

Warum die systemische Sozialarbeit ein großer Gewinn für die moderne Praxis der Elementarpädagogik ist

Oder: Ein Plädoyer für den Ausbau der systemischen Didaktik und Methodik in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern

Marcel Pytko

Zusammenfassung

In den letzten Jahren hat sich das Handlungsfeld der Frühpädagogik enorm entwickelt und die Fachkräfte haben an entsprechender Professionalität gewonnen. Dieser Zuwachs an „Professionalität“ ist auch auf eine Erstarkung und Ausdifferenzierung der Theorien bedeutender Bezugsdisziplinen wie der Neurowissenschaft, der Psychologie oder der Erziehungswissenschaft zurückzuführen. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen sieht der Autor die Gefahr, dass ErzieherInnen ihren ursprünglichen Aufgabenbereich vergessen, um stattdessen zu versuchen die besseren TherapeutInnen und LehrerInnen zu sein. Er schlägt den Fachschulen vor, den sozialarbeiterischen Kern des Handlungsfeldes neu zu betonen. Er zeigt die systemische Sozialarbeit als Teil der modernen Elementarpädagogik auf, die auch dafür genutzt werden sollte, künftige Fachkräfte für die spezifischen Anforderungen der ErzieherInnenpraxis fit zu machen.

Einleitung

Mit dem Verfliegen des „Muffs“¹ einer alten defizitorientierten Pädagogik und ihrer Tradition von Steuerung, Aufbewahrung und Versorgung der Kinder begannen unsere Kindertagesstätten sich in Häuser des Lernens zu verwandeln. Verbunden mit dieser Wiederentdeckung des Bildungsauftrages treten nach und nach auch die sich bildenden Fachkräfte, welche sich entwickeln und ihre pädagogische Arbeit plötzlich sogar im öffentlichen Diskurs an wissenschaftlichen Theorien ableiten, aus dem Schatten und der Lernort „Kita“ avanciert immer mehr zu einem Ort mit sozialarbeiterischer Bedeutung.

1) Rabe-Kleberg, 2007, S. 8ff.: Unter dem Titel „Die Fenster sind offen, um den Muff hinaus zu sagen“ wandte sich die Autorin dem professionellen Habitus von Erzieherinnen zu und postulierte die Erstarkung einer neuen professionellen Identität.

Dieser Text setzt sich mit der Rückkehr der Sozialen Arbeit an die Kindertagesstätten auseinander und produziert Thesen über den Professionalisierungsprozess als Prozess der Methodisierung und Didaktisierung. Dabei wird insbesondere der immer lauter werdende Ruf nach einer scheinbar revolutionären Erweiterung der Handlungsräume von ErzieherInnen kritisch betrachtet und diskutiert. Diskussionen dieser Art sind jedoch nicht neu und schocken den erprobten Praktiker genauso wenig wie den kritischen Sozial- oder Geisteswissenschaftler. Sie laden jedoch dazu ein, einmal die Perspektive der Betrachtungen zu verändern und darüber nachzudenken, was die Schnittmenge elementarpädagogischer und sozialarbeiterischer Tätigkeit sein könnte.

Zu Beginn wird der Frage nachgegangen, woher das steigende Interesse, beispielsweise an der „Beratung“ durch ErzieherInnen, kommt und was dies mit der allgemeinen Professionalisierungstendenz zu tun haben könnte (vgl. Schmitt, 2013, S. 177ff.). Im Anschluss daran werden einige Kerngedanken der systemischen Sozialarbeit und der modernen Elementarpädagogik hinsichtlich ihrer beabsichtigten Wirkungen und ihrer Theorien charakterisiert. Folgt man der sich daraus entwickelnden Argumentation in Richtung einer Aufwertung der Handlungs- und Wirkungskompetenzen von ErzieherInnen, muss man sich auch der Frage stellen, wie und in welchen Kontexten die gewünschten und benötigten Methoden erworben werden sollten. Dabei gilt es zu klären, inwieweit dies überhaupt von der aktuellen Ausbildungslandschaft geleistet werden kann. Abschließend wird eine mögliche Alternative dieser Qualifizierung von Anfang an, durch Berufsausbildung oder Studium, für all jene aufgezeigt, welche nicht warten möchten, bis die tradierten Ausbildungsstätten ebenfalls den Muff ihrer eigenen Geschichte verscheucht haben und ihren SchülerInnen die gleiche Pädagogik anbieten, welche diese schließlich im Praxisfeld leisten sollen.

Zum Hintergrund – Die Wende, der PISA-Schock und die Wiedergeburt der Bildung

Als die Kultusministerkonferenz im Jahre 2004, immerhin gut 14 Jahre nach der Wiedervereinigung Deutschlands, den ersten bundesländerübergreifenden, gemeinsamen Rahmenplan für die frühkindliche Bildung erschuf, erschien dies vielen Pädagogen als längst überfälliger Schritt in die richtige, mit Hoffnungen geschwängerte Richtung. Nach dem Zusammenbruch des zum Teil minutiös durchstrukturierten Kinderbetreuungssystems der DDR und dem dazugehörigen Ministerium für Volksbildung verloren die klassischen pädagogischen Ideale von Wissensvermittlung durch „Beschäftigung“ und „Angebote“ genauso wie das wohl dosierte Freispiel an Bedeutung im Planungsalltag der ErzieherInnen (vgl. Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten, 1985).

Der Wunsch einer schnellen Distanzierung vom tradierten Massenbildungssystem, das sich durch die Steuerung der Kinder von mächtigen Erwachsenen auszeichnete und neben

Wissen in verschiedenen Bildungsgebieten vor allem die Bildung und Erziehung zur Liebe zum Vaterland, einer (scheinheiligen) Demokratie sowie Lenin und Co. forcierte (vgl. Hoffmann, 1997, S. 29ff.), hinterließ jedoch in der Landschaft der Frühpädagogik klaffende Orientierungslücken. Fachkräfte wurden im Strudel des Umbruchs der pädagogischen Landschaft zu Getriebenen des Zerfalls all jener Werte, die bis gestern noch als Garant des beruflichen und sozialen Fortkommens galten, sowie eines großen Bereichs der eigenen beruflichen Identität. Dieser Vorgang, der pädagogische Tätigkeit im Kindergarten zu einem gewissen Teil theorielos machte, führte dazu, dass die ErzieherInnen auch Opfer eines Prozesses wurden, der als De-Professionalisierung bezeichnet werden könnte und Berufsidentität erodierte (vgl. Maiwald, 2006, S. 157ff.).

Im Zuge des ersten Pisa-Schocks, welcher im Jahre 2000 dem angeblich modernen und ergiebigen Hochleistungsbildungssystem Deutschlands eher schlechte Noten beschied, wandte sich der Fokus der Politik und der Gesellschaft zunächst den Schulen, bald jedoch auch den Kitas zu (vgl. Smolka, 2002, S. 1ff.). Lehrer wurden hier, ähnlich wie seit den 1990er Jahren die Erzieher des Ostens, flächendeckend in Frage gestellt, wobei die gesellschaftliche Sorge um die künftige Leistungsfähigkeit ihrer Schüler der Debatte zusätzlichen Auftrieb verlieh.

Ins Zentrum der Betrachtungen rund um Pisa rückte neben der Frage der Beschaffenheit unserer Bildungsinstitutionen (Stichwort: mehrgliedriges Schulsystem, Exklusion) auch die Frage der Qualifizierung unserer Pädagogen und der Zielgerichtetheit ihres Handelns sowie der Art und Weise ihres Wissenserwerbs. Schnell begriff man, dass die Schüler im aktuellen PISA-Vergleich einst auch Nutzer von Angeboten der Frühpädagogik waren. Ein Schlüssel zu individuellem Schulerfolg und steigender gesellschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit schien nun nachweislich in einer qualitätsvollen Kindergartenzeit zu liegen².

Die Perspektive auf den Berufsstand der Erzieher wandelte sich nun und plötzlich hörte man den Pädagogen zu, die schon seit Jahren über viel zu hohe Betreuungsquoten, ungenügende Vor- und Nachbereitungszeiten sowie eine zu geringe Entlohnung klagten. Die Rolle des Erziehers änderte sich, was sich wohl am deutlichsten in der Beschreibung des Aufgabenprofils niederschlug.

Die Aufbewahrungs-, Versorgungs- und Betreuungsfunktion der institutionalisierten Kinderbetreuung wurde zunehmend auch in der öffentlichen Betrachtung durch sozialwissenschaftlich bedeutende Begriffe, die fortan die tägliche Arbeit dominieren sollten, ergänzt.

2) Hierzu Reinhard Kahl: „Treibhäuser der Zukunft – wie Schulen in Deutschland gelingen“ (2005) und „Die Entdeckung der frühen Jahre. Die Initiative McKinsey bildet.“ (2006)

Kerngedanke der traditionellen Bewahranstalten: Familien entsenden ihre Kinder in eine Einrichtung, welche die Versorgung der Kinder mit Nahrung sicherstellt, diese vor Schäden schützt, Vernachlässigungen vorbeugt und die Kinder körperlich pflegt (vgl. Aden-Grossmann, 2002, S. 20ff.). Die Interaktionen fanden hier zwischen Fachkräften und Kindern auf dem Gebiet der Einrichtung statt, diese begannen mit der „Übergabe“ und endeten mit dem „Abholen“ der Kinder.

