

# Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Selbsttätigkeit und Bildung im integrativen Kindergarten  
Eine explorative Studie im Vorschulbereich“

Verfasserin

Sylvia Gradinger - Drawitsch

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.Phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:  
Studienrichtung lt. Studienblatt:  
Betreuer:

A 297  
Pädagogik  
Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer

## **Kurzfassung**

Das Ziel vorliegende Arbeit ist es, herauszufinden wie Sonderkindergartenpädagoginnen das Konzept der Selbsttätigkeit in der integrativen Alltagspraxis wahrnehmen. Der Zusammenhang von Bildung und Selbsttätigkeit wird im theoretischen Abschnitt diskutiert, ebenso wird die Sonderkindergartenpädagogik näher erläutert und auf die schwierigen Rahmenbedingungen hingewiesen. Mit 5 Kindergartenpädagoginnen wurden auf Basis eines Leitfadens Interviews geführt und die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring. Die Ergebnisse der Untersuchung deuten darauf hin, dass Probleme der Theorie bezüglich der Selbsttätigkeit sich auch in der pädagogischen Handlungspraxis widerspiegeln. Unsicherheiten der Sonderkindergartenpädagoginnen hinsichtlich des Begriffs der Selbsttätigkeit, aber auch Rahmenbedingungen denen die Pädagoginnen ausgesetzt sind, sind ausschlaggebend für die mangelnde Umsetzung der Selbsttätigkeit in der pädagogischen Alltagspraxis. Die Art und der Grad der Behinderung sind ausschlaggebend für die Möglichkeit die Selbsttätigkeit in der Praxis pädagogischen Handelns zu unterstützen.

## **Abstract**

The aim of this diploma thesis is to examine how nursery teachers in special needs education perceive the concept of self-direction within their integrative everyday practice. In the theoretical part the relation between education (Bildung) and the concept of self-direction is discussed as well as the principles of special needs education and the problem of surrounding conditions. Guided interviews were held with five nursery teachers and the transcripts were analyzed on the basis of qualitative content analysis. The results of the empirical research indicate that problems concerning the theory as well as the field of practice are perceptible. Crucial factors in the implementation of self-direction are the vagueness of the very concept in collaboration with the surrounding conditions faced by the nursery teachers within their everyday practice. The nature and degree of challenge are also relevant factors for the potential to encourage self-direction.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b>	3
1.1 Problemstellung	3
1.2 Darstellung des gegenwärtigen Forschungsstandes zu Thema	5
1.3 Entwicklung und Begründung einer Fragestellung	8
1.4 Forschungsmethode für die Untersuchung	10
1.5 Kapiteleinteilung	12
<b>2. Grundlagen historisch, in systematischer Absicht</b>	13
2.1 Die Frage nach dem Bildungsbegriff im historischen Wandel	13
2.1.1 Der Bildungsbegriff im Allgemeinen	13
2.1.2 Der Kindergarten als Bildungsinstitution	18
2.1.3 Die aktuelle Bildungsdebatte in der Kindergartenpädagogik	26
2.2 Der Begriff der Selbsttätigkeit und seine Bedeutung für die Kindergartenpädagogik	34
2.2.1 Der Begriff der Selbsttätigkeit	34
2.2.2 Der Kindergarten als Ort der Selbsttätigkeit	51
2.2.3 Die aktuelle Debatte zu Selbsttätigkeit im Kindergarten	55
2.2.4 Rekapitulation des Begriffs der Selbsttätigkeit	57
<b>3. Sonderpädagogik im Kindergartenbereich</b>	60
3.1 Integration vs. Inklusion: eine strenge Alternative	60
3.2 Die integrative „Erziehung“ und Bildung in der Bildungseinrichtung Kindergarten	65
3.3 Integration und Selbsttätigkeit im Kindergarten	68
3.4 Integrative Förderung	69
3.5 Gesetzliche Rahmenbedingungen	72
3.5.1 Konkrete burgenländische Gesetzeslage	73
3.5.2 Mobile Sonderkindergartenpädagoginnen im Burgenland	77
<b>4. Die empirische Erhebung und ihre Interpretation</b>	79
4.1 Datenerhebung	80
4.2 Wie man einen Leitfaden erstellt	82
4.3 Die Datenaufbereitung	84
4.4 Die Auswertung des Interviews	85
4.4.1 Die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode	85
4.4.2 Die Auswertung der Interviews am Beispiel der Kategorie:	

Bestimmung von Selbsttätigkeit	88
<b>5. Auswertung und Zusammenfassung der Ergebnisse</b>	<b>93</b>
5.1 Darstellung der Ergebnisse	93
5.1.1 Bestimmung von Selbsttätigkeit	94
5.1.2 Konfliktfeld Selbsttätigkeit	97
5.1.3 Erzieherisches Handeln als Aufgabe im allgemeinen und im Bezug auf Integrationskinder	100
5.1.4 Rahmenbedingungen	104
5.1.5 Theorie – Praxis – Problem	108
5.2 Resümee	112
<b>6. Literaturverzeichnis</b>	<b>115</b>
<b>7. Anhang</b>	<b>122</b>
7.1 Leitfaden für das Interview	122
7.2 Lebenslauf	125

# 1. Einleitung

## 1.1 Problemstellung

Im Laufe meiner beruflichen Tätigkeit als Integrationskindergartenpädagogin habe ich Kinder mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen betreut. Während dieser Zeit habe ich bei diesen Kindern häufig beobachtet, dass sie großem Leistungsdruck ausgesetzt waren der Norm zu entsprechen. Meist wird erst im zweiten oder letzten Jahr im Kindergarten ein Kind als Integrationskind<sup>1</sup> betreut, da Eltern und Pädagogen hoffen, dass das Kind seine Rückstände gegenüber den Gleichaltrigen alleine aufholt. Da die Zeit dann drängt, wächst der Leistungsdruck von Eltern und Pädagogen auf die Kinder.

Pädagogen, Psychologen, Therapeuten und Eltern versuchen die Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Darum werden Integrationskinder häufig geprüft, um zu erkennen ob sie schon den Standards entsprechen. Als Folge kann dies zu mangelndem Selbstvertrauen führen.

Während meiner 10 jährigen Tätigkeit überlegte ich mir wie man die Kinder in ihrer Entwicklung fördert, sie aber trotzdem in ihrer Persönlichkeit stärken kann und die Selbstständigkeit der Kinder unterstützt.

*„Seit der Studie von Tietze und seiner Gruppe (Tietze et al. 1998) wissen wir beispielsweise, dass auch unter vergleichbaren Rahmenbedingungen in der öffentlichen Tagesbetreuung von Kindern im Vorschulalter Unterschiede in der Qualität der pädagogischen Arbeit zu beobachten sind, die im Extremfall Kompetenzunterschiede bei 5-jährigen verursachen können, die eine Entwicklungsspanne von einem vollen Jahr umfassen. Damit hängen die Chancen auf eine gelingende Schulkarriere der Kinder außer von ihren Herkunftsfamilien nicht nur vom bloßen Besuch einer Kindertageseinrichtung ab, sondern insbesondere von deren Qualität.“ (Laewen 2002a, S. 21)*

Als Kleinkindpädagogin<sup>2</sup> steht man vor einem Dilemma. Um eine gute Qualität in der Arbeit mit Kindern zu gewährleisten, sollte man Kinder genau beobachten, um eine detaillierte Aufzeichnung der Entwicklung zu erhalten. Werden Kompetenzunterschiede sichtbar, sollte die Kindergartenpädagogin diese ausgleichen und dem Kind Materialien anbieten, um sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Beides ist jedoch meist nicht möglich, da es an Zeit und Personal mangelt. Meist werden diese Aufgaben von mobilen Sonderkindergartenpädagoginnen, die einmal

---

<sup>1</sup> Als Integrationskinder werden jene Kinder in burgenländischen Kindergärten bezeichnet, bei denen ein erhöhter Förderbedarf vom zuständigen Beratungsdienstes festgestellt wurde. Diese Kinder werden einmal die Woche von einer mobilen Sonderkindergartenpädagogin und zusätzlich von einer Integrationskindergartenpädagogin betreut.

<sup>2</sup> Da im Kindergartenbereich überwiegend Frauen tätig sind, wird durch die weibliche Schreibweise dieser Tatsache Rechnung getragen.

pro Woche für meist nur ein paar Stunden in den Kindergarten kommen, ausgeführt. Die Förderung bezieht sich auf unterschiedliche Bereiche, z.B. die soziale, emotionale, kognitive, körperliche Entwicklung und im Bereich der Wahrnehmung.

Die Bildungsdebatte im Kindergarten wird in Deutschland aber auch in Österreich zunehmend intensiver geführt. Verschiedene Autoren wie z.B. Fthenakis, Laewen oder Schäfer beschäftigen sich mit Bildung im Kindergarten und sehen den Aspekt der Selbsttätigkeit in Bezug auf Bildung deshalb als relevant, weil durch die Aufforderung zu Selbsttätigkeit Bildungsprozesse initiiert werden. Im Kleinkindalter ist der Aspekt der Selbsttätigkeit im Bezug auf Bildung nicht wegzudenken.

Nehmen wir ein Beispiel: Ein Neugeborenes wird zunächst nicht gehen können, selbst wenn der Erwachsene das Kind nötigt zu gehen. Das Kind führt zuerst jene Bewegungen aus, die die neuromuskuläre Reifung zulässt und entwickelt sich dann weiter. Das Kind wird beginnen zu gehen, wenn es selbst bereit dazu ist. Man kann sich demnach nur für begrenzte Zeitabschnitte gemeinsam auf den Weg begeben.

*„Wir können die Kinder nicht dort abholen wo sie stehen, denn Kinder stehen nicht und warten bis man sie abholt, man muss ihnen dort begegnen wo sich unsere Wege kreuzen.“*  
(Schäfer 2007, S. 13)

Ich habe mich für dieses Thema entschieden, da ich durch meine Arbeit mit Kindern beobachten konnte, wie unsicher Integrationskinder werden, wenn sie ständige Förderung erfahren, um den Leistungsstandards zu entsprechen.

Untersucht werden soll, wie Sonderkindergartenpädagoginnen das Konzept der Selbsttätigkeit beschreiben. Wie könnte Selbsttätigkeit mit Integrationskindern aussehen?

*„Erziehung muss sich (...) 'ob es ihr gefällt oder nicht, darauf einstellen, dass die Entwicklung des Kindes die Gestalt einer dauernden Autopoiesis hat.' (Liegle 1999, S. 204) Das heißt jedoch nichts anderes, als das sich das Kind durch Selbsttätigkeit die Welt aneignet und sich in diesem Prozess zugleich selbst hervorbringt – das zumindest meint der Begriff Autopoiesis.“* (Laewen 2002a, S. 47)

Comenius formuliert es so: *„Was sich nicht selbst formt, darf auch von uns nicht geformt werden. Was geformt werden will, tut dies durch untrügliches Zeichen kund.“* (Comenius 1960, S. 199)

Aus der Sicht von Laewen ist Selbsttätigkeit unerlässlich für Bildung in der Vorschulerziehung. Alle Wissenschaftler der Kleinkindforschung sind sich einig, Selbsttätigkeit ist wesentlich für Bildung im Kindergarten.

## 1.2 Darstellung des gegenwärtigen Forschungsstandes zum Thema

Durch die veränderten Erwartungen der Wirtschaft an das Individuum, werden Begriffe wie hohe Konzentrationsfähigkeit, logisch-analytisches Denken, Problemlösungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Orientierungsfähigkeit, Kommunikationskompetenzen, Eigeninitiative, Lernbereitschaft, Verantwortungsübernahme und Selbstständigkeit zu Schlagworten, die für eine berufliche Qualifikation gefordert werden. (vgl. Fthenakis 2004a)

Ein weiterer Grund für die Bildungsdebatte in Österreich und Deutschland ist die PISA-Studie, die auf schlechte Lese- und Rechtschreibung der Kinder gegenüber anderen Ländern hinweist. Die PIRLS-Studie 2006 zeigte für die Altersgruppe der 9 – 10 Jährigen ein ähnliches Leistungsbild wie die Pisa-Studie 2003 für die 15 – 16 Jährigen. In dieser wurden 5000 österreichische Volksschüler der 4. Klasse getestet. Österreich erreichte innerhalb der 45 Teilnehmerländer den 20. Platz. Diese PIRLS-Studie zeigte auch, dass es weniger Spitzenleser/innen gibt als in anderen Ländern, dafür aber 16 % Risikokinder. (vgl. <http://www.bifie.at/pirls-ergebnisse-2006> 09.02.2009) Vergleichbare Studien gibt es in Österreich jedoch nur im Schulbereich, der Kindergartenbereich wird wenig beachtet.

Im Jahr 2004 kam eine Delegation der OECD (Europäische Organisation für Zusammenarbeit und Entwicklung) nach Österreich, um die Betreuung, sowie Bildung und Erziehung zu studieren und international zu vergleichen. Die OECD schlug mehrere Maßnahmen vor, die Qualität frühkindlicher Bildungs- und Kinderbetreuungseinrichtungen Österreichs zu verbessern.

Diese Maßnahmen sind: Senkung der Kinderanzahl pro Kindergartengruppe und pro Pädagogin, verstärkte Einbeziehung der Eltern in die Arbeit der Einrichtungen, Festlegung nationaler Bildungsziele und pädagogischer Rahmenbedingungen, Verbesserung und Vereinheitlichung der Arbeitsbedingungen der Pädagoginnen, Angleichung der Bezahlung an Volksschullehrerinnen, Anhebung der Ausbildung auf ein tertiäres Bildungsniveau und Lehrstühle an Universitäten im frühkindlichen Bildungsbereich. (vgl. Kranzl-Greinecker 2006)

Das *Charlotte Bühler-Institut* forscht zwar bereits seit 1992 über den Kindergartenbereich, doch bei Weitem nicht in dem Ausmaß, wie es in anderen Ländern üblich ist. Forschungsberichte des Charlotte Bühler-Instituts sind z.B. über sprachliche Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen, über die pädagogische Qualität in Kindergärten, Modelle zeitgemäßer Bildungsarbeit im Kindergarten, Erziehung zur Gleichheit, Bildungsziele und Funktionen des Kindergartens aus der Sicht der Kindergärtnerinnen durchgeführt worden. Diese Forschungsberichte

entstanden in den Jahren 1992 - 2009. (vgl. <http://www.charlotte-buehler-institut.at/berichte/berichte.html> 2010)

Aber nicht nur die Entwicklung der Forschung wurde in Österreich in den letzten Jahren in diesen Bereich vorangetrieben, auch ein Bundesländer übergreifender Bildungsrahmenplan wurde erstellt.

Am 1. März 2010 wurde in Österreich die erste österreichische Professur für Frühpädagogik eingerichtet. Der Lehrstuhl wurde mit Frau Univ. - Prof. Dr. in Cornelia Wustmann besetzt. Ihr Ziel ist es, in Zusammenarbeit mit einem Kindergarten, das neue Bildungsverständnis zu erforschen und mit einer Internetplattform die Professionalisierung der Pädagoginnen zu stärken.

Aber auch Deutschland hat Schwierigkeiten die Qualität der Bildungseinrichtung Kindergarten zu sichern. Diese Probleme, die Deutschland zu lösen hat, wären: wissenschaftliche Standards werden bei vielen wissenschaftlichen Arbeiten der Frühpädagogik vermisst, es gibt wenige Forschungsinstitute, die sich mit Frühförderung beschäftigen, Lehrstühle für Frühpädagogik an deutschen Universitäten und Hochschulen sind spärlich besetzt, die nationale und internationale Vernetzung der Wissenschaftler wird kaum umgesetzt, wissenschaftliche Zeitschriften für Frühpädagogik konnten nicht etabliert werden und es fehlt an wissenschaftlichen Publikationen, die einen systematischen Überblick vermitteln, wie z.B. Handbücher. (vgl. Fried/Rox 2006)

Einige Institute in Deutschland versuchen den Bildungsbegriff zu definieren, doch gibt es hierbei unterschiedliche Auffassungen und kein konkretes Bild, wie Bildung im Kleinkindalter aussehen soll. Im österreichischen Bundesländer übergreifenden Bildungsrahmenplan wird der Bildungsbegriff als *„lebenslanger Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und mit der Welt verstanden.“* (Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan 2009, S. 5)

Die wichtigsten Autoren dieser Debatte sind E. Fthenakis, G. Schäfer, H.J. Laewen, B. Andres und W. Liegle, die Professuren an deutschen Universitäten haben oder für die frühkindliche Bildungsdiskussion in Deutschland eine zentrale Bedeutung einnehmen, da sie Bildungspläne für den Kindergarten erarbeitet haben oder Forschungsarbeit in diesem Bereich leisten.

In Deutschland existiert eine Bildungsdiskussion im Vorschulbereich seit einigen Jahren, in der österreichischen Bildungsdebatte wurde dem Vorschulbereich bisher weniger Beachtung geschenkt.

In den siebziger Jahren wurde zwar bereits über Bildung im Kindergartenbereich diskutiert, doch hat sich das Bild seither gewaltig verändert. Ist man früher von einer Belehrungspädagogik ausgegangen, gibt es nun *„die Vorstellung vom Kind als kompetente, selbsttätige und selbstbestimmte Persönlichkeit, die ihre Entwicklung und somit auch ihre Bildung mitbestimmt.“* (Kneidinger 2007, S. 9)

Die Forscher der Bildungsdebatte in Deutschland sind sich darüber einig, dass Bildungsprozesse im Kindergartenbereich von großer Bedeutung sind. Alle Autoren heben die Wichtigkeit der

„selbstgesteuerten Bildungsprozesse“ in der Vorschulerziehung hervor und stimmen überein, dass diese früh geweckt werden sollten. (vgl. Fthenakis 2004a)

Die Bedeutung der frühen, *selbst gesteuerten* Bildungsprozesse ist für die wissenschaftliche Forschung in der frühkindlichen Bildungsdebatte ein zentraler Aspekt der Vorschulpädagogik, doch in anderen Teilbereichen dieser Diskussion herrscht Uneinigkeit. Fthenakis bezieht sich hauptsächlich auf soziale Aspekte, die ein bestimmtes Bildungsziel beinhalten und auf die wirtschaftlichen Notwendigkeiten ausgerichtet sind.

Für Schäfer sind der *Selbstbildungsaspekt* und das individuelle Interesse des Kindes von großer Bedeutung. Wirtschaftliche Interessen spielen für ihn kaum eine Rolle, die Individualität der Kinder und ihre Anliegen sind wesentlich für die frühe Bildung im Kindergarten.

Liegle und Laewen betonen ebenfalls die Relevanz der frühen Bildung. Für sie stehen Selbstbestimmung und individuelles Interesse der Kinder im Mittelpunkt von Bildung in der Vorschulerziehung. Bildungsziele bezeichnen sie beide als ‚schlechten Jargon der Pädagogik‘. (vgl. Liegle 2007 und Laewen 2002a) Auf Details dieser Debatte wird im Kapitel „Die aktuelle Bildungsdebatte in der Kindergartenpädagogik“ und im Kapitel „Die aktuelle Bildungsdebatte im Bereich der Selbsttätigkeit im Kindergarten“ näher eingegangen.

Selbstbildungspotenziale werden grundsätzlich von allen Autoren begrüßt, doch wie werden diese in der integrativen Kindergartenpädagogik betrachtet? *Präventiv* (Entgegenwirken von Folgebehinderungen) und *korrektiv* (Fehlentwicklungen soll in kurzer Zeit entgegengewirkt werden) orientierte Konzepte und Maßnahmen für Risikokinder sollten die individuellen Stärken der Kinder identifizieren und an der Abmilderung der Schwächen arbeiten. Es ist hierbei erforderlich Kinder systematisch zu unterstützen, denn so können rechtzeitig positive und negative Entwicklungen erkannt werden und die Kinder können dann differenziert gefördert werden. (vgl. Fthenakis 2004b) Sonderkindergartenpädagogische Maßnahme für die Unterstützung von behinderten Kindern oder von Behinderung bedrohten Kindern werden eingesetzt, um Kindern die Möglichkeit zu schaffen Defizite und Schwächen gegenüber den Gleichaltrigen aufzuholen oder ihnen die Grundlage für ein selbstständiges Leben so früh wie möglich zu gewährleisten.

Folgebehinderungen muss entgegengewirkt werden, Schwächen müssen erkannt und ausgeglichen werden, um den Kindern die gleichen Chancen zu ermöglichen wie den nicht behinderten Kindern. Besonders in der Kleinkindpädagogik können Behinderungen oder Entwicklungsrückstände auftreten, die in diesen frühen Jahren mit Unterstützung leicht aufgeholt werden können und somit dem Kind für später ein normales Leben ermöglichen. Ein Beispiel dafür wäre:

*„Werden bedürftige Kinder in Kindergarten, Schulkindergarten oder Vorschule nicht spezifisch gefördert, so zeigen sich auch keine Verbesserungen in der Entwicklung der Schriftsprache. Nur wenn Erzieherinnen nach einer Diagnostikphase systematisch mit einem Programm zur Förderung spezifischer Vorläuferfertigkeiten arbeiten verbessern sich bei nahezu allen Risikokindern zunächst diese Vorläuferfertigkeiten und anschließend (...) die Schriftsprachenleistung.“* (Marx 2004, S. 102)

Diese Entwicklung konnte jedoch nur bei Maßnahmen für die phonologische Bewusstheit<sup>3</sup> zweifelsfrei nachgewiesen werden. Dieses Zitat bekräftigt jedoch die Aussage, dass sonderpädagogische Förderung ein wichtiger Aspekt der frühen Kindheit ist und damit wesentlich für die Arbeit mit Integrationskindern, die in manchen Bereichen Entwicklungsrückstände aufweisen.

Da dieser Bereich kaum erforscht ist und aufgrund dieser unterschiedlichen Aussagen werde ich meinen Blick in dieser Arbeit auf Selbsttätigkeit im Kontext von Bildung in der integrativen Kleinkindforschung richten. Ein Schwerpunkt liegt dabei darauf, wie Sonderkindergartenpädagoginnen die beiden Konzepte einschätzen.

### **1.3 Entwicklung und Begründung einer Fragestellung**

Durch meine Arbeit im Kindergarten wurde ich auf das Thema Selbsttätigkeit und Bildung aufmerksam. Während der Recherchen über dieses Thema war erkennbar, dass es wenige Untersuchungen in diesem Bereich über Kindergärten im deutschsprachigen Raum gibt. Einige Pädagogen beschäftigen sich mit dem Thema Bildung im Kindergarten. Doch gibt es Diskrepanzen zwischen den einzelnen Pädagogen wie Bildung im Kindergarten auszusehen hat.

Sind sich die Pädagogen über die Bedeutung von Selbsttätigkeit als Aspekt von Bildung einig, stellt sich jedoch die Frage ob dies auch auf die Integrationspädagogik im Kindergarten umlegbar ist.

Fthenakis meint in seinem Interview „Das Problem liegt im System“.

*„Was den Bildungsauftrag betrifft, haben wir“* (er meint mit ‚wir‘ Deutschland, SG) *„bislang ein Konzept vertreten, das man sonst nirgendwo in der Welt vorfindet, nämlich, dass das Kind sich selbst bildet, dass Bildung über die Eigenaktivität des Kindes vonstatten geht und dass die Erziehung letztlich nur die Aufgabe hat, eine geeignete Lernumgebung bereit zu stellen.“* (Fthenakis 2009, [www.fthenakis.de //cmain/Interviews/GMH](http://www.fthenakis.de//cmain/Interviews/GMH))

Fthenakis ist davon überzeugt, dass Bildung nicht im Kind allein, sondern im *Austauschprozess* mit anderen stattfindet. Dies ist auch der Grundgedanke seines Bildungskonzeptes. Das Kind ist Co-

<sup>3</sup> Phonologische Bewusstheit wird als die Fähigkeit verstanden, die Aufmerksamkeit auf die Lautstruktur der gesprochenen Sprache legen zu können, wie z.B. ein Wort als Teil eines Satzes, Silben als Teil eines Wortes und einen Laut als Teil eines Wortes wahrzunehmen.

Konstrukteur und Kompetenzen, die von Wirtschaft und Gesellschaft gefordert werden sollen vermittelt werden. Unter anderem vergleicht Fthenakis die unterschiedlichen Bildungspläne anderer Länder mit Deutschland, um Aussagen über die Bildungsqualität der Bildungseinrichtungen in Deutschland treffen zu können.

Der *Selbstbildungsprozess* hat für Schäfer zentrale Bedeutung. Für ihn haben soziale Prozesse ebenso großen Stellenwert, aber er bezeichnet diese nicht als Konstruktion, sondern als Verständigung. Er lehnt den Gedanken ab, dass man Kompetenzen aufgrund wirtschaftlicher Interessen, von den Kindern fordert. Für ihn ist es wichtiger die Potenziale, die die Kinder mitbringen, zu unterstützen.

Laewens Grundgedanke zu Bildung im Kindergarten lautet ähnlich wie der von Schäfer. Er sieht das Kind als den eigentlichen Produzenten von Bildung. Die Kinder bilden sich selbst und der Pädagoge ist Partner in einem kooperativen Projekt. (vgl. Laewen 2002a)

Liegle ist davon überzeugt, dass Kinder Freiräume benötigen, um selbst gesetzte Ziele mit selbst gewählten Wegen zu erreichen. Bildungsziele lehnt er ab. Liegle bevorzugt dagegen das Forschungsinteresse der Kinder zu erweitern. Der wirtschaftliche Gedanke, wie ihn Fthenakis verlangt, hat für Liegle keinen Platz in der Frühpädagogik. (vgl. Liegle 2006)

In dieser Arbeit wird es nicht darum gehen, die theoretische Uneinigkeit zu lösen. Die Praxis soll nicht als Maßstab für die Theorie herangezogen werden, da dies implizieren würde, dass manche Theorien verworfen werden müssten, obwohl ihre Bedeutung über die „bloße Anwendung“ hinausreicht. Gleichzeitig gilt es zu berücksichtigen, dass sich in jeder Praxis Theorien widerspiegeln, auch wenn es nur subjektive Theorien der Handelnden sind. Es wird geprüft, inwiefern das Konzept der Selbsttätigkeit bei Integrationskindern in der pädagogischen Alltagspraxis von Sonderkindergartenpädagoginnen interpretiert wird.

Ich werde 5 Sonderkindergartenpädagoginnen unter diesem Gesichtspunkt interviewen. Dazu eröffnet sich demnach folgende Fragestellung: *Wie beschreiben Sonderkindergartenpädagoginnen das Konzept der Selbsttätigkeit in der Alltagspraxis mit Integrationskindern? Welche Probleme sehen sie im Zusammenhang mit der Selbsttätigkeit der Kinder?*

Die sonderkindergartenpädagogische Praxis wird in der integrativen Kindergartenpädagogik als Maßnahme verstanden, behinderten Kindern oder durch Behinderung bedrohten Kindern, Unterstützung und Förderung zu gewährleisten, um eventuelle auftretende Behinderungen abzuwenden und um Kindern ein selbstständiges Leben zu ermöglichen.

Der Grundkonflikt zwischen Selbsttätigkeit und der Arbeit der Sonderkindergartenpädagogin besteht darin, dass Selbsttätigkeit eine freie Wahl der Arbeit impliziert und auf das Interesse der Kinder ausgerichtet ist. Die Sonderpädagogik dagegen ist meist noch auf *Defizite* der Kinder ausgerichtet und somit auch auf den Kompetenzerwerb, um das Ziel der bestmöglichen Unterstützung der Kinder zu gewährleisten und drohende Behinderungen oder Folgebehinderungen abzuwenden. Eberwein und Knauer (2009) weisen beispielsweise darauf hin, dass die Defekt orientierte Sichtweise in der Sonderpädagogik immer noch nicht überwunden wurde. (vgl. Eberwein/Knauer 2009) Im Zuge dieser Arbeit wird sich zeigen, ob diese Einschätzung bestätigt wird.

### **1.4 Forschungsmethode für die Untersuchung**

Dem Forschungsinteresse entsprechend wird ein qualitatives Verfahren gewählt, nämlich das Interview mit Experten als sozialwissenschaftliche Erhebungsmethode.

Das Ziel der Untersuchung besteht darin, herauszufinden, wie Sonderkindergartenpädagoginnen das Konzept der Selbsttätigkeit in der integrativen Alltagspraxis beschreiben und welche Probleme sie in diesen Zusammenhang sehen.

Das Ziel der Interviews ist es, die Beobachtungen von Sonderkindergartenpädagoginnen hinsichtlich der Selbsttätigkeit von Integrationskindern zu rekonstruieren und die Wahrnehmbarkeit in der Praxis der Selbsttätigkeit in der Einzelförderung von Integrationskindern zu analysieren. Die Ergebnisse werden anonymisiert und mit dem Einverständnis der Teilnehmerinnen auf Tonband aufgezeichnet.

Das Leitfadeninterview ist ein *halbstandardisiertes* Verfahren. Ein Leitfaden enthält Fragen, die der Interviewer beim Interview stellen möchte. Die Erhebungssituation sollte entspannt sein. Er beinhaltet eine Art Gerüst, doch die Entscheidungsfreiheit gegenüber den Fragen bleibt dem Interviewer erhalten, d.h. dem Interviewer bleibt die Möglichkeit der Nachfrage überlassen. (vgl. Gläser/Laudel 2009)

Da in dieser Untersuchung einzelne genau bestimmbare Informationen erhoben werden müssen, empfiehlt sich hier ein Leitfaden gestütztes Experteninterview. Somit kommt das Wissen der Experten besser zum Tragen und dieses Wissen kann dann für die Untersuchung ausgewertet werden. Für rekonstruierende Untersuchungen sind Leitfadeninterviews das geeignetste Instrument, weil über den Leitfaden sichergestellt werden kann, dass alle für die Rekonstruktion benötigten Informationen erhoben werden. (vgl. Gläser/Laudel 2009)

Ziel eines Leitfaden gesteuerten Expertinneninterviews ist, soziale Prozesse und komplexe

Wissensbestände zu rekonstruieren. Da der Interviewpartner über theoretisches und praktisches Vorverständnis verfügt können wissenschaftlich – theoretische Informationen vorausgesetzt werden und erfolgte Recherchen in die Untersuchung miteinbezogen werden. Informationen über ein wissenschaftliches Thema werden gesammelt und Theorien und Hypothesen werden geprüft. (vgl. Gläser/Laudel 2009)

Die Forschungsfrage muss bei dieser Methode an den aktuellen Forschungsstand anschließen. Gläser und Laudel begründen dies in dem folgenden Zitat:

*„Die Kausalzusammenhänge und -mechanismen in einem empirischen Feld lassen sich nur identifizieren, wenn mit möglichst großer Genauigkeit nach Einflussfaktoren, Vermittlungsprozessen und Wirkungsmechanismen gesucht werden kann.“* (Gläser/Laudel 2009, S. 75)

Die Auswahl der Interviewpartner bestimmt auch die Art und die Qualität der Informationen, die man erhält. (vgl. Gläser/Laudel 2009) Sie unterliegt, bei rekonstruierenden Experteninterviews, folgenden Fragen:

1. *Wer verfügt über die relevanten Informationen?*
2. *Wer ist am ehesten in der Lage, präzise Informationen zu geben?*
3. *Wer ist am ehesten bereit, Informationen zu geben?*
4. *Wer von den Informanten ist verfügbar?*“ (Gordon 1975, S. 196 - 197 zitiert nach Gläser/Laudel 2009, S. 117)

Befragt werden fünf Sonderkindergartenpädagoginnen, die in verschiedenen Kindergärten Einzelförderungen mit Integrationskindern durchführen. Möglicherweise gibt es Unterschiede in der Art wie die Selbsttätigkeit im integrativen Kindergartenbereich von ihnen eingeschätzt wird. Interessant ist auch, wie die Pädagoginnen das Konzept der Selbsttätigkeit bei Integrationskindern in der pädagogischen Alltagspraxis beschreiben.

Es werden für diese Arbeit Sonderkindergartenpädagoginnen gewählt, da diese Berufsgruppe Kinder mit besonderen Bedürfnissen betreuen und diese in ihrer Entwicklung unterstützen und fördern. Sie sind Fachfrauen auf diesem Gebiet, und haben durch ihre Ausbildung ein Wissen in diesem Arbeitsbereich, das für diese Studie von großer Wichtigkeit ist. Sie sind keine Expertinnen der Theorie, sondern Expertinnen ihrer Berufspraxis. Aus diesem Grund werden aussagekräftige Ergebnisse hinsichtlich der subjektiven Theorien ihrer Berufspraxis zu erwarten sein.

**Die Auswertung** des Transkripts erfolgt gemäß der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (2003), der seit 1980 diese Form der Analyse entwickelt. Die Inhaltsanalyse nimmt den Ursprungstext als Ausgangsmaterial und extrahiert daraus Informationen. Der Text wird getrennt weiterverarbeitet und mit Hilfe eines Analyserasters auf relevante Informationen untersucht.

Interessant wäre durch die Befragung eine andere Perspektive zu erhalten, um diese Probleme der Alltagspraxis, wie sie von den Sonderkindergartenpädagoginnen dargestellt werden einer kritischen Reflexion zu unterziehen.

## 1.5 Kapiteleinteilung

Im *ersten* Kapitel soll der Begriff der Bildung historisch – systematisch beleuchtet werden und im Zusammenhang mit der Kindergartenpädagogik betrachtet werden. Auf Bildung im Kindergarten, deren Entwicklung und verschiedene Überlegungen soll in den jeweiligen Unterkapiteln eingegangen werden. Die Frage, was Bildung bedeutet und welche Probleme im Kindergarten als Bildungsinstitution aufgeworfen werden findet in diesem Kapitel ihre Antwort.

Das *zweite* Kapitel beschäftigt sich mit dem Thema Selbsttätigkeit. Zunächst erfolgt eine Auseinandersetzung mit diesem Begriff. Dann wird der Begriff der Selbsttätigkeit mit dem Kindergarten und dem Bildungsbegriff in Beziehung gesetzt.

Das *dritte* Kapitel beschreibt Grundbegriffe in Kombination mit institutionellen Rahmenbedingungen und Gesetzgebungen. Nach einer Auseinandersetzung mit den Begriffen Integration bzw. Inklusion, wird die Situation im Burgenland näher beleuchtet und die gesetzliche Lage kritisch betrachtet. Des Weiteren werden die Aufgaben einer Sonderkindergartenpädagogin erläutert. Die Bedeutung der Selbsttätigkeit im Bezug auf Integration wird diskutiert.

Im *vierten* Kapitel wird die Forschungsmethode dargestellt und die Auswertungsergebnisse werden präsentiert.

Das *letzte* Kapitel bildet eine Zusammenfassung der Forschungsergebnisse dieser Diplomarbeit und weist auf mögliche weitere Untersuchungen im Bereich der Selbsttätigkeit im integrativen Kindergarten hin.

## 2. Grundlagen historisch, in systematischer Absicht

Um ein klares Bild von Selbsttätigkeit und Bildung im integrativen Kindergarten zu erhalten werden nun diese Begriffe bestimmt, um klar abzugrenzen, welches begriffliche Verständnis dieser Arbeit zugrunde liegt. Der Bewegung vom Allgemeinen zum Speziellen folgend, wird zuerst der Begriff Bildung allgemein und dann, speziell in der Kleinkindpädagogik heute erklärt. Es wird auch der Frage nachgegangen, wie sich Bildung im Hinblick auf die Kleinkindpädagogik entwickelt hat.

### 2.1 Die Frage nach dem Bildungsbegriff im historischen Wandel

#### 2.1.1 Der Bildungsbegriff im Allgemeinen

Um den Leser einen Einblick zu verschaffen, was Bildung bedeutet und wie sich dieser Begriff entwickelt hat, wird nun in diesem Abschnitt ein kurzer Abriss über diesen pädagogischen Grundbegriff dargelegt.

Der Bildungsbegriff ist relevant für diese Arbeit, da die Bildungsstätte Kindergarten die erste Einrichtung ist in der Kinder Bildung<sup>4</sup> erfahren. Zuerst gehen wir der Frage nach, wann und wie der Bildungsbegriff entstanden ist.

Meist wird der Bildungsbegriff erst mit der so genannten Aufklärung in Zusammenhang gebracht, oder zeitlich am Ende des 18. Jahrhunderts eingeordnet. Bilstein setzt jedoch in seinem Artikel, „*Bildung über einen altehrwürdigen Grundbegriff und seinen anhaltenden Charme*“ (2004), die Entstehung des Bildungsbegriffs bereits im 13. Jahrhundert an. Im folgendem wird anhand dieses Aufsatzes dargelegt, wie sich nach Bilstein der Bildungsbegriff entwickelt hat.

Das Wort Bildung wird abgeleitet vom Begriff *Bild*, dass zuerst so viel bedeutete wie *Zeichen* oder *Wesen*. Später wurde es als Abbild oder Nachbildung verstanden. Die Bedeutung des Begriffs veränderte sich demnach von „*einer Sache Gestalt und Wesen geben*“ zu „*eine vorgebildete Gestalt nachbilden*“ (Lenzen 2006, S. 209).

Damit entsteht der Bildungsbegriff vor dem Hintergrund, ein Bild von sich zu machen, oder sich zu bilden im Sinne von sich zu formen, *etwas* aus sich zu machen. Der Begriff Bildung wird nach Bilstein (2004) in 3 Traditionslinien eingeordnet:

<sup>4</sup> Seit Anbeginn des Kindergartens wurde in diesem Bereich Bildung vermittelt. Bereits Fröbel (1782 – 1852), der Vater des Kindergartens, hat auf die entwicklungsunterstützenden Inhalte großen Wert gelegt. Aus diesem Grund scheint es berechtigt, den Kindergarten als Bildungseinrichtung zu bezeichnen. Obwohl sich erst später der Bildungsbegriff in der Kleinkindpädagogik etabliert hat, ist der historische Hintergrund für das Verständnis, was Bildung ist, und wie sich dieser Begriff entwickelt hat, von großer Bedeutung.

1. die metaphorisch-mystische Traditionslinie
2. die englische Traditionslinie
3. die Traditionslinien Mitte des 18. Jahrhunderts

Der *metaphorisch-mystischen* Traditionslinie liegt der Gedanke einer Formungslehre zugrunde. Meister *Eckart*, ein Vertreter dieser Tradition verweist darauf, dass der Mensch *Autoplast* ist und sich seine eigene innere Seele wie ein Bildhauer formt. Gott steht im Zentrum dieser Idee und wird mit Denken gleichgesetzt. Bildung bringt uns Menschen Gott näher, denn Gott ist ursprünglich der, der bildet. Endziel dieser Traditionslinie ist die ‚jenseitige‘ und weitreichende Erlösungshoffnung und damit das ewige Leben. (vgl. Bilstein 2004)

In diese Traditionslinie fällt auch *Comenius*, obwohl er eigentlich Mitte des 16. Jahrhunderts einzuordnen ist, da er auf eine religiöse Bildungstheorie Bezug nimmt. Bilstein hat ihn in seinem Artikel keine Beachtung geschenkt, doch in dieser Arbeit soll er einen Platz erhalten, um erstens die historische Vollständigkeit zu gewährleisten und zweitens betont er die Autonomie des Menschen und die Bildung des Subjekts zur Selbstbestimmung. (vgl. Breinbauer 2000) Comenius bringt das folgendermaßen zum Ausdruck: „*In der Erziehung darf und kann nichts geformt werden, was sich nicht selber formt.*“ (Comenius 1960, S. 199)

Dies macht Comenius auch zum Vorläufer einer modernen Auffassung. Comenius' Verständnis von Bildung geht ebenfalls auf die Erschaffung des Menschen nach dem Ebenbild Gottes zurück. Gebildet-sein bedeutet für ihn aus den verderblichen Irrtümern herauszufinden, zur Ordnung der Welt, wie sie Gott vorgesehen hat. Er ist Befürworter der Bildung für alle, da alle Menschen, aus seiner Sicht, nach Gottes Ebenbild geschaffen wurden.