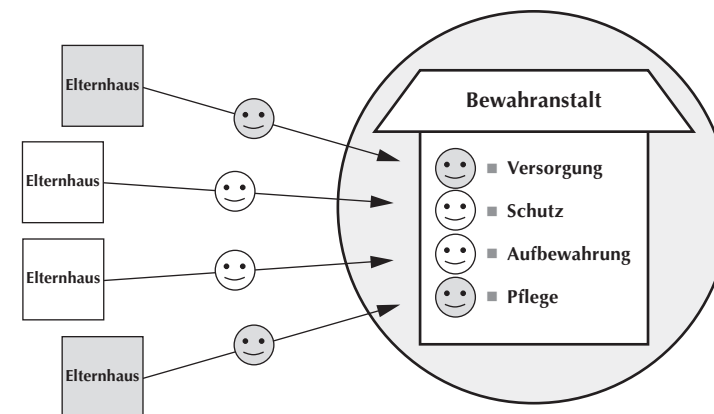


Abbildung 1: Delegation der Kinderbetreuung an eine Institution

Der Kontakt zur Herkunftsfamilie erfolgte, wenn überhaupt, oberflächlich, ähnlich direktiv wie mit den Kindern und lediglich über die Hol- und Bringsituationen (vgl. Bethke, Schreiner, 2009, S. 182f.).

Dies sollte sich ändern: ErzieherInnen sollten ihr Augenmerk im Gegensatz dazu fortan auf die Bildungs- und Entwicklungsbegleitung der ihnen anvertrauten Kinder richten und den dazugehörigen Familien beratend zur Seite stehen, Informationen über die Lebenswelt der Kinder sammeln, diese für die tägliche Arbeit nutzbar machen und vieles mehr (vgl. gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindereinrichtungen, 2004, S. 2f.).

Die Zunahme der Komplexität des Aufgabenfeldes und die Schärfung des fachlichen Blicks auf frühkindliches Entwicklungsgeschehen trat einen Professionalisierungsdiskurs los, welcher weit über das pädagogische Fachpublikum hinaus geführt wurde, was sich letztlich in der Anhäufung von scheinbar „neuen“ Aufgabengebieten manifestierte.

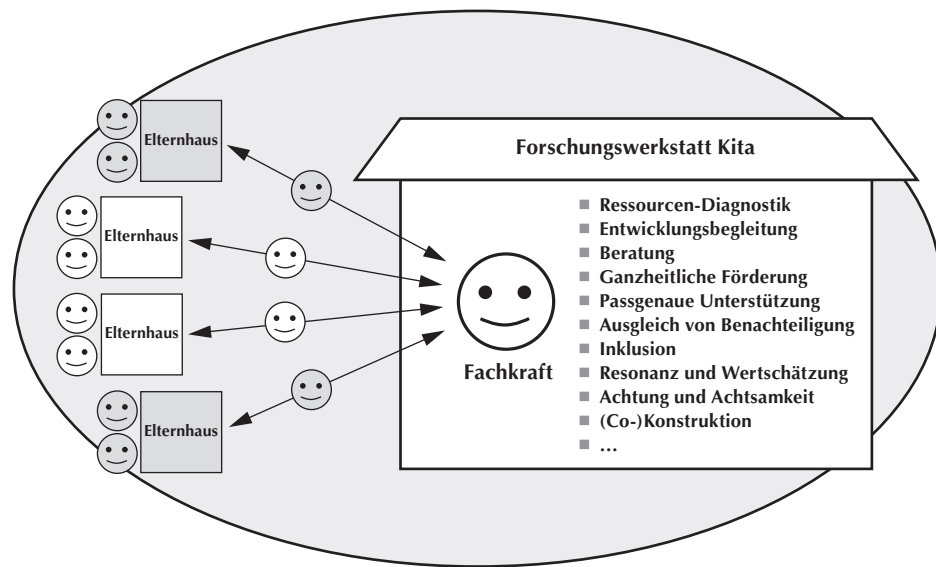


Abbildung 2: Pädagogische Tätigkeit als all umspannende Interaktion

Dieser Prozess zeichnet sich in seinem Fortschreiten bis heute durch verschiedene (neu-) erschlossene und wiederentdeckte Theorien aus sowie durch die Überwindung von Unwägbarkeiten innerhalb eines Kinderbetreuungssystems, das sich an eine nicht der Zeit entsprechende Betreuungsqualität gewöhnt hat. Angetrieben wurden diese Entwicklungen jedoch keineswegs allein von Theorien, Artikeln und der Politik, sondern vielmehr von engagierten ErzieherInnen, welche bis heute nicht akzeptieren wollen professionelle Arbeit auf Sparflamme zu leisten. Nur ihrer stetigen Mehrarbeit und dem hohen Maß an Engagement ist es wohl zu verdanken, dass die Folgen der Sparmaßnahmen im Bildungssystem bei Weitem nicht so gravierend zu Buche schlagen, wie sie eigentlich müssten. Wenn man Betreuungsschlüssel jenseits von Gut und Böse betrachtet, erscheint es nur wenig verwunderlich, dass das Maß an tatsächlich geleisteter fachlicher Arbeit, zumindest gefühlt, weit hinter der Versorgungs- und Abfertigungsarbeit zurückliegt. Die genauere Betrachtung dieses Vorgangs der Professionalisierung sowohl von oben als auch unten brachte mich dazu, einige Thesen zu entwickeln, welche das elementarpädagogische Arbeitsfeld als ein bedeutsames Handlungs- und Wirkungsfeld der systemischen Sozialarbeit identifizieren.

1. These: Die Professionalisierung der Frühpädagogik macht es nötig, dass ErzieherInnen systemisches Aushandeln lernen

Ernst Martin, welcher mit „Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit“ ein Standardwerk der Theorie und Praxis sozialer Arbeit zur Verfügung stellt, postuliert schon in seinen einleitenden Gedanken einige wesentliche Thesen zur fachlichen Handlungssteuerung im Praxisfeld. Eine der bedeutendsten Aussagen ist wohl, dass professionell pädagogisches Handeln in gewisser inhärenter Weise immer auch didaktisches Handeln ist (vgl. Martin, 2005, S. 13).

Die „Sozialarbeit als Königsdisziplin“ verschränkt hier verschiedene gesellschaftliche Handlungsräume und Helfersysteme miteinander und ist ein bedeutender Mittler zwischen Klient und „passendem“ (Hilfe-)System (vgl. Herwig-Lempp, Kühling, 2012, S. 55). Doch die Sozialarbeit und die dahinterliegende Vorstellung von (Sozial-) Pädagogik erschöpft sich nicht in der Rolle als Ersthelfer und Wegbereiter gelungener Bewältigungskarrieren, sondern bietet quasi mit dem Erstkontakt zwischen Helfer und Klienten die Möglichkeit zur eigenen Aufbereitung wahrgenommener Probleme oder biografischer Niederschläge (vgl. Pytka, Jahn, 2012, S. 46ff.). So unterschiedlich die jeweiligen Probleme und Handlungsfelder auch sind, genauso spezifisch und konkret müssen die hinterlegten theoretischen Orientierungen und Fachkompetenzen der Professionellen sein, wenn sie adäquate Unterstützung leisten wollen. Diese Anforderungen schlagen sich schließlich in einem Konzept nieder, welches Martins „Bereichsdidaktik“ (vgl. Martin, 2005, S. 15) wohl sehr nahe kommen könnte, und verweist auf die hohe Komplexität einer sowohl Breitband- als auch Expertensozialarbeit, die jeweils nicht ohne eigene Begründungs- und Erklärungsstrukturen auskommt.

Betrachtet man wiederum das Handlungsfeld der elementarpädagogischen Theorie und Praxis fällt auf, dass spätestens seit dem offenen Diskurs über eine Steigerung der Betreuungs- und Bildungsqualität der Kindertagesstätten Deutschlands auch die hinter der pädagogischen Praxis stehenden Theoriegebilde erweitert wurden. Im gemeinsamen Rahmen der Länder schlugen sich, ähnlich wie in verschiedenen Bildungsprogrammen der Bundesländer, neue fachliche Orientierungen nieder, die es aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten gilt.

Diese lösten eine vormals auf Verhaltensänderung und Intervention basierende Erziehungsidee ab und ermöglichten die Erweiterung des Handlungsfeldes um den Grundgedanken des Konstruktivismus und der Ressourcenaktivierung. Sozialpädagogische Anamnesen führen nicht mehr automatisch dazu, das kindliche Verhalten mit der einzig „richtigen“ pädagogischen Handlung zu beantworten, sondern es vielmehr in einen Sinnzusammenhang zu bringen und vor dem Hintergrund individueller Begründungs- und Erklärungsmuster zu betrachten.