Ein Grundgedanke von Comenius lautet „*omnes omnia omnino*“, das so viel bedeutet wie „*Alle sei alles auf alle Weise zu lehren.*“ (Breinbauer 2000, S. 51)

Kindheit ist für ihn die Vorbereitung auf das Erwachsenenleben und das Leben des Erwachsenen die Vorbereitung auf das ewige Leben.

Die zweite Traditionslinie ist die *englische* von John Locke. Er stellt eine Idealfigur in den Mittelpunkt den „*uomo universale*“<sup>5</sup> der für den „*virtuoso*“<sup>6</sup> als Vorbild dient und sich selbst gestaltet. (vgl. Bilstein 2004)

Er betrachtet den Menschen als unbeschriebenes Blatt (*tabula rasa*), den zu erziehen eine Notwendigkeit darstellt, um Mensch zu werden. Des Weiteren ist ein wesentlicher Aspekt von John

---

<sup>5</sup> den Liebhaber der Künste

<sup>6</sup> Archetyp gelungener Menschlichkeit

Locke die Nützlichkeit des Wissens. Dieses sollte dem jeweiligen Stand entsprechen, um seinem Land zu dienen.

Die dritte Traditionslinie ist nach Bilstein jene, die in der *Mitte des 18. Jahrhunderts* entsteht. Hier wird Bildung und Schönheit in Zusammenhang gebracht und auf die innere göttliche Macht, die in ‚jedem Manne‘, wohnt bezogen. Bildung *„wird als Prozess gedacht, der aus dem Inneren der Seele nach außen führt.“* (Bilstein 2004, S. 423) Der Bildungstrieb als organisch-vitalistischer Hintergrund gewinnt zunehmend an Bedeutung. (vgl. Blumbach 1789 zit. nach Bilstein 2004 )

J. J. Rousseau ist zeitlich auch hier einzuordnen, doch spielt der organisch-vitalistische Hintergrund bei ihm keine Rolle. Rousseau meint, *„der Mensch ist von Natur aus gut, aber die Menschen sind schlecht.“* (Breinbauer 2000, S. 62). Er ist davon überzeugt, dass im Menschen von Anbeginn seines Lebens, etwas Gutes vorhanden ist, welches durch Erziehung zerstört werden kann. Das Böse kommt von außen, da die menschliche Güte laut Rousseau angeboren ist. Diese Theorie hatte zur Folge, dass sich die Kirche gegen ihn wendete, da damit die Erbsünde in Frage gestellt würde.

Rousseau bringt seinen Bildungsgedanken folgendermaßen zum Ausdruck. Die Aufgabe des Erziehers ist: Er *„tut das Rechte zur rechten Zeit, das ist mehr als Nichtstun.“* (Breinbauer 2000, S. 64) In diesem Zitat wird deutlich, dass nach Rousseau der Erzieher entwicklungsentsprechend handeln muss, um das Kind in seiner Entwicklung zu unterstützen. Er sieht das Kind als Ganzes, deshalb hat der Erzieher die Aufgabe dem Kind zu ermöglichen, sich mit Kopf, Herz und Hand zu bilden.

Für I. Kant ist die Erziehung notwendig, um den Menschen vollkommen zu machen. *„Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts als was die Erziehung aus ihm macht.“* (Kant 1977, S. 699 zit. nach Breinbauer 2000, S. 80) Der Mensch hat zwar Anlagen und ist nicht wie bei Locke ein unbeschriebenes Blatt, doch bezeichnete Kant sie als Keim in der Menschheit. *„Erziehung ist die proportionierliche (...) Entwicklung aller Naturanlagen so, dass der Mensch seine Bestimmung erreicht.“* (Breinbauer 2000, S. 77) Auf diese Formulierung wird im Zusammenhang mit Humboldt noch näher eingegangen.

Erziehung bildet für Kant eine Art Verkettung, da jede Generation ihre Kinder erzieht so wie sie selbst erzogen wurde aber trotzdem etwas Neues hinzufügt. Das angestrebte Ziel ist die Vollkommenheit der Gesellschaft, in der alle Menschen gebildet sind.

Bildung steht im engen Zusammenhang mit der Aufklärung. Immanuel Kant beschreibt es wie folgt:

*„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu*

*bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen.(...).*“ (Kant 1784, S. 169 zit. nach Blankertz 1992, S. 22)

Kant ist aber davon überzeugt, dass Menschen häufig aus Bequemlichkeit unmündig bleiben. Dies sieht er jedoch als Bedrohung, da dadurch Menschen ohne kritische Reflexion den gesellschaftlichen Bedingungen ausgeliefert bleiben.

Wilhelm v. Humboldt war am Ende des 18. Jahrhunderts tätig und gilt als Vater des heutigen Bildungsbegriffs. Er definiert Bildung als *„Weg der Individualität zu sich selber, dieser Weg aufgefasst als unendliche Aufgabe, so daß [sic] Bildung nicht abschließbar sei, vielmehr das ganze Leben über währe.“* (Blankertz 1992, S. 101)

Humboldt vertritt die Auffassung, dass Bildung das ganze Leben andauern muss. Die Menschen sollten das Ideal der höchsten Bildung anstreben. Die Vorstellung eines gebildeten Menschen ist ein *Ideal*, das aus diesem Grund nicht erreicht werden kann, weshalb sie das ganze Leben andauert, ohne jemals abgeschlossen zu werden.

*„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt –ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlässliche Bedingung. Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus.“*[sic] (Humboldt 1816, S. 64 zit. nach Benner 2003, S. 47)

Bei dieser Definition wird deutlich, dass Kant der geistige Vater von Humboldt ist. Auch Kant verwendet in seiner Erklärung der Erziehung das Wort „proportionirlichste“. Humboldt strebt mit seiner Definition von Bildung die Vorstellung eines Ideals an, dies ist mit dem ‚Höchsten‘ gemeint. Das Wort „proportionirlichste“ deutet auf das vernünftige Verhältnis aller Fähigkeiten hin, eine Art Allgemeinbildung. Kinder sollten nicht von Anbeginn ihres Lebens auf ein Spezialgebiet hin ausgebildet werden, sondern sollten eine Allgemeinbildung absolvieren. In Humboldts Definition von Bildung werden meist die höheren Schulen gesehen, da er es war, der die Gymnasien reformierte. Doch von Anbeginn ihres Lebens sollten die Kinder eine Art Allgemeinbildung absolvieren, wodurch die Berücksichtigung des Bildungsgedankens im Kindergarten unterstützt wird.

Humboldt strebt eine Einheit an, die die Gesellschaft bildet. Auch Humboldt träumt von einer Gesellschaft in der alle Menschen gebildet sind. Die Bildung, wie Humboldt sie verstand, sollte dem *„Fortschritt der Menschheit‘ dienen, indem jeder Einzelne alle Kräfte und Anlagen vollständig*

*entfaltete und in den Dienst der Allgemeinheit stellte.* (Merkel 2005, S. 14)

Diese Idealvorstellung des gebildeten Menschen, wie Humboldt sie sieht, kann eigentlich nicht erreicht werden. Doch, nach Humboldts Vorstellung, sollte jeder danach *trachten* dieses Ziel zu erreichen.

Humboldt verstand unter gebildeter Persönlichkeit jemanden, der „*über ein breit gestreutes Wissen verfügte(...)*“ (Merkel 2005, S. 14), mit seinen Gefühlen im Einklang lebt und der seine Mitmenschen verlässlich und verantwortungsvoll behandelt.<sup>7</sup> (vgl. Merkel 2005)

Die Allgemeinbildung stellt für Humboldt eine Basis dar, um sich später auf ein Spezialgebiet hin auszubilden. Mit einem breiten Wissen meint Humboldt jedoch nicht ein abprüfbares Wissen, sondern wie Rousseau eine Bildung des Herzens und des Charakters. Nicht der Wissenserwerb stand für Humboldt im Mittelpunkt, sondern das Kind in seiner gesamten Persönlichkeit.

Rückblickend gesehen ist Bildung nur im Zusammenhang mit *Selbsttätigkeit* möglich. Bereits Meister Eckert hat betont, dass der Mensch seine Seele selbst formt. Der Bildungsbegriff bezieht immer den Aspekt der Selbsttätigkeit mit ein. Auch für Comenius bedeutete der Bildungsbegriff die Bildung des Subjekts zur Selbstbestimmung. Rousseau forderte für Bildung, dass der Erzieher entwicklungsentsprechend handelt, also dem Kind das anbietet, was das Kind zu diesem Zeitpunkt für seine Entwicklung braucht. Kant und Humboldt betonen, dass nur jener gebildet ist, der sich selbstständig seines eigenen Verstandes bedienen kann.

Dieser historische Rückblick macht deutlich, dass Bildung nur in Verbindung mit *Selbsttätigkeit* möglich ist.

Dies ist auch wesentlich für diese Arbeit, da diese Begriffe eine Grundlage für diese Arbeit bilden. Der Begriff *Selbsttätigkeit* im Kindergartenbereich wird später genauer beleuchtet.

Weiters wird deutlich, dass Bildung nicht abschließbar ist, da sie als Ideal nicht erreicht werden kann, sondern der Orientierung dient. Um dem Ideal wenigstens Nahe kommen zu können, müsste Bildung bereits mit der Geburt beginnen, da Bildung eine Entwicklung zur *Selbsttätigkeit* impliziert, und der Säugling bereits schrittweise zum selbsttätigen Handeln und Denken geführt werden kann.

Bildung in höheren Schulbereichen war kaum umstritten, doch im Kindergartenbereich hatte es viel länger gedauert bis sich dieser Begriff in dieser Einrichtung etabliert hat.

Im folgenden Kapitel wird nun der Bildungsbegriff im Kindergarten historisch betrachtet, um darzulegen, dass der Kindergarten von Anbeginn seiner Entstehung den Bildungsgedanken beinhaltet hatte. Politische und gesellschaftliche Veränderungen haben den Rahmen dieses

<sup>7</sup> Humboldt bezeichnete dies als „Allgemeinbildung, Herzensbildung, Charakterbildung“. (vgl. Benner 2003)

Gedankens verengt und den Kindergarten zur Aufbewahrungsstätte von Kindern werden lassen. Erst in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden erste Reformen in diesem Bereich umgesetzt und heute lebt die Diskussion um den Bildungsgedanken im Kindergarten wieder auf.

### 2.1.2 Der Kindergarten als Bildungsinstitution

Die oben genannten Begriffsbestimmungen von Bildung deuten auf den höheren Schulbereich hin. Der Bereich der frühen Kindheit spielte in der Zeit vom Mittelalter bis zum 18. Jahrhundert kaum eine Rolle. Dies veränderte sich, als einzelne Pädagogen die Wichtigkeit der ersten Lebensjahre entdeckten.

In dieser Arbeit wird der Schwerpunkt auf Bildung im Kindergarten gelegt. Deshalb wird nun ein kurzer Abriss über die ersten Anfänge der Bildung im Kleinkindbereich dargelegt um zu begründen, dass Bildung im Kindergarten nicht erst in der Gegenwart Thema ist. Der Bildungsgedanke ist seit der Entstehung des Kindergartens in ihm integriert.

Einer der ersten, der sich mit Bildung in der frühen Kindheit auseinander gesetzt hat, war *Friedrich Fröbel* (1782 - 1852). Er ist Erfinder des Kindergartens und Begründer der ‚Spieltheorie‘. Frühe Kindheit als Bildungszeit wurde erstmals diskutiert und praktisch umgesetzt. Fröbel hat den Begriff der Bildung der Sache nach zwar verwendet, benutzte allerdings nicht den Ausdruck „Bildung“. Trotz der Tatsache, dass Bildung hauptsächlich den höheren Schulen vorbehalten war, soll dargelegt werden wie sich die Bildungsanstalt Kindergarten entwickelt hat. Aus diesem Grund ist es unumgänglich Fröbel an dieser Stelle zu Wort kommen zu lassen.

Fröbel hatte ursprünglich eine sehr romantische Vorstellung von der Erziehung im Kleinkindbereich. Der Ausdruck *Kindergarten* wurde von ihm eingeführt und sollte das ‚Paradies für Kinder‘ darstellen. Der Kindergarten von Fröbel stellte einen Ort dar, in dem Bildung für Kinder vor der Schule erstmal möglich war. (vgl. Hebenstreit 2003)

Er fordert zu aller erst eine „*Erziehung des Menschen zum Menschen*“. (Fröbel 1851, S. 135 zit. nach Hebenstreit 2003, S. 359) In der Begründung für den Kindergarten unterscheidet Fröbel zwei Dimensionen:

1. Die anthropologische Dimension
2. Die Dimension der Lebensrealität (vgl. Hebenstreit 2003)

Mit der anthropologischen Dimension, begründet er die Notwendigkeit einer Erziehung zur Ganzheitlichkeit, „*die den Menschen zu sich selbst, seinen Mitmenschen, der Natur und letztlich zu Gott bringt.*“ (Hebenstreit 2003, S. 359)

Die zweite Dimension fragt nach der Lebensrealität, die „*angesichts der Kluft von Notwendigkeit und Wirklichkeit nach Möglichkeiten sucht, die Einigung von Erwachsenen und Kind wieder herzustellen.*“ (Hebenstreit 2003, S. 359)

Der Kindergarten war für Fröbel nicht nur eine bereichernde Spielwelt der Kinder, sondern auch Lern- und Übungsfeld einer verbesserten Familienerziehung, die in dieser Zeit durch die Industrialisierung und die zunehmende Verlagerung der Arbeitsplätze der Eltern in außerfamiliäre Stätten verändert wurde. Das von Fröbel als Erziehung bezeichnete, enthält jene Momente die im klassischen Bildungsbegriff zum Ausdruck kommen.

In der Bildung, wie Fröbel diese verstand, spielte die *Selbsttätigkeit* eine große Rolle. Er war überzeugt, dass das Kind dann lernt und sich entwickelt, wenn es in der Außenwelt, in der es sich befindet, tätig wird und sich somit selbst begreifen lernt. (vgl. Hebenstreit 2003) Denn nur durch sein Tun gerät es in Kontakt mit der Welt und kann Erfahrungen über seine Umwelt machen, die später die Grundlage für Bewusstseinsprozesse bilden.

Die „*Kindgartenerziehung ist notwendig, um dem Tätigkeitstrieb* (Fröbel 1842b, S. 21 zit. nach Hebenstreit 2003, S. 360) *das geeignete Umfeld und die passenden Materialien anzubieten.*“ (Hebenstreit 2003, S. 360) Das Vor- und Nachmachen hat für Fröbel große Bedeutung, welches meist von der Mutter unterstützt wird. Wichtig für den kindlichen Bildungsprozess ist die zwischenmenschliche Beziehung, die diese Bildung fördert. (vgl. Schäfer 2006)

Diese Bildungsprozesse werden jedoch auch von den Spiel- und Beschäftigungsmaterialien – Fröbel bezeichnet dies als Spielgaben – unterstützt. Die Kinder bekommen mit dem Hantieren der Spielgaben ein vorbewusstes Wissen über die ‚Ordnung der Dinge‘.

*„Ich sage mir, wie die Geschöpfe und Dinge unter dem Menschen nach Gottesgesetzen durch Instinkt handeln, so soll der Mensch nach Gottes Willen mit Bewußtsein, freiem Willen und Selbstwahl handeln, dies ist seine Freiheit.“* (Fröbel 1841b, S.56 zit. nach Hebenstreit 2003, S. 91)

Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass von Bildung im Kindergartenbereich gesprochen werden kann, da Fröbel die Begriffe Freiheit verwendet, der auch im allgemeinen Bildungsbegriff enthalten ist.

Dies bekräftigt auch *Maria Montessori*, die den Bildungsbegriff im Kindergarten weiterentwickelt hat und empirisch untersuchte. Im 19. Jahrhundert setzt sich Maria Montessori mit der Bildung von geistig behinderten Kindern auseinander. Sie überlegte sich in Anlehnung an *Itard und Seguin* Materialien, die sie für die Förderung der Kinder einsetzen konnte. Sie erzielte so gute Ergebnisse, dass diese „Idioten“ nach zweijähriger Förderung die Prüfung der Normalschule bestanden. (vgl. Hebenstreit 1999). Dies führte Montessori zur Frage, warum die Kinder mit Behinderung oder

damals „Idioten“ den anderen „Normalen“ so viel voraus waren, dass sie sie einholen konnten. Sie wandte sich immer mehr den nicht behinderten Kindern zu und entwickelte auf Grund ihrer Beobachtungen eine neue Grundlage der Erziehungsmethode. Für sie steht die Selbsttätigkeit der Kinder im Zentrum ihrer Pädagogik. „Hilf mir es selbst zu tun“ bezeichnet die Grundaussage ihrer Pädagogik.

Der *absorbierende* Geist, d.h. das Wissen aufzusaugen wie ein trockener Schwamm das Wasser, ist für Montessori ein wesentliches Element ihrer Pädagogik. Sie weist auf die unterschiedliche Auffassungsgabe von Kindern und Erwachsenen hin. Während der Erwachsene sein Wissen mit Hilfe seiner bewussten Intelligenz aufnimmt, absorbiert das Kind seine Umwelt und saugt wie ein Schwamm Informationen auf.

Dieser *absorbierende* Geist wird sichtbar in der so genannten sensiblen Phase. Diese Phase bezeichnet den Zeitpunkt in dem das Kind bereit ist, sich ein bestimmtes Wissen einzuverleiben. Das Kind hat also in einer bestimmten Zeitspanne seiner Entwicklung eine außergewöhnliche Lernbereitschaft für einen bestimmten Bereich.

Die *Polarisation der Aufmerksamkeit* ist ein weiteres wichtiges Merkmal, wenn nicht sogar der Kernpunkt dieser Pädagogik. (vgl. Oswald /Schulz-Benesch 2004) Es ist die tiefe Konzentration, mit der das Kind eine Tätigkeit, die es besonders interessiert, ausübt. In dieser Zeit der hohen Konzentration geht die eigentliche, tiefe Entwicklungsarbeit vor sich.

Für *Fröbel* war die Beziehung wesentlich für Bildung im Kindergarten, *Montessori* schiebt zwischen die Erzieherin und dem Kind das Material. Die Erzieherin hat die Aufgabe das Material so vorzubereiten, damit sich das Kind selbsttätig in seiner Umgebung bewegen kann. Sie bleibt für das Kind im Hintergrund, damit es die Selbsttätigkeit des Kindes und somit den Lernprozess nicht stört. (vgl. Oswald /Schulz-Benesch 2004)

Die Selbsttätigkeit hatte für beide Pädagogen große Bedeutung und das Kind stand für Fröbel aber auch für Montessori im Zentrum ihrer Arbeit. Bei Fröbel war diese Erziehung dem der gehobenen Mittelschicht vorbehalten. Bauern- oder gar Arbeiterkinder wurden bei Fröbel nicht unterrichtet. Montessori gründete in Roms Elendsviertel „San Lorenzo“ die Casa dei Bambini, um Eltern in den Arbeitsprozess einzugliedern und den Kindern die bestmögliche Bildung zu ermöglichen. Sie unterschieden sich deutlich von den Kinderbewahranstalten, denn diese waren Aufbewahrungsstätten für Kinder, die wenig entwicklungsentsprechende Angebote enthielten.

In diesem Zusammenhang wird nun auf diese Kinderbewahranstalten im 19. Jahrhundert näher eingegangen. Kinderbewahranstalten entstanden in der Mitte des 19. Jahrhunderts. Deren Gründung

war eine logische Folge der Industrialisierung. Familie und Arbeit wurden immer mehr getrennt und Arbeiterinnen benötigten eine Aufbewahrungsstätte für ihre Kinder. Der Bildungsgedanke in der Kindergartenpädagogik war verschwunden, denn wichtig war für das Proletariat eine Stelle zu haben, in denen ihre Kinder „aufbewahrt“ wurden, Bildung war nebensächlich. Diese Entwicklung setzte sich bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts fort. Kinderbewahranstalten unterscheiden sich durch den nicht berücksichtigten Bildungsgedanken vom Kindergarten.

Allerdings wurde vom deutschen Kaiserreich die öffentliche Kleinkinderziehung zu dieser Zeit vorangetrieben. Durch den ersten Weltkrieg wurde die Arbeitskraft der Frau verstärkt gebraucht und somit die Kinderbetreuung erweitert. Die Reichsschulkonferenz hatte große Auswirkungen auf die Jugendwohlfahrt, denn es wurde gesetzlich festgeschrieben, dass jedes Kind Recht auf Erziehung hätte. Zu Beginn des Nationalsozialismus wurde die öffentlichen Kleinkinderziehung, aufgrund der familiären Ideale des Regimes, zurückgedrängt. Bald wurde dann aber versucht das nationalsozialistische Gedankengut für die Erziehung im Kindergarten zu verwenden. (vgl. Berger 2010)

Nach dem zweiten Weltkrieg knüpfte Deutschland bewusst an die Weimarer Republik an und grenzte sich deutlich von der DDR ab. Um die Vorrangstellung der Familie gegenüber dem Staat nicht zu gefährden wurden nach Teschner 4 Kriterien formuliert:

1. der Kindergarten war sozialpädagogische Nothilfeeinrichtung
2. der Kindergarten hatte keinen eigenständigen Bildungsauftrag
3. der Kindergarten hatte Vorrang gegenüber den freien Wohlfahrtsverbänden
4. der Kindergarten gewährleistete keine Integration von Vorschul- und Schulbereichen

(vgl. Teschner 2004)

Dies waren einige Gründe, warum es lange Zeit still um den Bildungsbegriff im Kindergartenbereich wurde. Erst bei der Reform der 70er Jahre wurde der Bildungsgedanke im Kleinkindbereich weiter geführt.

Gründe dafür waren:

1. Der Sputnik Schock, der einen Wettstreit der Ost-Westmächte um eine besser Bildung auslöste.
2. Mangel an Kindergartenplätzen in der BRD und eine Vernachlässigung der kognitiven Förderung der Vorschulkinder
3. Die These von Bloom, die einen raschen Fortschritt der Intelligenzentwicklung der Kleinkinder ausgewiesen hat. Damit wurde die frühe Begabung der Kinder nun als dynamisch definiert und durch den Begriff „lernfähig“ ersetzt. (vgl. Hartmann/Stoll/Chisté/Hajszan 2001)

In Österreich sah die Situation nach dem zweiten Weltkrieg ein wenig anders aus. Sylvia Bayer-Klimpfinger, die Leiterin des Instituts für Psychologie an der Universität Wien entwickelte einige Impulse für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit im Kindergarten. Durch die wissenschaftlichen Grundlagen der Lebensraumgestaltung wurde der Gruppenraum strukturiert. Mit Hilfe dieser räumlichen Veränderungen, sollten die „Massenlenkungen“ und die verschulden Methoden im Kindergarten überwunden werden. Die Entwicklung einer Spiel- und Buchpädagogik war für Bayer-Klimpfinger wesentlich für die Arbeit im Kindergarten, da die Kinder ihre Welt durch das Spiel entdecken. Ein weiterer Aspekt ihrer Arbeit war die Förderung der sprachlichen Entwicklung, um auf die wachsenden gesellschaftlichen Anforderungen zu reagieren. Bayer-Klimpfinger schrieb den Kindern aber auch ein hohes Maß an Selbstverantwortung zu. (vgl. Hartmann/Stoll/Chisté/Hajszan 2001)

In den fünfziger Jahren entwickelten Baar und Tschinkel Arbeitsblätter als Entwicklungshilfe für die Schulreife. In dieser Zeit wurde in erster Linie auf die Förderung der kognitiven Fähigkeiten der Kinder Wert gelegt. Tschinkel verfolgte demgegenüber ein ganzheitliches Erziehungskonzept, welches die Gesamtpersönlichkeit des Kindes fokussiert. (vgl. Hartmann/Stoll/Chisté/Hajszan 2001)

Gegen Ende der 70er Jahre war die Bildungsdiskussion wieder neu entflammt. Der Bildungsgedanke und besonders die Vorbereitung auf die Schule wurden immer wichtiger. Durch die Erfahrungen der Pädagogen mit der einseitigen Konzentration auf den Schwerpunkt der kognitiven Förderung in den Jahren zuvor, wurde diese Form der Förderung zunehmend abgelehnt. Die Forderung nach einer ganzheitlichen Sichtweise vom Kind wurde immer lauter in Österreich. Der österreichische Rahmenplan für „Bildung und Erziehung im Kindergarten“, stand ganz im Zeichen einer ganzheitlichen Erziehung und Bildung. Dieser 1975 veröffentlichte Rahmenplan beinhaltet einen *eigenständigen Bildungsauftrag* des Kindergartens.

Auch in Deutschland geschah ein erster Wandel im Kindergarten in den 70er Jahren. Nun wurde der Kindergarten erstmals vom deutschen Bildungsrat (1970) als „*erste Stufe des Bildungswesens*“ (Hartmann/Stoll/Chisté/Hajszan 2001, S. 33) bezeichnet. Dies wurde immer mehr zur Chancengleichheit stilisiert, und die Förderung der sozial benachteiligten Kinder wurde ein Teilbereich der Arbeit im Kindergarten. (vgl. Hartmann/Stoll/Chisté/Hajszan 2001)

Die Bedeutung des Vorschulalters für die Entwicklung der Kinder wurde durch die Untersuchungen von Bloom und Piaget deutlich. Diese Untersuchungen waren ausschlaggebend für die Reform des Kindergartens. Diese wissenschaftlichen Erkenntnisse wurden aufgrund wirtschaftlicher und politischer Interessen aufgegriffen und es wurde versucht sie umzusetzen. Erstes Ziel war

qualifizierte Nachwuchskräfte zu erhalten und zum zweiten den Frauen den Zugang zum Arbeitsmarkt zu ermöglichen.

Der deutsche Bildungsrat schloss 1970 den Kindergarten als Bildungsinstitution mit ein und forderte einen quantitativen Ausbau, aber auch inhaltliche und methodische Qualitätssteigerungen (vgl. Hartmann/Stoll/Chisté/Hajszan 2001) im Kindergartenbereich.

Die wissenschaftlichen Erkenntnisse dieser Zeit führten dazu, dass schulische Elemente wie Vorschulmappen im Kindergarten Einzug hielten. Vertreter des Auftrags zur Erziehung und Sozialisation setzten sich für die Bedeutung ganzheitlich orientierten Lernens ein und lehnten die Verschulung des Kindergartens ab. Kinder mit 5 Jahren, einzuschulen war ein weiterer Vorschlag in der Bildungsdiskussion der 70er Jahre. Dieser Vorschlag wurde nicht umgesetzt, was den Bildungsgedanken im Kindergarten politisch und gesellschaftlich gesehen unterstützte.

Zu dieser Zeit gab es einige Ansätze vorschulischer Förderung im Kindergartenbereich, die miteinander konkurrierten. Einige dieser Ansätze wurden bereits oben erwähnt. Der *Situationsansatz* entwickelte sich in den 70er Jahren – überdauerte im Unterschied zu manchen anderen – und erlebt in den letzten 10 Jahren einen neuen Aufschwung. (vgl. Schäfer 2010a) Jürgen Zimmer hat sich bei der Entwicklung dieses Ansatzes jedoch nicht nur an den damals neuen Bildungstheorien orientiert, sondern wurde stark durch die Befreiungspädagogik von Paolo Freire und der community education in Großbritannien geprägt. (vgl. Liegle 2006)

Ein Grundsatz dieses Ansatzes ist die Erfahrungen und Erlebnisse, die Kinder in ihrem Alltag (Familie, Kindergarten und in der Gesellschaft) machen, wahrzunehmen, zu analysieren und zu thematisieren. Die Interessen und Bedürfnisse der Kinder stehen im Mittelpunkt. (vgl. Schäfer 2010a) Bildungsinhalte sind im Leben der Kinder enthalten mit ihren Fragen, Erlebnissen und Erfahrungen und müssen dadurch nicht künstlich von der Erzieherin geschaffen werden.

Ein weiterer Grundsatz war der der community education, der die Verankerung des Kindergartens in der Gemeinde und das Einbeziehen der Eltern, Bürger und Bürgerinnen in der „*Republik im Kleinen*“ (Liegle 2006, S. 119) vorgesehen hat. (vgl. Liegle 2006)

Im Bildungsverständnis des Situationsansatzes standen die generativen Themen im Mittelpunkt. Die Themen zeichneten sich dadurch aus,

1. *„dass sie die Situation der Betroffenen berücksichtigen;*
2. *in einen sinnstiftenden sozialen Kontext eingebettet sind;*
3. *und die individuellen Sinndeutungen der Beteiligten ernst nehmen.“*(Schäfer 2010a)

Es sollten keine Wissensbestände angehäuft werden, sondern Sinnzusammenhänge für Kinder

nachvollziehbar sein. Bildung war somit an soziale Problemsituationen gebunden.

*„Erst einmal einhalten mit Planen, Strukturieren, 'Machen', statt dessen die Kinder zu beobachten und – soweit uns Erwachsenen dies überhaupt möglich ist – in die Knie zu gehen und mit den Augen der Kinder zu schauen: Was erleben die Kinder an diesem Tag oder in dieser Woche denn nun wirklich“? (Colberg-Schrader et al. 1991, S. 88 zit. nach Schäfer 2010a)*

Im Bildungskonzept des Situationsansatzes ist eine Aufgabe des Erziehers die Perspektive des Kindes einzunehmen, um auf die Bedürfnisse und Interessen der Kinder eingehen zu können. Schlüsselsituationen und die relative Autonomie des Kindes mit ihren Interessen stehen im Mittelpunkt des Situationsansatzes.

Obwohl die *Reggio-Pädagogik* einem älteren Ursprung als der Situationsansatz entspricht wurde das Konzept erst in den 60er Jahren durch Malaguzzi entwickelt und es wird bis heute Bezug darauf genommen.

Die *Reggio-Pädagogik* erhält einen Platz in dieser Arbeit, da sie international Einfluss auf die Theorie und Praxis der Elementarpädagogik genommen hat. (vgl. Knauf 2000)

Die Reggio-Pädagogik wurde nach einer Stadt benannt und entstand 1912 als die sozialistische Bewegung auflebte und kommunale Kindergärten gegründet wurden. Die Forderung der Bürger von Reggio 1943, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu demokratisieren und die Grundlagen für ein demokratisches Zusammenleben zu schaffen, wurden von den Bürgern Reggio-Emilias bereits für die Kinder im Kindergartenalter ermöglicht. Erst in den 60er Jahren wurde ein pädagogisches Konzept von Loris Malaguzzi erstellt und durch ihn ausformuliert.

*„Die Reggio-Pädagogik hat ein optimistisches Bild vom Kind. Sie sieht im Kind ein Wesen, das sich aktiv mit der gegenständlichen und sozialen Welt, mit seiner eigenen Person seinem Körper, seinen Gefühlen und seinen Bedürfnissen auseinandersetzt. Das Kind wird als Konstrukteur seiner Entwicklung und seines Wissens betrachtet. Es weiß daher am besten, was es braucht; und es verfolgt mit Energie und Wissbegierde die Entwicklung seiner Kompetenzen.“ (Knauf 2000, S. 183-184)*

Das Konzept grenzt sich deutlich ab von wünschbaren individuellen, sozialen oder gesellschaftlichen Zielen, die aus der Perspektive des Erwachsenen entstehen. Die Reggio-Pädagogik wendet die bewusste Aufmerksamkeit dem Kind und seiner Selbsttätigkeit zu und grenzt sich damit aber auch von einer laissez-faire Pädagogik ab. Die Aufgabe der Erzieherin ist die Beobachtung, um herauszufinden, welche geeigneten Materialien und weiterführenden Ideen oder Impulse erforderlich sind, um die Kinder im eigenständigen Weiterdenken herauszufordern. Dies

erfordert eine prinzipielle Offenheit, um auf neue, oft auch überraschende Situationen eingehen zu können.(vgl. Schäfer 2010b)

*„Pädagogik wird also als ein ständiger Forschungsprozess verstanden, bei dem es darum geht, den kindlichen Wahrnehmungs- und Denkmuster immer näher zu kommen, um auf diese Weise eine kindgerechtere Erziehung zu gewährleisten“*(laut Bericht S. 10 zit. nach Schäfer 2010b)

Die drei Grundprinzipien der Bildung im Bezug auf die Reggio-Pädagogik sind:

*„1. Erziehung zur Demokratie, 2. Erziehung zur sozialen Gerechtigkeit, 3. Erziehung zur Solidarität. Die Förderung der Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit des Kindes, der Dialog und der Austausch über Form und Art der Kindererziehung mit allen Beteiligten waren bereits damals und sind noch heute Grundlage der pädagogischen Arbeit in Reggio Emilia.“*(Lingenauber 2007, S. 85 - 86)

Im Bildungsgedanken der Reggio-Pädagogik stand seit seiner Entstehung das demokratische Zusammenleben im Zentrum. Soziale Fähigkeiten zu erwerben war die Basis der Bildung und sozusagen die Voraussetzung für jede weitere Bildung.

Im Mittelpunkt stand das Recht des Kindes auf Erziehung und Bildung unabhängig von gesellschaftlichen Bedingungen. Malaguzzi sah das Selbstbildungspotenzial der Kinder und forderte die Erwachsenen auf den Kindern zu helfen diese Fähigkeit zu entdecken. Der Bildungsbegriff beinhaltete für Malaguzzi auch die Künste wie z.B. Theater, Malerei und Musik. Dem Bildungsprozess gibt er größere Bedeutung und Wichtigkeit als dem Produkt und sieht die Erzieherin als Assistentin der kindlichen Entwicklung. (vgl. Lingenauber 2007)

*„Im Vordergrund des pädagogischen Interesses steht dabei nicht die Frage, wie erkläre ich den Kindern ein Objekt, ein Ereignis, ein Geschehen, an welchem sie sich fest gebissen haben, sondern auf welche Weise nehmen Kinder dies wahr, wie kommen sie zu den Fragen, die sie stellen, oder allgemeiner: Was geht im Kopf der Kinder vor, wenn sie die Dinge so wahrnehmen und aussprechen, wie sie dies tun.“* (Schäfer 2004, S. 8 zit. nach Merkel 2005, S. 81)

Ein Kernpunkt dieser Pädagogik ist das Interesse des Kindes und seine Art sich selbst zu bilden. Bildung im Kindergartenalter ist nach Malaguzzi Selbstbildung. Wobei das Glück des Kindes einen besonderen Platz in dieser Pädagogik erhält.

*„Wir dürfen die Gegenwart der Kinder nicht einer ungewissen Zukunft opfern.“* (Dreier 1993, S. 84 zit. nach Schäfer 2010b)

*„Hierdurch wird Druck und Eile bei der Entwicklung vermieden, welche zu ständigem Belehren nötigen und dazu, die Gegenwart einer – vom Pädagogen bedeutsamen erachteten –*

*Zukunft zu opfern.*“ (Schäfer 2010b)

Die Reggiopädagogik beinhaltet den Begriff der Bildung seit der Entstehung dieser Pädagogik. Kindergartenkinder sollen sich selbst bilden und ihre Rechte, ihre Interessen und ihr Glück in der Gegenwart erhalten. Insofern die Reggio-Pädagogik den Anteil der Selbsttätigkeit der Kinder betont, scheint es angemessen den Bildungsbegriff auf diese Pädagogik anzuwenden.

Rückblickend war der Bildungsbegriff einigen Veränderungen unterworfen. Gründe dafür waren meist gesellschaftliche Gegebenheiten oder politische Einflussnahme. Aufgrund der jahrelangen gesellschaftlich oder politisch geführten Diskussionen wirkt Bildung im Kindergarten immer noch befremdend. Wichtig war der Aspekt, dass Frauen die Möglichkeit zur Unterbringung ihrer Kinder hatten, damit sie ihrer Arbeit nachgehen konnten. Der Bildungsgedanke des Kindergartens wurde trotz seiner historischen Entstehung immer mehr zur Nebensache. Aus diesem Grund hatte für Eltern und Politik ein quantitativer Ausbau höheren Stellenwert als Kindern im Kindergarten Bildung zu vermitteln. Die Pisa Studie 2003 hat diese Diskussion von neuem entfacht, und die Forderung nach Bildung im Kindergarten wurde immer stärker. Im nächsten Kapitel soll die Diskussion um Bildung im Kindergarten dargelegt werden und die aktuelle Situation im Kindergartenbereich erläutert werden.

### **2.1.3 Die aktuelle Bildungsdebatte in der Kindergartenpädagogik**

Im deutschsprachigen Raum haben wir das Problem, dass Bildung und Erziehung unterschieden werden, und deshalb anders definiert werden müssen. In anderen Ländern existiert dieses Problem nicht, denn in Großbritannien z.B. sind die Begriffe Erziehung und Bildung in einem zusammengefasst – *education* bezeichnet Erziehung wie auch Bildung. Dieses Problem scheint es nur in deutschsprachigen Ländern zu geben. Doch für diese Arbeit ist der Begriff Bildung bedeutsam, dem Begriff der Erziehung soll nur am Rande Beachtung geschenkt werden.

Wie schon erwähnt wurde in den 70er Jahren die erste Reform im Kindergarten umgesetzt. In den 80er Jahre wurde es wieder still um Bildung im Kindergarten. Medien berichteten kaum über Bildung im Kindergarten und Priorität hatte der Ausbau von Kindergartenplätzen. Aber auch in der Fachliteratur wurde kaum über das Thema Bildung im Kindergarten berichtet.