Kinder als Kompetenzträger und Akteure der eignen Lern- und Erfahrungsbiografie sollten in modernen Bildungseinrichtungen ein Fenster zu verschiedenen Themen der Welt finden (vgl. Bildungsprogramm des Landes Sachsen-Anhalt, 2004, S. 19ff.). Dabei entwickelte sich die Rolle der Fachkraft von einer zielstrebigen, aktiven FührerIn der passiven Kinder durch das tägliche Leben (vgl. Lehrprogramm für die Ausbildung von Kindergärtnerinnen in Pädagogik, 1985, S. 4f.) hin zu einer aufgeschlossenen und wertschätzenden BegleiterIn frühkindlicher Entwicklung (vgl. gemeinsamer Rahmen der Länder, 2004, S. 6). Dies wirkte sich auch auf den Bereich der öffentlichen Wahrnehmung aus, sodass sich die kaffeetrinkende Kita-Tante immer mehr in eine Fachkraft verwandelte, die hypothesieren, bewerten und entscheiden kann.

Zeichnete sich die pädagogische Arbeit in Kindergärten noch bis zum Fall der Mauer durch das geplante „Bekanntmachen“ der Kinder mit formalen Wissensbeständen aus, wurde nun die Assistenzrolle und die Funktion der WegbereiterIn gelungener Selbstbildung durch die Förderung von Schlüsselkompetenzen als Schwerpunktaufgabe definiert. Die Auseinandersetzung der Kinder mit der Welt wird nun gewürdigt, Handlungskompetenzen werden erweitert und das bereits erworbene Wissen wird um neue Erfahrungen und Eindrücke ergänzt (vgl. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an, 2013, S. 18ff.). Dieser das Individuum unterstützende Ansatz kommt ohne eine systemische Haltung, bei der das Kind als Mittelpunkt seiner Erlebensprozesse gewürdigt wird, nicht aus.

Diese Entwicklung wurde gestützt durch verschiedene fachliche Auseinandersetzungen und die Erstarkung wichtiger elementarpädagogischer Bezugsdisziplinen. Neben der Psychologie, den Neurowissenschaften und der Philosophie als wichtige Motoren des interselektierten und selbstständigen Lernens, vertreten durch Spitzer (2006), Schäfer (2011), Roth (2010) und beispielsweise Hüther (2010), leisten auch andere Fachgebiete eine bis heute nicht enden wollende Flut von scheinbar unersetzlichen Theoriekonstrukten. Für den Bereich der Erziehungswissenschaften, der Soziologie und der Gesundheitswissenschaften leisten zum Beispiel Rabe-Kleeberg (2007), Laewen & Andres (2002, 2007), Krenz (2003, 2010), von Dieken (2012) und lange vorher, nun wieder entdeckt, Korczak (2009) wichtige Beiträge, die das Praxisfeld nachhaltig prägen.

An dieser Stelle ergibt sich ein bedeutender Zusammenhang, denn die Idee der modernen Bildungstheorie und der professionellen Grundhaltung der Unterstützer und Assistenten führt zwangsweise auch dazu, dass sich das Tätigkeitsfeld der Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen verändert. Ein neues Merkmal von Professionalität ist dabei für mich die Kompetenz von Fachkräften, sich dieser verschiedenen Gebiete und Theorien bewusst zu bedienen und sie den Anforderungen des Tätigkeitsfeldes entsprechend nutzbar zu machen.

Nunmehr stehen nicht nur die Kinder und ihre vermittelte und organisierte Begegnung mit der Welt im Vordergrund, welche durch eine „Fachdidaktik“ in Anwendungsbereichen (vgl. Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten, 1985, S. 7ff.) innerhalb der Erzieherbreitbandausbildung (vgl. Borkowski et al., 2013, S. 6) ermöglicht werden, sondern auch die kindliche Lebenswelt.

Systemisches Denken wird innerhalb des Professionalisierungsprozesses umso wichtiger, weil die Diktatur der Partizipation weicht und Kinder die tägliche Arbeit prägen, indem sie ihren Interessen folgen.

Theoretische Hintergründe und fachliche Verflechtungen werden hierzu ebenfalls von den Bezugsdisziplinen beigesteuert, jedoch bleiben diese oft ungenutzt, da es an konkret praktischen Methodenkompetenzen der Fachkräfte mangelt. Dies liegt jedoch weniger im Verantwortungsbereich der einzelnen Fachkraft als vielmehr an der Beschaffenheit des Berufsbildes generell. Die Professionalisierung der Elementarpädagogik macht also eine Rückkehr und einen Ausbau sozialarbeiterischer Methodenkompetenz unumgänglich, da das aktuelle Handlungsfeld der Erzieher weit mehr ist als das attribuierte Rollen- und Funktionsbild.

Ein systemischer Ansatz innerhalb der Elementarpädagogik stellt sicher, dass nicht Erwachsene mit ihren pfiffigen Ideen einer Belehrungs- und Verstärkungspädagogik die Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt dominieren. Darüber hinaus kann dies bedeuten, den Prozess der Entwicklungsbegleitung durch fachliches Engagement passgenauer zu gestalten und sich einzulassen auf die Fragen und Anregungen der Kinder. Nicht selten sind Erzieher und Erzieherinnen heute jedoch einer Vielzahl von Auftraggebern ausgesetzt, welche verschiedene Arbeitsanweisungen an die Kindereinrichtung und die pädagogische Tätigkeit richten. Hierzu gehört beispielsweise die spätere Grundschule und LehrerInnen, die nicht selten schon im letzten Kindergartenjahr mit Methoden von vor 50 Jahren konkrete Schulingangskompetenzen abprüfen, um zu sichten, zu bewerten und zu selektieren. Neben diesen Diagnosekommandos fließen auch die Wünsche der Eltern, die Anforderungen des Gesetzgebers und letztlich auch die Interessen des betroffenen Kindes in den Handlungsauftrag der Erzieher ein. Dieses Spannungsfeld einmal systemisch zu betrachten erscheint nicht nur lohnenswert, sondern auch zwingend nötig, wenn es darum geht, dass die tatsächlich handelnde Fachkraft eine verlässliche und zielgerichtete Arbeit leisten soll und nicht zum inhaltslosen Spielball anderer wird. Systemische Methoden können helfen, dies zu realisieren. Aus meiner eigenen Erfahrung als Leiter einer Kita mit 28 MitarbeiterInnen kann ich die klärende und kontextualisierende Wirkung, beispielsweise des Auftragskarussells, nur unterstreichen (hierzu Herwig-Lempp, 2012, S. 173f.).

2. These: Die Vernachlässigung sozialarbeiterischer Methodik führt zu einer Zersetzung der beruflichen Identität

Die Wiederentdeckung des Bildungsauftrages und das Erstarren der Bezugsdisziplinen führte dazu, dass sich verschiedene spezifische Felder moderner Didaktik und Methodik entwickelten, und befähigte ErzieherInnen in bislang ungeahntem Maße darin, die Konstruktionsprozesse von Kindern zu ermöglichen, zu unterstützen und zu sichern. Auch dies wurde innerhalb der Sozial- und Geisteswissenschaften aufbereitet und führte zur Entwicklung verschiedener Handlungskonzepte, welche die neue Qualität in Kitas sichern und entwickeln sollten. Ermöglicht wurde dies auf der einen Seite durch die Wiederentdeckung bereits erprobter pädagogischer Konzepte wie der Reggio-, Montessori-, Waldorf- oder der Fröbelpädagogik. Auf der anderen Seite entwickelten sich jedoch auch neue Handlungskonzepte, welche zum Teil auf bereits Erprobtes zurückgriffen wie INFANS, Kita-Frühling oder die Freilandpädagogik.

Konkrete Konzepte und Handlungsstrategien zur systemisch-sozialarbeiterischen Tätigkeit in Kindergärten sind jedoch bis heute weitgehend Mangelware und nicht selten hat man das Gefühl, ErzieherInnen von heute müssten, um künftig den eigenen Anforderungen überhaupt noch gerecht werden zu können, die besseren Psychologen, Soziologen und Neurowissenschaftler von morgen werden. Das Schlagwort der sich bildenden Erzieherin setzt sich durch und ständige Weiterbildung und Wissenserwerb wird zum Qualitätsindikator.

Betrachtet man die Weiterbildungskataloge und Bildungsträger, so sprießen Qualifizierungen in Sachen Elementarpädagogik nicht selten wie Pilze aus dem Boden und meinen damit eigentlich eher Weiterbildungen in ihren Bezugswissenschaften. Klassisch sozialarbeiterische Weiterbildungen, welche das Wissen der Zeit extra auf das Handlungsfeld Kita zuschneiden und für die Praktiker nutzbar machen, sucht man häufig vergeblich. Findet man diese dann doch und könnte etwas zur Trauerarbeit mit Kleinkindern lernen, wird schnell klar, dass selbst typisch sozialarbeiterische Themen von Erziehungswissenschaftlern, Therapeuten oder Psychologen umgesetzt werden. Was dies wiederum für die fundierte Ausbildung der eigenen sozialarbeiterischen Handwerkszeuge bedeutet, liegt auf der Hand.