Die schlechten Ergebnisse der PISA-Studie gaben Anlass für die Bildungsdebatte in Österreich und Deutschland. Die PISA-Studie weist darauf hin, dass österreichische Schüler, im Vergleich zu

Schüler anderer Länder schlechtere Lese- und Rechtschreibung aufweisen. Die PIRLS-Studie 2006 verweist auf ein ähnliches Bild, da es weniger Spitzenleser/innen dafür aber 16% Risikokinder gibt. (vgl. <http://www.bifie.at/pirls-ergebnisse-2006> 09.02.2009)

In Österreich gibt es vergleichbare Studien hauptsächlich im Schulbereich, der Kindergartenbereich wird noch zu wenig beachtet. Das Charlotte Bühler-Institut forscht bereit im Bereich der Kleinkindpädagogik und in den Jahren 1992 – 2009 sind einige Forschungsberichte entstanden. Diese sind z.B. über Sprachliche Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen, über die pädagogische Qualität in Kindergärten, Modelle zeitgemäßer Bildungsarbeit im Kindergarten, Erziehung zur Gleichheit, Bildungsziele und Funktionen des Kindergartens aus der Sicht der Kindergärtnerinnen. Trotzdem wird in der Kindergartenpädagogik in Österreich weit nicht in dem Ausmaß geforscht wie es in anderen Ländern üblich ist. (vgl. <http://www.charlotte-buehler-institut.at/berichte/berichte.html> 02.06.2010)

Die Delegation der OECD, mit J.Bennett aus Irland, C. Taylor aus Australien, W.Fthenakis aus Deutschland und M. Friendly aus Kanada, kamen 2004 nach „*Österreich um die vorschulische Bildung, Betreuung und Erziehung hierzulande zu studieren und sie im internationalen Vergleich zu analysieren.*“ (Kranzl-Greinecker 2006/03, S. 14) Diese Evaluation viel für die Kindergartenpädagogik in Österreich sehr positiv aus, doch gibt es noch verschiedene Empfehlungen die Österreich umsetzen sollte um das System der frühkindlichen Bildung zu verbessern.

Diese Maßnahmen sind: Senkung der Kinderanzahl pro Kindergartengruppe und pro Pädagogin, verstärkte Einbeziehung der Eltern in die Arbeit der Einrichtungen, Festlegung nationaler Bildungsziele und pädagogischer Rahmenbedingungen, Verbesserung und Vereinheitlichung der Arbeitsbedingungen der Pädagoginnen, Angleichung der Bezahlung an Volksschullehrerinnen, Anhebung der Ausbildung auf ein tertiäres Bildungsniveau und Lehrstühle an Universitäten im frühkindlichen Bildungsbereich.(vgl. Kranzl-Greinecker 2006)

Wissenschaftsminister J. Hahn kündigte am 7. Nov. 2008 einen österreichischen Lehrstuhl für Frühpädagogik an. Dies ist für Herbst 2009 an der Universität Graz geplant. (vgl. o.A. 2008, <http://www.kinderinwien.at/go.htm>). Nach telefonischer Recherche war am Dienstag, den 22. September 2009 nach einem Gespräch mit Frau Fachoberinspektorin Irmgard Toplak an der Universität Graz, die Stelle für Frühpädagogik noch nicht besetzt, jedoch hat eine Ausschreibung dieser Stelle bereits stattgefunden.

Die erste österreichische Professur für Frühpädagogik wurde im März 2010 in Österreich

eingerrichtet. Der Lehrstuhl wurde mit Frau Dr.in Cornelia Wustmann besetzt, ihr Ziel ist es, in Zusammenarbeit mit einem Kindergarten das neue Bildungsverständnis zu erforschen und mit einer Internetplattform die Professionalisierung der Pädagoginnen zu stärken.

Im August 2009 wurde der erste bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich fertiggestellt. In diesem Bildungsrahmenplan wird der Bildungsbegriff als „*lebenslanger Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und mit der Welt verstanden.*“ (Bundesübergreifender Bildungsrahmenplan 2009, S. 5)

Trotzdem gibt es noch keine klare und einheitliche Definition was unter Bildung im Kindergartenbereich zu verstehen ist. Um die Qualität der Bildungseinrichtung Kindergarten zu sichern, müssen diese Begriffe geklärt werden, da dies für die Erarbeitung der Bildungspläne von großer Bedeutung ist.

Aber auch Deutschland muss noch verschiedene Maßnahmen setzen, um die Qualität der Bildungseinrichtung Kindergarten zu sichern. L.Fried und S. Roux weisen auf Probleme hin, die Deutschland noch zu lösen hat. Sie fordern, dass Anforderungen die an wissenschaftlichen Arbeiten gestellt werden auch in der Frühpädagogik erfüllt werden. Sie zeigen, dass es zwar wenige aber sehr wichtige Forschungsinstitute für Frühpädagogik in Deutschland gibt und fordern diese auszubauen. Lehrstühle für Frühpädagogik an deutschen Universitäten und Hochschulen sind spärlich besetzt und sollten ebenfalls verstärkt werden. Die nationale und internationale Vernetzung der Wissenschaftler wird kaum umgesetzt dies wird auch deshalb deutlich, da wissenschaftliche Zeitschriften für Frühpädagogik nicht etabliert werden können. Weiters fehlen wissenschaftliche Publikationen, die einen systematischen Überblick vermitteln wie z.B. Handbücher. (vgl. Fried/Rox 2006)

In Deutschland versuchen einige Institute den Bildungsbegriff in Zusammenhang mit Kleinkindpädagogik zu definieren. Doch es gibt hierbei einige Unterschiede wie Bildung im Kleinkindalter aussehen soll.

Um zu klären welches begriffliche Verständnis in der allgemeinen kleinkindpädagogischen Bildungsdiskussion vorherrscht, unterscheidet Laewen zwei Hauptströmungen:

Die *erste* nennt er die bedarfsorientierte Bildungsdebatte: „*Der Bedarf wird dabei aus tatsächlichen oder vermeintlichen Defiziten abgelesen, die von relevanten gesellschaftlichen Gruppen definiert werden.*“ (Laewen 2002a, S. 30) Dieses Bildungsverständnis stellt den Erwerb von Kompetenzen in den Vordergrund. Doch wenn Bildung sich aufgrund eines gesellschaftlichen Bedarfs an Kompetenzen orientiert, „*dann wäre Bildung über Bildungsziele zu definieren.*“ (Laewen 2002a, S.

33) Laewen betont, dass dann aber Überlegungen angestellt werden müssten, um diese Ziele zu erreichen. (vgl. Laewen 2002a)

Die *zweite* Hauptströmung grenzt sich deutlich ab vom Bedarfsdenken der Gesellschaft, aber auch von der Sichtweise das Kind als Objekt pädagogischer Methodik zu betrachten (vgl. Laewen 2002a)

*„Es muss nun z.B. nicht nur nach so genannten Bildungszielen gefragt werden und nach Wegen und Werkzeugen, sie zu erreichen, sondern auch nach dem Wollen und Können dessen, der gebildet werden soll, und nach der rechten Weise des Umgehens mit eben diesem Wollen und Können.“* (Laewen 2002a, S. 42)

Bei dieser Position steht die *Selbstbildung* des Kindes im Zentrum von Lernen und Entwicklung (vgl. Laewen 2002a). Daraus entsteht also die Frage, welche Rolle die Pädagoginnen im Bildungsprozess spielen.

*„Bildung ist etwas, was man nicht machen kann und was man nicht wollen kann. „Bildungsziele gehören zu dem schlechtesten Jargon der Pädagogik. Bildung ist etwas, was wachsen muss, Zeit braucht und am Ende keine überzeugenden Ausweis zu haben scheint“.* (Gadamer 1970, S. 24).

Bildung unter diesem Gesichtspunkt ist also nicht von „außen machbar“, sondern kann nur im inneren des Kindes vonstatten gehen. Der Erwerb von Kompetenzen unter dem Deckmantel von Bildungszielen kann also nicht in das Kind „eingetrichtert“ werden, sondern muss im Sinne von Bildung nach und nach entstehen.

Laewen vermutet, *„dass Bildung zumindest auch Autopoiesis sein könnte, ein 'Sich-Selbst-Erschaffen' des Kindes zu einem kulturellen Subjekt.“* (Laewen 2002a, S. 47)

Aus Schäfers Sicht ist die frühkindliche Bildung in erster Linie Selbstbildung. Fthenakis kritisiert dies, da die sozialen Aspekte seiner Ansicht nach vernachlässigt werden.

Bildung im Sinne von Schäfer hält Problemlösungsstrategien für wichtiger als einheitliche Kompetenzen zu erwerben. Er begründet dies so:

*“Mehr als Erwachsene müssen Kinder die Bedeutung ihres Handelns erfahren. (...) wir wissen nicht welche Probleme Kinder in fünfzehn oder zwanzig Jahren lösen müssen.“* (Schäfer 2005, S. 69)

Auch Laewen sieht ein Problem darin, dass wir Bildungsziele oder Kompetenzerwerb als Zentrum von Bildung verstehen, da wir die Kinder nicht auf Probleme der Zukunft hinführen könnten. Er

sieht es als angebracht den Kindern die Basis mitzugeben, um die zukünftigen Aufgaben selbstständig zu bewältigen. (vgl. Laewen 2002a)

Fthenakis geht von einem Bildungsverständnis aus, das die wirtschaftlichen Erfordernisse der Gesellschaft an das Individuum in den Mittelpunkt des Bildungsbegriffs stellt. Für ihn kann Bildung nur im Zusammenhang mit diesen geforderten Kompetenzen erworben werden.

Dass Bildung ein Leben lang andauert ist nicht nur bei Humboldts Darstellung von Bildung ein wesentliches Element, sondern wird zum Leitbild der heutigen Bildungsgesellschaft. (vgl. Laewen 2002a)

*„Falsches oder Fehlendes Verständnis von Lernprozessen in frühen Lebensphasen kann zu Versäumnissen führen, die später kaum durch Bildungssysteme wettgemacht werden können, wie optimiert sie auch immer sein mögen.“* (Wolf Singer 28/29 Süddeutsche Zeitung Direktor am Max-Planck- Institut für Hirnforschung zit. nach Laewen 2002b, S. 38)

Diese Aussage weist darauf hin, dass Bildung so früh wie möglich beginnen sollte, um den Kindern die beste Entwicklung zu gewährleisten und allen Kindern die gleichen Bildungschancen zu ermöglichen.

*„Vor allem auf Kleinkinder. Eine stimulierende Umgebung im frühesten Kindesalter hat riesige Auswirkungen auf die Perspektive eines Kindes. Die frühe Kindheit ist in der modernen Gesellschaft eine Hauptursache für wirtschaftliche Ungleichheit.“* (Wirtschaftswoche Nr.44 vom 26.10.2000.S. 23-24. zit. nach Laewen 2002b,S. 38 )

Der Kindergarten als Bildungseinrichtung gewinnt nun auch in der wirtschaftlichen Diskussion an Bedeutung. Vertreter von Wirtschaft und Politik haben den Kindergarten als Bildungsinstitution, der wichtige Bereiche der Entwicklung abdecken soll, begriffen. Diese erste Stufe des Bildungswesens soll für die spätere Arbeits- und Wirtschaftswelt wesentliche Elemente beinhalten und für wettbewerbsfähige Arbeitnehmer sorgen.

Die wichtigsten Autoren dieser Debatte sind E. Fthenakis, G. Schäfer, H.J. Laewen, B. Andres und W. Liegle.

H.J. Laewen und B. Andres waren Mitbegründer des Instituts für angewandte Sozialforschung - Infans, das Projekte der Frühpädagogik auf ihre Praktikabilität untersucht. Beide arbeiteten von 1992 bis 1997 an dem Bundesmodellprojekt „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“.

Gerd E. Schäfer hat eine Professur für frühe Kindheit und Familie am Institut für Bildungsphilosophie, Anthropologie und Pädagogik der Lebensspanne an der Universität Köln.

E. Fthenakis arbeitet an der Freien Universität Bozen/Fakultät für Bildungswissenschaft am Institut

für Entwicklungspsychologie und Anthropologie und ist Mitarbeiter des „Forum Bildung“ und auch des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans.

Wolfgang Liegle, arbeitet als Professor für Theologie, Philosophie und Pädagogik an der Hochschule für soziale Arbeit Reutlingen, in Deutschland. Sein Arbeitsschwerpunkt ist Pädagogik der frühen Kindheit. Er ist langjähriger Schriftleiter der Fachzeitschrift „Welt des Kindes“ und Mitglied im Kuratorium der internationalen pädagogischen Werktagung Salzburg.

In Deutschland existiert eine Bildungsdiskussion im Vorschulbereich seit einigen Jahren, erst in jüngster Zeit wird der österreichischen Bildungsdebatte im Vorschulbereich mehr Beachtung geschenkt.

Bereits in den siebziger Jahren wurde eine Debatte über Bildung im Kindergartenbereich geführt. Doch die frühere Einstellung zur Belehrungspädagogik hat sich seitdem gewaltig verändert. Nun gibt es die Vorstellung vom Kind das kompetent, selbsttätig und selbstbestimmt seine Entwicklung und Bildung mitbestimmt. (vgl. Kneidinger 2007)

„Selbstgesteuerte Bildungsprozesse“ sollen früh geweckt werden. Darüber sind sich alle Forscher der Bildungsdebatte in Deutschland einig und messen den Bildungsprozessen im Kindergarten große Bedeutung bei. (vgl. Fthenakis 2004a)

Herrscht Einigkeit über die Wichtigkeit früher und selbstgesteuerter Bildungsprozesse unterscheiden sich wissenschaftliche Forscher in anderen Teilbereichen dieser Diskussion.

Um die Meinungen der Autoren nachvollziehbar zu erklären, werden nun die einzelnen Argumente dargelegt.

Schäfer betrachtet den Bildungsbegriff der Frühpädagogik aus den Gesichtspunkten zweier Denkmodelle, der des konstruktivistischen Denkmodells und aus postmoderner Sicht. Im konstruktivistischen Denkmodell steht der Prozess der *Selbstorganisation* des Wissens im Mittelpunkt und das Kind wird im Hinblick auf Bildung als eine sich selbst steuernde Einheit gesehen. Das Kind oder der Mensch bildet sich selbst, aber in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Konstruktivismus ist für Schäfer wesentlich, doch liegt das Augenmerk bei Schäfer auf dem Begriff des Sozialkonstruktivismus, da die besondere Rolle der sozialen Umwelt hervorgehoben wird. (vgl. Schäfer 2007)

Schäfer setzt sich im Buch „Bildung beginnt mit der Geburt“, auch mit der *postmodernen* Diskussion auseinander. Schäfer betrachtet Kindheit aus postmoderner Sicht. Aus dieser Perspektive ist die Vielfältigkeit der Menschen von großem Interesse und damit auch die unterschiedlichen

Lernwege, die von gegebenen Voraussetzungen einzelner Kinder oder der sozialen Gruppe abhängig sind.

Bei der Frage einer generellen Perspektive muss man sich entscheiden für Instruktion oder für Selbstbildungsprozesse. Bildungsprozesse gehen von Selbstständigkeit des Kindes aus, die Instruktionsprozesse allerdings von Lern- oder Kompetenzziele die das Kind erreichen sollte. Bei Bildungsprozessen ist nun zu beachten, dass dies nicht geltende Normen sind, die es zu erreichen gilt, sondern Ressourcen, die ein Kind mitbringt ebenfalls beachtet werden müssen. (vgl. Schäfer 2007)

Der Selbstbildungsbegriff und die unterschiedlichen Lernwege der Kinder haben für Schäfer zentrale Bedeutung. Den Grund hierfür sieht er in der Vielfältigkeit und Individualität von Menschen. Für den Autor stehen die Selbstbildungspotenziale im Mittelpunkt der frühen Bildung. Kinder sollten in allen ihren möglichen Entwicklungsbereichen begleitet, gefördert und herausgefordert werden. Problemlösungsstrategien haben für ihn größere Relevanz in der Frühpädagogik als Kindern Kompetenzen zu vermitteln, da wir als Pädagogen nicht wissen, welche Probleme unsere Kinder in Zukunft zu lösen haben. (vgl. Schäfer 2007)

Schäfer lehnt es ab, dass in der Bildungsdebatte von der Vermittlung von Lerninhalten gesprochen wird, er meint, dass dann Bildung als *Ware* verstanden werden müsste. Das Kind kann sich nur durch sich selbst entwickeln. Einstellungen, Erwartungen, Vorstellungen und Fantasien, die Kinder zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort, in einem bestimmten Umfeld mit der Welt verbinden, haben hohen Stellenwert in Schäfers Darstellung der Frühpädagogik.

Frühkindliche Bildung darf daher, wenn sie effektiv sein will, nicht nur den Bedarf wechselnder Anforderungen der Gesellschaft oder Schule an das Kind berücksichtigen, sondern muss sich zunächst am Kind und seiner Tätigkeit orientieren.

Fthenakis geht ebenfalls von einem *postmodernen* Kinderbild aus, dass von Dahlberg, Pence und Moss (2008) geprägt wurde. Ebenso wie Schäfer betrachtet er Bildung auch im Rahmen eines *konstruktivistischen* Denkmodells. Fthenakis betont in seinem Artikel „Bildungskonzepte für den Elementarbereich“ (2004) die Wichtigkeit des selbst gesteuerten Lernens im Kindergarten. Er weist darauf hin, dass Lernen als sozialer Prozess definiert wird, an dessen Konstruktion das Kind selbst, die Fachleute, die Eltern und andere beteiligt sind. (vgl. Fthenakis 2004a) Den Co-Konstruktionsprozess zwischen Erwachsenen und Kind stellt er in den Mittelpunkt von frühkindlicher Bildung.

Fthenakis betrachtet Bildung im Kindergarten aus wirtschaftlicher Sicht<sup>8</sup> und betont die Ausrichtung

---

<sup>8</sup> Fthenakis ist an einer Zielorientierung und an gesellschaftlichen Bedingungen orientiert.

der frühkindlichen Bildungsprozesse auf die heutige Gesellschaft. Er versteht Bildung als Sinnkonstruktionsprozess, der vom Kind wesentlich *mitgestaltet* wird.

Soziale Prozesse haben für Fthenakis einen höheren Stellenwert in der frühkindlichen Bildung als das individuelle Lernen.

*Bildung muss daher notwendigerweise entwicklungs- und kompetenzfördernde Interaktionen enthalten, die gezielt zu gestalten sind. Es reicht deshalb nicht aus, in Bildungskonzepten für Kinder von heute auf selbstbildende Potenziale zu bauen.*“ (Fthenakis 2004a, S. 13/14)

Fthenakis betont auf der einen Seite die Wichtigkeit der Selbstbildung in der frühen Kindheit, andererseits hebt er soziale und gesellschaftliche Aspekte hervor. Er legt dar, dass Kompetenz fördernde Interaktionen *gezielt* gestaltet werden müssen.

Doch würden diese Kompetenz fördernden Interaktionen die Selbsttätigkeit unterstützen? Individualität und individuelles Können werden von ihm kaum berücksichtigt, obwohl diese wesentlich für das Konzept der Selbsttätigkeit sind.

Liegle betont in seinem Artikel „Pädagogische Konzepte und Bildungspläne – wie stehen sie zueinander?“ (2007) die Bildsamkeit, aber auch die der größten Verletzlichkeit der Kinder in der frühen Kindheit. Liegle betrachtet das Kind, als kompetente, lernfähige und lernbegierige Person, die ihre Entwicklung durch Selbsttätigkeit mitgestaltet. Durch Spiel und Kreativität, Interaktionen und Kommunikation mit Erwachsenen und anderen Kindern kann das Kind zu Autonomie und Gemeinschaftsfähigkeit gelangen, wenn das Kind in seinem Umfeld Zuwendung und Anregung erfährt. (vgl. Liegle 2007)

*„Außerdem wird sie als die Lebensphase betrachtet, in der Kinder am stärksten „ihre eigenen Lehrmeister“ sind.* (Liegle 2007, S. 7)

Liegle kritisiert die These, dass angemessene Bildung und Erziehung nur dann funktionieren kann, wenn man sich an das Diktat der Wirtschaft hält.

*„Kinder sollen nicht für den Markt dressiert, sondern für ein selbstbestimmtes Leben gewappnet werden.“*(Liegle 2007, S. 4)

Somit kann man abschließend sagen, dass Fthenakis sich hauptsächlich auf soziale Aspekte bezieht, die ein bestimmtes *Bildungsziel* anstreben und auf die wirtschaftliche Notwendigkeiten ausgerichtet sind.

Für Schäfer sind der Selbstbildungsaspekt und das individuelle Interesse des Kindes von großer Bedeutung. Wirtschaftliche Interessen spielen für ihn kaum eine Rolle, die Individualität der Kinder und ihre Anliegen sind wesentlich für die frühe Bildung im Kindergarten.

Liegle und Laewen betonen die Relevanz der frühen Bildung, für sie stehen Selbstbestimmung und individuelles Interesse der Kinder im Mittelpunkt von Bildung in der Vorschulerziehung. Bildungsziele bezeichnen sie beide als ‚schlechten Jargon der Pädagogik‘. (vgl. Liegle 2007) (vgl. Laewen 2002a)

Der Begriff der Selbsttätigkeit wurde im Bildungsbegriff immer mitgedacht. Der klassischen Auffassung gemäß sind Selbsttätigkeit und die Bildsamkeit Grundvoraussetzungen für Bildung, denn sonst wäre man nur durch bloße Sozialisation determiniert.

Aus diesem Grund wird im nächsten Kapitel der Begriff der Selbsttätigkeit näher betrachtet.

## **2.2 Der Begriff der Selbsttätigkeit und seine Bedeutung für die Kindergartenpädagogik**

### **2.2.1 Der Begriff der Selbsttätigkeit**

*„Erzähle mir, und ich vergesse, Zeige mir und ich erinnere mich, laß es mich tun ich ich verstehe“.* (Konfuzius)

Dieses Zitat von Konfuzius macht deutlich, dass sich Philosophen bereits 500 v. Chr. mit der Idee der Selbsttätigkeit im Sinne von Bildung auseinandergesetzt haben.

Konfuzius deutet darauf hin, dass ein wesentliches Element von Bildung ist, etwas auszuprobieren, um es zu verstehen. Dieses Tun lässt sich interpretieren als ein Teilbereich von Selbsttätigkeit.

Im Pädagogischen Wörterbuch für Grundbegriffe wird von Lenzen der Begriff *Selbsttätigkeit* wie folgt beschrieben:

*“Selbstbetätigung des Kindes, Aktivität des Lerners (...) Selbsttätigkeit soll im weiteren verstanden werden als das Bemühen von Lernern, die Lernorganisation aktiv mitzugestalten; dabei ist die Kompetenz zu entwickeln, zunehmend mehr und schließlich eigenverantwortlich die Lernorganisation zu gestalten.“* (Lenzen 2001, S. 1361)

Auch *Platon* ca. 500 v. Chr. setzte sich mit dem didaktischen Prinzip der Selbsttätigkeit auseinander. Er sah die Seele des Menschen als *„eigenständige, sich selbst bewegende Kraft. (...)“* die *„ursprünglich tätig“* ist. (Becher 1937, S. 160) Die Gedanken werden nach seiner Ansicht, von innen selbst hervorgebracht. *„Auch das Lernen soll in Selbsterzeugung und Selbsthervorbringungen bestehen.“* (Becher 1937, S. 160)

Platon setzt die Begriffe Bildung und Selbsttätigkeit in Verbindung und meint, dass im Lernen und

Erkennen der Schüler nur selbsttätig sein kann, denn wenn es nur eine „*mechanische Ansammlung von Sinneseindrücken*“ (Becher 1937, S. 161) wäre, hätte der ‚Nürnberger Trichter‘ durchaus seine Berechtigung, dies wäre seiner Ansicht nach keine echte Bildung. (vgl. Becher 1937)

Denn Erkennen und Lernen ist nicht ein „*passives Aufnehmen von äußeren Eindrücken*“, „*sondern (...) ein Aussichselbsthervorbringen des Erkannten.*“ (Becher 1937, S. 161)

Der Lehrer wird bei Platon nicht als „Einpauker“ verstanden, sondern er hat die Aufgabe, das im Zögling enthaltene Wissen durch die „Wiedererinnerung“ zu erwecken und in Gang zu bringen. Da für Platon jedes Wissen Ideenwissen oder begriffliches Wissen ist, gibt es keinen äußeren Wissensstoff das heißt alles Wissen muss vom Zögling selbst hervorgebracht werden. (vgl. Becher 1937) In jedem Menschen wohnt eine gewisse Begabung und der Lehrer ist dazu angehalten dieses Wissen durch die Rückerinnerung im Schüler zu erwecken. Dabei stößt der Lehrer an so manche Grenze, Platon geht es nicht darum den Schüler unter allen Umständen wissend zu machen, sondern in ihm das hervorzubringen was in ihm steckt.

Platon geht davon aus, dass die Seele des Menschen unsterblich ist. Anzeichen dafür sieht er darin,

*„daß die Menschen, wenn sie gefragt werden, falls nur jemand schön zu fragen weiß, von selbst alles so sagen, wie es sich verhält; und doch wären sie nicht imstande dies zu tun, wenn ihnen nicht ein Wissen und ein richtiger Sinn einwohnte.“* [sic] (Phaidon 73a (gesperrt vom Verf.) zit. nach Becher 1937, S. 162)

Das Fragen des Lehrers stellen somit für Platon ein wesentliches Element von Bildung dar. Die Aufgabe des Lehrers ist es den Schüler an den Wissensinhalt heran zu führen, das heißt ihn dort abzuholen wo er gerade steht und die Fragen so zu formulieren, dass der Zögling selbst zur Antwort gelangt.<sup>9</sup>

*„Das Wissen soll nicht äußerlich angelesen, sonder 'innerlich erinnert', erlebt sein. Solange es nur toten Lesestoff darstellt, besitzt es keinen wahren Bildungswert, macht es nur 'dünkelsüchtig' und täuscht dort Weisheit und Überzeugung vor, wo keine vorhanden ist.“* (Becher 1937, S. 166)

Platon bezieht den Begriff der Selbsttätigkeit in seine Überlegungen von Erziehung mit ein, doch ist dieser ganz auf die Grundsätze der „Politeia“ bezogen. Die Freiheit ist dem Zwang untergeordnet und spielt in seiner Darstellung von Bildung nur am Ende der Erziehung eine Rolle und stellt das Ziel von Bildung dar. Der Zögling könne nur durch Formung und Prägung des Erziehers zur echten Bildung gelangen. Er war ein Befürworter von Lob, Strafe, Lohn und Gehorsam.

<sup>9</sup> *„Die Maieutik des Sokrates bedeutet die Kunst der inneren Erweckung.“* (Becher 1937, S. 165) Damit ist gemeint den Schüler mit Fragen in sein Inneres zu führen und ihn so wissbegierig zu machen. (vgl. Becher 1937)

*„Man muß seinen Kindern ein tüchtiges Maß von Zucht und Sitte hinterlassen“ heißt es in den „Gesetzen“ (Gesetze 729a zit. nach Becher 1937, S. 171). Verzärtelung in ihrer Behandlung ist nicht am Platze. Wo gefehlt, da soll gescholten werden, wo gutes getan, da soll gelobt werden. (Becher 1937, S. 171)*

Die Vorbildfunktion des Erziehers befürwortet Platon jedoch und sie stellt somit eine Aufgabe des Lehrers dar.

*„Die hauptsächlichste Erziehung für jung und alt besteht ja darin, daß man nicht bloß zurechtweist, sonder sichtbarlich und sein ganzes Leben lang selbst als Täter dessen erscheint, was man in seiner Zurechtweisung einem anderen sagt.“ [sic] (Gesetze 729b zit. nach Becher 1937, S. 173/174)*

In Platons Vorstellung von Bildung spielt die Selbsttätigkeit eine große Rolle. Der Zögling muss sich selbst auf den Weg machen, um aus seiner Unwissenheit zu gelangen. Doch dies alleine reicht für Platon nicht aus. Der Zögling hat die Aufgabe, um wahre Bildung zu erlangen, sich selbst mit dem Wissen auseinander zusetzen. Das wird deutlich, wenn Platon davon spricht, dass die wahre Bildung nur dann erreicht werden kann, wenn man sich innerlich erinnert.

Bei Platon stehen der Bildungsgedanke und die Selbsttätigkeit in engem Zusammenhang, wobei deutlich wird, dass das Tun doch eine eher untergeordnete Rolle spielt, da das Wissen oder für ihn auch die Idee nur aus unkörperlichen, rein geistigen Elementen besteht. Die Sinneswahrnehmung hatte für ihn, in Bezug auf Bildung untergeordnete Bedeutung.

Es reicht für Platon nicht aus, Wissen zu reproduzieren, sondern wahre Bildung kann für ihn nur dann entstehen, wenn der Zögling sich wieder erinnert.

Bereits bei Platon wird deutlich, dass Bildung zwar nur mit Selbsttätigkeit zu erreichen ist, doch dem Lehrer fällt die Aufgabe zu, ihn dabei zu unterstützen. Der Lehrer soll mit Fragen den Zögling zur Wiedererinnerung führen. Die Begabungen der Schüler sollen durch das Entdecken des eigenen Ichs, vom Lehrer erweckt werden und die Rückerinnerung gewährleisten. Auch die Grenzen des Lehrers werden bei Platon deutlich, wenn er sich dafür ausspricht, dass der Lehrer nur das Wissen erwecken kann, das im Schüler enthalten ist. Doch gehen die meisten Philosophen davon aus, dass Selbsttätigkeit meist einen gewissen Freiheitsgedanken impliziert, dagegen stellt Platon fest, dass Zucht und Sitte von jedem Lehrer an den Schüler weitergegeben werden sollte.

Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen wird der Begriff der Selbsttätigkeit im Mittelalter nicht betrachtet, sondern mit der Neuzeit fortgesetzt.

Platon ist ein Philosoph, der sich bereits 500 v. Christus mit dem Gedanken der Selbsttätigkeit im Bezug auf Bildung beschäftigte. 2000 Jahre später beschäftigt sich Vives, ein spanischer Humanist, Philosoph und Lehrer, ebenso mit diesem Gedanken. Sind sich beide Autoren über Selbsttätigkeit

im Bezug auf die Bildung in einigen Punkten einig, wird jedoch klar dass der Begriff sehr viele Facetten aufweist, worin sie sich unterscheiden.

*Vives' (1492 - 1540) wichtigster und elementarster Grundsatz der Unterrichtsgestaltung lautet: Die Selbsttätigkeit zu ermöglichen. Vives versteht unter Selbsttätigkeit, „jene (...) Tätigkeit des personalen oder geistigen Ichkerns“ die nicht „Dressur oder schematische Abrichtung ist“. (Ilg 1932, S. 28)*

Das Ziel der Bildung sieht Vives darin „(...) den Zögling durch Weckung der Selbsttätigkeit zu seinem Sich-selbst gestalten zu führen.“(Ilg 1932, S. 28)

Das Ziel des Erziehers ist es den Zögling zu führen wenn er dies benötigt und in ihm ein „Feuer der Motivation“ zu entfachen, worauf hin der Zögling selbst aus eigenem Antrieb sich weiterbildet. D.h. das Ziel des Erziehers ist nicht die ‚vollkommene‘ Bildung des Zögling, sondern die Bildung im Zögling in die Wege zu leiten und ihm Werkzeug geben sich selbst zu bilden.

Der Freiheitsgedanke hat für Vives bereits in der Erziehung – im Gegensatz zu Platon – große Bedeutung. Er spricht sich deutlich gegen den Zwang aus, der bei Platon einen hohen Stellenwert einnimmt.

*„Der menschliche Geist besitzt, einen wunderbaren Freiheitsdrang. Er duldet wohl Übung, aber keinen Zwang. Man kann vieles durch Bitten von ihm erlangen, aber nur wenig mit Gewalt erzwingen.“ (Vives 1782-1790, Band 11. VI 318 zit. nach Ilg 1932, S. 32)*

Vives setzt zur Selbsttätigkeit den Begriff der Freiheit hinzu und grenzt sich deutlich davon ab, im Unterschied zu Platon, den Zögling mit Gewalt und Zwang zur Bildung zu bewegen. Der Wille sich zu bilden oder sich etwas anzueignen ist förderlich für die Erreichung eines hohen Grades von Bildung.

*„Wenn du begierig bist, etwas zu lernen, wirst du in kurzer Zeit einen hohen Grad von Bildung erreichen.“ (Vives 1782-1790, Band 13. III 375 zit. nach Ilg 1932, S. 32)*

Des weiteren sieht Vives Selbsttätigkeit als Kern allen Formen geistigen Tuns. Er beschreibt einige Formen der Selbsttätigkeit, eine davon ist:

*„Der menschliche Geist erfaßt bei der Gewinnung von Erkenntnis zunächst das Konkrete und den Sinnen Dargebotene, von hier aus das Abstrakte und den Sinnen Verborgene. (Vives 1782-1790, Band 9. III 229 zit. nach Ilg 1932, S. 33)*

Die Sinne und damit das Wahrnehmbare stellen für Vives ein Grundelement der Bildung dar. Vives sieht darin das Werkzeug der Erziehung. So wird der Mensch zuerst das Wahrnehmbare und durch

die Sinne wandernde Erlebnis erfahren, später kommt er dann durch diese Erfahrungen zum Verborgenen. *„Der Mensch lernt zuerst das fertige Werk der Natur kennen, dann erst seine Elemente.“* (Vives 1782-1790, Band 9. III 229 zit. nach Ilg 1932, S. 33)

Vives zieht eine Parallele zur Wissenschaft und zur Entwicklung der Bildung beim Zögling. Er nimmt die Entwicklung der Wissenschaft als Anhaltspunkt der Erziehung und Bildung von Kindern, und zwar in dem Punkt, dass Wissenschaft ebenso zuerst das Wahrnehmbare durch die Sinne Erfahrbare erkennt, was zuerst in der Wirklichkeit vorhanden ist, dann erst wird diese Erfahrung erweitert und es beginnt die detaillierte Auseinandersetzung mit ihr. Damit wird dann an dieser Erfahrung das *Allgemeine* herausgehoben. In der Erziehung sollen sich die Schüler zuerst mit dem Konkreten und den Sinnen zugänglich und sich dann erst mit dem Abstrakten, Verborgenen auseinander setzen. (vgl. Ilg 1932)

*„Somit ergibt sich die innere Selbsttätigkeit des Schülers als erster und oberster Grundsatz der Bildungspraxis, die den Zögling zu selbsttätigem Anschauen und Beobachten, eigenständigem Denken und Urteilen, selbständigem Eindringen in Sprachgüter, eigentätiger sprachlicher Darstellung und Anwendung und Übung von Kenntnissen und Fertigkeiten führen und anleiten soll.“* (Ilg 1932, S. 86)

Vives stellt die Selbsttätigkeit in den Mittelpunkt seines Bildungsgedankens. Er unterscheidet Bildung ebenso wie Platon, von Dressur oder schematischer Abrichtung, die nichts mit Selbsttätigkeit, der Tätigkeit des personalen oder geistigen Ich-Kerns zu tun hat. Selbsttätigkeit sieht Vives in allen Formen geistigen Tuns. Im Unterschied zu Platon stellt für ihn die Freiheit ein wesentliches Element von Bildung dar. Zwang oder sogar Gewalt haben für ihn keinen Platz in der Bildung und Erziehung von Schülern, da der Mensch dieses nicht dulden würde.

Vom Schüler muss der Wille sich bilden zu wollen vorhanden sein, da „Motivation“ und eigenes Interesse für die Erreichung eines hohen Bildungsgrades förderlich ist. Als Pflicht des Lehrers erachtet Vives die Bemühung um die Selbsttätigkeit in Bezug auf die Bildung des Schülers. Er klärt auf, welche Komponenten für die Erreichung der echten Bildung vorhanden sein müssen.

Die Aufgaben des Lehrers um Selbsttätigkeit zu ermöglichen nach Vives sind:

- Interesse am Unterrichtsgegenstand wecken
- Selbstkontrolle der Schüler des eigenen Fortschritts
- Der Lehrer hat den Schüler davor zu hüten, was seine Lernfreudigkeit, sein Selbstvertrauen, und seinen Lebensmut zerstören könnte. Die Vermeidung des vorschnellen Eingreifens in

die Erziehung ist zu beachten.

- Der Lehrer muss dem Schüler den Lernstoff in angemessener Form aufbereiten.
- Bei Verbesserungsvorschlägen oder Zurechtweisungen seitens des Lehrers, muss der Lehrer gewahr sein dies in einer Weise zu tun, die dem Schüler die Begründung seines Verhaltens darlegt.
- Die Persönlichkeit des Lehrers und das Verhältnis des Schülers hängt ebenso davon ab, ob das Ziel der Bildung gewährleistet werden kann und inwieweit dieser den Schüler zur geistigen Selbsttätigkeit anregen kann. (vgl. Ilg 1932)

Vives stellt in seiner pädagogischen Vorstellung die Selbsttätigkeit des Kindes ins Zentrum. Doch kommt dem Lehrer eine besondere Aufgabe zu, nämlich den Schüler zu dieser Selbsttätigkeit zu verhelfen. Dies sollte in einer Art und Weise geschehen, die den Schüler darin unterstützt seine Persönlichkeit zu entfalten und Selbstvertrauen zu erlangen. Strafe und Angst versucht er zu vermeiden, um dem Schüler nicht den Lebensmut und somit auch den Mut zur Bildung zu zerstören.

Die Verhaltensregeln des Lehrers sind nicht so einfach einzuhalten und wirken oft unklarer als bei Platon, der ‚lobt wo Gutes getan wird und straft wo gefehlt wurde‘. (vgl. Becher 1937)

Ca. 100 Jahre später beschäftigte sich *Comenius* mit diesem Thema und entdeckte Entwicklungsstufen, die die Kinder durchlaufen. Der Lehrer sollte sich zurücknehmen und das Kind sich selbst formen lassen. Die Selbsttätigkeit war für ihn Ausgangspunkt seiner Idee.

*Comenius* (1592-1670)

*„Was sich nicht selbst formt, darf auch von uns nicht geformt werden. Was geformt werden will, tut dies durch untrügliches Zeichen kund. In diesem Sinne ist Catos' Ausspruch wahr: Die Natur ist der beste Führer.“* (Comenius 1960, S. 199)

Comenius, ein Vorläufer der modernen Traditionslinie, sah den Menschen und seine Bildung als Ebenbild Gottes. Da alle Menschen dem Ebenbild Gottes entsprechen war er für eine Bildung für alle. Das Zitat: *„omnes omnia omnino“* verdeutlicht dies, da es so viel bedeutet wie *„Alle sei alles auf alle Weise zu lehren.“* (Breinbauer 2000, S. 51)

Die Selbsttätigkeit ist für ihn die Grundlage der Bildung. Die Selbsttätigkeit des Kindes wird unterstützt durch die Natur des Menschen, die wir heute als Entwicklungsprozess des Menschen verstehen würden.

*„Denn in uns Sterblichen wirkt eine göttliche, unsterbliche Kraft, der nichts unzugänglich,*

*nichts unerreichbar ist. Sie dringt voller Freudigkeit und unverdrossen überallhin vor, soweit kluge Führung nicht fehlt. Wird aber auch nur ein Grundzug der Sachwelt richtig (in seinem Zusammenhang) erkannt, so wird der Blick in Unermeßliches freigegeben.(...). Kurz von Natur aus – (...) – ist es so, daß nichts fehlt, wenn es am Willen nicht mangelt“ [sic.] (Comenius 1960, S. 205)*

Die Kindheit ist für Comenius kein Durchgangsstadium zum Erwachsenenalter, sondern bildet die Vorbereitung auf das Erwachsenenalter. Das Erwachsenenalter ist die Vorbereitung auf das ewige Leben. Comenius geht davon aus, dass jeder Mensch bestimmte Stadien durchläuft, in denen bestimmte Entwicklungsverläufe vonstatten gehen. Dies bezeichnet er als die Natur des Menschen.

*„Comenius folgerte, Erziehung habe den Menschen als Ganzen zu bilden, Schulen hätten darum nicht nur Wissen zu lehren, sondern auch Sitte und Frömmigkeit und zwar jeweils in ihrem vollständigen Zusammenhang. Alle alles gründlich zu lehren, das war die gesellschaftspolitisch ein unerhört kühner, ja revolutionärer Anspruch, pädagogisch gesehen der noch ungebrochene Optimismus der Aufbruchsstunde.“ (Blankertz 1992, S. 35)*

Der Lehrer hatte den Auftrag den Schüler alles zu lehren. Damit meinte er ‚das Ganze‘, nicht Teilbereiche, die erst am Ende der Bildung einen Zusammenhang ergeben, sondern alles sollte nachvollziehbar als Ganzes gelehrt werden und dies bereits im Vorschulalter.

*„Schon das kleine Kind im Vorschulalter sollte 'Alles' lernen, nämlich ein seiner Fassungskraft entsprechendes vollständiges Weltbild erhalten – nicht Elemente, die sich erst viele Jahre später zu einem sinnvollen Ganzen fügen würden.“ (Blankertz 1992, S. 35)*

Die Aufgabe des Erziehers nach Comenius:

Die Aufgabe des Lehrers oder Erziehers war es zu aller erst den Schüler zur Selbständigkeit anzuleiten. Die Aufgabe des Schülers war sich mit dem empirischen Material auseinander zu setzen, Regeln zu verallgemeinern und allgemeine Gesetzmäßigkeiten zu erforschen. Der Lehrer hat für viel Anschauungsmaterial zu sorgen. (vgl. Blankertz 1992)

Comenius verglich den Menschen mit der Natur und kam zu dem Schluss, dass es wie in der Natur einen Plan gab, der sich in der Zeit entfaltet. Daher sollte der Lehrer dem Schüler erst dann Aufgaben stellen, wenn er diese auch bewältigen kann. Den Nutzen der Bildung für die Schüler klar zu machen und die Aufgaben vom Leichten zum Schweren in der Erziehung einzubauen war ebenfalls eine Forderung an den Lehrer. (vgl. Blankertz 1992)

Der Wille des Schülers ist, wie oben beschrieben, wesentlich für Bildung.

*„(...) Bei einer Sache, die wir lieben, gibt es keine Arbeit, oder sie macht gerade als Arbeit*

*Freude*“ (Comenius 1960, S. 201)

Der Lehrer sollte diesen Eifer wecken, indem er lobt und die Inhalte in ansprechender Weise den Schülern vor Augen führen. Die Selbsttätigkeit steht hier wieder im Zentrum, um den sogenannten Eifer zu wecken: „... *durch eigene Anschauung -autopsia-*, 2. *durch eigenes Lesen – autolexia -*, 3. *durch eigene Betätigung – autopraxia -*, 4. *durch eigene Anwendung – autochresia-*“ (Comenius 1960, S. 201), soll dem Schüler das Ganze vorgeführt werden.

Insofern Bildung das Ziel der Erziehung bei Comenius ist, ist zuerst beim Untersten anzufangen und dann zum Höchsten fortzuschreiten. Zuerst soll das Leichte gelernt werden und später das Schwere aber immer in Hinblick auf das Ganze. Weiters soll der Lehrer gewährleisten, dass das Ganze stufenweise durchlaufen werden soll. Comenius vergleicht dies mit einer Leiter und ihren Sprossen, wenn eine fehlt kann man zu Sturz kommen. (vgl. Comenius 1960)

Die Bildung von ‚Geist, Sprache und Hand‘ sind ähnlich wie die Forderung von Pestalozzi mit ‚Kopf, Herz und Hand‘ zu lernen. Spiel und Wettkämpfe hatten große Bedeutung für ihn und diese sollten altersentsprechend angeboten werden.

„*Wir wollen erreichen, daß die Zucht den Schüler keine Angst vor dem Lernen bereite.*“ [sic.] (Comenius 1960, S. 207) Zucht und Strafe war für Comenius nicht unabdingbar, um zu Bildung zu gelangen. Für ihn besteht der Weg darin, den Schüler so frei wie möglich zu erziehen. Zucht sollte vermieden werden. Die Anforderung an den Lehrer bestand darin, dass Lerngebiet des Schülers einzugrenzen und nach seinem Entwicklungs- und Interessenstand vorzubereiten. Wenn gezüchtigt werden musste dann in Maßen und mit Liebe. „*Also: vorsichtig, weise, gemäßigt!*“ (Comenius 1960, S. 207)

„*Wir wollen einen schwachen Schüler nicht wegen Unfähigkeit beim Lernen strafen oder einen, der aus Überdruß nicht mag. Nur bei Verstocktheit sollte man zur Züchtigung schreiten, wenn einer trotz Belehrung nicht gut tut.*“ (Comenius 1960, S. 207)

Dies sind nur einige wenige Ziele die der Pädagoge in seiner Pampaedia (1960) anführt. Die Auswahl dieser Aspekte richten sich nach dem Schwerpunkt dieser Arbeit, der Selbsttätigkeit.

*Rousseau (1712-1778)*

Die Selbsttätigkeit des Kindes steht im Zentrum von Bildung und Erziehung in Rousseaus Pädagogik. Der Begriff der Selbsttätigkeit wird zwar nicht eindeutig verwendet, doch kann man in seinem Konzept die Selbsttätigkeit deutlich erkennen. Er spricht sich gegen Strafe, Tränen,

Drohung und Sklaverei aus. Ein Grund dafür war die hohe Kindersterblichkeit zu dieser Zeit.

*„Was soll man also von jener barbarischen Erziehung denken, die die Gegenwart einer ungewissen Zukunft opfert, die ein Kind mit allen möglichen Fesseln bindet und damit beginnt, es unglücklich zu machen, um ihn für die Zukunft ein angebliches Glück zu bereiten, das es vielleicht nie genießen wird?“ (Rousseau 1998 S. 55)*

Weiters hatte er sich dafür ausgesprochen die Kinder zu beobachten um zu lernen wie man erzieht. Denn nach seinen Beobachtungen ist das Kind zunächst auf die Ausbildung und den Umgang mit seinen Sinnen, Organen und Gliedern ausgelegt. Er befürwortet die Kinder aus sich selbst kommen zu lassen und nicht in diese Entwicklung einzugreifen.

*„Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen.“ (Rousseau 1998, S. 9)*

Er kritisiert die Forderung von Platon einen vollendeten Bürger zu schaffen, denn er möchte die Kinder glücklich machen.

- *„Nicht für die Berufe und gesellschaftlichen Rollen*
- *nicht durch Belehrung, Beschämung, Bestrafung*
- *nicht unter dem Druck, sei es von Zeitplänen, sei es von ehrgeizigen Zielen, sei es von Vergleichen.“ (Hentig 2004, S. 45)*

sollen die Kinder erzogen werden. Er bezeichnet dies als :*“Kinder ohne Vorschrift zu leiten und durch Nichtstun alles zu erreichen.“ (Rousseau 1998 S. 104)*

Die Vorstellung von Erziehung zu dieser Zeit war, das Kind in gewünschter Weise zu verbiegen und so für die Gesellschaft gefügig zu machen. Dies zu verhindern zeigt, dass Rousseau davon Abstand nimmt im Auftrag der Gesellschaft, der Eltern, der Zukunft zu handeln. Das Kind und sein Interesse steht im Zentrum seiner Pädagogik.

Durch seine Ausrichtung hin zum Kind konnte Rousseau beobachten, dass das Kind ständig lernt. Es lernt im Spiel, im scheinbar sinnlosen Nichtstun, und in der Wiederholung. Er konnte die Beobachtung machen, dass das Kind mit seinem ganzen Körper lernt und so lange übt bis es das Angestrebte kann.

*„Bevor der Mensch nicht körperlich , geistig und seelisch stark und somit „er selbst“ ist, kann er nicht autonom handeln, hat er nur den Schein der Unabhängigkeit und damit den Schein der Sittlichkeit.“ (Hentig 2004, S. 46/47)*

Rousseau meint, dass das Kind noch keine moralische Forderungen erfüllen könne und somit Bestrafung zwecklos wäre. Das Kind würde nur erfahren was der Erwachsene befürwortet und was

er ablehnt. Somit hat Strafe keinen Sinn und wird von Rousseau abgelehnt. Weiters konnte er nie beobachten, dass Kinder wahre Reue zeigen und wenn der Erwachsene das verlange würde er die Kinder zur Lüge erziehen, da das Kind: „*ich bin schuldig*“ sagen würde aber meint: „*ihr wollt daß ich schuldig sage*“.[sic.] (Hentig 2004, S. 47)

Steht bei Platon und später bei Fichte die Freiheit eher als Ziel denn als Zeichen von Selbsttätigkeit in Erziehung und Bildung, spricht sich Rousseau deutlich für Freiheit bereits in der Kindheit aus. Der Freiheitsgedanke zieht sich durch alle Aspekte seiner Erziehung und der Erzieher hat die Aufgabe dies mit all seinen Konsequenzen zu ermöglichen.

Die Erziehungslehre nach Rousseau ist in seinem Buch über ‚Emile‘ deutlich beschrieben worden. Er zeigt, welche Aufgaben Lehrer zu bewältigen haben, um Freiheit, Selbsttätigkeit und Bildung dem Kind zu ermöglichen. In seiner Erziehungslehre sind sieben Punkte zu beachten:

1. Das Kind steht im Zentrum und der Erzieher soll das Kind in der Gegenwart nicht vom Glück fernhalten. Die Kindheit sollte nicht bloß ein Durchgangsstadium zum Erwachsenenalter sein, dass manche Kinder nie erreichen, sondern die Möglichkeit geben, die Gegenwart genießen zu können. (vgl. Rousseau 1998)
2. Der Erzieher muss das Kind beobachten, um zu erfahren was das Kind braucht. Jedes Kind sollte nach seiner Eigenart erzogen werden, nicht nach den Vorgaben der Gesellschaft oder einem angestrebten Berufsbild.
3. Der Erzieher hat nach Rousseau den Auftrag „*Kinder ohne Vorschriften zu leiten und durch Nichteinwirken alles zu erreichen.*“ (Rousseau, 1998 S. 104) Der Lehrer wird aufgefordert aufzuhören etwas zu tun, damit ist gemeint, aufzuhören die Wünsche der Gesellschaft zu erfüllen und damit das Kind nach diesen Vorstellungen zu formen. Die Kinder sollen entdecken was sie alleine viel besser lernen. Der Erzieher sollte in solche Situationen nicht eingreifen, auch wenn damit ein Zeitverlust einhergeht. Er gibt das Beispiel des laufen Lernens, das er als Torheit bezeichnet, da die Kinder dies viel besser alleine erlernen könnten. Die „*Entmoralisierung der Pädagogik*“ (Hentig 2004, S. 45) ist ebenso eine Forderung, die Rousseau an den Lehrer stellt. Da das Kind selbst noch keine ‚echte‘ Reue zeigen könnte wären Strafen sinnlos und wenn diese Reue erzwungen würde, dann würde man die Kinder zur Lüge erziehen, da sie die Hintergründe noch nicht verstehen und nur um den Eltern zu gefallen Reue zeigen würden.
4. „*Die Natur oder die Menschen oder die Dinge erziehen uns.*“ (Rousseau, 1998 S. 10) Denn,

die Natur hat uns mit dem Nötigen ausgestattet und der Mensch kann dagegen nichts ausrichten. Der Mensch hat einen natürlichen Tätigkeitsdrang, ein Nachahmungsbedürfnis, seinen Spieltrieb, das Bedürfnis alles zu Berühren. Rousseau verlangt vom Lehrer in der Erziehung und Bildung auf Macht, Überredung und Zwang zu verzichten. „*Zweifellos darf es tun, was es will. Aber es darf nur wollen, was ihr wünscht, daß es tue!*“ (Rousseau, 1998 S. 105) Der Zögling soll glauben, er wäre der Herr, aber in Wirklichkeit muss der Erzieher dieser sein, ohne dies dem Zögling zu zeigen.

„*Das Gewaltverhältnis, das Gehorsam will, verdirbt das pädagogische Verhältnis, das Selbständigkeit will. Um ihretwillen mahnt Rousseau zum entschlossenen Verzicht auf persönliche Herrschaft.*“ (Hentig 2004, S. 51)

Auf die Hilfe des Erwachsenen angewiesen zu sein soll das Kind als Demütigung empfinden und den Zeitpunkt herbei sehnen an dem es sich selbst helfen kann.

5. Rousseau befürwortet eine altersgemäße Erziehung und teilt die Entwicklung in vier Phasen<sup>10</sup> ein. Auf jeder Stufe muss der Erzieher auf die Entwicklung anders eingehen. Das bedeutet, dass der Erzieher darauf achten muss das Kind nicht zu überfordern, sondern ihm das anbieten soll, was es für die jeweilige Entwicklungsstufe benötigt. (vgl. Rousseau 1998)
6. Der sechste Leitsatz von Rousseau ist „*Die Erziehung zum Bürger*“. Heute würden wir dies die soziale Schulung nennen. Der Schüler soll nun die Liebe zu einer Frau entdecken und Rousseau begleitet ihn dabei. Die Gefühle des Mannes, der er geworden ist, erziehen ihn weiter, weil sie neue Erfahrungen bringen die der Schüler noch nicht kannte. Damit geht nun eine „*Unterwerfung und tiefe Schwäche seiner bisher so freien und starken Person einher.*“ (Hentig 2004, S. 66) Die Mission des Lehrers ist es den Schüler die „*Flüchtigkeit der Sinnesfreuden, die Zerbrechlichkeit des Glücks, die Dauerhaftigkeit der Pflichten.*“ (Hentig 2004, S. 66) vor Augen zu führen und die bürgerliche Ordnung kennenzulernen. Eine Möglichkeit dafür ist zu reisen. Am Ende dieser Erziehungslehre soll der Schüler frei entscheiden wo er leben möchte, aber auch in der Liebe frei zu sein.
7. Das siebente Prinzip ist die Forderung nach einer „*natürlichen Religion*“. (Rousseau 1998, S. 312) Sah Rousseau die Liebe als emotionale Gefahr, die natürliche Freiheit aufzugeben, ist der Glauben für ihn die tückischste. Der Schüler soll seinen Glauben aus Überzeugung wählen.

In Rousseaus Erziehungslehre steht der Mensch und seine Freiheit im Vordergrund. Der Begriff der

---

<sup>10</sup>Die erste Stufe bezeichnet er als: „Das noch nicht oder unvollkommene Kind“ (Hentig 2003, S. 55), die zweite als: „Der Knabe“ (Hentig 2003, S. 56), die dritte als: „Das erstarkte Kind vor der Pubertät“ (Hentig 2003, S. 58) und die vierte Stufe bezeichnet er als: „Die Reifezeit“ (Hentig 2003, S. 59).

Selbsttätigkeit wird zwar nicht verwendet, doch dem Verständnis nach kommt dieser zum Tragen. Gesellschaftliche Anforderung haben keine Berechtigung die Erziehung zu beeinflussen. Alles muss vom Schüler kommen und der Lehrer hat die Aufgabe dies zu gewährleisten.

*Pestalozzi (1746 -1827)*

Pestalozzi wird durch Rousseaus *Emile* stark geprägt und zählt zu den Aufklärungspädagogen des 19. Jahrhunderts. Seine Pädagogik geht vom Kind aus und beinhaltet seine „Methode“, die er in dem Buch „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ beschrieben hat.

*„Pestalozzi suchte für alle Menschen gleiche, elementare Erfahrungsprozesse zu eruieren und sie durch anschauliche Darbietung und Einübung anzuleiten. Den Ausgangspunkt bildet die natürliche Welt, die nach den grundlegenden Erkenntnisleistungen Zahl, Form und Wort zu erschließen ist.“* (Raithel/Dollinger/Hörmann 2009, S. 114/115)

Die „Methode“ bezieht sich auf eine Art Grundfähigkeiten, die der Schüler selbsttätig erwerben soll. Diese Methode beinhaltete eine Bildung mit Kopf, Herz und Hand. *„In der Wohnstube soll das Herz, in der Schule der Kopf und im Beruf, insbesondere im handwerklichen Beruf, die Hand gebildet werden.“* (Adl-Amini 2001, S. 150)

Der Kopf stellt die Erkenntniskräfte dar, das Herz den emotionalen Bereich und die Hand die körperlichen Kräfte. Die Form, die Zahl und das Wort stellen die Elementarpunkte dar. (vgl. Blankertz 1992)

Er ist einer der ersten Pädagogen der die Erziehung bereits von Anbeginn des Lebens an für wichtig betrachtete und die Familie als Zentrum seiner Pädagogik erkannte. Das Kind nimmt zuerst nur durch seine Sinne Dinge der Außenwelt wahr. Die Mutter vermittelt dem Kind verschiedene Eindrücke. *„Diese Hilfe zur Wahrnehmung nennt Pestalozzi 'Bemerken'“.* (Adl-Amini 2001, S. 151) Nach und Nach spricht das Kind dann darüber, was es bemerkt hat. Dieses „Reden“ und „Bemerken“ ist in jedem Menschen vorhanden und die Mutter soll dies fördern. Er meint auch, dass Gott diese Erziehung beabsichtigt hat.

Der Unterschied zwischen Wohnstube und Schule war Pestalozzi zwar bewusst er suchte jedoch nach einer Möglichkeit die Erfahrungen die der Schüler in der Wohnstube machen konnte, auf die Schule zu übertragen, wie z.B. die emotionale Beziehung, Sprache und Tun, der durch Liebe und Vertrauen im Familienverband gehaltenen Menschen.

Pestalozzi war der Überzeugung, dass zur Rettung des Menschen Erziehung notwendig sei. Er erkannte jedoch, dass dies erst durch die eigene Kraft und Anstrengung möglich war. Erziehung und

Bildung ist für Pestalozzi nicht von außen „einfüllbar“. Dies macht deutlich, dass der Bildungsgedanke bei Pestalozzi nur durch Selbsttätigkeit möglich ist.

Die Ungerechtigkeit der Welt kann dem Kind nicht erspart werden. Die Aufgabe der Erziehung besteht darin, dem Kind diese Erfahrungen erträglich zu machen und dabei das Bewusstsein zu schärfen, was statt dessen sein soll. Dies kann jedoch nicht vom Erzieher kommen, sondern ist im Kind selbst ein angelegtes Gesetz der sittlichen Ordnung. (vgl. Blankertz 1992)

Die freie Entwicklung des Menschen in einer förderlichen Umwelt stellt für Pestalozzi ein Prinzip seiner Pädagogik dar. Die Ursache dafür liegt nach Pestalozzi in der Natur des Menschen und kann demnach nicht von außen eingebracht werden. (vgl. Raithel/Dollinger/Hörmann 2009)

Die Selbsttätigkeit des Menschen bildet das Zentrum seiner Pädagogik. Nur der Mensch selbst kann sich bilden, was seinem Naturell entspricht.

Der Mensch „*veredelt sich ewig nur allein*“ (Pestalozzi 1952, S. 57 zit. nach Dollinger 2006, S. 105) „*Der sittliche Zustand lag im Menschen selbst begründet, in einer ihm gegebenen 'Kraft'*“. (Dollinger 2006, S. 105)

Pestalozzi entdeckt beim Kind eine „*Bahn der Natur*“ (Raithel/Dollinger/Hörmann 2009, S. 112). Diese Bahn der Natur, die wir heute als Entwicklung des Kindes bezeichnen würden, soll nach Pestalozzi darlegen, dass diese Entwicklung nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten verläuft. Der Lehrer soll dies durch bestimmte Maßnahmen, die dem Gang der Natur entsprechen, unterstützen. Je mehr diese Maßnahmen der Natur gleichen, desto besser ist dies. (vgl. Raithel/Dollinger/Hörmann 2009)

„*'Bemerken' und 'Reden' - das sind die beiden Schlüsselwörter der Natur. Der Schöpfer hat sie in jedes Kind eingepflanzt, und die Mutter soll sie in der Wohnstube durch täglichen Unterricht fördern.*“ (Adl-Amini 2001, S. 151)

Pestalozzi geht davon aus, dass der Mensch einer bestimmten Natur unterlegen ist und wenn dieser Schlüssel, d.h. wenn dies erforscht ist, wäre es ein leichtes die Kinder optimal zu fördern: „*Hat man die Elemente gefunden, dann lassen sie sich pädagogisch optimal fördern.*“ (Adl-Amini 2001, S. 193)

Die Aufgabe des Erziehers nach Pestalozzi lautet, den Schüler dort abzuholen wo er steht. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, zuerst zu erkennen wo der Schüler steht, wenn er von der Mutter aus der Hand gegeben wird und diese Entwicklung fortzusetzen.

„*Wenn die Kinder später in die Schule kommen, soll der Lehrer sie dort abholen, wo die Mutter sie aus der Hand gibt und die Erziehungsarbeit nach derselben Methode fortsetzen.*“ (Adl-Amini 2001, S. 150)

Dies erfordert die berufliche Bildung. Diese Aussage unterscheidet ihn deutlich von Rousseau. Rousseau strebt zu aller erst an, das Kind glücklich zu machen. Die Anforderungen der Gesellschaft oder die berufliche Bildung, sollten nach seiner Ansicht dem Kind nicht vorgegeben werden. Pestalozzi strebt danach den Kindern das Rüstzeug mitzugeben, dass ihre Lebenssituation erfordert. Einem armen Bauern nutzt Wissen oder Schreiben nichts, wenn er nichts zu essen hat. (vgl. Raithel/Dollinger/Hörmann 2009)

Selbsttätigkeit ist für *Fichte* (1762-1814) ein Grundprinzip seiner Pädagogik. Platon geht eher von einem Erinnern aus. Fichte hingegen bezeichnet die Selbsttätigkeit als ein „sich selbst erschaffen“:

*„Die neue Erziehung soll nach Fichtes Auffassung den Menschen von seiner innersten Wurzel her packen. Sie soll nicht nur äußerlich 'das Gedächtnis mit einigen Worten und Redensarten und die kalte und teilnehmungslose Phantasie mit einigen matten und blassen Bildern' (Fichte 1928, S. 275 zit. nach Becher 1937, S. 180) ausfüllen, sondern sie soll die ganze Persönlichkeit ergreifen.“ (Becher 1937, S. 180)*

Fichte sieht den Tätigkeitsbereich des Lehrers darin, den Schüler in seiner Aktivität zu unterstützen und sich in sie einzuschalten. Er soll den Schüler zur schöpferischen Aufnahme seines Tuns und seiner Gedanken verhelfen.

*„'Der Zögling lernt. Ich setze hinzu', sagt Fichte, 'der Zögling lernt gern und mit Lust, und er mag, solange die Spannung der Kraft vorhält, gar nichts lieber tun denn lernen; denn er ist selbsttätig, indem er lernt und dazu hat er unmittelbar die allerhöchste Lust.“ (Fichte 1928, S. 285 zit. nach Becher 1937, S. 181)*

Fichte sieht Selbsttätigkeit als *Prozess*, der die schöpferische Tätigkeit der Seele formt und nicht von außen machbar ist, sondern von innen geformt wird. Er begründet dies damit, dass es ein Instrument des Lehrers ist, das ihm den Zugang zum Inneren des Zöglings ermöglicht, dem Ursprung der Persönlichkeit und den geistigen Wurzeln seines Ich und damit zur Selbsttätigkeit.

Fichte fordert zuallererst die Bildung von Innen. Für ihn wird das innere Bewusstsein des Ich durch die Setzungskraft gebildet. Er geht davon aus, dass zuerst das gebildet werden muss, was die Sinnesempfindung ermöglicht.

*„'Das Ich setzt ursprünglich schlechthin sein eigenes Sein'. 'Das Setzen des Ichs durch sich selbst ist die reine Tätigkeit desselben. Das Ich setzt sich selbst und es ist vermöge dieses bloße Setzen durch sich selbst.'“ (Fichte 1926, S. 92 zit. nach Becher 1937, S. 42)*

Der Ausgangspunkt des Lernens ist die Selbsttätigkeit, diese entsteht jedoch nach Fichte zwar von

selbst aber die innere Bildung muss vom Erzieher angeregt werden. Diese Anregung bezeichnet Fichte mit den Begriff der „Aufforderung“. „Aufforderung“ ist für ihn auch ein Grundbegriff der Gesellschaftsauffassung.

*„Die Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit ist, was man Erziehung nennt. Alle Individuen müssen zu Menschen erzogen werden, außerdem würden sie nicht Menschen.“*(Fichte, Grundlagen d. Naturw. III S. 39 zit. nach Becher 1937, S. 183)

Die Aufforderung zur Selbsttätigkeit ist also grundlegend für die Erreichung von Bildung. Die Auffassung von Selbsttätigkeit ist bei Fichte klar geregelt. Er sieht die Aufforderung zur Selbsttätigkeit als vom Erzieher geplante Maßnahme, die die inneren Setzungskräfte unterstützen soll und das Kind oder den Zögling zum freien Handeln auffordern soll.

Die Freiheit des Kindes im Rahmen der Erziehung bringt Fichte nicht in Verbindung mit seinem Grundbegriff der Selbsttätigkeit, sondern bei ihm haben Zwang und Strafe einen besonderen Wert, um das Ich des Kindes zu erziehen. Der Zwang dient dazu Freiheit zu erlangen. Freiheit ist für Fichte das *Ziel* der Erziehung und Bildung.

Die Setzungskraft des Kindes steht für ihn im Zentrum seiner Überlegungen und er meint damit die Bewußtmachung des eigenen Denkens und Handelns, worin er auch den Quell allen subjektiven Lebens sieht.

Den Ursprung allen Seins sah Fichte in der ‚Urtat‘ des Ich. Das praktische Handeln und das logische Denken gehen auf diesen Ursprung zurück. Diese freie aus sich selbst kommende Tätigkeit und die Setzungskraft stehen am Beginn des menschlichen Seins. (vgl. Becher 1937)

*Wetekamp* (1859-1945) kritisiert die Art und Weise wie in seiner Zeit mit der Schulbildung oder Bildungsarbeit im Volksschulbereich umgegangen wurde. Der Schüler hatte zu sitzen und die Hände still vor sich zu verschränken. Der damalige Unterricht war gezeichnet von Zwang, Strafe, Disziplin und dem Ziel, dem Schüler das Wissen der Zeit in möglichst umfangreichem Maße zu vermitteln. Da dies bereits in dieser Zeit nicht mehr möglich war, wurde *Wetekamp* klar, dass an diese Stelle ein anderes Ziel folgen musste, nämlich das der Selbstbetätigung.

*„An seine Stelle muß ein neues Ziel treten: den Schüler durch Selbstbetätigung zu selbständigem Arbeiten heranzubilden und ihn so weit zu fördern, daß er imstande ist, auf einem oder mehreren Gebieten die reichlich vorhandenen Hilfsmittel zu eigener Weiterarbeit zu benutzen.“*[sic.] (*Wetekamp* 1921, S. 2)

Er kritisiert den Anschauungsunterricht dieser Zeit, denn er meint, dass hier nur der Mund und die Augen einbezogen werden und nicht das ganze Kind mit all seinen Sinnen. Der Anschauungsunterricht stellt eine Art von Unterricht dar, bei dem beispielsweise eine Tafel an der Wand hängt und diese von den Schülern still sitzend betrachtet wird. (vgl. Wetekamp 1921) Er bezeichnet diese Form von Anschauungsunterricht als gedächtnismäßige Wiederholung, da er diese selbst bei Schülern beobachten konnte. (Die Tafel hing vorne an der Wand und die Kinder in der letzten Bank konnten nicht sehen worauf der Lehrer zeigt. Trotzdem gaben sie dem Lehrer korrekte Antworten. Auf die Frage, warum sie wüssten was der Lehrer wissen wollte, gab ein Schüler zur Antwort, dass er wüsste, wenn der Lehrer auf eine bestimmte Stelle zeigt, dass dies oder jenes an der Reihe sei).

Wetekamp kam durch diese Beobachtung auf den Gedanken, dass man nur wirklich verstehen kann, wenn die Hand beteiligt ist, sonst wäre es nur ein Gedächtnistraining, dass als bald verloren gehe.

*„Wollen wir ausdrücken, daß jemand irgend etwas wirklich seinem ganzen Inhalt nach erkannt hat, so sagen wird nicht: er hat es erblickt oder er hat es erschaut oder er hat es eingesehen oder er hat eine Anschauung davon, sondern er hat es erfaßt oder begriffen. Beide Ausdrücke sind außerordentlich viel schärfer als die vier von den Augen abgeleiteten. Wollen wir also wirklich Anschauungen bei den Kindern erzielen, so müssen wir sie dazu zwingen, stets selbsttätig zu sein. Beim bloßen Beschreiben mit Worten haben wir keine Möglichkeit, in einer größeren Klasse diese Selbstbetätigung zu kontrollieren.“ [sic.] (Wetekamp 1921, S. 6)*

Bei dieser Aussage wird deutlich, wie uns die Sprache klar verständlich macht, wie Bildung auszusehen hat. Die Hände müssen beteiligt sein, nur dann kann man etwas Grundlegendes erfassen oder be-greifen. Der Zwang zur Selbsttätigkeit könnte falsch verstanden werden als ein: „Ich sage dir was du zu tun hast.“ Doch ist für Wetekamp ein wichtiger Punkt in seiner Pädagogik, dass das Interesse der Schüler von innen kommen soll. Er lehnt ein „du sollst“ grundlegend ab.

Wetekamp hat sein Augenmerk nicht nur auf die Volksschulerziehung gelegt, sondern auch auf die vorschulische Erziehung und Bildung. Das Malen, plastisches Darstellen, Formen und das lautrichtige Sprechen stellen für Wetekamp die Vorbereitung des Schülers auf das Lesen, Rechnen und Schreiben dar. Er konnte die Beobachtung machen, dass durch diese vorangegangene Tätigkeit die Kulturtechniken viel leichter und schneller erlernt werden konnten. Dies macht deutlich, dass man die Schüler abholen soll wo sie in ihrer Entwicklung stehen und nicht etwas „einlernen“ solle, was ihnen noch nicht zugänglich ist. Er beschreibt dies wie folgt.:

*„Dinge die im Interessenkreis des Kindes liegen und der Auffassung durch die Sinne*

*zugänglich sind, werden also in der ersten Schulzeit zu betrachten sein; die gewonnenen Anschauungen werden in Worten, durch malendes Zeichnen und plastisches Darstellen (in Ton, Stäbchen, Papier) nach außen versetzt. Hat das Kind im Verlaufe eines drittel oder halben Jahres im Anschauungsunterricht lautrichtig und fließend sprechen gelernt, lernt es während dieser Zeit im Anschluß an das Formen malen und zählen, so dürfte das die beste Vorbereitung für das Lesen, Schreiben und Rechnen sein; in kurzer Zeit wird es dann in diesen Fächern nachholen, was es vorher scheinbar an Zeit für sie verloren hat.“ (Wetekamp 1921, S. 3)*

Diese Aufgabe, die Wetekamp hier beschrieben hat übernimmt in der heutigen Zeit der Kindergarten. Die Kinder werden dazu angehalten, die Tätigkeiten des Malens, des Zeichnens des Zählens und vieles mehr, auf spielerischer Weise zu erlernen.

Wetekamp gibt einige Punkte an, welche diese Art der Bildung fördern:

1. Der Unterricht richtet sich an den Spieltrieb des Kindes und erleichtert somit den Übergang vom Hause zur Schule.
2. Dadurch wird die Lust am Unterricht bei den Kindern gestärkt.
3. Die Aufmerksamkeit des Schülers wird aus der Arbeit selbst gewonnen, was dem Lehrer einige Nervenkraft erspart.
4. Die Mitarbeit der Schüler ist besser zu kontrollieren, trotz großer Schüleranzahl.
5. Die Übungen im Formen und Zeichnen unterstützen nicht nur die Sinnesbildung, sondern auch die geistige Entwicklung und regen die Phantasie an.
6. Durch die ständige Selbstbetätigung des Kindes werden die Kinder zur Selbstständigkeit erzogen und zum Vertrauen auf die eigene Kraft. Diese Kinder werden eher dazu bereit sein beim theoretischen Unterricht mitzuwirken.
7. Die Hausarbeiten werden bei Wetekamps Unterricht eingeschränkt, um die Hilfe der Eltern bezüglich des Unterrichts zu vermindern.
8. Die Eltern haben ein besseres Verhältnis zur Schule, da der Betrieb nicht so theoretisch ist, wie damals üblich.
9. Er gestattet den Kindern während des Unterrichts umher zu gehen, da die Kinder dem Unterricht dann besser folgen würden.
10. Durch die Pflege der Handbetätigung wird dem Jugendlichen die Gelegenheit zur häuslichen Beschäftigung gegeben und dieses hält sie von der Straße oder von Kneipen fern.
11. Die Leistungen der körperlich arbeitenden Menschen können dadurch von den Kindern besser eingeschätzt werden, da sie selbst erfahren, wie viel Geschick und Nachdenken bereits einfacheres Schaffen erfordert. (vgl. Wetekamp 1921)

Für Wetekamp ist die Selbsttätigkeit ein wesentliches Prinzip, die Bildung erst ermöglicht. Er geht davon aus, dass man die Kinder dort abholen sollte, wo sie in ihrer Entwicklung stehen und ihnen nicht etwas abverlange, dass sie zu dieser Zeit noch nicht leisten können. Dadurch wird nicht etwa Zeit verschwendet, sondern er konnte beobachten, dass dies die Zeit des Erlernens verkürzt. Das Ziel von Bildung ist für ihn nicht etwa Wissen anzueignen, sondern etwas selbst aus Freude an der Arbeit zu schaffen. Dies wird durch das folgende Zitat bekräftigt.

*„Nicht der Weg ist uns die Hauptsachen sondern das Ziel, und dieses Ziel ist uns die möglichst kräftige Betonung der Selbstbetätigung, die zur Selbständigkeit erzieht, Freude an der Arbeit schafft und dadurch zugleich dem Gefühl der Überbürdung entgegenarbeitet.“*  
(Wetekamp 1921, S. 56)

Der Lehrer hat für Wetekamp große Bedeutung, um den Schüler zu ermöglichen zur Bildung zu gelangen. Er distanziert sich von Strafe, Zwang und Disziplin. Der Lehrer hat die Aufgabe den Schüler in seiner Selbsttätigkeit zu unterstützen und ihm zu ermöglichen sich selbst Dinge anzueignen. Auch dem Kindergarten als Bildungsinstitution räumt er in gewisser Weise einen hohen Stellenwert ein, da sich die Vorbereitung auf das Lesen, Rechnen und Schreiben zu unserer Zeit in den Kindergarten verlegt hat. Die praktischen Erfahrungen, die Wetekamp zu seiner Zeit machte, waren schon bei Comenius zu beobachten und die Aufgaben des Lehrers legt Wetekamp deutlich dar. Die Freiheit des Schülers, die der Lehrer ermöglichen soll und das Abholen der Kinder von ihrem jeweiligen Entwicklungsstand stellt einen hohen Anspruch an die Lehrer dar. Diese Überlegungen decken sich deutlich mit denen von Vives und unterscheiden sich von Platon und Fichte, die die Freiheit des Schülers während des Erziehungsprozesses zurücktreten lassen, da Freiheit erst am Ende relevant für sie war.

### **2.2.2 Der Kindergarten als Ort der Selbsttätigkeit**

Der Begriff der Selbsttätigkeit hatte im Kindergartenbereich erst im 20. Jahrhundert Einzug gehalten. Erst da wurde der Bildungsbegriff eingeführt und so die Idee der Selbsttätigkeit als Grundlage von Bildung. Fröbel beschäftigte sich in der Auseinandersetzung mit dem Thema Bildung im Kindergarten und somit mit dem Thema der Selbsttätigkeit.

*Maria Montessori* (1870 -1952) hat den Begriff der Selbsttätigkeit im Kindergarten geprägt, denn der Selbstbildungsgedanke bildete die Grundlage ihrer Pädagogik. Die Aussage von Maria Montessori „Hilfe für das Leben des Kindes“ (Montessori 1975, S. 25 zit. nach Hebenstreit 1999, S. 207) oder häufig auch beschrieben als „Hilf mir es selbst zu tun“ steht im Zentrum dieser

Pädagogik. Die Montessori - Pädagogik ist eine am Kind orientierte Methode, d.h. das Augenmerk liegt auf dem Kind und seinen Bedürfnissen. (vgl. Hellbrügge 1977)

Der Ausgangspunkt dieser Pädagogik lag in der Arbeit mit Kindern mit Behinderung. Montessori arbeitete zuerst mit behinderten Kindern und fragte sich, warum diese gut geförderten behinderten Kinder mit den nichtbehinderten Kindern mithalten konnten. Diese Beobachtung brachte sie zum Zweifeln an der üblichen Förderung der nichtbehinderten Kinder. (vgl. Hellbrügge 1977) Dies war der Grund, warum Montessori sich der Bildung und Erziehung der nichtbehinderten Kinder zu wandte.

Die Selbsttätigkeit betrachtete sie als wesentliches Mittel der Pädagogik und der Pädagoge hat dies den Kindern zu ermöglichen. Das Ziel aber auch der Weg ist die weitgehendste Unabhängigkeit des Kindes. Der Freiheitsgedanke stellt für Montessori nicht nur ein Ziel dar, dass am Ende der Erziehung zu erreichen ist, sondern war Grundlage ihrer Pädagogik.

*„Entwicklung ist immer Selbstentwicklung, und dieser Selbstentwicklung muß die Erziehung beistehen, indem sie Freiheit gewährt.“ (Hebenstreit 1999, S. 62)*

Die freie Wahl der Beschäftigung erkannte Montessori als vom Inneren des Kindes stark geleitetes Motiv. Das Kind kann hier sein inneres Bedürfnis selbst äußern und befriedigen und nach der Befriedigung des Bedürfnisses die jeweilige Tätigkeit beenden. (vgl. Oswald/Schulz - Benesch 2004)

Montessori weist auf den Zusammenhang zwischen Freiheit der Wahl, Selbständigkeit des Denkens und der menschlichen Würde hin. Die Freiheit der Wahl bildet die Grundlage für den Aufbau einer eigenen persönlichen inneren Freiheit. Es handelt sich jedoch nicht um eine unbegrenzte Freiheit, da durch das Material selbst, als auch durch die Gemeinschaft Grenzen entstehen, welche zum allgemeinen Wohl eingehalten werden müssen.

Die *Polarisation* der Aufmerksamkeit – ein Kernpunkt dieser Pädagogik – beschreibt die tiefe Konzentration, mit der das Kind eine Tätigkeit ausführt. Montessori beschreibt, dass in dieser Zeit der hohen Konzentration die eigentliche Entwicklungsarbeit stattfindet.

Der *absorbierende* Geist ist ebenfalls ein wichtiges Kernstück dieser Pädagogik. Montessori weist auf den Unterschied der Auffassungsgabe zwischen Kindern und Erwachsenen hin. Der Erwachsene nimmt sein Wissen mit Hilfe seiner bewussten Intelligenz auf. Das Kind jedoch absorbiert seine Umwelt so zu sagen es „saugt die Information wie einen Schwamm auf“.