Klar distanzieren möchte ich mich an dieser Stelle davon, dass psychologische oder therapeutische Methoden weniger effektiv, nützlich oder gar gehaltvoll sind. Aber ich muss auch feststellen, dass es sich lohnen würde aus dem breiten Feld der sozialarbeiterischen Werkzeuge zu schöpfen und nicht beim Theoretisieren stehen zu bleiben.

Das Rollen- und Puppenspiel beispielsweise blickt innerhalb der elementarpädagogischen Methodenausbildung auf eine lange Tradition zurück. Die Kompetenzen aus diesem Bereich

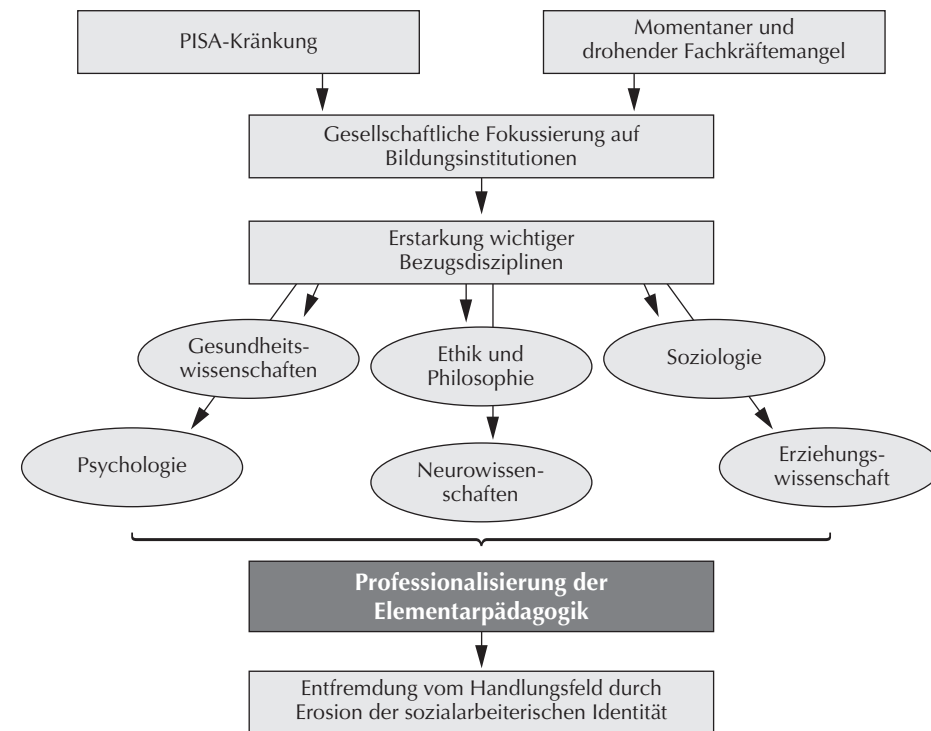


Abbildung 3: Zersetzung beruflicher Identität durch erstarkte Bezugswissenschaften

lassen sich mühelos zu den Visualisierungsmöglichkeiten der systemischen Sozialarbeit zählen und nach entsprechender Anleitung auch zur Aufstellungs- und Externalisierungsarbeit nutzen. Typisch systemisch sind diese Methoden, weil sie helfen wahrgenommene Problemkonstellationen oder Gefühle zu visualisieren bzw. diese bewusst zu machen. So kann es gelingen auch mit Kindern die eigene Lebenssituation aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten.

Im selben Tempo also, in dem die Elementarpädagogik das eigene Tätigkeitsfeld von den Kindern aus auf die Familie und das Gemeinwesen erweitert hat, ist es auch nötig geworden sich klassischen Dimensionen sozialarbeiterischer Methodik zuzuwenden, um zu verhindern, dass eigenständige Berufsidentität ebenso wie Methodenkompetenz verloren geht. Dabei spielt es auch eine Rolle, vorhandene Methodenkompetenz weiterzuentwickeln und für die Arbeit in verschiedenen Bildungsbereichen nutzbar zu machen.

Diese Sozialarbeitsmethodik wirkt nicht nur im konkreten Aufgabenbereich der etablierten Elternberatung, sondern auch in der direkten Auseinandersetzung mit dem Kind. Die Entwicklung und der Ausbau der Elementarpädagogik wurden freilich in nicht zu unterschätzendem Maße durch die Hinwendung zu den angrenzenden traditionellen Professionen möglich, jedoch sollte die selbstbewusste Eigenständigkeit des beruflichen Selbstverständnisses nicht zu zweifelhaften Gunsten wenig praktischer Theorien an den Rand gedrängt werden.

3. These: (Gute) Elementarpädagogik ist systemische Sozialarbeit

Eine einheitliche Idee davon zu finden, was gute elementarpädagogische Arbeit auszeichnet, ist wahrscheinlich ebenso unmöglich, wie eine „wirklich wahre“ Definition von systemischer Sozialarbeit zu finden. Ich finde, dass es im Prinzip nicht darum gehen sollte, die Inhalte eines Handlungsfeldes einzuköcheln, bis das Reduktionsprodukt den Betrachter sprichwörtlich auf den Boden der Tatsachen zurückholt, sondern vielmehr darum, die hohe Komplexität der Aufträge, Möglichkeiten und Formen des eigenen Handelns zu betrachten und schließlich zu erweitern. Organisiert und reflektiert man die eigene pädagogische Tätigkeit sorgfältig, wird schnell deutlich, dass der Schlüssel zu einer gelungenen Bildungs- und Entwicklungsbegleitung zu allererst in einer sorgsam und wahrnehmenden Beobachtung zu finden ist (vgl. Schäfer, Alemzadeh, 2012, S. 6ff.). Die Beobachtung an sich, das Aufnehmen und Sammeln erster Informationen und das Entstehen eines Eindrucks der (augenscheinlichen) Gesamtsituation sind meist auch Beziehungs- und Bildungsangebote der Fachkraft an den Klienten. Darüber hinaus verweist die klassische Idee der Didaktik auf die Notwendigkeit der Entscheidung der Fachkraft für oder gegen ein konkretes pädagogisches Tätigsein oder Unterlassen im Hinblick auf den zu erfüllenden Auftrag oder das Ziel (vgl. Martin, 2005, S. 57ff.). Dieses Vorgehen lässt sich auch als die „zirkuläre Sicht“ auf Wahrnehmen, Ordnen, Entscheiden und Handeln beschreiben und erweitert die traditionellen didaktischen Überlegungen um bedeutende systemische Tiefe (vgl. Schwing, Fryszer, 2012, S. 16f.).

Ehe jedoch eine Entscheidung gefällt werden kann, ist die grenzenlos subjektiv wahrgenommene Beobachtung zu analysieren und vor allem hinsichtlich der (vermuteten) Bedeutung für den Beobachteten zu erklären. Dieser Erklärungsprozess richtet das Augenmerk auf eine zuvor vom Beobachter mehr oder weniger bewusst selektierte Facette der Situation an sich und ermöglicht es so durch die Ziehung einer Grenze zwischen dem, auf was das Augenmerk fällt, und dem, was ausgeblendet wird, zu unterscheiden (vgl. Simon, 2012, S. 14f.). Die innerhalb dieses Prozesses lauende Gefahr der Verengung und Fokussierung bestimmter Wahrnehmungsgegenstände ist dem systemisch Handelnden bewusst. Herwig-Lempp (2008) bot hierzu ein grundlegendes Einstellungsmodell an, dass sich für die professionelle

Skepsis gegenüber getroffenen Wahrnehmungen und der Freude am Hypothesieren ausspricht (vgl. Herwig-Lempp, 2008, S. 334f.). Die zu treffenden Entscheidungen sollten sich jedoch nicht nur auf die unterschiedlichsten Hypothesen und Erklärungsprinzipien beziehen, sondern vielmehr auch dem fachlichen Orientierungsrahmen entspringen, welcher die Situation umspannt.

Der Gegenstandsbereich der Elementarpädagogik und die Art und Weise, wie handlungsfeldtypische Fragestellungen erörtert werden, haben demnach viel miteinander gemeinsam und stechen sich keineswegs aus, sondern unterstreichen den Grundgedanken fachlichen Handelns.

4. These: Systemisches Denken erfordert systemische Didaktik

Didaktische Modelle und Theorien, welche den Handlungsverlauf von ErzieherInnen oder SozialarbeiterInnen inspirieren, finden sich in ganz unterschiedlichen Fachgebieten und Bezugsdisziplinen, wobei jedoch auch die Sozialarbeitswissenschaft mit eigenen Ansätzen aufwartet. Im Folgenden wird die für mich bedeutende Trias von Aufträgen, didaktischen Überlegungen und Methoden beschrieben.