Montessori war durch viele Beobachtungen an Kindern zu der Überzeugung gekommen, dass es im Menschen so etwas wie einen „Entwicklungsplan“ oder „inneren Bauplan“ gibt, der die Möglichkeiten seiner Entwicklung enthält. Sie bezeichnete dies als *Sensible Periode*. Das Kind hat in seiner Entwicklung einen optimalen Zeitpunkt, in dem es sich bestimmte Fähigkeiten oder Verhaltensweisen aneignen kann. (vgl. Hebenstreit 1999)

Die Aufgabe des Erziehers in der Montessoripädagogik sind:

- Eine vorbereitete Umgebung zu schaffen.
- Als Pädagoge muss man sich zurückhalten, wenn das Kind sich intensiv mit einer Aufgabe beschäftigt. (vgl. Hebenstreit 1999)
- Die Materialien bereitzustellen, die dem Kind ermöglicht Erfahrungen mit der Welt und mit sich selbst zu machen.
- Die Beobachtung: Die Erzieherin kann durch das Beobachten der Kinder erkennen in welcher sensiblen Periode sich die Kinder befinden und somit das für sie geeignete Material in der vorbereiteten Umgebung bereit stellen.

Für die Erzieher bedeutet diese Tatsache, die Umgebung des Kindes vorzubereiten und geeignetes Entwicklungsmaterial anzubieten, um so dem Forschungsdrang des Kindes entgegen zukommen.

*„Wir dürfen nicht denken, wir könnten das Kind machen; wenn wir das tun, verderben wir das göttliche Werk.“* ( Montessori 1979, S. 123 zit. nach Adl-Amini 2001, S. 11)

Der wichtigste und elementarste Aspekt der Montessoripädagogik ist die Selbsttätigkeit. Die gesamte Bildung und Erziehung ist darauf ausgelegt. Montessori legt in ihrer Pädagogik einige Elemente dar, die in der Praxis umsetzbar sind, aber auch den wissenschaftlichen Aspekt mit einschließen. Der Freiheitsgedanke spielt eine große Rolle und die damit verbundene *freie Wahl*, die von Anbeginn des Lebens stattfinden soll. Sie konnte einen inneren Entwicklungsplan entdecken, in der die Entwicklung nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten verläuft. Der Erzieher hat große Bedeutung, denn obwohl er sich aus dem Erziehungsgeschehen zurücknehmen soll, hat er die Aufgabe der Beobachtung, um den Kindern die vorbereitete Umgebung zu geben und ihnen dass entsprechende Material anzubieten, damit Selbsttätigkeit des Kindes möglich wird.

Die *Reggio – Pädagogik* (1960) nahm ihren Ausgang im Jahre 1912, wo durch die sozialistischen Bemühungen kommunale Kindergärten errichtet wurden. 1960 arbeitete Malaguzzi als

pädagogischer Leiter und entwickelte gemeinsam mit den Bürgern von Reggio-Emilia ein Konzept für den Kindergarten. Die Pädagogik dieses Konzeptes verstand sich als Gemeinschaftsaufgabe, um den Kindern im Kindergarten ein demokratisches Zusammenleben und soziale Fähigkeiten zu erschließen. (vgl. Knauf 2000)

Im Zentrum steht die Selbsttätigkeit. *„Jedes Kind hat die Fähigkeit sich selbst zu bilden.“* (Lingenauber 2007, S. 86)

Der *Prozess* der Bildung hat für Malaguzzi höheren Stellenwert als das Produkt und er mahnt den Erzieher das Kind nicht zu erziehen, sondern dem Kind als Assistent seiner Entwicklung zur Verfügung zu stehen. *„Das Kind wird in der Reggio – Pädagogik als ein mit Potentialen reich ausgestattetes Wesen angesehen, das sich in hundert Sprachen auszudrücken vermag.“* (Lingenauber 2007, S. 51)

Erziehung wird verstanden als Interaktionsprozess, in dem Kinder und Erzieherin gemeinsam zum Forschen, Entdecken, Denken, Experimentieren herausgefordert werden. (vgl. Knauf 2000)

*„Die Reggio-Pädagogik hat ein optimistisches Bild vom Kind. Sie sieht im Kind ein Wesen, das sich aktiv mit der gegenständlichen und sozialen Welt, mit seiner eigenen Person, seinem Körper, seinen Gefühlen und seinen Bedürfnissen auseinandersetzt. Das Kind wird als Konstrukteur seiner Entwicklung und seines Wissens betrachtet. Es weiß daher am besten, was es braucht; und es verfolgt mit Energie und Wissbegierde die Entwicklung seiner Kompetenzen.“* (Knauf 2000, S. 183/184)

Die Freiheit des Kindes, nach seinem Interesse entsprechend ein Bildungsangebot zu wählen, stellt ein Element der Reggio-Pädagogik dar. Die Kinder sind Forscher und die Erzieherin Wegbereiterin, die im Dialog mit dem Kind auf das Interesse des Kindes eingeht. Das Kind ist „Konstrukteur“ seiner eigenen Entwicklung und weiß am Besten, was es braucht. Die Erzieherin nimmt sich aus diesem Geschehen zurück und assistiert dem Kind in seiner Entwicklung.

Die Aufgabe der Erzieherin in der Reggio-Pädagogik sind:

- Die Erzieherin ist Wegbegleiterin und soll das kompetente Kind in seinem Selbstbildungsprozess bestärken. (vgl. Lingenauber 2007)
- Die Lernfreude des Kindes soll von der Erzieherin gestärkt werden. (vgl. Lingenauber 2007)
- Die Erzieherin soll durch gut dosierte Wissens- und Kompetenzleihgaben dem Kind in seinem Selbstbildungsprozess weiterhelfen und danach das Kind alleine weiter forschen lassen.
- Die Erzieherin ist Zeugin der Entwicklung des Kindes und soll diese beobachten, dokumentieren und interpretieren. (vgl. Lingenauber 2007)

Gemäß der Reggiopädagogik steht der Selbstbildungsprozess des Kindes im Mittelpunkt der Erziehung und nicht die Erzieherin. Deshalb sollte sich die Erzieherin an den Prozessen des Kindes beteiligen. Im Folgenden wird nun analog zur Bildungsdebatte die aktuelle Debatte im Hinblick auf den Begriff der Selbsttätigkeit näher betrachtet.

### 2.2.3 Die aktuelle Debatte zu Selbsttätigkeit im Kindergarten

Die selbst motivierte Tätigkeit des Kindes wurde bereits von Johann Pestalozzi, Vives, Montessori und vielen mehr gefordert. Dies wurde, wie man an Wetekamp sieht, für die Schulreformbewegung aufgegriffen und zum Ziel pädagogischer Arbeit erklärt.

Auch der Begriff Selbsttätigkeit ist in der Kleinkindpädagogik kaum definiert worden. Viele Pädagogen verwenden den Begriff in der Schulpädagogik und meinen damit ein didaktisches Prinzip. Dieter Lenzen definiert ihn in seinem Lexikonartikel wie folgt:

*„Spricht man von Selbsttätigkeit im Kontext von (...) Erziehung, so sollte damit Selbstbetätigung des Kindes, Aktivität des Lernens gemeint sein (...). Selbsttätigkeit aber sollte den Zielaspekt, die abgeschlossene und gelungene Erziehung betonen (...) Selbsttätigkeit soll im weiteren verstanden werden als das Bemühen von Lernen, die Lernorganisation aktiv mitzugestalten; dabei ist die Kompetenz zu entwickeln, zunehmend mehr und schließlich eigenverantwortlich die Lernorganisation zu gestalten (...)“ (Lenzen 2001, S. 1361)*

Selbständiges Lernen erfordert Freiräume, in denen Kinder ihre selbst gesetzten Ziele auf selbstgewählten Wegen durch selbstständig genutzte Hilfsmittel zu erreichen versuchen. (vgl. Liegle 2007)

*„Ihre Arbeit wird nicht bestimmt durch Bildungsziele und Standards, an die es die Kinder anzupassen gilt, sondern vom Vertrauen auf die kindliche Kompetenz. Kinder fragen nicht, um unsere Antwort zu hören, sondern um Instrumente zu bekommen, die das eigene Forschen erweitern.“ (Liegle 2007/02, S. 7)*

Schäfer beschäftigt sich mit dem Thema Bildung in der Kleinkindforschung. Er legt dar, dass Selbsttätigkeit ein Aspekt von Bildung ist, und dass man sich nur selbst bilden kann. Bildung findet statt, wenn das Lernen einen persönlichen Sinn ergibt. Tätig sein, Gefühle, Empfindungen, Denken, sozialer Austausch und auch die Sinnfindung wird im Bildungsprozess miteinander verbunden. (vgl. Schäfer 2005)

Laewen sieht das ähnlich, er meint, um Bildung Realität werden zu lassen brauchen wir nicht nur die Anstrengungsbereitschaft der Kinder, um ihre Ziele zu erreichen, sondern die Kinder als kooperative Partner, da sie die eigentlichen Produzenten von Bildung sind. (vgl. Laewen 2002b)

*„Kinder könnten dann tatsächlich nicht gebildet werden, sie könnten es nur selbst tun und insofern wäre Bildung – durch „Maßnahmen“ der älteren Generation bezüglich der jüngeren und ohne deren Kooperation –, nicht machbar““.* (Laewen 2002b, S. 47)

Die Langzeitstudie über einen Vergleich langfristiger Folgen von 3 verschiedenen Programmen, von Lawrence J. Schweinhart und David P. Weikart aus den USA unterstützt den Selbstbildungsgedanken von Laewen. Im ersten Programm wurden die Kinder mit direkten Instruktionen konfrontiert. Beim zweiten war es ein Kind zentriertes Vorgehen und beim dritten handelte es sich um ein offenes Curriculum.

Die Kinder im Alter von 3 und 4 Jahren wurden für zwei Jahre in den jeweiligen Programmen einbezogen. Mit 10 Jahren hatten die Kinder aller Gruppen deutliche Vorteile gegenüber den Kindern, die nicht an diesen Programmen teilgenommen hatten. Die Kinder der direkten Instruktionen hatten signifikante Vorteile auf den Stanford-Binet-Skalen zur Intelligenzmessung, gegenüber den Kind zentrierten Verfahren. Im Alter von 23 Jahren waren die Vorteile der Kinder mit direkter Instruktion gegenüber den anderen beiden Gruppen verschwunden. Weiters konnte festgestellt werden, dass 47% der untersuchten Erwachsenen aus der Gruppe der direkten Instruktion, emotional beeinträchtigt waren. Bei der Gruppe des offenen Curriculums, aber auch bei dem Kind zentrierten Programm waren dies nur 6%. In der Gruppe mit systematischen, direkten Instruktionen war die Kriminalitätsrate dreimal höher als in den anderen beiden Gruppen. (vgl. Laewen 2002b)

Diese Langzeitstudie zeigt, dass auf langfristige Sicht die kindzentrierten und offenen Curricula für das emotionale Befinden von großem Vorteil sind.

Wie sind diese selbst gesteuerten Bildungsprozesse in der kleinkindpädagogischen Praxis umsetzbar? Welche Erfolge können damit erzielt werden? Welche Probleme können auftreten? Wie kann man Selbsttätigkeit gegenüber anderen Lehrmethoden abgrenzen?

Fthenakis beschreibt die Selbsttätigkeit als einen wichtigen Aspekt von Bildung im Kindergarten. Gleichzeitig wird sie mehr einer wirtschaftlichen und sozialen Perspektive eingeordnet, da sie mit solchen Kompetenzen ausgestattet werden, die für die Wirtschaft von Interesse sind und nicht dem Interesse des Kindes entsprechen.

Liegle, Schäfer und Laewen charakterisieren Selbsttätigkeit als wesentlich für die Bildung im Kindergarten. Die individuellen Interessen nehmen für sie einen zentralen Stellenwert in der

Frühpädagogik ein, insofern sie als Teilbereich von Selbsttätigkeit verstanden werden. Kompetenzerwerb aufgrund von wirtschaftlichen Aspekten wird von allen 3 Autoren abgelehnt. Im anschließenden Abschnitt wird der Begriff der Selbsttätigkeit nochmals zusammengefasst, um die wesentlichen Argumentationslinien zu verdeutlichen.

#### **2.2.4 Rekapitulation des Begriffs der Selbsttätigkeit**

Um den Begriff der Selbsttätigkeit besser zu verstehen wird nun im Folgenden dieser Begriff nochmals beleuchtet und die Unterschiede der einzelnen Autoren in der Geschichte dieses Begriffs dargelegt. Der Begriff wird aber im Hinblick auf den Erzieher untersucht. Interessant ist, was der Erzieher tun kann, um die Selbsttätigkeit zu ermöglichen.

Ein Grundsatz der Selbsttätigkeit ist, dass sich der Erzieher an der Entwicklung des Kindes orientiert. Hierin sind sich alle Autoren einig, die sich mit diesem Begriff auseinandergesetzt haben. Bereits Platon fordert den Lehrer auf, den Schüler mit der sogenannten Mäeutik zu befragen, um ihn dadurch auf den rechten Pfad zu lenken. Nur so kann wahre Bildung erreicht werden. Wissen, das nur äußerlich angelesen wird, besitzt für ihn keinen wahren Bildungswert. (vgl. Becher 1937) Der Lehrer hat somit die Aufgabe, um wahre Bildung zu ermöglichen, den Schüler mit Fragen dort hin zu führen und ihn dort abzuholen, wo er mit seinem Wissen steht oder auch – wie es Vives bezeichnete – den Lernstoff in angemessener Form aufzubereiten. Comenius geht davon aus, dass jeder Mensch bestimmte Stadien durchläuft, in denen bestimmte Entwicklungsverläufe vonstatten gehen. Montessori fordert die Beobachtung des Kindes, um eine sensible Periode zu erkennen und dem Schüler das für ihn richtige Material anzubieten. Der Lehrer hat die Aufgabe den Lernstoff in angemessener Form aufzubereiten und zuerst das Konkrete, den Sinnen zugängliche und leichte zu Lernende zu vermitteln und stufenweise zum Schweren, Abstrakten, den Sinnen nicht mehr zugänglichen fortzuschreiten. Vives nahm hier die Wissenschaft zur Hilfe.

Einige Pädagogen bezogen sich auf einen Entwicklungsplan des Menschen und formulierten einige Stufen, die dieser „Bahn der Natur“ entsprechen sollten. Comenius war einer der ersten, der sich mit diesem Aspekt beschäftigte, aber auch Pestalozzi, Rousseau, Wetekamp und Montessori setzen sich mit diesem Aspekt der Bildung auseinander. In Hinblick auf diese Beobachtung war deutlich, dass der Mensch nicht ein leeres Blatt war, das sich wahllos beschreiben ließ, sondern dass auch Bildung und Erziehung bestimmten Gesetzmäßigkeiten der Natur unterworfen waren, wodurch die Selbsttätigkeit des Kindes nochmals unterstrichen wurde.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Selbsttätigkeit liegt darin, dass Bildung dann geschieht, wenn das Interesse des Kindes berücksichtigt wird. Dieser Wille sich zu bilden muss von innen kommen und kann vom Lehrer unterstützt werden. Trotzdem wird die Tätigkeit des Lehrers durch die Selbsttätigkeit nicht ausgeschlossen. Der Lehrer kann durch seine Lehrmethode den Kindern zur Selbsttätigkeit verhelfen, in dem er den Unterricht so gestaltet, dass die Kinder nicht nur Wissen reproduzieren, sondern zu wahrer Bildung gelangen, indem sie selbst tätig sind. Vives nennt dies „Feuer der Motivation“ und fordert vom Lehrer das Interesse zu wecken. Auch Fichte sieht in dieser Motivation großes Potenzial, um Bildung zu erlangen und fordert den Lehrer auf, den Schüler selbsttätig handeln zu lassen und sich auf diese Weise in Bildung einzuschalten. Der Erzieher kann den Zögling nur auffordern zur Selbsttätigkeit; der Wille sich zu bilden muss vom Kind selbst kommen.

Einigkeit herrscht über die Fähigkeit zur Selbstbildung, wonach der Begriff der Selbsttätigkeit unterschiedlich betrachtet wird.

Der wesentliche Unterschied der einzelnen Philosophen und Pädagogen im Bezug auf Selbsttätigkeit besteht darin, dass die einen Freiheit und Bildung ohne Zwang im Mittelpunkt ihrer Betrachtung stellen, während die anderen auf der Notwendigkeit des Zwangs bestehen. Platon und Fichte beispielsweise setzten hinzu, dass Zwang, Strafe und Zurechtweisung das Prinzip der Selbsttätigkeit nicht ausschließen.

Für sie ist der Freiheitsgedanke *das Ziel* der Bildung. Für Rousseau, Vives, Montessori und Pestalozzi soll Freiheit bereits auf dem *Weg* der Erziehung praktiziert werden. Wetekamp fordert bereits, dass man die Schüler zu Selbsttätigkeit anhalten solle. Die Aufforderung zur Selbsttätigkeit befürwortet auch Fichte.

Zwang und Freiheit sind in der Pädagogik voneinander abhängig und bilden ein Paradoxon. (vgl. Breinbauer 2000) Freiheit auf der einen Seite wird von vielen Pädagogen gefordert und sie beteuern, dass jeder Mensch frei sein solle. Auf der anderen Seite wird der Zwang oft gerechtfertigt, um Freiheit erst zu ermöglichen.

Ein weiterer Unterschied in der Auffassung, was unter Selbsttätigkeit zu verstehen wäre, ist bis heute Gegenstand der pädagogischen Diskussion.

Platon und Rousseau hatten Probleme mit den *gesellschaftlichen* Wünschen und Vorstellungen, die an das Kind gerichtet wurden. Platons Forderung an die Erziehung und Bildung war, einen gebildeten Bürger zu schaffen. Rousseaus Forderung bestand darin, die Kinder glücklich zu machen und „*nicht für die Berufe und gesellschaftlichen Rollen*“ (Hentig 2003, S. 45) zu erziehen.

Ein interessanter Aspekt dieses Begriffs liegt darin, dass die *Selbsttätigkeit* im Rahmen der Bildung – im Anschluss an zahllose Philosophen und Pädagogen – an den Bedürfnissen des Kindes orientiert

wird. Einige Pädagogen versuchen trotzdem die Selbsttätigkeit mit den Ansprüchen der Gesellschaft zu verbinden.

Für Fthenakis hat der wirtschaftliche Aspekt von Bildung im Kindergarten einen hohen Stellenwert, da er meint, dass den Kindern das Rüstzeug mitgegeben muss, um in der heutigen Gesellschaft überleben zu können. Auch Pestalozzi vertrat einen ähnlichen Standpunkt, da er den armen Kindern, die er betreute, das Überleben ermöglichen wollte. Laewen und Andres sehen den Selbstbildungsaspekt von größerer Wichtigkeit, da wir jetzt nicht wissen, welche Probleme die heutigen Kinder in der Zukunft zu bewältigen hätten und es wichtiger erscheint ihnen Problemlösungsstrategien mitzugeben, um auf die Probleme in der Zukunft besser reagieren zu können.

Nach der Darstellung des Bildungs- bzw. Selbsttätigkeitsbegriffs wird zur Vorbereitung des empirischen Teils auf die konkrete Situation im integrativen Kindergarten Bezug genommen.

### 3. Sonderpädagogik im Kindergarten

#### 3.1 Integration vs. Inklusion: eine strenge Alternative

Der Begriff Integration geht auf das „lateinische Wort 'integer' zurück, was soviel wie 'heil, unversehrt, vollständig, ganz' bedeutet, sowie 'integrare', das sich mit 'erneuern' übersetzen ließe“ (Kobi 1988, S.54 zit. nach Biewer 2009, S. 122). Die Mannigfaltigkeit des Begriffs wird deutlich, wenn man die unterschiedlichen Zusammenhänge in denen er vorkommt betrachtet. Dieser findet in Technik, Wissenschaft, Psychologie, Religion, Politik usw. Verwendung und hat somit unterschiedliche Bedeutungen. (vgl. Heimlich/Behr 2006) Im *Allgemeinen Wörterbuch Bertelsmann Universallexikon* (1992), das die Alltagssprache wieder spiegelt, wird der Begriff Integration als „die Herstellung oder Wiederherstellung eines Ganzen“, die „Einordnung eines Gliedes in ein Ganzes“ oder aber auch als „die Verschmelzung von Einzelpersonen und Gruppen zur mehr oder weniger einheitlichen Gesellschaft“ verstanden. (Bertelsmann Universallexikon 1992, S. 400 )

Für diese Arbeit ist jedoch der Begriff, der im Zusammenhang mit Behinderung steht, relevant.

„'Integration' ist ein Substitutionsbegriff; in ihm ist die Aufhebung der Sonderpädagogik begriffslologisch enthalten.“ (Eberwein/Knauer 2009, S. 17) Das Ziel der Integrationspädagogik, ist Überwindung von Aussonderung in Schule und Gesellschaft, um gemeinsames Lernen und Leben zu ermöglichen. (vgl. Eberwein/Knauer 2009) Diese Absicht wurde gesellschaftspolitisch noch unzureichend erfüllt. (vgl. Eberwein/Knauer 2009) Sonderpädagogische Bemühungen hatten immer schon die Intention behinderte Kinder und Menschen in die Gesellschaft einzugliedern und ihnen die Teilnahme an der Gesellschaft zu ermöglichen. Dieses Problem wurde methodisch paradox mit Separation und Segregation versucht zu erreichen. Kinder und Jugendliche mit „Behinderung“ wurden in sonderpädagogischen Einrichtungen untergebracht, meist auch in Behinderten spezifischen Schulen. (vgl. Eberwein/Knauer 2009) Dies wurde bereits empirisch widerlegt, da Kinder und Jugendliche in der Gesellschaft nicht integriert sein können, wenn sie vom Bildungssystem ihres Landes ausgegliedert werden. (vgl. Eberwein/Knauer 2009)

*„Menschen mit Behinderung dürfen nicht länger nur unter symptomorientierten Gesichtspunkten betrachtet und behandelt werden. Sie sind als Ganzheit zu begreifen in all ihren subjektiven Seinsschichten, in ihrer biografischen Gewordenheit sowie in ihren lebensweltlichen und gesellschaftlichen Bezügen.“* ( Eberwein/Knauer 2009 S. 19)

Eberwein und Knauer (2009) kritisieren die Sonderpädagogik, da neue Überlegungen im

Wissenschaftssystem und im Schulkonzept angestellt werden sollten. Sie werfen ihr „*mangelnde Selbstreflexion und Selbstkritik*“ (Eberwein/Knauer 2009, S. 19) vor. Die „Defizit spezifische Betrachtungsweise“, die dem Behindertenbegriff in der Sonderpädagogik anhaftet ist längst nicht mehr zu rechtfertigen. Durch die zunehmende Selbstbestimmung von behinderten Menschen, erfolgreiche integrationspädagogische Betreuung und die Ablehnung eines „Objektstatus von Behinderten“ verliert diese Betrachtungsweise an Geltung. Sie wird zu einem integrativen System „*in dem die Vielfalt des Menschen zur Normalität gehört.*“ (Eberwein/Knauer 2009 S. 21)

Teilhabe aller am öffentlichen Leben ist ein wesentliches Ziel einer demokratischen Gesellschaft. Aber auch die Akzeptanz von Andersartigkeit in seinen unterschiedlichsten Erscheinungsformen ist eine Forderung, die eine demokratische Gesellschaft zu erfüllen hat.

*„Integration muss mehr bedeuten als An- und Einpassung. Für mich heißt Integration: Zusammen leben und die Verschiedenheit und Vielfalt, das >Gleichsein< und >Anderssein<, voll und ganz zu respektieren. Ich plädiere für eine ganzheitliche Entwicklung des Individuums.“* (Ranschaert 1995 zit. nach Eberwein /Knauer 2009, S. 28)

Aus heilpädagogischer Sicht und wegen der sozialen Bedeutung steht der Begriff Integration für „*die Durchsetzung der uneingeschränkten Teilhabe und Teilnahme behinderter Menschen in allen gesellschaftlichen Prozessen, vom Kindergarten über die Schule, in der Freizeit, im Wohnen und in der Arbeit.*“ (Bundschuh/Heimlich/Krawitz 2007, S. 136)

Im Schulbereich bezeichnet Muth (2009) die Integration als „*gemeinsame Erziehung und Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen in den Einrichtungen des Bildungswesens.*“ (Muth 2009, S. 43)

Bei diesen Begriffserklärungen wird deutlich, dass die Unterschiede der Begrifflichkeit nicht nur andere Disziplinen betreffen, sondern auch in der Pädagogik, zwar in geringem Maße, vorhanden sind.

Begemann (2009) deutet darauf hin, dass Integration nicht nur ein bloßes Zusammensein behinderter und nichtbehinderter Kinder in einer Gruppe umfasst oder das neben dem Anderen unterrichtet zu werden einschließt. Integration bedeutet mehr! Es ist die gleichwertige Teilnahme in verschiedenen Bereichen der Gesellschaft aber auch das akzeptieren der Originalität jedes Menschen und die Möglichkeit sich so zu begaben, um die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. (vgl. Begemann 2009)

Dies macht deutlich, dass die Verantwortung einer demokratischen Gesellschaft darauf bedacht nehmen muss diese Teilnahme in allen Bereichen ihres Zusammenlebens allen Mitgliedern zu ermöglichen.

*„Die Sonderschule hat noch immer Entlastungsfunktion für die Regelschule, und es gibt kein Schulgesetz, welches der gemeinsamen Erziehung Vorrang einräumt vor der Beschulung von Kindern mit Förderbedarf in der Sonderschule. Die 'eine Schule für alle' siedelt nach wie vor in dem übermächtigen Schatten eines aussondernden Schulsystems, welches angesichts der 'Verbetriebswirtschaftlichung' der Gesellschaft ökonomischen Denkweisen mehr verpflichtet ist als demokratischen und humanistischen Zielen. (Deppe-Wolfinger 2009, S. 49)*

Die Möglichkeiten der Integration bieten für alle Beteiligten erhebliche Vorteile (bessere Klassengemeinschaft, bessere Akzeptanz der Eltern, der Unterricht für Lehrer wird befriedigender) gegenüber Gruppen ohne Integration. Das wichtigste Ziel der Eltern und Erzieher ist die soziale Integration. Eine Studie besagt, dass Kinder besser in die Gesellschaft integriert sind, je früher und je länger Integration in der Schule andauert. (vgl. Preuss - Lausitz 2002)

Das Imitationslernen hat für Kinder mit beeinträchtigten Entwicklungsverläufen große Wichtigkeit. (vgl. Eberwein/Knauer 2009) Eine Studie im hessischen Landkreis besagt, dass 1/3 der Lehrerinnen und Lehrer in Grundschulen für eine Schule für alle eintritt. Die meisten der Lehrer waren jedoch für eine Aussonderung oder argumentierten ambivalent. (vgl. Deppe-Wolfinger 2009)

*„Und die Bildungspolitik schließt Menschen mit hohem Förderbedarf faktisch aus, indem sie Integration unter den Vorbehalt der vorhandenen personellen und sächlichen Ressourcen stellt.“ (Deppe-Wolfinger 2009, S. 51)*

Die Ergebnisse der Forschung haben gezeigt, dass integratives Lernen möglich ist, aber auch die Möglichkeit bietet Lernangebote zu erweitern und soziale Spannungen abzubauen, sowie größere berufliche Zufriedenheit seitens der Lehrer zu erreichen. (vgl. Eberwein/Knauer 2009)

*„Auf dem Prüfstand steht nicht die Integrationsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen, sondern die Integrationsfähigkeit der Schule. (Deppe-Wolfinger 2009, S. 49)*

Lange Zeit wurde die Vorstellung eines „Normalschülers“ durch die Sonderschule unterstützt. Das Schulsystem sonderte jene Schüler/innen aus, die nicht der „Norm“ entsprachen. Durch die Integrationsbewegung wurde deutlich, dass die Vorstellung eines Durchschnittsschülers eine Fiktion darstellte. (vgl. Eberwein/Knauer 2009)

*„Wenn es normal ist, anders zu sein – jeder von uns ist anders! - , wenn also die Vielfalt als Normalität angesehen wird, dann brauchen wir keine scheinbare Homogenität mehr anzustreben und bestimmte Menschen nicht mehr als normabweichend auszusondern. Dann bedarf es auch keiner als besonderes bezeichneten Pädagogik mehr. In diesem Falle würde es ausreichen, die individuellen Bedürfnisse und Dispositionen eines jeden Kindes zu beschreiben, statt sie in einem stigmatisierenden Begriff zu verkürzen, zumal er keine pädagogischen Handlungsimplicationen enthält (vgl. Eberwein 2000).“ (Eberwein/Knauer 2009, S. 23)*

In Medien und in der Politik wird in zunehmenden Maße die Schule in Deutschland kritisiert. Die Kritik kommt vermehrt von Betrieben und aus der Wirtschaftspolitik: die Schulabgänger hätten nicht die Fähigkeit, die ihnen von den Berufsfeldern abverlangt werden. (vgl. Knauer 2009) Der Standort Deutschland soll konkurrenzfähig bleiben und somit die wirtschaftliche Situation verbessert werden. (vgl. Knauer 2009) Vorwürfe über Ineffizienz und Rückständigkeit in der Schule müssen überdacht und differenziert betrachtet werden, um Kurzschlusshandlungen und Fehlentscheidungen zu vermeiden. Das öffentliche Bildungssystem, das einem demokratischen Erziehungsideal Verantwortung schuldet, kann auf der einen Seite nicht nur an ökonomisch abfragbarem Wissen gemessen werden, andererseits muss jedoch mit den Steuergeldern verantwortungsbewusst umgegangen werden. Die Reformmaßnahmen der letzten dreißig Jahren waren nicht durchschlagend genug, aber methodische Errungenschaften, die sich in wenigen Schulen (unter der Hand) entwickelten, wurde bis jetzt zu wenig Beachtung geschenkt. Es hat sich gezeigt, dass diese flexible Unterrichtsorganisation ein höchstes Maß an Qualität und Effizienz besitzen und alle Schüler fördern. (vgl. Knauer 2009)

*„Der auf der grundlegend zutreffenden Annahme 'es ist normal, verschieden zu sein' zieht der Integrationspädagogik den Boden unter den Füßen weg. Wem und wozu will sie noch dienen? Wenn Aussonderungsmechanismen in pädagogischen Institutionen nicht mehr über herkömmliche Begrifflichkeiten und Definitionen, z.B. 'Behinderung', gerechtfertigt werden, wäre die Integrationspädagogik nach ihrer Selbstdefinition überflüssig – sofern es ihr nicht gelänge, sich auf ihren ursprünglichen Impetus und die ihr innewohnende Anthropologie der Heterogenität zu besinnen.“ (Knauer 2009, S. 58)*

An dieser Stelle ist der Begriff *Inklusion* zu nennen, dessen Geschichte auf den englischen Begriff „inclusion“ (Einbeziehung) zurückzuführen ist. Die Eingliederung des Begriffs in den deutschen Sprachgebrauch dauerte etwas länger, da er von der österreichischen Unesco-Kommission zuerst mit dem Begriff der Integration übersetzt und somit gleichgesetzt wurde. Zu dieser Zeit bestand jedoch noch kein Bewusstsein darüber, dass die Übersetzung den Sachverhalt nicht genau getroffen hatte. Dieser Begriffswechsel betrifft aber auch eine Umwandlung des Inhalts. Vergleichbar wäre diese Begriffsablösung mit jener im englischsprachigen Raum, die von *mainstream* zu *inclusion* erfolgte. Die Begriffe Integration und Inklusion wurden lange Zeit ähnlich verwendet. Doch bei genauerer Betrachtung werden die Unterschiede der Begriffe immer klarer. (vgl. Biewer 2009)

*„Ziel der Inklusion ist es, die besten Grundlagen für die Entwicklung und Ausbildung aller Kinder und Jugendlichen zu schaffen, indem Kindergärten und Schulen im Einklang mit den Ideen und Werten des Begriffs arbeiten.“ (Haug 2008, S. 36)*

In diesem Zusammenhang ist das Wort „*alle*“ von zentraler Bedeutung. Diese Form des

Zusammenlebens beinhaltet, dass *niemand* ausgeschlossen werden soll, egal wie seine Beeinträchtigung aussieht.

Integration beinhaltet den gemeinsamen Unterricht in pädagogischen Einrichtungen. Der Begriff der Inklusion geht weiter, hier sollte mehr Bedacht auf die Qualität der pädagogischen Arbeit genommen werden, dass alle Kinder die Inhalte und Aktivitäten gemeinsam erfahren und Nutzen daraus ziehen. (vgl. Haug 2008) Haug beschreibt in seinem Aufsatz drei Hauptthemen der Inklusion.

Die *erste* Forderung besteht darin, dass alle Kinder, auch Kinder mit einer Funktionsbeeinträchtigung die Möglichkeit erhalten sollten eine Bildungseinrichtung zu besuchen.

*„Inklusion handelt mit anderen Worten davon, allen (im Sinne von absolut allen) Kindern eine Erziehung zu sichern.“* (Haug 2008, S. 37)

Die *zweite* Forderung handelt davon, allen Kindern sonderpädagogische Hilfe zu ermöglichen, die diese brauchen. Dies beinhaltet Bildung, Training, Rehabilitation usw. Voraussetzung dafür ist eine bildungspolitische und pädagogische Legitimation, die oft nicht vorhanden ist. (vgl. Haug 2008)

Die *dritte* Forderung beinhaltet beide Forderungen *„die Förder- und Lernangebote für die Mehrzahl der Kinder und für die Kinder mit Funktionsbeeinträchtigungen im Besonderen soll in ein und demselben Kindergarten vereint werden.“* (Haug 2008, S. 37) Inklusion unter diesem Gesichtspunkt soll die Teilnahme aller Kinder betreffen, unabhängig von Kultur oder Behinderung (vgl. Haug 2008)

Der Begriff Inklusion wird auf immer mehr Gruppen angewendet, die Unterschiede beziehen sich z.B. auf Herkunft, Kultur, Geschlecht, sexuelle Orientierung, psychiatrische Diagnosen, usw. (Haug 2008, S. 39)

*„Die Institution hat die Aufgabe sich selbst so zu formen, dass sie für alle passt“* (Haug 2008, S. 40)

Diese Forderung macht deutlich, dass nicht die Kinder sich an die Schule anzupassen haben, sondern die Bildungseinrichtungen ihre Konzepte überdenken müssen, um allen Bildung zu ermöglichen.

Im Bundesländer übergreifenden Bildungsrahmenplan wird Inklusion kurz erklärt. *„Inklusion: ist als grundsätzliche Haltung zu verstehen, die über Integrationsbestrebungen hinausgeht: Alle Menschen in einer Gesellschaft werden als Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen angesehen, auf die individuell reagiert wird.“*<sup>11</sup> (Bundesländer übergreifender Bildungsrahmenplan 2009, S. 4)

---

<sup>11</sup>An dieser Stelle muss auf Vollmer (2008) Fachwörterbuch für Erziehung und pädagogische Fachkräfte, hingewiesen werden der im Bildungsrahmenplan ohne genaue Quellenangabe zitiert wurde.

Die Menschen werden in ihrer Unterschiedlichkeit wertgeschätzt und in ihren Bedürfnissen und Interessen, aber auch in ihren Begabungen, wahrgenommen. Gemeinsames und auch individuelles Lernen steht somit im Zentrum dieses Ansatzes. (vgl. Bundesländer übergreifender Bildungsrahmenplan 2009)

*„Wenn sich Kinder als akzeptierter und vollwertiger Teil einer Gruppe erleben, wird ihr Selbstwertgefühl gestärkt. Sie entwickeln ein Gefühl der Zugehörigkeit und Sicherheit und können sich mit Interesse und Neugier der Erforschung ihrer Umwelt widmen. Gleichzeitig sind sie motiviert, einander bei gemeinsamen Lernaufgaben zu unterstützen.“*  
(Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan 2009, S. 13)

Im Bildungsrahmenplan, der für alle 9 Bundesländer in Österreich gilt, wird nur der Begriff der Inklusion beschrieben, dem Begriff der Integration wird keine Beachtung geschenkt. In Politik und Gesellschaft wird meist der Begriff der Integration verwendet, da die Bezeichnung Inklusion noch nicht so gängig ist. Da das Bildungswesen stark durch die politischen Entscheidungen in Schule und Bildung von gesetzlichen Grundlagen geprägt sind, wird nun auf die Gesetzeslage in Österreich näher eingegangen. Bereits Aristoteles hat darauf hingewiesen, dass dann politisch gehandelt wird, wenn Störungen der Gemeinschaft oder im Zusammenleben der Menschen vorhanden sind, die hergestellt oder wiederhergestellt werden sollen. (vgl. Muth 2009)

Diese Überlegung führt zu dem Schluss, dass Integration ebenso ein politisches Phänomen ist (Muth 2009). Aus diesem Grund wird später die Entwicklung der Gesetzeslage bezüglich dieses Begriffs dargelegt. Zuerst wird jedoch auf die integrative Bildung in der Bildungseinrichtung Kindergarten Bezug genommen.

### **3.2 Die integrative „Erziehung“ und Bildung in der Bildungseinrichtung Kindergarten**

Viele Jahre war der Kindergarten in Österreich für behinderte Kinder nicht oder nur schwer zugänglich. Meist wurden Kinder mit besonderen Bedürfnissen in sonderpädagogischen Einrichtungen untergebracht und somit von der Gesellschaft ausgeschlossen. Kinder mussten weite Anfahrtswege in Kauf nehmen, da sonderpädagogische Einrichtungen meist nur in Ballungszentren vorhanden waren. Aber auch die Möglichkeit Freundschaften in ihrer Wohngegend zu schließen war durch diese Situation für Kinder mit besonderen Bedürfnissen erschwert. (vgl. Zettl/Wetzel/Schlipfinger/Schlipfinger 2011)

In Österreich wurde die Integration durch die starke Elternbewegung „Integration: Österreich“ verankert. (vgl. Feuser 2008)

„Erst 1978 wurde in Innsbruck der erste „Integrative Kindergarten“ gegründet.“ (Zettl /Wetzel Schlipfänger 2011 [www.Kindergartenpaedagogik.de/830.html](http://www.Kindergartenpaedagogik.de/830.html))

Feuser (2008) betont die „entwicklungspsychologisch bedeutsame Phase“ des Kindergartenalters und kritisiert, dass der Integration außer im Bremer Modell<sup>12</sup> wenig Beachtung geschenkt wurde (vgl. Feuser 2008). Dem sozialen Aspekt des Integrationsgedankens wurde überwiegend Beachtung geschenkt, wobei der Aspekt der Bildung als pädagogisches Anliegen in den Hintergrund getreten ist. Dem schreibt Feuser den Grund für die „vielen Probleme einer weit hinter ihren Ansprüchen zurückbleibenden Integration zu.“ (Feuser 2008, S. 83). Ein weiterer Grund ist die unzureichende Umstrukturierung des selektiven und segregierenden Systems, die seiner Ansicht nach nur oberflächlich den Integrationsgedanken widerspiegelt. (vgl. Feuser 2008)

„Wenn auf der Hinterbühne Selektion praktiziert wird, darf auf der Vorderbühne Integration demonstriert werden.“ (Feuser 2008, S. 83)

Feuser (2008) kritisiert die Umsetzung der Theoriebildung und Praxis der Integration im Feld der Pädagogik, da Regel- und Sonderpädagogik noch immer nicht zu einem übergreifenden Diskurs gefunden haben. Zum zweiten kritisiert er das mangelnde Geschichtsbewusstsein der Sonderpädagogik (vgl. Feuser 2008), da diese noch immer nicht im kollektiven Bewusstsein verankert sei.

Knapp sieht dies ähnlich und forderte Integration so früh wie möglich.

*„Gesellschaftliche Integration als Zielvorstellung kann aber nur dann gelingen, wenn das Zusammenleben von „behinderten“ und vermeintlich „nicht behinderten“ Menschen bereits im Kleinkindalter im Sinne der „Frühförderung“ und „vorschulische Integration“, insbesondere im Kindergarten, beginnt, durch „schulische Integration“ fortgesetzt und durch „außerschulische Integrationsbemühungen“ unterstützt wird.“ (Knapp 2008, S. 129)*

Negative Einstellungen gegenüber behinderten Menschen sind kein natürliches Phänomen, sondern werden im Sozialisationsprozess erlernt und treten mit vier bis fünf Jahren erstmalig und deutlich auf. Die Überlegung, möglichst früh Interaktions- und Kommunikationsprozesse zu schaffen und somit positive Einstellungen von Kindern gegenüber Menschen mit Behinderung zu erhalten, hat sich als wirksam erwiesen. (vgl. Garde 1993)

Die Aufgabe einer integrativen Kindergartengruppe erfordert einerseits entsprechende Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten den Kindern anzubieten, wie z. B. individuelle therapeutische Maßnahmen zu setzen und andererseits sollen vor allem Spiel- und Lernsituationen geschaffen

---

<sup>12</sup>Das Bremer Modell wurde in den 80er Jahren entwickelt. Kennzeichnung für dieses Modell ist die Kooperation von Universität und Kindergarten. Die Theoriebildung und die Praxis bilden eine Einheit. Es gilt der Leitsatz: Integration für alle.

werden, in denen behinderte Kinder mit nichtbehinderten Kinder in Kontakt treten. (vgl. Rückert 1993)

*„Das dänische Normalisierungsprinzip oder das 'Motto Tutti egale – Tutti diversi!' (alle sind gleich – alle sind verschieden) (vgl. Garde 1988, S. 22) der italienischen Integrationsbestrebungen zeigt, daß Integration behinderter Menschen in die Gesellschaft auch immer sozialpolitische Entscheidungen voraussetzt.“ (Garde 1993, S.15)*

Diese sozialpolitischen Entscheidungen sind mit der Bereitstellung notwendiger Ressourcen verbunden, die meist von den Betroffenen selbst ausgehen. (vgl. Garde 1993) Grundsätzlich sollten die Erziehungsziele von behinderten und nichtbehinderten Kindern innerhalb der Gruppe gleich sein. Diese sind laut Kerschbaumer: kooperatives Verhalten, Hilfsbereitschaft und Solidarität, Kritikfähigkeit, Selbstständigkeit, Durchsetzungsvermögen, Abbau von Konkurrenzdenken in Hinblick auf die gemeinsame Lösung anstehender Probleme. (vgl. Kerschbaumer 1997)

Ziel dieser gemeinsamen Bildung muss sein, Sinn und Wertvorstellungen der Gesellschaft, die ja immer von Nichtbehinderten definiert werden, abzubauen und individuelle Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder zu berücksichtigen. Das 'Anders sein' der Anderen soll von den Kindern als Selbstverständlichkeit akzeptiert werden.

Ein weiteres Erziehungsziel stellt die Selbständigkeit dar. Behinderte Kinder sollen Hilfe annehmen, wo sie gebraucht wird, aber ablehnen, wo sie das Recht auf Selbstbestimmung verlieren würden. (vgl. Kerschbaumer 1997)

Die Pädagogik eines integrativen Kindergartens geht vom Kind aus. Bedürfnisse, Interessen der Kinder stehen im Zentrum der Bemühungen. Dieser sollte jedoch offen sein und den Kindern den Bezug zum Leben und zur Gesellschaft ermöglichen. (vgl. Kerschbaumer 1997)

Die Spannung der Ziele Eigenverantwortlichkeit, Individualität und Selbstverwirklichung und dem Ziel des Gemeinschaftsgefühls wird nach Kerschbaumer (1997) bereits aufgehoben. Kerschbaumer weist auf die integrative Anthropologie von Roth hin, der Ich-, Sozial-, und Sachkompetenz als ein Kompetenzgefüge betrachtet. Jedes Kind sollte seinem Entwicklungsstand entsprechend gefördert werden und die Spiel- und Lernsituationen sollten die Individualität jedes Kindes beachten. Das freie Spiel ist wichtig für die Arbeit im Kindergarten. Dieses Spiel wird in der vorbereiteten Umgebung geschaffen und für die Kinder ermöglicht. Alle Kinder sollten im Spiel die größtmögliche Freiheit erhalten. Die Lernumgebung einer integrativen Kindergartengruppe erhält besonderen Stellenwert, da für alle Kinder der Entwicklung entsprechende und anregende Materialien vorhanden sein müssen. (vgl. Kerschbaumer 1997)

Da das Kindergartenwesen in Österreich den Landesregierungen obliegt, gibt es in Österreich 9 verschiedene Bestimmungen, wodurch die Rahmenbedingungen für die Kinder mit besonderen Bedürfnissen unterschiedlich sind. (vgl. Zettl/Wetzel/Schlipfinger 2010 [www. Kindergartenpaedagogik.de/830.html](http://www.Kindergartenpaedagogik.de/830.html)) In dieser Arbeit wird das Augenmerk auf das Burgenland gelegt, da die Untersuchung mit Sonderkindergartenpädagogin aus dem Burgenland stattfindet.

### 3.3 Integration und Selbsttätigkeit im Kindergarten

Die ersten Anfänge der Integrationsbewegung gehen auf die Reformpädagogik zurück. Montessori, Freinet und Peterson gaben erste und wichtige Ideen in diesem Bereich. Auch die Methode des integrativen Unterrichts ist durch die Reformpädagogik geprägt worden. (vgl. Eberwein 2009)

Wie bereits oben erwähnt sind die Begriffe Bildung und Selbsttätigkeit eng miteinander verbunden. Aber auch Integration und Selbsttätigkeit stehen miteinander in Beziehung.

Die reformpädagogischen Bestrebungen zur Integration haben auch auf das methodische Vorgehen der Integration großen Einfluss genommen. Die Bestrebung der Integration ist es, dem Menschen ein so normales Leben wie möglich zu verschaffen. Dies wird dadurch erreicht, bereits im Kindesalter Selbsttätigkeit zu gewähren. Aber dies sollte nicht nur für Integrationskinder gelten, sondern alle Kinder sollten diese Möglichkeit erhalten.

*„Die grundsätzliche pädagogische Orientierung sollte vor allem solche pädagogischen Leitgedanken aufgreifen, die der Entfaltung jeden Kindes förderlich sind und dem einzelnen genügend Freiraum für individuelle Neigungen und Möglichkeiten lassen. Jedes Kind sollte durch die Angebote des Kindergartens dort abgeholt werden, wo es mit seinem Interesse und Vermögen sich weiterzuentwickeln, gerade steht.“ (Rückert 1993, S. 73)*

Die Erziehung zum autonomen Menschen wurde von den früheren Gedanken von Zurichtung der Kinder auf spätere Nützlichkeit und auf die Ausrichtung der Pädagogik auf die Bedürfnisse von Staat, Wirtschaft und anderen Machtinstanzen, abgelöst. Dieser Gedankengang wird auch in der Regelpädagogik von manchen Pädagogen vertreten, doch in der Reformpädagogik wurde dieser bereits abgelöst. (vgl. Garde 1993)

*„Es geht dabei ganz allgemein um die Beschäftigung mit Erziehungsprozessen, wenngleich auch jeweils unter besonderer Berücksichtigung eines bestimmten Aspekts. Jede Erziehung soll der Selbstverwirklichung des Individuums dienen, all seine Möglichkeiten und Fähigkeiten entfalten, seine Interessen und Bedürfnisse berücksichtigen, zur Selbstbestimmung und Mündigkeit führen (Leitziel Emanzipation).“ (Kaplan 1993, S. 100)*

Autonomie und Selbstbestimmung sind Forderungen, die in der integrativen Kindergartenpädagogik als Notwendigkeiten betrachtet werden. Diese beiden Begriffe könnte man als Ziel einer gelungenen Bildung im integrativen Kindergarten betrachten.

Der Freiheitsgedanke, einerseits Ziel einer gelungenen Pädagogik, wird andererseits bereits als wichtiger Aspekt der Bildung betrachtet. Der Freiheitsgedanke wird zwar in der wissenschaftlichen Diskussion der integrative Kindergartenpädagogik begrüßt, kann jedoch in der Praxis schwer umgesetzt werden. Die vorbereitete Umgebung der integrativen Kindergartengruppen unterstützt zwar diese Argumentation, doch kann nicht nur auf diesen Aspekt Bedacht genommen werden. Die Kinder, die Unterstützung in ihrer Entwicklung benötigten, brauchen spezielle Förderung, sonst würde sich die Frage stellen, warum das Kind trotz vorbereiteter Umgebung diese Entwicklungsschritte nicht machen konnte.

*„Erzieherinnen verzichten darauf, 'das Kind durch Erstellung von Förderplänen und Curricula mehr oder weniger zum Objekt der Förderung zu machen; stattdessen bemühen sie sich, das pädagogische Feld so zu gestalten und sich den Kindern gegenüber so zu verhalten, daß sich das Kind als Subjekt seiner Entwicklung erfahren und spontane Entwicklungsaktivität entfalten kann.“* (Kautter 1995, S. 53 zit. nach Tietze-Fritz 1999, S. 54)

### 3.4 Integrative Förderung

Integrative Förderung hat sich durch den Deutschen Bildungsrat 1973 als Begriff der Sonderpädagogik etabliert. Der Begriff verfügt jedoch über keine erziehungs- und bildungswissenschaftliche Herleitung, sondern entstand aufgrund der Häufigkeit seiner Verwendung nicht jedoch seiner pädagogischen und wissenschaftlichen Begründung. Aus diesem Grund gibt es einige unterschiedliche Auffassungen, was unter dem Begriff der Förderung zu verstehen ist. Meist wird er im Zusammenhang von leistungsbezogenen Rückständen verwendet oder beinhaltet pädagogisches Handeln im Bezug auf Behinderung. Diese Formulierungen sind unklar, denn hierbei könnte Bildung, Erziehung, Beratung, Hilfe, Therapie oder etwas anderes verstanden werden. (vgl. Biewer 2009) Obwohl, oder gerade deshalb, weil der Begriff so viele verschiedene Aspekte der sonderpädagogischen Praxis anspricht soll er in dieser Arbeit Verwendung finden.

Dem Aspekt der Entwicklungsförderung wird in dieser Arbeit deshalb Beachtung geschenkt, da dies im burgenländischen Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz als Aufgabe der Sonderkindergartenpädagogin festgeschrieben wurde.

Entwicklungsgefährdete Kinder und Kinder mit einer Behinderung benötigen im Kindergartenalltag individuelle Unterstützung. Die Kinder sollten individuell, mit ihren Interessen, Bedürfnissen, ihrer

Persönlichkeit aber auch mit ihren unterschiedlichen Entwicklungsverläufen, wahrgenommen und gefördert werden. Die Förderung der Kinder muss sich auf die Ganzheitlichkeit des Kindes beziehen, aber auch auf das Bild ihrer Symptomatik. (vgl. Tietze-Fritz 1999)

Dies setzt eine Früherkennung von Beeinträchtigungen voraus und dem zur Folge sollen entsprechende Fördermaßnahmen, auf die Kaplan 1993 bereits hingewiesen hat, erfolgen.

Das Ziel der integrativen Förderung besteht darin, das Kind in seiner Selbstständigkeit zu unterstützen, ihm die Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und die Gestaltung dieser nach seinem eigenen Bedürfnis zu ermöglichen. (vgl. Becker/Hell-Schmidt 1991, S. 124) Alle Kinder haben das Recht in ihrer Entwicklung angemessen gefördert und unterstützt zu werden.

*„Die Bedeutung der frühen Kindheit in der Gesamtentwicklung des Kindes und die Notwendigkeit einer möglichst frühzeitigen spezifischen Förderung bei vorliegenden oder drohenden Entwicklungsstörungen sind heute unbestrittene Tatsachen.“* (Kaplan 1993, S. 100)

Integration soll die Aussonderung von behinderten Kindern immer öfter verhindern. Dies soll mit verbesserten Rahmenbedingungen erreicht werden, wie z.B. Senkung der Gruppengröße, Verbesserung des Personalschlüssels und zusätzliche Förderstunden. (vgl. Kaplan 1993)

Wird diese spezifische Förderung jedoch verabsäumt, so führt das unweigerlich zur Überforderung von behinderten, nichtbehinderten Kindern und Erzieherinnen. Diese spezifische Förderung sollte nach Möglichkeit in das Gruppengeschehen einbezogen werden und sich nicht nur auf separate Programme konzentrieren. Die Einzeltherapie überhaupt abzulehnen ist allerdings nicht von Vorteil, da es in individuellen Fällen notwendig sein kann. (vgl. Kaplan 1993)

In die Förderung der Kinder müssen auch lernpsychologische Aspekte mit einfließen, um die Kinder in ihrer Lernaktivität zu motivieren. Die Fördermaßnahmen sollen immer so an das Kind herangebracht werden, *„daß es sie auf der Grundlage seiner Möglichkeiten verarbeiten kann.“* (Tietze-Fritz 1999, S. 55) Eine individualisierte und Kind zentrierte Pädagogik sollte allen Kindern diese Möglichkeit der Förderung gewährleisten, um die Sonderstellung der Kinder zu relativieren. (vgl. Tietze-Fritz 1999)

Gelungene Förderung liegt vor:

- „- Sie muss früh einsetzen.*
  - Sie muss in emotional sicher gebunden Situationen erfolgen.*
  - Sie muss im Dialog mit unterstützenden Erwachsenen stattfinden.*
  - Sie muss abgestimmt zwischen den unterschiedlichen Institutionen verlaufen, sodass Anschlussfähigkeit gesichert ist.*
  - Sie muss auf Langfristigkeit angelegt sein, d.h. dauerhaft und verlässlich sein.“*
- (Bertau/Speck-Hamdan 2004, S. 113/114)

Förderung bedeutet somit, das Kind mit seinem Vermögen dort abzuholen wo es mit seiner Entwicklung steht und dem Kind Hilfen anzubieten, wo es diese benötigt aber, dass sich Pädagoginnen zurücknehmen wo das Kind selbstständig und eigenverantwortlich handeln kann (vgl. Becker/Hell-Schmidt 1991)

*„Ganzheitliche Förderung in der integrativen Erziehung beachtet nicht isoliert eine einzelne kindliche Fähigkeit oder eine bestimmte Schwierigkeit, die ein Kind in einem Entwicklungsbereich und bei seinem Handeln haben kann. Sie betrachtet das Kind als eine unzerlegbare Person und unterstützt stets das ganze Kind. Die pädagogische und therapeutische Begleitung des Kindes verbindet sich in kollegialer Zusammenarbeit.“ (Tietze-Fritz 1999, S. 26)*

Selbsttätigkeit und integrative Förderung sind Begriffe, die in der sonderpädagogischen Praxis häufig Verwendung finden. Das Problem liegt jedoch darin, dass beide Begriffe nicht eindeutig geklärt worden sind. Wie oben bereits erwähnt hat der Begriff der Förderung aufgrund der häufigen Verwendung Eingang in die Sonderpädagogik gefunden und nicht aufgrund wissenschaftlicher Argumentationen. Bei näherer Betrachtung und unter Bezugnahme auf die Literatur muss darauf hingewiesen werden, dass ein Konflikt zwischen den Begriffen Förderung und Selbsttätigkeit besteht. Die Begriffe werden häufig miteinander verwendet, doch wird der Konflikt in der Literatur eher verschleiert als benannt, was vermuten lässt, dass die Unschärfe des Begriffs Grund dafür sein kann, dieses Problem nicht sichtbar werden zu lassen. In der sonderkindergartenpädagogischen Praxis scheint es weitere Probleme im Bezug auf Selbsttätigkeit und Förderung zu geben. Ein Beispiel wäre, dass die mobilen Sonderkindergartenpädagoginnen max. 1h/Woche für Integrationskinder zur Verfügung haben und hier oft aus Zeitmangel auf Selbsttätigkeit verzichtet werden muss.

Auf diese Probleme wird im empirischen Teil näher eingegangen. Interessant wäre auch ob diese Idee auch in der Praxis im Burgenland umgesetzt werden kann.

*„Immer bleibt inmitten aller Bemühungen um die richtige Unterstützung letztendlich das Kind selbst der „Akteur seiner Entwicklung“ (Kautter 1995). Dem Kind muß „Selbstgestaltung“ ermöglicht werden, die auf der Interaktion mit der Umwelt beruht und die ihm gestattet, „sich und seine Umwelt schöpferisch zu verändern“ (a.a.O.,S.131) (Tietze-Fritz 1999, S. 54)*

Die Idee das Kind als Akteur seiner eigenen Entwicklung zu betrachten wäre wichtig, doch stellt sich die Frage ob dies von mobilen Sonderkindergartenpädagoginnen erreicht werden kann und ob dies in der praktischen Arbeit mit den Rahmenbedingungen, die im Burgenland herrschen möglich ist.

### 3.5 Gesetzliche Rahmenbedingungen

Die Anfänge des Prinzips der Integration von Menschen mit Behinderung geht auf die Zeit nach dem 1. Weltkrieg zurück. Erstmals wurde überlegt von Seiten des Staates Hilfe zu gewährleisten, um den behinderten Menschen die Wiedereingliederung in die Gemeinschaft zu ermöglichen. (vgl. Miller-Fahringer/Luschin/Ribisch 2003) Dieses Invalidenentschädigungsgesetz 1919 und das Invalidenbeschäftigungsgesetz 1920, das hauptsächlich auf kriegsversehrte Menschen abzielte, verpflichtete Betriebe, abhängig von der Beschäftigungsanzahl, zur Einstellung behinderter Menschen. Wurde dies nicht erfüllt musste von den Betrieben an den Staat eine Ausgleichstaxe entrichtet werden. (vgl. Miller-Fahringer/Luschin/Ribisch 2003)

1930 wurde das österreichische Bundesgesetzblatt aus der Verfassung kundgegeben das besagt:

*„Art. 7 (1) Alle Bundesbürger sind vor dem Gesetz gleich. Vorrechte der Geburt, des Geschlechtes, des Standes, der Klasse und des Bekenntnisses sind ausgeschlossen.“*  
(Bundesgesetzblatt 1930/St.1/Nr.1)

1946 – nach dem 2. Weltkrieg- trat das Invalideneinstellungsgesetz in Kraft, welches Menschen einschloss, die politisch verfolgt wurden und Menschen deren Behinderung auf bestimmte Ursachen zurückzuführen war. (vgl. Miller-Fahringer/Luschin/Ribisch 2003) Durch kontinuierliche Weiterentwicklung des Invalideneinstellungsgesetzes wurde 1969 beschlossen, dass dieses Gesetz für *alle* behinderten Menschen gilt, unabhängig von Art und Ursache ihrer Behinderung. (vgl. Miller-Fahringer/Luschin/Ribisch 2003)

Das Grundgesetz der österreichischen Verfassung erwies sich als nicht stark genug und trotz des Invalideneinstellungsgesetzes wurden Menschen auf Grund ihrer Behinderung diskriminiert.

Dies begründete den Zusatz zur Verfassung, der 1997 kund gegeben wurde. Der Artikel 7 (1) der österreichischen *Verfassung* lautet nun:

*„ Artikel 7. (1) Alle Staatsbürger sind vor dem Gesetz gleich. Vorrechte der Geburt, des Geschlechtes, des Standes, der Klasse und des Bekenntnisses sind ausgeschlossen. (Bundesgesetzblatt 1930/St.1/Nr.1) Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Die Republik (Bund, Länder und Gemeinden) bekennt sich dazu, die Gleichbehandlung von behinderten und nichtbehinderten Menschen in allen Bereichen des täglichen Lebens zu gewährleisten.“* (Bundesgesetzblatt BGBl. I Nr.87/1997)

Durch diesen ersten Verfassungszusatz wurden immer mehr Überlegungen von Politik und Gesellschaft angestellt die Diskriminierung von behinderten Menschen zu verhindern. 2005 wurde die Gebärdensprache als österreichische Minderheitensprache in die Verfassung aufgenommen.

Aber auch das *Gleichbehandlungsgesetz* wurde beschlossen, das besagt: (vgl. Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz BGBl. I Nr. 82/2005)

*„§ 1. Ziel dieses Bundesgesetzes ist es, die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen zu beseitigen oder zu verhindern und damit die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Leben in der Gesellschaft zu gewährleisten und ihnen eine selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen.“* (Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz BGBl. I Nr. 82/2005 )

Aber auch das *Diskriminierungsverbot* wurde deutlich in das Bundesgesetzblatt aufgenommen. Dies besagt: § 4. (1) *Auf Grund einer Behinderung darf niemand unmittelbar oder mittelbar diskriminiert werden.* (Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz BGBl. I Nr. 82/2005)

2008 wurde die nächste Änderung bekannt gegeben. Das Behinderteneinstellungsgesetz und Bundesbehindertengleichstellungspaket und das Bundesbehindertengesetz wurde demzufolge geändert, dass Zugangsbeschränkungen in Bezug auf „körperliche und geistige Eignung“ von bestimmten Berufsgruppen eliminiert wurden.

Dies macht deutlich, dass die schwierigen Bedingungen von Behinderten häufig auf die Gesetzeslage des jeweiligen Staates zurückzuführen sind. Die Veränderungen der Gesetze beeinflussten aber auch die Einstellung der Gesellschaft und diese führten zu immer mehr Verbesserungen im täglichen Leben eines Menschen mit Behinderung. Die Veränderungen betrafen auch die Bildungseinrichtungen, unter anderem auch den Kindergarten.

### **3.5.1 Konkrete burgenländische Gesetzeslage**

Einerseits wurde mit dem neuen bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan versucht eine Einheit bezüglich der Bildung in den elementaren Bildungseinrichtungen zu schaffen. Andererseits unterscheiden sich die Rahmenbedingungen des Kindergartens von Land zu Land immens. In manchen Bundesländern sind die Kindergärten Landeskindergärten, in anderen, unter anderem auch im Burgenland, werden die Kindergärten von der Gemeinde geführt und verwaltet. Aber nicht nur die Zuständigkeiten der elementaren Bildungseinrichtungen unterscheiden sich, sondern jedes Land hat ein eigenes Kinderbetreuungsgesetz und somit andere Ressourcen und Rahmenbedingungen zur Verfügung. Dies beinhaltet einige von der Wissenschaft scharf kritisierte Gesetze. Unter anderem wird dem Begriff der *Inklusion* in keiner Form Beachtung geschenkt, obwohl nur dieser Begriff im bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan vorkommt. Im Folgenden wurden für diese Arbeit

Passagen aus dem Kinderbetreuungsgesetz entnommen, die das Thema Integration betreffen und auf die näher eingegangen wird.

Landesgesetzblatt Nr. 7/2009

*§ 1 (1) Das Land Burgenland bekennt sich zur qualitätsvollen Bildung, Erziehung, Betreuung und Pflege für alle Kinder, die im Burgenland leben. Jede Kinderbetreuung nach diesem Gesetz hat unter Beachtung anerkannter Erziehungsgrundsätze dem Wohl des Kindes zu dienen.*

Diese Definition des Landesgesetzes Burgenland unterscheidet sich von jener im oberösterreichischen Landesgesetz, in der die Qualität der Bildung ein Recht ist, das alle Kinder in Oberösterreich besitzen.

*(§ 2) 6. Integrationsgruppen: Kinderkrippen-, Kindergarten- oder Hortgruppen, welche sich aus Kindern mit erhöhtem und Kindern ohne erhöhten Förderbedarf zusammensetzt;*

Diese Formulierung würde Feuser (2008) kritisieren, da Integration nicht nur in ausgewählten Gruppen geschehen soll, sondern in jeder Gruppe sollten die unterschiedlichsten Kinder mit verschiedenen Besonderheiten inkludiert sein.

*§ 3 (2) In Kinderbetreuungseinrichtungen erfolgt die Bildung, Erziehung, Betreuung und Pflege von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf gemeinsam mit Kindern ohne erhöhten Förderbedarf (Integration)*

Durch diese Form der Aussonderung und „Besonderung“ kann die Eingliederung in einer Gesellschaft mit allen ihren Konsequenzen nicht vorurteilsfrei geschehen. Denn jedes Kind hat auf seine Weise einen besonderen Förderbedarf und in der Wissenschaft wird dieser bereits angesprochen.

Eberwein und Knauer (2009) haben bereits beschrieben, dass es den „Normalschüler“ nicht gibt und die Politik gefordert wäre darauf entsprechend zu reagieren und die Rahmenbedingungen zu schaffen, um Integration nicht nur auf der „Vorderbühne“ zu ermöglichen.

*§3 (4) Kinderbetreuungseinrichtungen sind grundsätzlich ohne Unterschied der Geburt, des Geschlechtes, der Rasse, des Standes, der Sprache und des Bekenntnisses der Kinder allgemein zugänglich. Bei Kinderbetreuungseinrichtungen privater Rechtsträger kann die Zugänglichkeit auf Kinder der Angehörigen eines bestimmten Betriebs beschränkt und von der Leistung eines Beitrages abhängig gemacht werden.*

Hier werden zwar alle Randgruppen aufgezählt, aber die Kinder mit Behinderung werden in diesem Fall nicht genannt. Alle Kinder sind bei diesem Paragraphen eingeschlossen, aber ebenso wie im Grundgesetz 1955 fehlt auch hier die deutliche Bezeichnung, dass auch für Kinder mit Behinderung der Kindergarten unter allen Umständen zugänglich sein soll.

*§4 (1) Die Gemeinden haben mit Unterstützung des Landes bedarfsgerecht dafür Sorge zu tragen,*

*dass flächendeckend für jedes Kind innerhalb ihres Gemeindegebiets oder außerhalb desselben (gemeindeübergreifend) ein Kinderbetreuungsplatz in einer Kinderbetreuungseinrichtung gemäß §2 Abs.1 Z1 zur Verfügung steht. Dies gilt auch für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf. Dabei ist insbesondere auf die Berufstätigkeit der Eltern Bedacht zu nehmen.*

Die Forderung, auf die Berufstätigkeit der Eltern Bedacht zu nehmen, ist schwierig. Wenn wir die Betreuung von Kindern von der Berufstätigkeit der Eltern abhängig machen, kann man dann noch von einer Bildungseinrichtung sprechen? Dies würde eher als Aufbewahrungsstätte bezeichnet werden, wie es im 19. Jahrhundert üblich war, dass Arbeiter ihre Kinder aufgrund ihrer Berufstätigkeit in eine Bewahranstalt gaben. Hier stehen die Interessen der Eltern und Wähler im Vordergrund, die Bedürfnisse der Kinder werden in diesem Absatz vernachlässigt.

*§6 (1) Das Land hat in Abstimmung mit dem jeweiligen Rechtsträger die für die Integration in Kinderbetreuungseinrichtungen erforderliche Fachberatung sicherzustellen.*

*(2) Der Fachberatung obliegt folgende Aufgaben:*

*1. Feststellung des Integrationsbedarfs und Zuteilung der verfügbaren Integrationsstunden;*

*2. Beratung und Unterstützung der Rechtsträger, pädagogischen Fachkräfte und Eltern in Integrationsangelegenheiten*

Um den Kindern *Inklusion* im Kindergarten zu ermöglichen sollte nicht zusätzliches pädagogisches Personal aufgenommen werden, sondern es sollte der Personalschlüssel – Kinderschlüssel, zumindest in der Gruppe eines großen Hauses, so festgelegt sein, dass alle Kinder in ihrer Entwicklung unterstützt und gefördert werden können. Somit würde eine Zuteilung entfallen, da der Inklusionsgedanke bereits verfolgt werden würde.

*(3) Zur Erfüllung der Aufgaben nach Abs.2 kann sich das Land geeigneter Dritter, wie mobile heilpädagogische Beratungs- und Betreuungsdienste, welche die emotionale, geistige und sprachliche Entwicklung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf sowie deren Motorik und Wahrnehmung unterstützen, bedienen. Hinsichtlich der Erfüllung der Aufgaben ist zwischen dem Land und dem geeigneter Dritter eine entsprechende vertragliche Vereinbarung zu treffen.*

Die heilpädagogischen Beratungsdienste beinhalten auch die mobile Sonderkindergartenpädagogin, die einmal wöchentlich in den Kindergarten kommt und den Kindern zusätzliche Förderung anbietet. Auch hier reichen die Ressourcen nicht aus, um allen Kindern die nötige Förderung zu ermöglichen. Ihre Aufgaben werden in § 4 näher erläutert:

*(4) Geeigneter Dritte gemäß Abs. 3 haben die Aufgabe, zur Ergänzung und Vertiefung der Arbeit Kinder, die eine Kinderbetreuungseinrichtung, insbesondere Integrationsgruppen, besuchen, zu betreuen und individuell zu fördern oder für die geeignete Förderung, jedenfalls durch heilpädagogische Betreuung, Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte bei der Betreuung*

*durch Mitarbeit in der Gruppe und Beratung, Einflussnahme auf das soziale Klima unter den Kindern in der Gruppe zur gegenseitigen Akzeptanz sowie Beratung der Eltern in der Betreuung und Förderung der Kinder zu sorgen. Darüber hinaus können Kinder mit erhöhtem Förderbedarf einbezogen werden, die – aus welchen Gründen immer – keine Aufnahme in einer Kinderbetreuungseinrichtung gefunden haben.*

*(5) Der Rechtsträger kann je nach den örtlichen Gegebenheiten pädiatrische und psychologische Untersuchungen oder Beratung und nötigenfalls Therapien für die in der Kinderbetreuungseinrichtung aufgenommenen Kinder ermöglichen. Die Vornahme derartiger Maßnahmen darf nur nach vorherigem Einvernehmen mit einem von der Landesregierung zur Ausübung der pädagogischen Aufsicht betrauten Organ und nicht gegen den Willen der Eltern erfolgen.*

In der Schule obliegt die Entscheidung bezüglich einer Rückstufung der Schulstufe der Schulkonferenz. Die Eltern sind darüber zu informieren und können zwar 5 Tage Berufung einbringen, jedoch die endgültige Entscheidung obliegt dem Bezirksschulrat.

*§8 (7) Integrationsgruppen haben die Aufgabe Kinder, die in ihrer körperlichen, geistigen oder seelischen Entwicklung beeinträchtigt sind, nach den im Abs. 1 geltenden Zielsetzung nach wissenschaftlichen, insbesondere heilpädagogischen und praxisbezogenen Grundsätzen in einer Gruppe mit nicht beeinträchtigten Kindern zu betreuen und zu fördern.*

*§13 (7) In einer Integrationsgruppe dürfen höchstens drei Kinder mit erhöhtem Förderbedarf angemeldet werden. Die Beurteilung obliegt der Fachberatung für Integration gemäß §6. Eine Überschreitung der Gruppenhöchstzahl ist nicht zulässig.*

Die Gruppenhöchstzahl beträgt 25 Kinder. Die Anforderungen für Kindergartenpädagoginnen sind sehr hoch. In einer Gruppe mit 25 Kindern jedes Kind in seiner Entwicklung angemessen zu unterstützen, ist somit eine Utopie. Es kommt noch hinzu, dass jeweils 3 Kinder mit unterschiedlichen Behinderungen eine Integrationsgruppe besuchen, die ebenfalls bestmöglich gefördert werden sollen.

*§14 (6) In Integrationsgruppen ist grundsätzlich zusätzlich zur pädagogischen Fachkraft gemäß Abs.3 mindestens eine Helferin oder ein Helfer pro Gruppe einzusetzen; wenn ein entsprechendes Gutachten der Fachberatung der Integration gemäß §6 vorliegt, ist für die erforderliche Anzahl an Integrationsstunden eine weitere pädagogische Fachkraft einzusetzen.*

Integrationskinder werden in vielen Kindergärten von nicht auf diesem Spezialgebiet ausgebildeten, nicht qualifizierten Personen betreut. Von Bildung im Kindergarten kann nicht gesprochen werden, wenn Helferinnen die schwierige Arbeit der Integration erledigen sollen. Sparmaßnahmen sind oft wichtiger als das geeignete Personal anzustellen. Auch Kindergartenpädagoginnen haben keine

zusätzliche Qualifikation, wie es Feuser in seinem Bremer Modell gefordert und umgesetzt hat. (vgl. Feuser 2008). Die Zeit, in denen eine Helferin in der Gruppe ist, erstrecken sich auf ca. 10 Stunden/Woche, d. h. die Helferin kann die Kindergartenpädagogin nur 2 Stunden am Tag unterstützen, auch wenn der Vormittag 4 Stunden umfasst.

Der inklusive Ansatz kann im Burgenland noch lange nicht umgesetzt werden, wenn diese Sonderstellung der Kinder mit besonderen Bedürfnissen noch immer in den Köpfen der Menschen vorherrscht. Aber auch andere Kinder werden vernachlässigt. Jedes Kind sollte nach seinen Bedürfnissen Bildung bereits im Kindergarten erfahren, doch die gesetzlichen Rahmenbedingungen reichen nicht aus, den Kindern eine hochwertige Bildung zu ermöglichen.

### **3.5.2 Mobile Sonderkindergartenpädagoginnen im Burgenland**

In Linz wurde im Jänner 1988 das Projekt „Mobile Sonderkindergartenpädagogin“ ins Leben gerufen. Die Sonderkindergartenpädagogin besucht einmal pro Woche unterschiedliche Kindergärten und bietet Unterstützung für Eltern, Kindergartenpädagoginnen und Kinder an. Die Beratung der Eltern, der Kindergartenpädagoginnen und des Erhalters ist ein wichtiger Bestandteil ihrer Arbeit.

Einer ihrer Aufgabenbereiche ist: *„Betreuung und Förderung der Kinder im Einzelkontakt in der Kleingruppe.“* (Gratz 1995 S. 89) Aber auch die Beobachtung der Kinder in der Gesamtgruppe und die Unterstützung der gruppenführenden Kindergartenpädagogin, um eine angemessene Form der Integration zu gewährleisten, gehören in ihren Aufgabenbereich. (vgl. Gratz 1995)

Es geht in jedem Fall um die optimale Förderung eines ganz konkreten Individuums. Eine sorgfältige Diagnose ist besonders wichtig für die Arbeit einer Sonderkindergartenpädagogin. Das bedeutet für ihre Arbeit die notwendige Zusammenarbeit mit Ärzten, Psychologen, medizinischen und sonderpädagogischen Einrichtungen und Beratungsstellen, sowie die Erstellung eines individuellen Förderprogramms, Überprüfung nach erfolgtem Bildungsversuch und die entsprechende Revision.

Feststellbare Schädigungen im medizinischen Bereich müssen wahrgenommen werden und die Grenzen einer Förderung erkannt werden. (vgl. Kaplan 1993)

*„Wir sollten . . . sehr zurückhaltend sein, Hoffnungen zu wecken, die sich nicht erfüllen“.* (Bleidick 1976, S.414 zit. nach Kaplan 1993, S. 103/104 )

Die Aufgaben der Sonderkindergartenpädagogin im Burgenland lauten (vgl. Landesgesetzblatt Nr. 7/2009):

- Die Arbeit mit den Kindern sollte ergänzt und vertieft werden.
- Ihnen obliegt die Betreuung von Kindern besonders in einer Integrationsgruppe.
- Die individuelle Förderung der Integrationskinder und der Kinder mit besonderem Förderbedarf im emotionalen, geistigen, sprachlichen und im Wahrnehmungsbereich.
- Heilpädagogische Beratung und die Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte durch Mitarbeit in der Gruppe.
- Unterstützung der Kinder im sozialen Gefüge der Gruppe.
- Elternberatung.

Diese Aufgaben einer Sonderkindergartenpädagogin sind im Burgenland klar festgelegt, doch die Ausführung dessen mit welchem Konzept diese Arbeiten durchgeführt werden, steht der Sonderkindergartenpädagogin frei.

## 4. Die empirische Erhebung und ihre Interpretation

Die qualitative Forschung gewinnt in der Untersuchung von sozialen Zusammenhängen immer mehr an Bedeutung. Die „Pluralisierung der Lebenswelten in modernen Gesellschaften“ (Flick 2009, S. 22) macht eine Sensibilisierung für empirisch untersuchte Gegenstände notwendig. (vgl. Flick 2009) Die qualitative Forschung ist gekennzeichnet durch „*Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven, sowie der Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis.*“ (Flick 2009, S. 26)

Ein weiteres Kennzeichen qualitativer Methoden ist die Offenheit gegenüber dem untersuchten Gegenstand, um seine Komplexität und Ganzheit erfassen zu können. (vgl. Flick 2009) Die Subjektivität der Beteiligten wird in der qualitativen Forschung „zum expliziten Bestandteil der Erkenntnis.“ (Flick 2009, S. 29)

Dem Forschungsinteresse entsprechend wird ein qualitatives Verfahren gewählt, nämlich das Leitfadenterview mit Experten nach Gläser und Laudel (2009) als sozialwissenschaftliche *Erhebungsmethode* und die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) zur *Auswertung* der erhobenen Daten. Die qualitative Forschung fordert die Einbeziehung der Theorie, um die Unschärfe der Methode auszugleichen. (vgl. Mayring 2003).

### Empirisches Forschungsdesign im Überblick:

Theoretische Vorüberlegungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klärung relevanter Begriffe (Bildung, Selbsttätigkeit)</li> <li>• Ableitung des Forschungsdefizits</li> <li>• Formulierung einer Fragestellung</li> </ul>
Erhebung der Daten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erstellung eines Leitfadens</li> <li>• Expertinneninterviews nach Gläser und Laudel (2009) durchführen</li> </ul>
Aufbereitung des Datenmaterials	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interviews werden protokolliert.</li> <li>• Interviews werden transkribiert</li> </ul>
Auswertung der Daten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erstellung eines Kategoriensystems.</li> <li>• Kategorien werden definiert.</li> <li>• Analyseeinheiten werden bestimmt.</li> <li>• Das Material wird kodiert.</li> <li>• Die Ergebnisse werden dargestellt und interpretiert (vgl. Mayring 2003)</li> </ul>

## 4.1 Die Datenerhebung

Für die Erhebungsmethode wird das leitfadengestützte Expertinneninterview gewählt. Diese Erhebungsmethode scheint als adäquate Vorgehensweise, da in dieser Untersuchung einzelne genau bestimmbare Informationen von den Expertinnen, in diesem Fall mobile Sonderkindergartenpädagoginnen, erhoben werden müssen. Somit kommt das Wissen der Expertinnen besser zur Geltung, welches als Grundlage für die Auswertung dient. Das Ziel der Interviews ist es, die Beobachtungen von Sonderkindergartenpädagoginnen hinsichtlich der Selbsttätigkeit von Integrationskindern zu rekonstruieren und die Beschreibung der Selbsttätigkeit in der Praxis der Förderung von Integrationskindern zu analysieren.