Lüssi (2001) beschreibt sechs Handlungsarten, welche sozialarbeiterische Tätigkeit gegenüber dem Klienten charakterisierbar machen. Diese lassen sich für den weiteren Verlauf als mögliche Erscheinungsformen der Tätigkeit, also als Methoden bezeichnen. Neben der Beratung, welche im Kontext der Elementarpädagogik oft als revolutionäre Erweiterung betrachtet wird, innerhalb der Sozialen Arbeit jedoch zum Standardwerk gehört, erscheint auch das Verhandeln, das Eingreifen, das Vertreten, das Beschaffen und das Da-Sein als fundamental wichtig (S. 392ff.).

Wie zuvor beschrieben, werden an SozialarbeiterInnen oder ErzieherInnen Aufträge aus ganz unterschiedlichen Lagern gerichtet. Seithe (2012) wendet sich ihrerseits den Anforderungen und Erwartungen der Gesellschaft an die Soziale Arbeit zu, welche, ähnlich wie die inhaltliche Ausgestaltung der Elementarpädagogik auch, den aktuellen historisch-politischen Rahmenbedingungen entspringen. Dabei geht es neben der „Produktion eines Menschentyps, der den Anforderungen des Systems entspricht“, auch darum, diesen Menschen bereit zu machen für eine Integration in die Arbeitswelt. Weiterhin geht es um das Verhindern von und das pädagogische Einschreiten bei Abweichungen vom gesellschaftlich „Normalen“, die „Sicherung des Kindeswohls“ und die „Unterstützung der Menschen, die ohne Hilfe in der Gesellschaft scheitern würden“, sowie eine „Erziehung zur Grundordnung und den Werten einer Gesellschaft“ (vgl. Seithe, 2012, S. 71ff.).

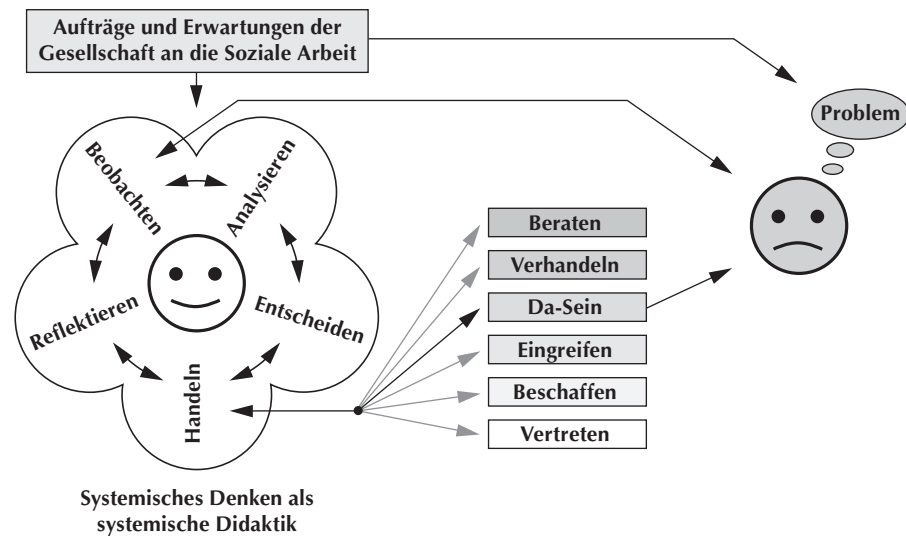


Abbildung 4: Systemischen Denken und Handlungssteuerung

Nicht alle von Seithe dargestellten Formulierungen dürften im Praxisfeld auf uneingeschränkte Zustimmung treffen, eben weil das Berufsbild des Erziehers im Laufe der Zeit verwaschen und beschädigt wurde, sich aber eben auch weiterentwickelt hat. Die Grundidee, junge Menschen fit zu machen für die Welt, in welche sie hineingeboren wurden, erscheint dagegen als äußerst sinnvoll und geboten. Dennoch muss es eine inhaltliche Kritik zur ersten Aussage geben. Hintergrund: einen Menschen zu „produzieren“, ihn fit zu machen für das Leben oder ihn in seiner Entwicklung zu unterstützen erscheint nachvollziehbar und mit einer gewissen Immunität gegenüber sprachlichen Entgleisungen sogar fast notwendig und üblich. Dabei darf jedoch nicht so getan werden, als würde diese Interaktion (Bildung, Erziehung, Produktion, ...) losgelöst von eben jenem gesellschaftlichen System stattfinden, in welches der Mensch sich angeblich erst einpassen muss. Aus systemischer Perspektive ist es hier wohl angebrachter sich bewusst zu machen, dass der junge Mensch ab dem Moment seiner Geburt Teil dieses Konstrukts (Systems) ist, spätestens jedoch, sobald er in die Betrachtungen (wenn auch nur dieses Textes) einbezogen wird³. Eben die Tatsache, dass Kinder noch nicht über geeignete Bewältigungsmechanismen, Bildungs-

3) Hierzu auch Latour, B. (2007). Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Suhrkamp Verlag, S. 299ff.

inhalte und Kompetenzen, Kommunikationsmöglichkeiten und Körperbewusstsein verfügen, macht die Kindheit zu einer unverwechselbaren Lebensphase, in deren Mittelpunkt das sich entfaltende Kind steht, welches sich an der Komplexität seiner (Um-)Welt entwickelt. Von einer fremdgesteuerten „Produktion“, bei der klar ist, wie das Ergebnis aussehen wird, sollte demnach kaum gesprochen werden.

In diesem Zusammenhang möchte ich sogar so weit gehen, dass alle „sozialen Dinge“ (Fachkraft, Eltern, Kinder, ...) wie Latour es beschreiben würde, den Kontext der eigenen Betrachtungen erschaffen und somit Akteur dieser Betrachtungen werden (2007, S. 299ff). Auch Seithes Idee der Verhinderung von Abweichung muss aus systemischer Perspektive, die davon ausgeht, dass gezeigtes Verhalten aus Perspektive des Erzeugenden immer sinnvoll ist, auf heftigen Gegenwind stoßen (vgl. Schwing, Fryszer, 2012, S. 133f.). ErzieherInnen wissen dies und schützen die Kinder vor einer Überfrachtung der eigenen, sich entwickelnden Persönlichkeit mit fremden Normierungen und Anforderungen.

Mit systemischer Didaktik könnten also all jene gedanklichen Vorgänge bezeichnet werden, die helfen die verschiedenen möglichen Erklärungsmodelle, Theoriekonstrukte, Deutungsmöglichkeiten und Handlungsalternativen synoptisch zu betrachten und vor dem inneren Auge unter verschiedenen Fragestellungen zu prüfen. So kann es gelingen, dass ErzieherInnen das eigene Handeln noch professioneller, also mit mehr Abstand zu eigenen Erziehungserfahrungen, biografischen Niederschlägen oder externen Aufträgen reflektieren und sie diese eigenen Tätigkeiten noch transparenter begründen können.

5. These: Die Methodenausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik qualifiziert angehendes Fachpersonal (noch) nicht ausreichend

ErzieherInnen werden hierzulande in der Regel in zwei verschiedenen Bereichen ausgebildet. Die Mehrheit der Fachkräfte wird in Fachschulen oder in Fachakademien ausgebildet und durchläuft hier eine in der Regel zwei- bis dreijährige Fachschulausbildung (vgl. Bock-Famulla, Lange, 2013, S. 25f.). Diese ist als Breitbandausbildung konzipiert und ermöglicht die Tätigkeit mit Klienten im Alter von 0 bis 27 Jahren. In den letzten Jahren haben sich jedoch auch verschiedene Studiengänge an Fachhochschulen etabliert, welche im Gegensatz zur Fachschulausbildung eine stärkere Fokussierung auf wissenschaftliches Arbeiten und eine Spezialisierung im Bezug auf das Alter der Klienten anbieten. Diese Form der „Spezialausbildung“ qualifiziert zur Arbeit mit Klienten im Alter von 0 bis 6 oder 0 bis 10 Jahren (vgl. Kobbeloer, 2010 a, S. 6ff.).

Da der Großteil der Fachkräfte sich jedoch, wie aus dem Länderreport frühkindlicher Bildungssysteme hervorgeht, nach wie vor aus dem Bereich der Fachschulen rekrutiert und die

momentan angestellten Fachkräfte in der Regel ebenfalls über eine Fachschulqualifikation verfügen, soll dieses Konstrukt näher betrachtet werden, wobei exemplarisch das Ausbildungsreglement Sachsen-Anhalts analysiert werden soll (Sachsen-Anhalt: 91,5 %) (Bock-Famulla, Lange, 2013, S. 229).

Aus den Rahmenrichtlinien für die Erzieherausbildung in Sachsen-Anhalt aus dem Jahr 2009 geht hervor, dass eine strukturelle Unterteilung der Unterrichtsinhalte in Lernfelder und Fächergruppen vorgenommen wird. Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass selbst in den Rahmenrichtlinien, wenn überhaupt, sehr vage von sozialarbeiterischen Methoden gesprochen wird („Methodische Gestaltung von pädagogischen Prozessen“ (S. 33)), jedoch eine konkrete Methodenempfehlung ausbleibt. Lediglich die „Beratung“ als eine Form sozialpädagogischen Handelns wird an verschiedenen Stellen aufgeführt (z. B. „Beratung von Personen mit besonderem Informationsbedarf ...“ (S. 48); „Beratung und Unterstützung von Eltern ...“ (S. 52)).