Die Ergebnisse werden anonymisiert und mit dem Einverständnis der Teilnehmerinnen auf Tonband aufgezeichnet.

Das Leitfadeninterview ist ein halbstandardisiertes Verfahren. Ein Leitfaden enthält Fragen, die die Interviewerin beim Interview stellen möchte. Es beinhaltet eine Art Gerüst, wobei die Entscheidungsfreiheit der Interviewerin gegenüber den Fragen erhalten bleibt. (vgl. Gläser/Laudel 2009) Für rekonstruierende Untersuchungen sind Leitfadeninterviews das geeignetste Instrument, weil über den Leitfaden sichergestellt werden kann, dass alle für die Rekonstruktion benötigten Informationen erhoben werden. (vgl. Gläser/Laudel 2009)

Ziel eines leitfadengesteuerten Experteninterviews ist es, soziale Prozesse und komplexe Wissensbestände zu rekonstruieren. Informationen über ein wissenschaftliches Thema werden gesammelt und Theorien und Hypothesen werden geprüft. (vgl. Gläser/Laudel 2009)

Die Forschungsfrage muss bei dieser Methode an den aktuellen Forschungsstand anschließen. Gläser und Laudel begründen dies folgendermaßen:

*„Die Kausalzusammenhänge und –mechanismen in einem empirischen Feld lassen sich nur identifizieren, wenn mit möglichst großer Genauigkeit nach Einflussfaktoren, Vermittlungsprozessen und Wirkungsmechanismen gesucht werden kann.“* (Gläser/Laudel 2009, S. 75)

Die Auswahl der Interviewpartnerinnen bestimmt auch die Art und die Qualität der Informationen, die man erhält. (vgl. Gläser/Laudel 2009) Sie unterliegt, bei rekonstruierenden Expertinneninterviews, folgenden Fragen:

1. *Wer verfügt über die relevanten Informationen?*
2. *Wer ist am ehesten in der Lage, präzise Informationen zu geben?*
3. *Wer ist am ehesten bereit, Informationen zu geben?*
4. *Wer von den Informanten ist verfügbar?*“ (Gordon 1975, S. 196-197 zitiert nach

Gläser/Laudel 2009, S. 117)

Befragt werden fünf mobile Sonderkindergartenpädagoginnen, die in verschiedenen Kindergärten Integrationskinder betreuen. Die Termine waren innerhalb von 4 Wochen angesetzt. Der Ort der Interviewdurchführung war bei drei Personen das Haus der Interviewerin. Bei einer Person wurde das Interview in ihrer Privatwohnung geführt und ein weiteres fand in der Zentrale von *Rettet das Kind* statt. Wichtig war für die Interviewerin eine angenehme Atmosphäre zu schaffen. Dies ließ sich im eigenen Haus gut vorbereiten. Bei den anderen beiden Interviews war die gewohnte Umgebung ausschlaggebend für ein gutes Gesprächsklima.

Die Pädagoginnen arbeiten alle im Burgenland, jedoch bei unterschiedlichen Hilfsorganisationen. Der Name wurde mit einer Zahl von 1 - 5 codiert. Davor wurde der Buchstabe A für die Bezeichnung Interviewpartnerin gewählt.

<b>Interview-partnerin</b>	<b>Beruf</b>	<b>Arbeitsbeginn</b>	<b>Arbeitgeber</b>	<b>Zusatzqualifikationen</b>
A1	Sonderkindergartenpädagogin	1991	Rettet das Kind Burgenland	abgeschlossenes Studium Erziehungswissenschaften und Medienpädagogik, Sensorische Integration
A2	Sonderkindergartenpädagogin	1990 (16 Jahre Karenz)	Caritas - Burgenland	
A3	Sonderkindergartenpädagogin	2004	Rettet das Kind - Burgenland	Babyschwimminstruktorin, Kindertuina
A4	Sonderkindergartenpädagogin	1991	Rettet das Kind - Burgenland	abgeschlossenes Studium Sonder- und Heilpädagogik
A5	Sonderkindergartenpädagogin	1997	Caritas - Burgenland	sensorische Integration, Motopädagogik

Möglicherweise gibt es Unterschiede in der Art, wie die Selbsttätigkeit im integrativen Kindergartenbereich von ihnen eingeschätzt wird. Interessant ist auch, wie die Pädagoginnen, das Konzept der Selbsttätigkeit bei Integrationskindern in der Praxis beschreiben. In dieser Arbeit werden Sonderkindergartenpädagoginnen gewählt, da diese Berufsgruppe Kinder mit besonderen Bedürfnissen betreuen und diese in ihrer Entwicklung unterstützen und fördern. Sie sind Fachfrauen auf diesem Gebiet und haben durch ihre Ausbildung ein Wissen in diesem Arbeitsbereich, das für diese Studie von großer Wichtigkeit ist. Sie sind keine Expertinnen der Theorie, sondern Expertinnen der Praxis. Aus diesem Grund werden aussagekräftige Ergebnisse über die Praxis

erwartet. Bei dieser Untersuchung soll es nicht darum gehen ein Urteil über das *Konzept* der Selbsttätigkeit zu fällen, sondern die Debatte der Selbstbildung aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Interessant wäre es, durch die Befragung eine andere Perspektive zu erhalten, um die Probleme der Praxis zu erkennen, die dann in der wissenschaftlichen Theorie zu neuen Überlegungen führen können.

Der im nächsten Kapitel beschriebene Interviewleitfaden wurde mit Hilfe eines Probeinterviews geprüft und überarbeitet. Die Fragen des Interviews werden nach dem Prinzip der Offenheit gestellt. Dabei ist wichtig, dass die Expertinnen in ihrem Erzählfluss nicht unterbrochen werden. Die Interviewerin hat die Aufgabe die Fragen offen, neutral, einfach und klar zu formulieren. (vgl. Gläser/Laudel 2009) Während der Befragung über das Prinzip der Selbsttätigkeit waren die Antworten teilweise diffus und wurden von den Expertinnen sehr zögernd beantwortet. Eine weitere Schwierigkeit der Datenerhebung war, dass die Expertinnen unsicher wurden, wenn eine bereits beantwortete Frage auf der Basis des Leitfadens nochmals gestellt wurde. Dieses Problem nennen Gläser und Laudel (2009) ‚Leitfadenbürokratie‘, wobei der Gesprächsverlauf ignoriert und dem Leitfaden absolute Priorität eingeräumt wird. (vgl. Gläser/Laudel 2009) Die Auswahl der Sonderkindergartenpädagoginnen erfolgt nach örtlichen Kriterien. Drei von fünf Expertinnen waren der Interviewerin im Zusammenhang mit ihrer beruflichen Tätigkeit bekannt. Der Kontakt zu zwei weiteren Expertinnen wurde durch Kolleginnen hergestellt. Als schwierig stellte sich heraus, die Expertinnen bei Abschweifungen wieder auf die Fragestellung zurückzuführen, ohne den Erzählfluss zu blockieren. Die Gespräche bei der Begrüßung oder der Verabschiedung verwiesen auf interessante Aspekte des Themas, die im Interview nicht auf die gleiche Weise thematisiert wurden. Die Expertinnen sollten von der Interviewerin respektiert werden, um eine Beziehung herzustellen und die eigene Expertise sollte gezeigt werden. (vgl. Gläser/Laudel 2009) Die Interviewerin sollte sich informieren lassen und gleichzeitig einschätzen, welche Informationen noch fehlen und die Expertinnen sollten sich ihrerseits verstanden fühlen. Schließlich sollten Pausen zugelassen werden und die Interviewerin sollte die Expertinnen möglichst nicht unterbrechen.

## **4.2 Wie man einen Leitfaden erstellt**

Vor dem Interview werden 4 Punkte mit den Interviewpartnerinnen besprochen. Aus diesem Grund sollte die Interviewerin einen Vorspann im Interviewleitfaden berücksichtigen. Die Punkte lauten:

- Den Fragen des Leitfadens sollte eine Notiz vorausgehen, was vor dem Interview gesagt werden muss.

- Die Interviewerin informiert die Interviewpartnerin über das Ziel der Untersuchung und die Rolle, die das Interview bei der Erreichung des Ziels spielt.
- Die Daten der Interviewpartnerinnen müssen geschützt werden, um die Anonymität der Personen zu gewährleisten.
- Die Genehmigung über die Tonbandaufzeichnungen der Interviewpartnerinnen müssen vorher eingeholt werden. (vgl. Gläser/Laudel 2009)

Der Zeitfaktor spielt auch eine große Rolle, da er unter anderem ausschlaggebend dafür ist, wie viele Fragen gestellt werden können. Die Interviews in dieser Arbeit werden ca. eine Stunde umfassen. Der Leitfaden beinhaltet 14 Fragen. Die Anzahl der Fragen des Leitfadens richtet sich nach der Zeit, die zur Verfügung steht und nach den zu erhebenden Inhalten.

Nun wird ein kurzer Überblick gegeben, was bei den Fragestellungen des Leitfadens ausschlaggebend ist:

- Bei einem Leitfadeninterview ist es wichtig, dass die Fragen klar gestellt werden und diese leicht verständlich sind.
- Zu Beginn des Interviews sollte nach Gläser und Laudel (2009) eine „Anwärmfrage“ gestellt werden.
- Meinungsfragen sollten nur dann gestellt werden, *„wenn die Bewertungen und Handlungsgründe des Interviewpartners in die Rekonstruktion der sozialen Prozesse einbezogen werden müssen.“* (Gläser/Laudel 2009, S. 145)
- Die Reihenfolge der Fragen ist von großer Bedeutung, ebenso wie deren Wortlaut.
- Ein wichtiger ethischer Aspekt ist, dass der Teilnehmerin kein Schaden im Zusammenhang des Interviews entstehen soll.
- Tatsachenfragen sollten als Erklärungsanregung verwendet werden.
- Simulationsfragen, richten sich auf kommunizierbare Sachverhalte und weisen starke Erzählanregungen auf. (vgl. Gläser/Laudel 2009)

Der Interviewleitfaden beginnt mit Fragen, die an das Thema heranführen sollen. Die Interviewpartnerin soll in einen Erzählfluss gelangen, deshalb werden anfangs allgemeine Fragen über ihren beruflichen Alltag gestellt. Der Hauptteil des Leitfadens versucht sich dem Kern der Fragestellung anzunähern, wie Sonderkindergartenpädagoginnen das Problem der Selbsttätigkeit in Bezug auf Integrationskinder beschreiben. Die Fragen wurden danach gewählt, dass sie die

Schwierigkeiten der beruflichen Alltagspraxis fokussieren und wie die Pädagoginnen mit diesen Schwierigkeiten umgehen. Der Schluss des Leitfadens stellt Fragen über Konsequenzen und Schlussfolgerungen in Bezug auf die Selbsttätigkeit.

Abschließend folgt ein Gespräch, in dem die Expertinnen Fragen über das Projekt stellen können, eventuelles Feedback geben möchten oder selbst erhalten möchten. Diese Informationen werden in einem Interviewprotokoll festgeschrieben.

Der Interviewleitfaden wird mittels eines Probeinterviews geprüft und nochmals überarbeitet. Alle Interviews werden auf Band aufgezeichnet. Die Interviewerin lässt sich über die gegebenen Sachverhalte informieren und verzichtet während des Interviews auf eine Diskussion. Der Gesprächsverlauf stellt einen wichtigen Aspekt des Interviews dar und sollte nicht durch zu starres Verharren auf den Interviewleitfaden blockiert werden. Aus diesem Grund wird der Interviewleitfaden an den Gesprächsverlauf angepasst und die Fragen somit geringfügig verändert.

### 4.3 Die Datenaufbereitung

Die Daten werden nach dem Interview transkribiert. Hierbei gibt es keine einheitlichen Regeln. (vgl. Flick 2009) Die Transkription erfolgt bei dieser Arbeit möglichst genau, indem dialektale Wendungen und sprachliche Besonderheiten berücksichtigt und in der gegebenen Weise ins Transkript übertragen werden. Die Transkriptionsregeln orientieren sich an Flick (Flick 2009, S. 381):

A1, A2, A3, A4, A5 Stellt die Kodierung der Expertinnen dar.

[ Überlappende Sprache – ist der Punkt an dem beide Personen gleichzeitig zu sprechen beginnen.

... Stellen Pausen dar – für jede Sekunde ein Punkt.

() z.B. (lacht) nichtsprachliche Äußerungen wie lachen oder husten.

Wort Unterstreichungen bei Betonungen.

>Es kommt jemand in den Raum< nicht geplante Geräusche z.B. das Telefon läutet.

(Wort...) unsichere Transkriptionen.

– Satz oder Wortabbrüche.

: sehr gedehnte Wörter ; im Verhältnis der Dehnung.

(...) Unverständliches.

Dem Interview folgt ein kurzes stichwortartiges Postskriptum. In diesem wurden

Rahmenbedingungen, Eindrücke und der Interviewverlauf festgehalten. (vgl. Gläser/Laudel 2009)  
 Folgendes ‚Skriptum‘ dient ebenfalls der Interpretation des Interviews:

- Kontaktaufnahme mit der Expertin
- Rahmenbedingungen (Zeit, Ort, äußere Umstände)
- Verlauf des Interviews
- Was geschah vor und nach dem Interview?

Für die Datenauswertung stehen 5 Interviewtranskriptionen mit Zusatzprotokollen zur Verfügung.

## **4.4 Die Auswertung des Interviews**

### **4.4.1 Die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode**

**Die Auswertung** des Interviewtextes erfolgt auf der Basis der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003), der seit 1980 diese Form der Analyse entwickelt hat. Im deutschsprachigen Raum hat diese Form der Textanalyse Tradition, da sie eine Sammlung von Werkzeugen für die Inhaltsanalyse bereitstellt. (vgl. Gläser/Laudel 2009)

*„Die qualitative Inhaltsanalyse wertet Texte aus, indem sie ihnen in einem systematischen Verfahren Informationen entnimmt. Zu diesem Zweck wird der Text mit einem Analyseraster auf relevante Informationen hin durchsucht.“* (Gläser/Laudel 2009, S. 46)

Die Inhaltsanalyse hat zum Ziel festgehaltenes Material zu analysieren. In dieser Arbeit stellt dieses Material die Transkription der Expertinneninterviews dar. Die darin festgehaltene Kommunikation bildet den Gegenstand der Analyse. Sie geht dabei systematisch vor, das bedeutet, dass im Unterschied zu hermeneutischen Verfahren explizite Regeln angewendet werden. Das erhobene Material wird somit in Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung analysiert und mit Hilfe des Theoriehintergrundes interpretiert. Dies ermöglicht eine Überprüfung und Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse durch andere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Im Zentrum der Inhaltsanalyse steht das Kategoriensystem, welches die Vergleichbarkeit der Analyse ermöglichen soll.

Die Inhaltsanalyse nimmt den Ursprungstext als Ausgangsmaterial und extrahiert daraus Informationen, um Schlüsse hinsichtlich des zugrundeliegenden Forschungsinteresses ziehen zu können. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse sollen bestimmte Strukturen aus dem Material herausgefiltert werden. Danach wird zur Überprüfung das Kategoriensystem erneut an das Material

herangetragen. Die Inhaltsanalyse ist demnach kein Standardinstrument, sondern muss an die jeweilige Forschungsfrage und an das jeweilige Datenmaterial angepasst werden.

Mayring (2003) unterscheidet drei Grundformen des Interpretierens in der qualitativen Inhaltsanalyse:

*„Zusammenfassung: Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.*

*Explikation: Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen,...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet.*

*Strukturierung: Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“ (Mayring 2003, S. 59)*

In der *zusammenfassenden* Inhaltsanalyse werden zuerst die Analyseeinheiten unter Zuhilfenahme der Fragestellung und des genau bestimmbaren Materials festgelegt. Diese werden paraphrasiert und als Kodiereinheit bestimmt. Für die Forschungsfrage wesentliche Inhalte bleiben erhalten, nicht inhaltstragende Textbestandteile werden fallen gelassen. Durch Makrooperatoren wie Bündelung, Konstruktion und Interpretation wird der Text erneut reduziert. Als nächster Schritt werden die neuen Aussagen als Kategoriensystem zusammengestellt und danach überprüft, ob diese noch dem Inhalt des ursprünglichen Textes entsprechen. (vgl. Mayring 2003)

Bei der *explizierenden* Analyse steht die genaue Definition der Textstelle, die expliziert werden soll, am Beginn der Analyse. Es wird geprüft, ob diese Textstelle durch grammatikalische Analyse bestimmbar ist. Als nächster Schritt wird bestimmt welches Material freigegeben werden kann. Bei diesen Materialien muss jetzt zwischen engen und weiten Kontextanalysen unterschieden werden. Nun wird eine Formulierung aus diesem Material gebildet um die fraglichen Textstellen zu erklären. Zum Schluss wird der Gesamtzusammenhang überprüft, indem die Paraphrase an die zu erklärende Stelle gesetzt wird. (vgl. Mayring 2003)

Die dritte Grundform der Analyse bezeichnet Mayring als *Strukturierung*. Hier unterscheidet er vier Formen, die je nach Ziel der Forschung unterschiedlich eingesetzt werden können. Die *formale* Strukturierung zielt auf die innere Struktur des Materials ab, die herausgefiltert werden soll. Bei der *inhaltlichen* Strukturierung wird das Material zu bestimmten Themen extrahiert und zusammengefasst. Für die *typisierende* Strukturierung werden markante Ausprägungen im Material herausgefunden und genauer erklärt, die *skalierende* Strukturierung definiert zu einzelnen Dimensionen Ausprägungen in Form von Skalenpunkten, worauf dahingehend das Material eingeschätzt wird. (vgl. Mayring 2003)

In dieser Arbeit wird die *inhaltlich strukturierte* Inhaltsanalyse gewählt. Dies wird anhand eines Ausschlussverfahren begründet. Die formale Inhaltsanalyse ist für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht angemessen, da es nicht um bloß formales Strukturieren geht, sondern um den Gehalt der Aussagen der Kindergartenpädagoginnen die Selbsttätigkeit einzuschätzen. Die typisierende Inhaltsanalyse wurde deshalb nicht als geeignete Analyse gewählt, da es hier nicht um die Feststellung von Typen geht, sondern darum eine sachorientierte Feststellung von Einschätzungen zur Selbsttätigkeit von den Interviewpartnerinnen zu erhalten. Die skalierende Inhaltsanalyse stellt ein quantitatives Verfahren dar. Sie wurde als ungeeignet für diese Auswertung betrachtet, da es um die Qualität von Aussagen geht und nicht darum wie häufig diese auftreten. Die *inhaltlich strukturierte* Inhaltsanalyse wurde gewählt, da sie die von den Befragten geäußerten Inhalte in einer möglichst Text nahen Weise bearbeitet. Die gebildeten Kategorien wurden aus den jeweiligen Aussagen hergeleitet. Die Auswertung mit Hilfe eines Kategoriensystems ermöglicht diese Art der Analyse. Die Kategorienbildung orientiert sich an der Fragestellung und an den Aspekten, die im Interviewleitfaden formuliert werden. Allerdings werden die Kategorien aus den transkribierten Interviews induktiv entwickelt.

Um einen Überblick über das Material zu erhalten, wurde dieses auf die bestehende Forschungsfrage hin durchgesehen und Wesentliches festgehalten. Im nächsten Schritt wurde das Material auf mögliche Kategorien hin untersucht. Dies erfolgte durch Textstellenmarkierung, wobei die Farben dieser Markierungen einer bestimmten Kategorie zugeordnet werden. Danach erfolgt eine erneute Überarbeitung, um die Aussagen des Interviews in ein Kategoriensystem einzufügen. Die Ergebnisse werden auf der Basis der Kategorien ausgearbeitet und mit den Interviews verglichen und überprüft.

Anschließend wird nun an einem Beispiel dargelegt, wie die Kategorie *Bestimmung von Selbsttätigkeit* gebildet wurde.

#### 4.4.2 Die Auswertung der Interviews am Beispiel der Kategorie: Bestimmung von Selbsttätigkeit

Die nachfolgenden Verfahrensschritte folgen Mayring (2003), Kapitel 5.5.2., Seite 60.

##### 1. Mehrmaliges Durchlesen der Transkripte

Festlegen der relevanten Passagen: Sinnzusammenhänge von Aussagen mehrerer Sätze werden als Analyseeinheit festgelegt.

##### 2. Paraphrasieren der inhaltstragenden Textstellen anhand der Kategorie: Bestimmung von Selbsttätigkeit

Im folgenden werden beispielhaft aus allen fünf Interviews Aussagen aus dem Text den jeweiligen Paraphrasen gegenüber gestellt.

Interview-partnerin	Transkript	Paraphrase
A1	<p><i>„wo die Kinder einfach etwas erfahren können und sich selbst mit dem Material beschäftigen ohne dass etwas vorgegeben ist. Das finde ich enorm wichtig, da die Erfahrung und das Lernen von dem ausgeht das ich selbst mache und ausprobieren kann.“ (A1 S.3 Z.79 – 81)</i></p>	<p>Kinder können erfahren, ohne Vorgabe selbst mit dem Material beschäftigen. Lernen geht von dem aus was ich selbst mache und ausprobieren kann.</p>
A2	<p><i>„Naja das man da nur Impulse setzt. Und eine kurze Aufgabenstellung sagt und das Kind soll dann selbst aktiv werden.“ (A2 S.3 Z.63/64) „Ja auf jeden Fall kann man da Erfolge erzielen das ist auch meine Denkweise dass man die Kinder tun lässt, dass sie ausprobieren dürfen, und agieren dürfen und Erfahrungen sammeln dürfen. Nur wie gesagt mit allen geht das halt nicht.“ (A2 S.7 Z.210 – 212)</i></p>	<p>Impulse setzen, kurze Aufgabenstellung, Kind soll dann selbst aktiv werden. Es gibt Erfolge wenn man die Kinder tun lässt, dass sie ausprobieren dürfen, agieren dürfen, Erfahrungen sammeln dürfen. Bei allen geht das nicht.</p>

A3	<p>„Dann ist Selbsttätigkeit für mich eher so das Ziel nach einer Betreuung. Ahm ... ich muss das jetzt aber differenzieren, weil das für mich nicht heißt, dass ich einfach vorgebe und nicht schau was sind die Bedürfnisse und was braucht das Kind. Ahm ... Sondern, zuerst einmal muss ich sowieso eine Beziehung aufbauen. Muss ich einfach schauen, ok., was beschäftigt das Kind gerade,“ (A3 S.4 Z.97 - 101)</p>	<p>Selbsttätigkeit ist das Ziel einer Betreuung. heißt nicht dass ich einfach vorgebe und nicht schau was Bedürfnisse der Kinder sind. schauen was das Kind gerade beschäftigt</p>
A4	<p>„...ja....also ich würde sagen....ahm .... selbstständig, aus eigenen Antrieb heraus, Aktivität durchführen, oder eine Aufgabe zu lösen ...ahm... wobei der Schwerpunkt eben auf diesem selber Tun ist, ... ich würde jetzt ein bisschen unterscheiden .... ja .... ahm ... Selbsttätigkeit wo die Aktivität vom Kind ausgeht, wo es von sich aus tätig wird, auf der anderen Seite. Auf der anderen Seite, glaube ich aber schon auch, dass es so eine angeleitete Selbsttätigkeit gibt. Wo ich ein Stück weit was vorgebe, aber das Kind dann doch den Schritt weiter tun kann und ahm... Problemlösungen finden kann.“ (A4 S.4 Z.97 – 102)</p>	<p>Aus eigenem Antrieb Aktivitäten durchführen, Aufgabelösen mit Schwerpunkt des selber Tuns, unterscheidet Selbsttätigkeit wo die Aktivität vom Kind ausgeht, wo es von sich aus tätig wird und glaubt an eine angeleitete Selbsttätigkeit, wo ich etwas vorgebe und das Kind dann weiter tun kann.</p>
A5	<p>„Selbsttätig heißt zumindest, dass sie selber ausprobieren können, selber Erfahrungen machen können. Das heißt vielleicht auch selber Ideen haben, die sie auch ausführen dürfen ...ahm:... das nicht immer nur ich etwas vorgebe.“ (A5 S.8 Z.247 – 249)</p>	<p>Selbsttätigkeit heißt selber ausprobieren und selber Erfahrungen machen können. Eigene Ideen ausführen dürfen, nicht nur ich etwas vorgebe</p>

### 3. Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus; Generalisierung der Paraphrase.

Im nächsten Schritt wird die Generalisierung der Paraphrase gegenübergestellt, um den weiteren Abstraktionsschritt zu verdeutlichen.

Interview-partnerin	Paraphrase	Generalisierung
A1	Kinder können erfahren, ohne Vorgabe selbst mit dem Material beschäftigen. Lernen geht von dem aus was ich selbst mache und ausprobieren kann.	Ohne Vorgabe, selbst mit Material beschäftigen, Lernen geht vom selbst Gemachten aus. Selber ausprobieren
A2	Impulse setzen, kurze Aufgabenstellung, Kind soll dann selbst aktiv werden. Es gibt Erfolge wenn man die Kinder tun läßt, dass sie ausprobieren dürfen, agieren dürfen, Erfahrungen sammeln dürfen. Bei allen geht das nicht.	Impulse setzen, Kind soll selbst aktiv werden. Selbsttätigkeit passiert, keine konkrete Vorbereitung, gibt Erfolge, geht nicht bei allen.
A3	Selbsttätigkeit ist das Ziel einer Betreuung. heißt nicht dass ich einfach vorgebe und nicht schau was Bedürfnisse der Kinder sind. schauen was das Kind gerade beschäftigt	Selbsttätigkeit ist Ziel. Bedürfnisse der Kinder sind wichtig.
A4	Aus eigenem Antrieb Aktivitäten durchführen, Aufgabelösen mit Schwerpunkt des selber Tuns, unterscheidet Selbsttätigkeit wo die Aktivität vom Kind ausgeht, wo es von sich aus tätig wird und glaubt an eine angeleitete Selbsttätigkeit, wo ich etwas vorgebe und das Kind dann weiter tun kann.	Aus eigenem Antrieb – Aktivität, Unterschied zwischen Selbsttätigkeit aus eigenem Antrieb und angeleitete Selbsttätigkeit.
A5	Selbsttätigkeit heißt selber ausprobieren und selber Erfahrungen machen können. Eigene Ideen ausführen dürfen, nicht nur ich etwas vorgebe	Selber ausprobieren, selber Erfahrungen machen, Eigene Ideen ausführen

#### 4. Reduktion durch Selektion, Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen

In einem *ersten* Reduktionsschritt wird Bedeutungsgleiches gestrichen und das Material weiter selektiert.

Interview-partnerin	Generalisierung	Erste Reduktion
A1	Ohne Vorgabe, selbst mit Material beschäftigen Lernen geht von selbst gemachten aus. Selber ausprobieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ohne Vorgabe</li> <li>• <del>selbst beschäftigen</del></li> <li>• <del>Lernen nur durch selbst machen</del></li> <li>• selber ausprobieren</li> </ul>
A2	Impulse setzen, Kind soll selbst aktiv werden. Selbsttätigkeit passiert, keine konkrete Vorbereitung, gibt Erfolge, geht nicht bei allen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impulse setzen</li> <li>• <del>selbst aktiv werden</del></li> <li>• Selbsttätigkeit passiert</li> <li>• <del>keine Vorbereitung</del></li> <li>• gibt Erfolge</li> <li>• geht nicht bei allen</li> </ul>
A3	Selbsttätigkeit ist Ziel. Bedürfnisse der Kinder sind wichtig.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbsttätigkeit ist Ziel</li> <li>• Bedürfnisse der Kinder wichtig</li> <li>• <del>aus eigenem Antrieb</del></li> </ul>
A4	Aus eigenen Antrieb – Aktivität, unterschied zwischen Selbsttätigkeit aus eigenem Antrieb und angeleitete Selbsttätigkeit.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterschied zwischen Selbsttätigkeit aus eigenem Antrieb und angeleitete Selbsttätigkeit</li> <li>• <del>selber ausprobieren</del></li> <li>• <del>selber erfahren</del></li> <li>• <del>eigene Ideen ausführen</del></li> </ul>
A5	Selber ausprobieren, selber Erfahrungen machen, Eigene Ideen ausführen	

#### 5. Reduktion durch Bündelung, Konstruktion, Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau

Der *zweite* Reduktionsschritt besteht darin, dass Material weiter zu verdichten und auf dem gewünschten Abstraktionsniveau zusammenzufassen.

Erste Reduktion	Zweite Reduktion
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ohne Vorgabe</li> <li>• <del>selbst beschäftigen</del></li> <li>• <del>Lernen nur durch selbst machen</del></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ohne Vorgabe</li> <li>• selber ausprobieren</li> <li>• Impulse setzten</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• selber ausprobieren</li> <li>• Impulse setzen</li> <li>• <del>selbst aktiv werden</del></li> <li>• Selbsttätigkeit passiert</li> <li>• <del>keine Vorbereitung</del></li> <li>• gibt Erfolge</li> <li>• geht nicht bei allen</li> <li>• Selbsttätigkeit ist Ziel</li> <li>• Bedürfnisse der Kinder wichtig</li> <li>• <del>aus eigenem Antrieb</del></li> <li>• Unterschied zwischen Selbsttätigkeit aus eigenem Antrieb und angeleiteter Selbsttätigkeit</li> <li>• <del>selber ausprobieren</del></li> <li>• <del>selber erfahren</del></li> <li>• <del>eigene Ideen ausführen</del></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbsttätigkeit passiert</li> <li>• gibt Erfolge</li> <li>• geht nicht bei allen</li> <li>• Selbsttätigkeit ist Ziel</li> <li>• Bedürfnisse der Kinder wichtig</li> <li>• Unterschied zwischen Selbsttätigkeit aus eigenem Antrieb und angeleiteter Selbsttätigkeit</li> </ul>
--	---

### 6. Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystems

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ohne Vorgabe</li> <li>• selber ausprobieren</li> <li>• Impulse setzten</li> <li>• Selbsttätigkeit passiert</li> <li>• gibt Erfolge</li> <li>• geht nicht bei allen</li> <li>• Selbsttätigkeit ist Ziel</li> <li>• Bedürfnisse der Kinder wichtig</li> <li>• Unterschied zwischen Selbsttätigkeit aus eigenem Antrieb und angeleiteter Selbsttätigkeit</li> </ul>	<p><b>Bestimmung von Selbsttätigkeit</b></p>
---	--

### 7. Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial

Die jeweilige Kategorie wird schließlich nochmals auf das Transkript zurück bezogen und auf ihre Gültigkeit überprüft.

### Bestimmung von Selbsttätigkeit

## 5. Auswertung und Zusammenfassung der Ergebnisse

### 5.1 Darstellung der Ergebnisse

Im Zuge der theoretischen Kodierung wurde das Datenmaterial auf mögliche Kategorien untersucht. Zuerst wurde jedes Interview einer Einzelanalyse unterzogen. Dabei wurde Charakteristisches herausgearbeitet. Das Datenmaterial wurde mehrmals durchgegangen und für die Forschungsfrage relevante Aspekte wurden heraus gefiltert und konnten somit induktiv gebildet werden. Diese übergeordneten Kategorien dienten als Basis, um die Interviews miteinander zu vergleichen und die Forschungsfrage zu beantworten. Nun werden die aus dem Datenmaterial gebildeten Kategorien vorgestellt und begründet, warum diese gewählt wurden:

- Bestimmung von Selbsttätigkeit
- Konfliktfeld Selbsttätigkeit
- Erzieherisches Handeln als Aufgabe im Allgemeinen und im Bezug auf Integrationskinder
- Rahmenbedingungen
- Theorie – Praxis – Problem

Die *Bestimmung von Selbsttätigkeit* als erste Kategorie erschien als Voraussetzung, um einerseits das Verständnis der Interviewpartnerinnen abzuklären und andererseits als Grundlage zur Beantwortung der Forschungsfrage. Des Weiteren ist es relevant, ob sich das Verständnis von Selbsttätigkeit bei Sonderkindergartenpädagoginnen deckt oder von einander abweicht.

Bei den Interviews war erkennbar, dass ein Spannungsfeld bezüglich der Selbsttätigkeit besteht. Bei genauerer Betrachtung zeigte sich dieses Spannungsfeld in jedem Interview. Probleme der Praxis wurden von den Interviewpartnerinnen angesprochen, wobei auch Differenzen hinsichtlich der Theorie eine Rolle spielen. Aus diesem Grund wurde die zweite Kategorie als *Konfliktfeld Selbsttätigkeit* bezeichnet.

Die dritte Kategorie wurde als *Erzieherisches Handeln als Aufgabe im Allgemeinen und im Bezug auf Integrationskinder* bezeichnet. In dieser Kategorie sollen pädagogische Handlungen der Sonderkindergartenpädagoginnen bezüglich Integrationskinder beleuchtet werden. Aber auch Unterschiede und Gemeinsamkeiten, die mit Selbsttätigkeit in Beziehung stehen sind für diese Arbeit relevant und deshalb wird ihnen mit dieser Kategorie Rechnung getragen.

Die Arbeit der Sonderkindergartenpädagoginnen unterliegt einigen Rahmenbedingungen,

gesetzlichen Bestimmungen, finanziellen Ressourcen, räumlichen Gegebenheiten, aber auch personellen Ressourcen können die Arbeit der Sonderkindergartenpädagoginnen unterstützen oder hemmen. Dieser Aspekt wurde von allen Interviewpartnerinnen berichtet, woraus sich die vierte Kategorie herleiten lässt, die als *Rahmenbedingungen* bezeichnet wird.

Im Theorieteil dieser Arbeit wurde bereits darauf hingewiesen, dass es Probleme zwischen Theorie und Praxis der Pädagogik gibt, aber auch während der Interviews wurde diese Schwierigkeit aufgegriffen und soll nun durch die letzte Kategorie *Theorie – Praxis - Problem* beleuchtet werden.

Im Folgenden werden nun die einzelnen Kategorien aufgegriffen und näher erläutert.

### 5.1.1 Bestimmung von Selbsttätigkeit

Bei der Bestimmung von Selbsttätigkeit waren Unsicherheiten der Sonderkindergartenpädagoginnen bemerkbar. Die Begriffe, die der Selbsttätigkeit zugeordnet wurden ähnelten zwar einander, waren jedoch nicht völlig identisch. Eine Pädagogin beschrieb die Selbsttätigkeit als *Ziel* ihrer Arbeit, andere wussten wenig mit dem Begriff anzufangen, da sie meinten dieses Konzept in ihrer Arbeit nicht zu verwenden. Von anderen scheint Selbsttätigkeit auf eine Weise vorgestellt zu werden, die impliziert, dass außer die vorbereitete Umgebung zu arrangieren nichts darüber Hinausgehendes beitragen werden darf.

Auffällig war, dass bei der Bestimmung von Selbsttätigkeit in fast allen Interviews die Montessoripädagogik erwähnt wurde. Es scheint jedoch kein Bewusstsein dafür vorhanden zu sein, dass auch außerhalb der Reformpädagogik Selbsttätigkeit als Weg zur *wahren* Bildung von Bedeutung ist. Beispielsweise greift, wie im theoretischen Teil erwähnt, die Mäeutik darauf zurück, um den Zögling durch Fragen zu einer Antwort zu führen. Das folgende Zitat macht dies deutlich: „*Ich kenne Selbsttätigkeiten nur aus der Montessoripädagogik wo man eben alles selbst erfährt.*“

(A1 S.3 Z.88 - 89)

Einige Zuordnungen waren in allen Interviews gleich: Beobachtung, vorbereitete Umgebung, selektiertes Material und der Weg vom Leichten zum Schweren. Der Zusammenhang von Bildung und Selbsttätigkeit ist bei manchen klar, bei anderen scheint er keine Bedeutung zu haben. Eindeutig war jedoch, dass bei der Selbsttätigkeit die Erzieherin sich zurücknehmen sollte, um das Kind aktiv werden zu lassen. Uneinig waren die Interviewpartnerinnen hinsichtlich des Begriffs der Freiheit. Meinten die Einen Selbsttätigkeit wäre nur ohne Vorgabe der Pädagogin möglich, machten andere deutlich, dass sie zur Erreichung von Selbsttätigkeit zwar auf Aufgabenstellungen zurückgreifen, das Kind diese aber *selbstständig* lösen soll.

Bei der Frage, was die Sonderkindergartenpädagoginnen unter Selbsttätigkeit verstehen war deutlich, dass alle gleiche oder ähnliche Formulierungen verwendeten:

*„Selbsttätig heißt zumindest, dass sie selber ausprobieren können, selber Erfahrungen machen können. Das heißt vielleicht auch selber Ideen haben, die sie auch ausführen dürfen ...ahm:... das nicht immer nur ich etwas vorgebe.“ (A5 S.8 Z.247 – 249)*

Ein weiteres Beispiel dafür ist im Interview A1 zu finden:

*„...wo die Kinder einfach etwas erfahren können und sich selbst mit dem Material beschäftigen ohne dass etwas vorgegeben ist. Das finde ich enorm wichtig, da die Erfahrung und das Lernen von dem ausgeht das ich selbst mache und ausprobieren kann.“ (A1 S.3 Z.79 – 81)*

Hier wurden Formulierungen gewählt, die bei allen Interviews auf ähnliche Art und Weise Verwendung fanden. Die Freiheit, die hier angesprochen wird erscheint für die Interviewpartnerinnen als wesentlicher Aspekt von Selbsttätigkeit. Diesbezüglich waren jedoch Unterschiede bemerkbar, da manche diese Handlungsfreiheit eingrenzen, indem sie den Kindern Aufgabenstellungen geben oder die Umgebung vorbereiten. Andere meinten keine Vorgaben geben zu dürfen, um selbsttätiges Handeln zu ermöglichen.