Die Verkürzung klassisch sozialarbeiterischer Methodik auf die Beratung erscheint im Hinblick auf die Anforderungen des Berufsbildes, die Aufträge der Gesellschaft und die Idee systemischer Konzepte mehr als dürftig, jedoch auch symptomatisch, wenn man an Schmitt (2013) und die Grundsätze der Beratungsfunktion denkt. Zwar warten die Rahmenrichtlinien in der sogenannten Fächergruppe der angewandten Didaktik und Methodik der sozialpädagogischen Praxis noch mit weiteren Methoden auf, jedoch scheinen diese durchweg in verschiedenen Kontexten gebunden (Spiel, Musik, Gesundheit, Gestalten, Sprache, ...) (S. 29ff.).

Diese Hervorhebung von konkreten, an Fächer und Fächergruppen gebundenen Inhalten trifft jedoch zunehmend auf Widerspruch. Fthenakis (2014) erklärt, dass diese Form der Ausbildung zwar bislang dazu geführt hat, dass Fachkräfte beobachten, begleiten und dokumentieren können, jedoch auf die Frage nach der (umfassenderen) Begründung des eigenen Handelns oft keine Antwort wissen (vgl. S. 7f.). Eine nötige Umorientierung sollte in Richtung des Ausbaus der Fachkompetenzen liegen, nicht in konkreten Inhalten. Diesen Ansatz hebt auch Kobbeloer (2010b) hervor, indem er beschreibt, dass sich Bildungsbereiche, Fächer und Lernfelder schon in wenigen Jahren verändern können und das erworbene Fachwissen somit wenig Nutzen bringt, erworbene Kompetenzen jedoch über die Haltbarkeit konkreter Inhalte hinaus nützlich bleiben (S. 7f.). Auch die Kultusministerkonferenz hat 2011 beschlossen, die Erzieherausbildung als „kompetenzorientierte“ Ausbildung zu beschreiben (vgl. Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von ErzieherInnen an Fachschulen/Fachakademien, 2011).

„Wer erfindet eine neue Lernkultur?“ – dieser Gretchenfrage ging auch Hildebrandt (2014) nach und stellte ernüchternd fest, dass die Weichen und Orientierungen der Erzieherausbil-

dung zwar neu und vielversprechend gestellt sind, das Ausbildungssystem jedoch oft nicht im Stande ist die neue Lernkultur erlebbar zu machen (S. 16f.). Dies beobachte ich in meiner Praxis als Dozent in der Erzieherausbildung ähnlich. Viel zu häufig gieren SchülerInnen danach, fertige Bildungspakete geschnürt zu bekommen, die im besten Fall auswendig gelernt und reproduziert werden können. Der Abschied von dieser Merksatzpädagogik fällt schwer und erscheint manchmal gar unmöglich, wenn der Blick von SchülerInnen, die es nicht besser wissen (können), auf die Rahmenbedingungen der Ausbildungsstätten fällt.

Dennoch könnte es gelingen Fach-, Sach-, Lern- und Methodenkompetenz zu entwickeln, wenn man systemische Methoden stärker betonen würde. Systemische Methoden schleudern die Verantwortung des Zuwachses von Methoden- und Fachkompetenzen an die SchülerInnen zurück und ermöglichen es ihnen so, sich selbst mit den komplexen Gebieten, wie Kinder im Kindergarten, zu befassen und eigene Merksätze zu formulieren. Wertschätzend aufgearbeitet, strukturiert und einer eigenen Ordnung unterworfen können diese Inhalte dann diskutiert und nachbereitet werden, damit nicht nur am „neuen Stoff“ gelernt wird, sondern die SchülerInnen sich Wissen, Kompetenz und Erfahrung selbst und in Co-Konstruktion erschaffen (vgl. Fthenakis, 2014, S. 13f.).

Freilich werden sich Schulen, Fachschulen und Hochschulen bald schon dazu durchgerungen haben, die gleiche Lernkultur zu leben, wie sie die Absolventen im Handlungsfeld leisten sollen, davon bin ich überzeugt. Dennoch, angesichts der niedrigen Manövrierbarkeit des komplexen Ausbildungssystems müssen auch Alternativen erschlossen werden, um für die Einrichtungen jeweils passende Methodenkisten anzulegen.

In den Fachschulen für Sozialpädagogik in Sachsen-Anhalt, an denen staatlich anerkannte Erzieher ausgebildet werden, wurde mit dem Schuljahr 2015/16 ein neuer „Fachrichtungslehrplan“ implementiert. Die Idee: Die Schülerinnen und Schüler erwerben spezifische berufsvorbereitende Kompetenzen innerhalb thematisch angelegter Lernfelder. Die im deutschen Schulsystem traditionell verankerten Unterrichtsfächer treten zugunsten komplexer Lernsituationen und übergreifender Fragestellungen in den Hintergrund. Die Organisationsstruktur begünstigt nun, zumindest auf dem Papier, Kompetenzerwerb und Wissenszuwachs auf ähnlichen Wegen wie im Handlungsfeld. Elementarpädagogisch bedeutende Begriffe wie „Begleitung“, „Unterstützung“ und „Reflexion“ gewinnen in dieser neuen Handreichung deutlich an Kontur und scheinen die Idee der Angebotspädagogik nun auch auf formaler Ausbildungsebene abgelöst zu haben. Soweit der erste Eindruck. Bei genauerer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass die Geister einer Belehrungs- und Steuerungspädagogik, zumindest sprachlich, doch noch präsenter sind, als manche anderen Passagen vermuten lassen (Entwurf Lehrplan Sozialpädagogik, Stand 25.04.2014). So wird beispielsweise als „zentrale berufliche Handlungsaufgabe“ beschrieben: „Erzieherinnen

und Erzieher bilden, erziehen und betreuen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene [...]“ (S. 6). ErzieherInnen bilden Kinder? Diese Aussage scheint nicht nur vor dem Hintergrund gängiger elementarpädagogischer Betrachtungen des sachsen-anhaltischen Bildungsprogramms und den späteren Ausführungen innerhalb desselben Lehrplans wenig nachvollziehbar. Auch unter systemischen Gesichtspunkten lässt sich die Vorstellung von Bildungs- und Entwicklungsbegleitung nur schwer mit der Idee zusammenbringen, dass Kinder von irgendjemandem anderes gebildet werden als von sich selbst, ihren eigenen Verarbeitungsmöglichkeiten und den so gewonnenen Erfahrungen. Erzieher können anregen, das kindliche kognitive „System“ irritieren oder, wie Luhman es beschreiben würde, interpenetrieren. Die professionelle Fachkraft wählt hier im Handlungsfeld aus einer reichhaltigen Fülle ihres Methodenschatzes, um genau diese Begegnungen und (strukturellen) Kopplungen zu gestalten. Was die Methodenausbildung betrifft, so scheint diese scharf akzentuiert. Im Mittelpunkt des Bildungsprogramms steht eine besondere Betonung der Beobachtungskompetenzen, was nützlich erscheint, wenn man daran glaubt, dass dargebotene Inhalte, vorbereitete Lernumgebungen und die konkrete Gestaltung der Beziehung anschlussfähig an die kindlichen Interessen, Bedürfnisse und Erfahrungen sein sollte. Die Verfasser bemühen sich, nicht von „Angeboten“ oder „Beschäftigungen“, sondern ganz bewusst von pädagogischer „Arbeit“ oder „Aktivität“ zu sprechen. Wie konkret diese jedoch strukturiert ist und durch welche konkreten Methoden sich diese auszeichnet, bleibt offen. Die Darstellungen gehen über den Verweis auf „didaktisch-methodische und konzeptionelle Ansätze [...]“ (S. 8), ein „breites Spektrum an Methoden und Medien [...]“ (S. 9) und „Beobachtungsmethoden“ (S. 17) kaum hinaus und beschränken sich meist auf „Gruppenarbeit als klassische Methode“ (S. 8).

Angesichts dieser Entwicklungen könnte eine mögliche Fragestellung lauten: Wie kann es gelingen, dass zukünftige ErzieherInnen in ihrer Berufsausbildung nicht nur auf theoretisch hohem Niveau angesprochen werden, sondern auch ein breites praktisches Methodenrepertoire entwickeln können? Eine Möglichkeit: Schulen entdecken mehr und mehr die Praxis als Methodenlabor und entwickeln duale Ausbildungssysteme. Unabhängig vom Methodenkompetenzerwerb in der Berufsausbildung stellt sich im Kontext meiner Tätigkeit als Kitaleiter auch die Frage, wie es gelingen kann, die Methodenkompetenz von Fachkräften zu erweitern, die den Ausbildungskontexten schon entwachsen sind.

6. These: Die Kindergärten müss(t)en als Methodenwerkstätten entdeckt werden

Unsere Kindergärten sind Orte, an denen Fachkräfte aufeinander treffen, die jeweils über eigene Berufs- und Bildungsbiografien sowie einschlägige Praxiserfahrungen verfügen. Der Strukturwandel der Ausbildungslandschaft, aber auch die Veränderungen im Handlungsfeld an sich, sorgen dafür, dass hier Kompetenzträger aufeinander treffen, die, in der Masse be-

trachtet, ein buntes Feld an Diversität verströmen. Diese Vielfalt gilt es neu zu entdecken und für die künftige praktische Arbeit durch anschlussfähige Theorie- und Methodenmodule zu entwickeln.

In der Kita „Schafschwingelweg“ des SKV, eines Freien Trägers in Halle an der Saale, habe ich im August des letzten Jahres damit begonnen, ein modulares Weiterbildungskonzept durchzuführen, welches auf die Ansprüche der Einrichtung, des Konzeptes des Trägers und des Bildungsprogramms des Landes zugeschnitten ist. Schwerpunkt und Anspruch des Vorgehens war es, dass Methoden und Theorien nicht einfach, wie leider oft üblich, vom grünen Tisch aus zugemutet wurden, sondern gemeinsam mit dem Team entstanden. Schnell kristallisierten sich besonders gefragte Inhalte heraus, welche einen direkten Bezug zum ErzieherInnenalltag und ein hohes Maß an Praktikabilität versprachen.

Einige der bedeutendsten Eindrücke entstanden während und nach der Auseinandersetzung mit folgenden systemischen Methoden, welche hier exemplarisch im Hinblick auf den möglichen Nutzen im Handlungsfeld der Frühpädagogik vorgestellt werden.

Verschlimmerungsfragen

ErzieherInnen scheinen quasi per Berufsethos dazu verpflichtet, ressourcen- und lösungsorientiert zu arbeiten. Dies erscheint sinnvoll, schließlich löste diese Perspektive die Defizitorientierung einer Belehrungs- und Steuerungspädagogik ab und ermöglicht es den Fachkräften, interessen geleitete Lernprozesse zu unterstützen und auszubauen. In Fall- und Arbeitsbesprechungen geraten die Diskussionen um mögliche pädagogische Maßnahmen jedoch gelegentlich ins Stocken. Die Methode der Verschlimmerungsfrage nötigt die Fachkräfte dazu, die eigene Perspektive zu verlassen und eine vollkommen andere Idee von Zielgerichtetheit einzunehmen. Durch das Erfinden möglicher Verschlimmerungsmaßnahmen wird schnell der Blick auf eigentlich positive Effekte gerichtet und die eigenen Handlungsalternativen erweitert (vgl. Schwing, Fryszer, 2012, S. 233f.).

Hypothesen (er-)finden

Das bei Kindern, Eltern oder Kollegen wahrgenommene Verhalten wird beim Beobachter unmittelbar mit einer unterstellten Motivation versehen. Dieser interpretierte Grund für die Handlungen des anderen beeinflusst die Bewertung der Handlung und in diesem Zusammenhang auch seine mögliche Würdigung. In der Regel bieten Beobachtungssituationen den Anlass zu pädagogischer Intervention, sei es um das Lernerlebnis am Laufen zu halten, in eine Interaktion zu treten und beispielsweise an Regeln zu erinnern oder die Umgebung entsprechend neu zu arrangieren. Einleuchtend ist, dass professionelles Handeln nicht aus dem luftleeren Raum einer Planwirtschaft entsteht, sondern in der aktuellen Alltagssituation begründet sein muss. Über diese Alltagssituationen nachzudenken ist lohnenswert, da die

Fachkraft durch die eigene Perspektive zwar Vermutungen über die kindliche Motivation und das hinter dem Verhalten liegende Interesse anstellen kann, jedoch nicht so tun darf, als wüsste sie „wirklich“, worum es geht. Hypothesen können hierbei in verschiedenen Bezügen erfunden werden:

- Sie können im Hinblick auf die Ursache des beobachteten Verhaltens erfunden werden, um zu ergründen, worin die Motivation für die Handlung bestanden haben könnte.
- Sie können in Bezug auf den subjektiv unterstellten Sinn der Auseinandersetzung des Kindes mit einer Sache, einem Phänomen oder einer Fragestellung erdacht werden und so helfen das größere Lern- und Entwicklungsthema des Kindes zu beschreiben.
- Sie können helfen potenziell mögliche pädagogische Tätigkeiten zu entwickeln und diese gedanklich durchzuspielen.

Sich der Subjektivität der eigenen Wahrnehmungen, Erklärungen und Deutungen bewusst zu sein, erscheint als Schlüssel zu einer dem Situationsansatz entsprechenden und systemischen Handlungssteuerung (vgl. Schwing, Fryszer, 2012, S. 129f.).

Problem- und Sorgenbaum

Diese Methode ist eine Visualisierungstechnik, die gleichzeitig der Externalisierung von belastenden und einschränkenden Einflüssen dient. Die Aufgabe besteht darin, die größten Probleme, Sorgen und Nöte zu benennen, die den Berufsalltag im Moment prägen. Diese bilden die Baumkrone. Die Kollegen sind nun angehalten einen Baum zu entwerfen und zu ergründen, welche Faktoren diesen Nöten als Nahrung dienen und wie das Umfeld des Baumes gestaltet ist. Im Anschluss daran lässt sich der Baum vorstellen, vom Produzenten selbst oder von einem anderen Mitarbeiter, der angehalten ist zu beschreiben, was er auf der Zeichnung sieht und wie er dies deutet. Dieses Vorgehen ermöglicht die Verbindung von zwei Methoden. Auf der einen Seite ermöglicht es die Externalisierung der Probleme und diese somit als losgelöst von der eigenen Person und dem eigenen Alltag von verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Weiterhin ist es möglich darüber nachzudenken, welche Faktoren diesen Sorgenbaum verdorren lassen könnten, und zu beschreiben, wie man die Negativeinflüsse minimieren kann. So kann es gelingen, dass Mitarbeiter die eigenen Möglichkeiten und die eigene Macht über den Handlungsverlauf (wieder-) entdecken und zu Akteuren des Berufsalltags werden anstatt über ein diffuses Problemknäuel zu grübeln, welches weder Anfang noch Ende zu haben scheint (vgl. Schwing, Fryszer, 2012, S. 283f.).

Motivierende Gesprächsführung – Erfolge auswerten

Sich der eigenen Macht und der eigenen Möglichkeiten der Beeinflussung des Berufsalltages zu erinnern gehört für mich genau wie die motivierende Gesprächsführung mit Kindern zum Standardrepertoire guter systemischer Elementarpädagogik. ErzieherInnen sind oft sehr

geübt darin, mit Kindern über die eigenen Leistungen zu sprechen, diese zu würdigen und wertzuschätzen. Viel seltener gelingt es ihnen jedoch die eigene Tätigkeit vor ähnlich positivem Hintergrund zu betrachten oder Kollegen Rückmeldungen dieser Art zu geben. Drei Fragen, gelegentlich gestellt und beantwortet, können die Fähigkeit der wertschätzenden Selbstreflexion entscheidend erweitern.

- Was ist dir innerhalb der letzten Woche gut gelungen?
- Wie hast du das geschafft?
- Welchen Tipp könntest du mir geben, wenn ich mich in einer ähnlichen Situation befände?

Diese Fragen wirken in viele Richtungen: Zuerst helfen sie wohl dabei, sich an angenehme Momente zu erinnern, die höchstwahrscheinlich auch Momente gelungener Pädagogik gewesen sind. Die Erinnerung daran unterstützt die Fachkraft dabei, sich in einen ähnlich glücklichen Zustand zu versetzen und sich bewusst zu machen, dass inmitten der Unwägbarkeiten des Praxisalltages auch Momente der Zufriedenheit und des Erfolges zu finden sind (oder anders herum). Wenn es dann dem Kollegen noch gelingt den eigenen Weg zu diesem Erfolg zu beschreiben, dann kann es leichter fallen, diesen Weg künftig öfter zu beschreiten als bislang. So können sich ErzieherInnen an dem orientieren, was in der Praxis erfolversprechend ist, und mehr von dem machen, was ihnen (und den anderen Beteiligten) gut tut.

Ein Ausblick: Viel ist schon gelungen – Zeit, die Ärmel hochzukrempeln

Die moderne Elementarpädagogik blickt auf eine Vielzahl von Entwicklungen zurück, die erst dazu geführt haben, dass die Begleitung und Unterstützung der nächsten Generation im Moment so stark betont ist wie selten zuvor. Innerhalb dieses Prozesses der Professionalisierung wird das Handlungsfeld von ErzieherInnen immer weiter erweitert und stellt die Praktiker vor erhöhte Anforderungen. Um diesen nach wie vor (und noch besser) gewachsen zu sein, müssen sich ErzieherInnen daran erinnern, dass sie vor allem eins sind: Sozialarbeiter mit systemischer Haltung. Diese Haltung allein genügt jedoch nicht, um das Handlungsfeld nachhaltig zu prägen und dauerhaft erfolgreiche Arbeit zu leisten. Die Steigerung der Kompetenz im Bereich der (systemischen) Methodenbildung kann dazu einen wichtigen Beitrag leisten und erscheint längst überfällig. Bis jedoch Fachschulen und Hochschulen die eigenen Ausbildungs- und Studiengänge revolutioniert haben und den künftigen AbsolventInnen ein ähnliches Lernklima bieten, wie es von diesen in der Praxis verlangt wird zu erschaffen, müssen die Kindereinrichtungen an sich stärker als Orte der Personalentwicklung erschlossen werden. Die nötigen Qualifizierungen dürfen jedoch den Fachkräften und Einrichtungen nicht übergestülpt werden, sondern müssen sich aus diesen heraus ergeben und mit den

Praktikern vor Ort entwickelt werden. Nur so kann eine passgenaue und auf das konkrete Handlungsfeld abgestimmte Erweiterung systemischer Methoden Früchte tragen und den Berufserfolg langfristig sichern. Kindertagesstätten, Heime und andere Institutionen könnten stärker als bisher als Partner innerhalb des Ausbildungsprozesses erschlossen werden. Die Fachkräfte von morgen erwerben dann, in einer fruchtbaren Mischung von Theorie (durch Bezugswissenschaftler) und Praxis (qualifizierte Praktiker, die auch Wissenschaftler sein dürfen) jene Kompetenzen und Fertigkeiten, die im Handlungsfeld benötigt werden. Die Übertragung von Praxisbedarf in formale Ausbildungskataloge würde so beschleunigt und die Praxis- und Ausbildungsstätten könnten von verschiedenen Vorteilen profitieren. Fachschulen könnten die eigene inhaltliche Ausrichtung an den Bedarfen der Praxis orientieren, was zur Folge hätte, dass SchülerInnen sich besser vorbereitet fühlten und am Puls der Zeit lernen. „Ausbildungserfolg“ würde so nicht mehr losgelöst von der „Praxistauglichkeit“ betrachtet werden. Praxisstätten wiederum könnten auf kompetenten Input hoffen, der die Qualitätssicherung unterstützt und die eigene Tätigkeit zu reflektieren hilft.

Literatur

- Aden-Grossmann, W. (2002). Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag (überarb. und erw. Neuausgabe).
- Bethke, C., Schreiner, S. (2009). Die Jüngsten kommen. Kinder unter drei in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Verlag das Netz (1. Auflage).
- Bock-Famulla, K., Lange, J. (2013). Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2013. Gütersloh: Verlag Berthelsmann Stiftung.
- Borkowski, S., Mikoleit, D., Ollendorf, B. (2013). Die Zukunftsfähigkeit der fachschulischen Qualifizierung staatlich anerkannter Erzieher_innen im Land Sachsen-Anhalt. Druckmanufaktur Hartmut Holz.
- Fthenakis, W. (2014). Die Ausbildung neu denken. Über die Grundzüge der Ausbildungsreform und ein erstmals konsistentes neues Modell der Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte. Betrifft Kinder. Das Praxisjournal für ErzieherInnen, Eltern und GrundschullehrerInnen heute. Heft 01-02, S. 6-15.
- Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen (2004).
- Herwig-Lempp, J. (2008). Es könnte auch anders sein. systemisch gesehen. Familiendynamik, Heft 04, S. 334-336.
- Herwig-Lempp, J. (2012). Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lern- und Übungsbuch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (3. Auflage).
- Herwig-Lempp, J., Kühling, L. (2012). Sozialarbeit ist anspruchsvoller als Therapie. Zeitschrift für Systemische Therapie und Beratung, Heft 04, S. 51-56.
- Hildebrandt, F. (2014). Neuer Wein in alten Schläuchen oder Wer erfindet eine neue Lernkultur? Betrifft Kinder. Das Praxisjournal für ErzieherInnen, Eltern und GrundschullehrerInnen heute. Heft 05, S. 16-19.

- Hoffmann, H. (1997). Zwischen Kontinuität und Diskontinuität. Zur Geschichte der Kindergartenpädagogik in der DDR. In: Müller-Rieger, M., „Wenn Mutti früh zur Arbeit geht...“. Zur Geschichte des Kindergartens in der DDR. Dresden: Argon Verlag (1. Auflage).
- Hüther, G. (2010). Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht. In: Caspary, R. (Hrsg.) Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Herder (7. Auflage).
- Krenz, A. (2003). Ist mein Kind schulfähig? Ein Orientierungsbuch. München: Kösel-Verlag.
- Krenz, A. (2010). Was Kinder brauchen. Aktive Entwicklungsbegleitung im Kindergarten. Berlin: Cornelsen (7. Auflage).
- Kobbeloer, M. (2010a). Erzieherinnenausbildung 2.0. Warum die Intelligenz der pädagogischen Praxis in den Fachschulen und Fachakademien zu finden ist, Teil 1. Betrifft Kinder. Das Praxisjournal für ErzieherInnen, Eltern und GrundschullehrerInnen heute. Heft 03, S. 6-17.
- Kobbeloer, M. (2010 b). Erzieherinnenausbildung 3.0. Ein Vorschlag. Betrifft Kinder. Das Praxisjournal für ErzieherInnen, Eltern und GrundschullehrerInnen heute. Heft 04, S. 6-12.
- Korczak, J. (2009). Das Recht des Kindes auf Achtung. Fröhliche Pädagogik. Gütersloher Verlagshaus.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2009). Rahmenrichtlinien für die Fachschule, Fachbereich Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik, Fachrichtungsbezogener Lernbereich.
- Laewen, H., Andres, B. (2002). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen.
- Laewen, H., Andres, B. (2007). Arbeitshilfe für Bildung & Erziehung in Kindertageseinrichtungen. KVJS, Stuttgart (5. Auflage).
- Latour, B. (2007). Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lüssi, P. (2001). Systemische Sozialarbeit. Bern: Haupt-Verlag.
- Maiwald, A. (2006). Die Kindergärtnerinnenausbildung der DDR. Zur berufssoziologischen Rekonstruktion einer Berufspersönlichkeit. Die Hochschule, Heft 02, S. 157-178.
- Martin, E. (2005). Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit. Probleme, Möglichkeiten und Qualität sozialpädagogischen Handelns. Weinheim/München: Juventa Verlag (6. Auflage).
- Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (2013). Bildungsprogramm für die Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung elementar – Bildung von Anfang an.
- Ministerium für Gesundheit und Soziales (2004). Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an.
- Ministerium für Volksbildung (1985). Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten. Berlin: Volk und Wissen.
- Ministerium für Volksbildung (1985). Lehrprogramm für die Ausbildung von Kindergärtnerinnen in Pädagogik.
- Pytka, M., Jahn, H. (2012). Geschichten erzählen als Literacy-Förderung. Biografiearbeit mit Kindern im Elementarbereich. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita. Über Gott und die Welt. Philosophieren mit Kindern. Heft 01, S. 46-49.
- Rabe-Kleberg, U. (2007). Die Fenster sind offen, um den Muff hinaus zu jagen! Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Heft 04.
- Roth, G. (2010). Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. Erklärungsansätze aus Lernpsychologie und Hirnforschung. In: Caspary, R. (Hrsg.) Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg: Herder (7. Auflage).

- Schäfer, G. (2011). Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim/München: Juventa.
- Schäfer, G., Alemzadeh, M. (2012). Wahrnehmendes Beobachten. Betrifft Kinder. Das Praxisjournal für ErzieherInnen, Eltern und GrundschullehrerInnen heute. Heft 04, S. 6-17.
- Schmitt, C. (2013). Verspieltes Potenzial? Elternberatung als pädagogische Handlungsform in Kindertagesstätten. Zeitschrift für Sozialpädagogik, Heft 02.
- Schwing, R., Fryszer, A. (2012). Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (5. Auflage).
- Seithe, M. (2012). Schwarzbuch Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011). Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien.
- Simon, F. (2012). Die andere Seite der Gesundheit. Heidelberg: Carl-Auer.
- Smolka, D. (2002). Die PISA-Studie: Konsequenzen und Empfehlungen für Bildungspolitik und Schulpraxis. Politik und Zeitgeschichte B 41.
- Spitzer, M. (2006). Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum (1. Auflage)
- von Dieken, C. (2012). Ganz nah dabei – Eingewöhnung von 0- bis 3-Jährigen in die Kita. Arbeitsmaterial für Teamfortbildung und Elternabend. Berlin: Cornelsen.

Marcel Pytka: Halle (Saale); Systemischer Sozialarbeiter M.A. und Sozialpädagogin B.A. Arbeitet als Leiter der Kindertagesstätte „Schafschwingelweg“ mit 30 Fachkräften, 220 Kindern sowie deren Familien in einem offenen Konzept und in der Ausbildung. Mag Kuchen, vor allem mit Schokolade, und versteht Trennkost auch als Legitimation, sich von störendem Gemüse zu verabschieden. KTSP@skv-kita.de