*„...ja... also ich würde sagen ...ahm... selbstständig, aus eigenen Antrieb heraus, Aktivität durchführen, oder eine Aufgabe zu lösen ...ahm... wobei der Schwerpunkt eben auf diesem selber Tun ist..., ich würde jetzt aber ein bisschen unterscheiden ...ja...ahm... selbsttätig wo die Aktivität vom Kind ausgeht, wo es von sich aus tätig wird auf der einen Seite. Auf der anderen Seite, glaub ich aber schon auch, dass es so eine angeleitete Selbsttätigkeit gibt. Wo ich ein Stück weit was vorgebe, aber das Kind dann doch den Schritt weiter tun kann und ahm... Problemlösungen finden kann.“ (A4 S.4 Z.97 – 102)*

Durch die vielen Pausen, wird deutlich, dass hier Unsicherheit bezüglich des Begriffs herrscht. Ein weiteres Indiz dafür ist, das die Interviewerin gefragt wurde, was sie unter Selbsttätigkeit verstehen würde.: *„Ich weiß nicht wie du das definierst? Dieses Selbsttätig sein neh.“ (A1 S.4 Z.90)*

Andererseits scheint die Problematik des Begriffs mit der Tätigkeit der Erzieherin im Zusammenhang zu stehen. Die Interviewpartnerin trägt dieser Problematik Rechnung, indem sie beide Möglichkeiten erklärt. Einerseits jene, in der das Kind völlig auf sich alleine gestellt ist und andererseits – sie nennt es angeleitete Selbsttätigkeit – wo sich die Erzieherin an dem Bildungsgeschehen beteiligt. Im Anschluss wurde dies von der Interviewpartnerin näher erläutert:

*„Naja das man da nur Impulse setzt. Und eine kurze Aufgabenstellung sagt und das Kind soll*

*dann selbst aktiv werden.“ (A2 S.3 Z.63/64) „Ja speziell wenn ich so Motopädagogik – Stunden mache dann passiert so selbsttätiges Arbeiten von den Kindern schon. Ich versuche eben dann nur jetzt nicht konkrete Dinge vorzubereiten sondern da liegt einmal eine Schnur und dort liegt einmal ein Ball, da ist einmal die Bank aufgehängt. Und da müssen die Kinder einmal ihre Phantasie walten lassen. Und schauen was sie daraus machen können.“ (A2 S.4 Z.92 – 96)*

Die Interviewpartnerin beschreibt zwar die Selbsttätigkeit dahingehend, dass die Erzieherin eine Aufgabenstellung gibt, die das Kind selbst lösen soll, fügt allerdings hinzu *„Selbsttätigkeit passiert einfach“*. Des Weiteren kann man aus Sicht der Interviewpartnerin Selbsttätigkeit nicht vorbereiten. Durch die *Anregung* zur Selbsttätigkeit könnte der Bildungsprozess indirekt unterstützt werden. Diese Auffassung bringt die Erzieherin durch den Begriff des Erfolges zum Ausdruck.

*„Ja auf jeden Fall kann man da Erfolge erzielen das ist auch meine Denkweise, dass man die Kinder tun lässt, dass sie ausprobieren dürfen, und agieren dürfen und Erfahrungen sammeln dürfen. Nur wie gesagt mit allen geht das halt nicht.“ (A2 S.7 Z.210 – 212)*

Bei dieser Aussage wird die Relevanz der Selbsttätigkeit zwar hervorgehoben, gleichzeitig jedoch auf die Schwierigkeit bezüglich mancher Integrationskinder hingewiesen.

Eine Interviewpartnerin beschrieb die Selbsttätigkeit des Kindes als Ziel ihrer Arbeit:

*„Dann ist Selbsttätigkeit für mich eher so das Ziel nach einer Betreuung. Ahm ... ich muss das jetzt aber differenzieren, weil das für mich nicht heißt, dass ich einfach vorgebe und nicht schau was sind die Bedürfnisse und was braucht das Kind. Ahm ... Sondern, zuerst einmal muss ich sowieso eine Beziehung aufbauen. Muss ich einfach schauen, ok., was beschäftigt das Kind gerade,“ (A3 S.4 Z.97 – 101)*

In diesem kurzen Zitat stecken viele Argumentationslinien der Regelpädagogik. Erstens sieht sie die Selbsttätigkeit als *Ziel*, die zu Bildung hinzuführen vermag, wie es bereits Fichte und Platon sahen. Weiters grenzt sie sich davon ab, einfach etwas vorzugeben, sondern sie achtet auf die Bedürfnisse der Kinder, was diese Argumentation mit ihrer nächsten Aussage unterstützt.

*„ganz wichtig auch Bedürfnisse des Kindes ... das Kind einfach auch wahrzunehmen. Was ist das, was das Kind jetzt auch beschäftigt zur Zeit.“ (A3 S.4 Z.106/107)  
„ich setz einfach da an, was kann das Kind weiterbringen?“ (A3 S.4 Z.109/110)*

Die Orientierung an den Bedürfnissen stellt einen Grundsatz der Selbsttätigkeit dar und darüber sind sich alle Pädagoginnen – ob Reformpädagogik oder Regelpädagogik – einig. Die Bedürfnisse beziehen hier die Entwicklung des Kindes mit ein, wodurch ein wesentlicher Aspekt von

Selbsttätigkeit zum Ausdruck gebracht wird. Aber auch die Relevanz der Beobachtung, wie sie Maria Montessori beschreibt, wird in diesem Zitat erwähnt.

Scheinen die Argumentationen auf den ersten Blick ähnlich oder gleich, wird bei näherer Betrachtung deutlich, dass es bei manchen unterschiedliche Betrachtungsweisen bezüglich der Bestimmung von Selbsttätigkeit gibt. Die Unsicherheiten der Interviewpartnerinnen lassen darauf schließen, dass in ihrer Ausbildung diesem Thema weniger Beachtung geschenkt wurde. Einerseits scheint es ein Bewusstsein darüber zu geben, dass Selbsttätigkeit wesentlich dafür ist, um zu Bildung zu gelangen, andererseits herrscht keine Klarheit, wie diese in der Praxis eingesetzt werden soll. Auch die Problematik einer Behinderung wurde beschrieben, doch wird darauf in der nächsten Kategorie näher eingegangen.

### 5.1.2 Konfliktfeld Selbsttätigkeit

Der erste Punkt im Konfliktfeld Selbsttätigkeit besteht darin, dass auf der einen Seite Klarheit darüber herrscht, dass man zur Bildung nur selbst gelangen kann, andererseits aber wurde von den Interviewpartnerinnen mehrfach darauf hingewiesen, dass gewisse Dinge von den Kindern nicht gelernt würden, wenn hier keine Anleitung der Erzieherin vorhanden wäre. Dies wird durch das folgende Zitat ausgewiesen. *„Ich glaube gewisse Dinge würden sie nicht lernen. Sonst braucht man ja keine Ergotherapie und so.“* (A1 S.9 Z.260–261) Trotzdem beschreibt die Sonderkindergartenpädagogin A1 die Wichtigkeit der Selbsttätigkeit im Bildungsprozess.

*„Theoretisch gesehen würde ich schon sagen, dass es sehr wichtig ist alles was man selbst tut und selbst erfährt. Wissen wir alle ist lernen.“* (A1 S.8 Z.235/236)

Eine andere Interviewpartnerin beschreibt dieses Problem wie folgt:

*„Und eine kurze Aufgabenstellung sagt und das Kind soll dann selbst aktiv werden. Ah was natürlich bei den Kindern die ich betreue nicht so einfach ist. Weil die haben oft kein Aufgabenverständnis oder können sich nicht so ausdrücken. Oder das Verständnis fehlt überhaupt. Ja“* (A2 S.3 Z.62 – 65)

Bei diesem Zitat wird das Spannungsverhältnis deutlich, dass einerseits die Selbsttätigkeit der Kinder angestrebt wird, jedoch aufgrund der Entwicklungsunterschiede der Kinder diese nicht immer in der Praxis umsetzbar ist.

Ein weiterer Aspekt der dieser Kategorie zugeordnet werden kann ist jener, dass Integrationskinder nur eingeschränkt die Möglichkeit zur Selbsttätigkeit haben, jedoch wird diese Auffassung nicht von allen Interviewpartnerinnen geteilt. Alle von ihnen machen die Rahmenbedingungen dafür

verantwortlich – darauf wird in der Kategorie Rahmenbedingungen eingegangen. Einige beziehen sich auf die Behinderungen der Kinder, inwiefern Selbsttätigkeit möglich ist und in welcher Form dies möglich wäre.

*„das hängt jetzt auch von der Schwere der Behinderung ab, aber so ein Ziel oder so eine Beobachtungen wo ein Kind selbsttätig geworden ist, wäre z.B. wenn es fähig ist, so wie alle anderen Kinder, den Ständer mit dem Jausentascherl zu finden. Das Jausentascherl zu nehmen, zum Tisch zu gehen, auszupacken, sich hin zu setzen und zu essen.“ (A4 S.9 Z.254 – 258)*

Auffällig erscheint hier, dass erstens die Schwere der Behinderung maßgeblich für die Selbsttätigkeit ist, deren Erreichung jedoch weiterhin als Ziel betrachtet wird. Je weniger das Kind selbstständig ist, desto mehr Vorgaben braucht es, um selbsttätig werden zu können. Die im vorigen Zitat beschriebene Alltagshandlung, stellt für manche Kinder eine Schwierigkeit dar und die Erzieherin hat die Aufgabe das Kind zur Selbsttätigkeit zu führen. *„Ich glaube schon, dass das eine Grundlage ist selber tun, selber ausprobieren können.“ (A4 S. 10 Z.314/315)*

Diese Auffassung wird durch folgendens Zitat unterstützt:

*„Also ein schwerst mehrfach behindertes Kind, das geht ... also da ist wenig Selbsttätigkeit dabei, weil es einfach - ... weil es die Kompetenzen dazu nicht hat. Weil es sich einfach nicht bewegen kann, das heißt es ist nur am Kopf Bewegung vorhanden, es ist auch keine Sprache vorhanden. Das heißt ...ahm:... da muss ich mit dem Kind tätig werden,...“ (A5 S.9 Z.282 – 285)*

Auch bei diesem Zitat ist der Konflikt zwischen Üben und Selbsttätigkeit vorhanden. Dies wird unter anderem mit der Zielvorstellung, dem Kind zu einem möglichst selbstständigen Leben zu verhelfen, unterstützt. Vorgaben scheinen in dieser Situation dem Kind zu helfen zur Selbsttätigkeit zu gelangen.

*„... motiviert zur Selbsttätigkeit, das heißt Selbsttätigkeit ist bei diesem Kind schon, wenn – ich sag jetzt einmal – hebe das Bein auf und nieder. Und beim „auf“ kann er das Bein auf einmal alleine bewegen. Das ist eine wahnsinnige Selbsttätigkeit bei diesem Kind.“ (A5 S.9 Z.285 – 288)*

Anscheinend unterscheiden sich nicht nur Zielvorstellungen in Abhängigkeit vom Grad der Beeinträchtigung des Kindes, sondern auch wie Selbsttätigkeit jeweils verstanden wird. Das nächste Zitat soll diese Aussage noch verdeutlichen:

*„Kinder, die eine Wahrnehmungsstörung haben und vielleicht Integrationskind sind – oder diese ADHS-Kinder die sich einfach nicht gut unter Kontrolle zu haben - die haben sehr viele Möglichkeiten selbsttätig zu werden.“ (A5 S. 9 Z.291 – 294)*

Ein weiteres Problem scheint darin zu liegen, dass die Sonderkindergartenpädagoginnen den

Wunsch haben die Selbsttätigkeit mehr in ihre Arbeit einzubeziehen, dies jedoch nicht in die Praxis umsetzen können. Dies wird durch die Konjunktive: ‚wäre, sollte, müsste‘ deutlich. *„Aber im Tagesablauf könnte ich mir das ganz gut vorstellen und dann kann man das initiieren ...“* (A1 S.4 Z. 99/100) Ein weiterer Hinweis darauf, dass Sonderkindergartenpädagoginnen die Selbsttätigkeit mehr in ihre Alltagspraxis umsetzen wollen, wurde deutlich als im Gespräch folgender Vorsatz gefasst wurde: *„Naja, wenn ich vielleicht das so ganz bewusst betrachte zu wenig eigentlich, ja das könnt ich noch mehr ausbauen.“* (A2 S.3 Z.78/79)

Der Druck der Pädagoginnen bezüglich der Fortschritte der Kinder scheint sehr groß zu sein und somit hat die Selbsttätigkeit in einem heilpädagogischen Setting weniger Relevanz. Die Kinder werden zwar einbezogen, jedoch scheint die Selbsttätigkeit hier wenig Raum zu haben.

*„Wo man dann schon gemeinsam ein Bild erstellt aber es ist schon ein heilpädagogisches Setting. Die Selbsttätigkeit in einer dreiviertel Stunde -,... Der Stellenwert ist jetzt schon da, dass man das Kind auch einbezieht aber die Selbsttätigkeit wie du sie jetzt meinst kommt eigentlich nicht so zur Geltung.“* (A1 S.3 Z.69 – 72)

Dieses Zitat macht die Ambivalenz deutlich, in dem sich das Konzept der Selbsttätigkeit befindet. Mögliche Gründe für diese Misere werden in einer späteren Kategorie bearbeitet. In den Begriffen *Überforderung* und *Selbsttätigkeit* kommt ebenfalls ein Konfliktfeld zum Ausdruck.

*„Das ist natürlich immer eine Frage der Überforderung. Inwieweit überfordere ich das Kind mit einer Selbsttätigkeit?“* (A3 S.5 Z.141/142)

Selbsttätigkeit scheint in diesem Zitat nicht nur positiv zu sein, sondern kann für manche Kinder eine Überforderung darstellen. Diese Überforderung scheint besonders bei Kindern mit einer Behinderung aufzutreten, wie zuvor bereits deutlich wurde.

*„Dass ich ihnen viel zu viel vorgebe, dass dadurch ja etwas eingeschränkt sind in ihren Handlungen in ihrem Handeln.“* (A2 S.3 Z.82/83)

Zu viele Vorgaben können allerdings die Kinder in ihren Handlungen einschränken und sie in ihrer Entwicklung nicht unterstützen, sondern hemmen. Einerseits scheinen die Anleitungen der Pädagoginnen wesentlich für die Arbeit mit den Kindern zu sein, andererseits wird die Selbsttätigkeit von den Interviewpartnerinnen als wichtig eingestuft. Die Erzieherinnen müssen unter Zeitdruck, bei Überforderung und gleichzeitig der Entwicklung gemäß reagieren, daraus resultierend wurde die folgende Kategorie gebildet.

### 5.1.3 Erzieherisches Handeln als Aufgabe im Allgemeinen und im Bezug auf Integrationskinder

Bei allen Interviews war erkennbar, dass die Beziehung zum Kind in der Alltagspraxis einer Sonderkindergartenpädagogin eine große Bedeutung zukommt. Am Beginn jeder Betreuung steht das Kennenlernen und das Herstellen einer Beziehung.

*„Zuerst ist einmal das klassische Kennenlernen, dass das Kind vertrauen zu mir gewinnt und wenn dies dann passiert ist. Dann gehen wir – dass passiert meistens im Gruppenraum, da hole ich sie noch nicht aus der gewohnten Umgebung heraus, weil es einfach zu weil es sich dort wohl fühlt und dort Sicherheit hat, das Kind.“ (A2 S.4 Z.106 – 109)*

Offenbar wird dem Kennenlernen und dem Beziehungsaufbau große Bedeutung beigemessen. Es entsteht der Eindruck als ob die gewohnte Umgebung für diese Interviewpartnerin ebenfalls großes Gewicht hätte. Es hat den Anschein, dass der Beziehungsaufbau dem erzieherischen Handeln voraus geht, da dieser am Beginn jeder Betreuung zu stehen scheint.

*„Ich denk mir, Zeit geben und wirklich auch dem Beziehungsaufbau eine Zeit geben. Das ist wichtig, weil ich mir denke, nach dem kann jetzt lernen passieren.“ (A3 S.7 Z.197 – 199)*

In diesem Zitat wird eine ähnliche Argumentationslinie wie oben verfolgt, jedoch ist hier der Zeitfaktor wesentlich für die Arbeit mit den Kindern. In der nächsten Aussage wird zusätzlich der Begriff der Förderung angesprochen.

*„die ganze Fördereinheit würde mir nichts bringen, wenn ich nicht eine gute Beziehung zum Kind hätte. Ich glaub, das ist so der Schlüssel in der Förderung. Also nicht zu schauen, was sie können, sondern einmal eine Beziehung aufzubauen und über die Beziehung im Spiel erreiche ich so die Weiterentwicklung.“ (A4 S.8 Z.211 – 215)*

Bei diesen Aussagen wird deutlich, dass die Beziehung für die Selbsttätigkeit wesentlich ist. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob der Beziehungsaufbau deshalb so wichtig für die Förderung ist, weil die Kinder nicht aus Eigenmotivation handeln, sondern dass der Grund für die Bildungsbereitschaft in der Zuneigung zur Erzieherin liegt. Diese Frage wäre interessant für eine weitere Studie. Die genauere Auseinandersetzung mit diesem Problem würde allerdings den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Ein weiterer Aspekt der Kategorie ist die Uneinigkeit der Sonderkindergartenpädagoginnen bezüglich des Zusammenhangs von Behinderung und Selbsttätigkeit. Auffällig scheint, dass anscheinend die Selbsttätigkeit von vielen als Ziel ihrer

Arbeit gesehen wird. Andererseits meinen manche es käme auf den Behinderungsgrad der Kinder an, ob Selbsttätigkeit möglich ist.

*„Also ein schwerst mehrfach behindertes Kind, das geht ... also da ist wenig Selbsttätigkeit dabei, weil es einfach- ..., weil es die Kompetenzen dazu nicht hat. Weil es sich einfach nicht bewegen kann, das heißt es ist nur am Kopf Bewegung vorhanden, es ist auch keine Sprache vorhanden. Das heißt ...ahm: da muss ich mit dem Kind tätig werden, motiviert zur Selbsttätigkeit,“ (A5 S.9 Z.282 – 285)*

Die Umsetzung der Selbsttätigkeit in der pädagogischen Alltagspraxis, so sind sich alle Pädagoginnen einig, scheint von der Art der Behinderungen der Kinder, aber auch von ihrer Persönlichkeit abhängig zu sein. Ihnen ist bewusst, dass das Ziel der Pädagogik darin liegt, ein Leben so selbstständig wie möglich führen zu können. Sie sind sich jedoch nicht immer ganz einig, wie sie zu diesem Ziel gelangen könnten. Dieses folgende Zitat deutet darauf hin, dass die Pädagogin versucht, selbst mit einem Kind mit einer Schwerstbehinderung, trotzdem selbsttätiges Handeln zu ermöglichen.

*„Also... ja, diese Selbsttätigkeit hängt für mich immer von den Kindern ab. Welche Möglichkeiten, welche Kompetenzen haben sie.“ (A5 S.10 Z.298 – 299)*

Auch in dieser Aussage legt sie fest, dass Selbsttätigkeit nicht immer möglich ist und setzt dies mit der Kompetenz des Kindes in Verbindung. Bei einer anderen Interviewpartnerin wird dieses Problem ebenfalls angesprochen.

*„Naja, dass vielen der Handlungsplan fehlt. Also sie gehören schon konkret darauf hingewiesen, wie jeder Arbeitsschritt ausschauen sollte oder ausschauen muss. Also von sich aus selbstständiges Arbeiten ist bei meinen Integrationskindern eigentlich nicht möglich oder nur selten möglich. Eigentlich muss ihnen alles gezeigt werden.“ (A2 S.6 Z.165 – 168)*

Die Sonderkindergartenpädagogin stellt dar, dass besonders bei Integrationskindern die Kompetenz fehlt, *selbst tätig* zu werden. Handlungspläne fehlen bei diesen Kindern völlig. Deshalb liegt der Schluss der Sonderkindergartenpädagogin nahe, den Kindern alles vorzugeben.

*„Und bei einem behinderten Kind...ja...ein Down-Kind kann ich selbsttätig sein lassen, kann ihm entsprechendes Material geben, ich kann Beziehung achten. Bei einem schwerst behinderten Kind muss, glaub ich, schon mehr von mir aus gehen. Ahm... und da läuft halt mehr über die Beziehung.“ (A4 S.11 Z.327 – 330)*

Diese Aussage unterstützt jene des Interviews A5. Hier wird nochmals auf die Problematik der Beziehung zum Kind hingewiesen, welche schon zuvor in dieser Arbeit angesprochen wurde.

*„Das ist sehr unterschiedlich und vom Kind abhängig. Wie erwachsenorientiert Kinder sind oder nicht sind. Wie selbstständig sie sind. Manche haben gar kein Problem und sind hierbei recht flink. Andere andere brauchen immer die Bestätigung und dieses Ja mach weiter was kommt jetzt die brauchen immer diesen Kontakt mit dem Pädagogen, und trauen sich halt nicht so recht. Die gehören dann ermutigt einen Weg allein zu gehen.“ (A1 S.7 Z.204 – 208)*

Die Pädagogin spricht ebenfalls die Unterschiede der Kinder in Bezug auf die Selbsttätigkeit an, schreibt diese jedoch eher dem Charakter des Kindes zu. Hier entsteht die Frage, ob die Fixierung mancher Kinder auf Erwachsene von diesen eventuell selbst hervorgerufen wurde.

Bei der nächsten Aussage wird nochmals deutlich, dass es Unterschiede bezüglich der Selbsttätigkeit bei Kindern gibt.

*„Und dann den Weg für diese Selbsttätigkeit zu bahnen. Also alle Kinder schaffen das sicherlich nicht, dass sie nur alleine selbsttätig sind. Die brauchen schon, und das ist finde ich auch unsere Aufgabe, die Kinder möglichst hinzuführen. Und eben Motivation, eben so diese ... einmal gemeinsam etwas zu machen. Vielleicht konsequent, wie ich schon gesagt habe - darauf hinzuweisen, das einzufordern. Dann haben die Kinder vielleicht ein Erfolgserlebnis, ein Aha-Erlebnis, beim nächsten Mal werden sie es dann mehr alleine machen und beim übernächsten Mal vielleicht schon ganz alleine. Aber das glaube ich eben nicht, dass die Kinder nur selbsttätig Erfahrungen sammeln können.“ (A5 S.16 Z.500 – 507)*

Diese Aussage wurde bei allen Interviewpartnerinnen in ähnliche Weise getroffen und deutet auf eine ähnliche Argumentation hin, die auf Pädagogik im Allgemeinen bezogen ist. Wenn die Kindergartenpädagogik als erste Stufe der Bildungsinstitutionen betrachtet wird, werden die Probleme der Allgemeinpädagogik auch hier spürbar. Gehen viele der befragten Pädagoginnen davon aus, dass die Selbsttätigkeit abhängig vom Kind und dessen Behinderung ist, kann man auch Argumentationen in den Interviews finden, die darauf hinweisen, dass die Erzieherin Selbsttätigkeit begünstigen oder hemmen kann.

*„Erziehungsabhängig ist, wie die Eltern damit umgehen wie die Institution insgesamt damit umgeht: ist es ein offenes Haus, mit wenig Regeln, wo die Kinder sehr selbstständig sein können oder ist es ein Haus wo die alles sehr verschlossen wo die Kinder mit der Kindergärtnerin aufs Klo gehen. Die Kinder sind dann auch anderes in ihrem Verhalten. Wenn es darum geht etwas selbstständig zu lösen. **Das kann man auch bei Integrationskinder beobachten? Nicht nur allgemein im Kindergarten sondern insbesondere bei Integrationskinder?** Ich glaube schon wahrscheinlich schon ja ja. Nja je nach dem wie sie gegängelt werden von der Pädagogin. Wenn die Kinder nie losgelassen werden und sie nie erfahren, dass sie das selbst können könnten dann lernen sie das auch nicht so einfach. Es hängt immer davon ab was man den Integrationskindern zugesteht.“ (A1 S.7/8 Z.210 – 219)*

Hier liegt die Vermutung nahe, dass die Erzieherin Selbsttätigkeit begünstigen sollte, da dies für die

Entwicklung der Kinder vorteilhaft wäre. Es scheint jedoch nicht in der Verantwortung der Sonderkindergartenpädagogin zu liegen, diese Selbsttätigkeit zu unterstützen, sondern der Kindergartenalltag sollte den Kindern die Möglichkeit zur Selbsttätigkeit geben. Ein weiteres Zitat soll diese Aussage noch bestärken.

*„Wenn du im Kindergarten einen Tagesablauf hast sind viele Zeitnischen vorhanden wo die Kinder einfach etwas erfahren können und sich selbst mit dem Material beschäftigen ohne dass etwas vorgegeben ist.“ (A1 S.3 Z. 78 – 80)*

Diese Zeitnischen scheint es in der sonderkindergartenpädagogischen Praxis kaum zu geben. Die Sonderkindergartenpädagoginnen weisen auch darauf hin, dass dies aufgrund der Rahmenbedingungen, mit denen sie konfrontiert sind, kaum möglich ist. Dieser Aspekt wird später unter dem Punkt Rahmenbedingungen näher beleuchtet.

Bei der Frage, ob die Selbsttätigkeit von ihr im Bildungsprozess eingesetzt wird, antwortete eine der Kolleginnen folgendermaßen.:

*„Ahm...ja...ich glaub jetzt muss man unterschieden...ahm...ich arbeite ja nicht in der Gruppe, ja, sondern ich biete wirklich gezielte Einzelförderung an oder Förderung in Kleingruppen.“ (A 4 S. 4/5 Z.124/125)*

Die Interviewpartnerin macht deutlich, dass sie nur eingeschränkt die Möglichkeit zur Unterstützung zur Selbsttätigkeit hat. Ihre Aussage lässt jedoch vermuten, dass sie dies als Aufgabe der Kindergartenpädagogin betrachtet. Ein weiterer Aspekt dieser Arbeit stellt das pädagogische Handeln der Sonderkindergartenpädagoginnen dar. Hier stellt sich die Frage: „Worin besteht die Aufgabe der Erzieherin in der Sonderkindergartenpädagogik?“ „Wie werden Selbsttätigkeit und Bildung beeinflusst?“ Die zentrale Bedeutung besteht darin, dass die Sonderkindergartenpädagogin die Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen und fördern soll. Dies geschieht bei allen Pädagoginnen auf ähnliche Weise.

*„Natürlich schau ich wo das Kind steht und bei dem setzt man dann an, man holt das Kind ab von dort wo es steht.“ (A2 S.5 Z.137/138)*

Diese Aussage wurde in allen Interviews fast identisch getroffen. Aber auch die Beobachtung scheint für alle Interviewpartnerinnen ein wesentlicher Bestandteil ihrer Arbeit zu sein. „Ja ich muss einmal die Kinder vorher beobachten und schauen wo ihre Probleme liegen.“ (A5 S.12 Z.376) Diese Beobachtung scheint jedoch auf die Schwächen der Kinder hin ausgerichtet zu sein, dies wird

durch das nächste Zitat bestätigt: *“um ja:... und mit den Kindern auch Spiele mache und mir einfach unterschiedliche Entwicklungsbereiche anschau um das Kind einmal besser kennen zu lernen.“* (A3 S.1 Z.32 – 34)

Diese Beobachtung wird durch Gespräche mit einer Psychologin und einem Kinderarzt unterstützt. Daraus entsteht ein Bild vom Kind und die Sonderkindergartenpädagogin erstellt einen Plan, wie sie das Kind am besten in ihrer Entwicklung unterstützen soll.

*„Psychologin natürlich wird das Kind beobachtet. Oder in dem Zeitraum indem ich's in der Gruppe habe, da wo ich in der Gruppe beim Kind bin da beobachte ich natürlich wie verhält es sich dort, wie verhält es sich anderen Kindern gegenüber oder was macht es worauf-, was sind die Vorlieben vom Kind und so, da passiert das Beobachten natürlich und da weiß man dann wo man ansetzen muss.“* (A2 S.3 Z.126 – 129)

Auch diese Arbeitsweise ist bei allen identisch und scheint ein Grundprinzip ihrer Arbeit zu sein. Aber auch die Arbeitsfolge, vom Konkreten zum Abstrakten, scheint in der Sonderkindergartenpädagogik großen Zuspruch zu finden. Alle Interviewpartnerinnen haben dies auf ähnliche Weise während des Gespräches erwähnt. Ein Beispiel dafür ist: *„Immer vom Großen zum Kleinen „* (A1 S.11 Z.325) oder,

*„Da denk ich mir aha da eine Bleistifthalung oder da hapert es noch da ist dann das Ziel für nächste Woche, dass wir dann graphomotorisch arbeiten werden, dass wir da mal groß anfangen. Das immer nur kleine Schritte nicht weit gesteckte Ziele sondern eher klein gesteckte Ziele.“* (A2 S.5 Z.145 – 147)

Die Kindergartenpädagogin versucht in ihrer Arbeit die Entwicklung des Kindes zu beachten. Wichtig scheinen klein gesteckte Ziele zu sein, die das Kind vor Überforderung bewahren sollen.

#### **5.1.4 Rahmenbedingungen**

Die nächste Kategorie, die aufgrund der Interviews induktiv gebildet wurde ist die der *Rahmenbedingungen*. Unzureichende Räumlichkeiten, die Gesetzeslage, Zeitprobleme und die Anzahl der zu betreuenden Kinder erschwert die Arbeit oder schränkt die Methodenfreiheit der Sonderkindergartenpädagoginnen ein. Zeitdruck und die Geringschätzung ihrer Arbeit scheinen Kennzeichen dieses Berufsstandes zu sein, die sich auch in ihrer Entlohnung niederschlägt. Eine angemessene Entlohnung wurde zwar bereits von der OECD gefordert, jedoch im Bundesland Burgenland noch nicht umgesetzt. Die Rahmenbedingungen denen die Pädagoginnen ausgesetzt sind, werden von ihnen als frustrierend und als Zumutung erlebt. Erfahrene Kolleginnen beschreiben die Veränderungen in ihrem Arbeitsbereich hauptsächlich negativ. Diese scheinen auch

mit den heutigen Rahmenbedingungen größere Probleme zu haben.

Während der Interviews wurde deutlich, dass die Sonderkindergartenpädagoginnen viele Aufgaben in ihrem Tätigkeitsfeld haben, denen sie gerecht werden sollten. Im Bezug auf die Selbsttätigkeit wurde häufig erklärt, dass dies unter diesen Rahmenbedingungen schwer möglich ist. Im Folgenden werden einige Belege für diese Argumente in den geführten Interviews dargelegt.

*„Kann ich nicht wirklich sagen, aber dieses selbsttätige Arbeiten nach dem Montessori, hab ich in meiner Arbeit eigentlich nicht, weil da brauche ich die vorbereitete Umgebung dazu und ich kann nicht das ganze Material mitschleppen. Ich habe den Raum nicht dazu ...“ (A4 S.5 Z.141 – 144)*

Bei den Interviews kann man deutlich erkennen, dass es einen Zusammenhang zwischen Rahmenbedingungen und Selbsttätigkeit zu geben scheint. Auf der einen Seite sind es die mangelnden Materialangebote, die in den Kindergärten ein Problem darstellen, andererseits werden die mangelnden, nicht adäquaten Räumlichkeiten erwähnt, die für ein selbsttätiges Handeln der Kinder notwendig wären. *„Was gibt es für Probleme, das sind meistens die räumlichen Geschichten, dass wir oft keine adäquaten Räumlichkeiten haben.“ (A5 S.5 Z.155 – 156)* Aber dieser Faktor dürfte nicht nur für die Selbsttätigkeit wichtig sein, sondern überhaupt für sonderpädagogisches Handeln wesentlich sein.

*„Am Besten wäre es wenn man einen großen Therapieraum hat, mit teils verschlossenen Kisten, teils offenen Regalen. Wo ich halt, das ist jetzt eine Wunschvorstellung (lacht), wo ein bisschen so ein Ergotherapiezimmer, wo viele Möglichkeiten auf einmal da wären. Wo ich halt auch manchmal Reize ausschließen kann, das heißt, wenn Kinder kommen, die sich nicht gut auf eine Sache konzentrieren können, wo man den Raum, die Umgebung ziemlich Reizarm gestalten kann. Und vielleicht trotzdem ein paar Angebote setzen kann, wo sie selbst entscheiden können. Ja und auch die Möglichkeit viel Bewegung zu machen. Also eben laufen zu können, in Bewegung zu kommen ...ahm: Matten zu haben wo man sich hinlegen kann, wo man sitzen kann, wo man krabbeln kann. Aber auch einen Tisch mit einem Sessel, einen Kindertisch wo die Kinder sitzen können, wo sie etwas zeichnen können. Also das wäre mir am liebsten, wenn das alles in einem Raum wäre, aber wie gesagt das ist eine Wunschvorstellung.“ (A5 S.11 Z.345 – 355)*

Dieses Zitat enthält die Wünsche aller interviewten Sonderkindergartenpädagoginnen. Alle haben entweder während des Interviews ähnliche Aussagen bezüglich der Räumlichkeiten gemacht oder klagten bereits vor Interviewbeginn ihr Leid. Dieses Problem scheint jedoch nicht nur die Möglichkeiten der Selbsttätigkeit einzuschränken, sondern erschwert die Arbeit der Sonderkindergartenpädagogin insgesamt erheblich. Ein weiteres Problem, dem die Sonderkindergartenpädagoginnen in ihrer Arbeit ausgesetzt sind, ist der Faktor Zeit. Die Sonderkindergartenpädagoginnen sind einen Tag pro Woche in einem Kindergarten. An diesem Tag

kommen nur jene Kinder an die Reihe, die einen „erheblichen Förderbedarf“ haben.

*„die von der Kindergärtnerin gemeldet worden sind. Und dann in der Folge von mir angeschaut worden sind und die wo ich mir denk. Die haben es am bittersten notwendig die werden dann betreut.“ (A2 S.1 Z.4 – 6)*

Die Pädagogin muss entscheiden welche Kinder Unterstützung erhalten und welche nicht. Auch die Interviewpartnerin A3 schildert ein ähnliches Erlebnis in ihrer Arbeit.

*„Dann auch leider immer so die schwierige Aufgabe, das Auswählen der Kinder, weil die Möglichkeiten sehr begrenzt sind.“ (A3 S.2 Z.38/39)* In diesem Zitat stecken eigentlich zwei Argumentationslinien. *Erstens* wird auf die schwierige Aufgabe der Auswahl der Kinder hingewiesen. *Zweitens* werden die begrenzten Möglichkeiten aufgezeigt, denen die Sonderkindergartenpädagoginnen ausgeliefert sind, da sie für ausgewählte Kind nur ein bestimmtes Zeitkontingent zur Verfügung haben. Eine weitere Argumentationslinie in der das Zeitproblem angesprochen wird, kommt in folgender Weise zum Ausdruck:

*„Für mich ist es immer ein Zeitproblem. Es wäre besser noch weniger Kinder zu betreuen und noch mehr Zeit zu haben das ist halt ein Faktor der natürlich schon da ist das wäre halt positiv aber so lange sie nicht bezahlt werden oder eingestellt werden wird sich dahingehend nichts verändern.“ (A1 S.12 Z.350 – 353)*

Der Zeitfaktor scheint jedoch nicht nur ein Problem der täglichen Arbeit einer Sonderkindergartenpädagogin darzustellen, sondern steht in engem Zusammenhang mit dem Begriff der Selbsttätigkeit. Vier von 5 Pädagoginnen machen den Zeitmangel dafür verantwortlich, dass sie auf Selbsttätigkeit verzichten müssen.

*„Ich würd sagen ja, ich bin der Meinung bei allen Kindern nicht nur bei Integrationskindern ist es ganz wichtig, dass sie die Erfahrungen selbst machen mit allen Sinnen, selbst gesteuert, nicht wenn der Pädagoge will, sondern wenn das Kind dazu bereit sich dem Material zu widmen, genug Zeit hat die Rahmenbedingungen müssen passen.“ (A1 S.4 Z.92 – 95)*

Auf der einen Seite erklärt die Pädagogin die Wichtigkeit der Selbsttätigkeit auch bei Integrationskindern, verzichtet aber darauf, wie sie im folgendem Zitat erklärt:

*„Klar würden sie es nehmen, aber ich bin eben in dieser Zeit nicht da und deswegen müssen sie es in dieser Zeit machen, und das ist nicht mehr selbsttätig. Sie würden es nehmen, das sind ja lustige Spiele das ist nix was man- .“ (A1 S.9 Z.256 – 258)*

Auch die Interviewpartnerin A5 beschreibt dies ähnlich wie die Sonderkindergartenpädagogin A1:

*„Ahm ... aus Prinzip, ja. Es ist schon Prinzip von mir, in meiner Arbeit bin ich aber ein*

*bisschen eingeschränkt, weil ich nur eine bestimmte Zeit - ...d.h. Ich bin in manchen Kindergärten halt - ... also die Zeit gebe ich vor und da werden die Kinder vielleicht schon eingeschränkt. Weil ich kann das Material nicht stehen haben und ich kann nicht den Zeitpunkt die Kinder frei wählen lassen, sondern den Zeitpunkt muss ich vorgeben, weil ich halt nur eine gewisse Zeit da bin.“ (A5 S.10 Z.320 – 324)*

Der Zeitfaktor scheint auch ausschlaggebend dafür zu sein, dass aus der Sicht der Sonderkindergartenpädagoginnen die Selbsttätigkeit eher in den Kindergartenalltag verlagert werden sollte. Hier scheint es mehr Möglichkeiten zum selbsttätigen Handeln für Kinder zu geben. Die Sonderkindergartenpädagoginnen scheinen sich über die Wichtigkeit der Selbsttätigkeit in Bezug auf Bildung im Klaren zu sein, doch sind die Rahmenbedingungen nicht adäquat. Eine Lösung stellt für sie die Verlagerung der Selbsttätigkeit in den Kindergartenalltag dar.

*„Wenn du im Kindergarten einen Tagesablauf hast sind viele Zeiträume vorhanden wo die Kinder einfach etwas erfahren können und sich selbst mit dem Material beschäftigen ohne dass etwas vorgegeben ist. Das finde ich enorm wichtig, da die Erfahrung und das Lernen von dem ausgeht das sich selbst mache und ausprobieren kann.“ (A1 S.3 Z.78 – 81)*

Aber sie erzählt dann bei einer anderen Frage weiter.:

*„Das ist auch schon das was bei mir nicht funktioniert denn ich komme zum Beispiel Dienstag um 8:00 Uhr da ist die Selbsttätigkeit schon ein bisschen eingeschränkt. Aber im Tagesablauf könnte ich mir das ganz gut vorstellen und dann kann man das initiieren diese vorbereitete Umgebung.“ (A1 S.4 Z.98 – 101)*

Aber nicht nur Zeitprobleme alleine stellen eine Einschränkung der Selbsttätigkeit der Kinder dar, sondern auch der Druck, das Kind möglichst gut und schnell zu fördern, bilden für die Sonderkindergartenpädagogin eine Hürde.

*„Hm: naja, hm eigentlich ist es schon so! Ja ja ja, dass man da eher ja an den Defiziten arbeitet aber vielleicht hat das ja auch mit dem Zeitproblem zu tun, weil man da ja doch eher sehr eingeschränkte kurze Zeit nur dort sind. Und: da denkt man sich halt das muss man effektiv nützen diese kurze Zeit weil naja, natürlich kommt Lob und so was nicht zu kurz aber aber zum nur lustigsein da haben wir zum Schulschluss nehmen wir uns dann die Zeit dass da so eine lockerer jetzt denk ich mir ist die Zeit wo man halt intensiv arbeiten muss.“ (A2 S.6 Z.153 – 158)*

Die Sonderkindergartenpädagoginnen erwähnten noch andere Bedingungen, die sich hemmend auf die Selbsttätigkeit auswirkten. Da sie selbst zu wenig Zeit für Selbsttätigkeit zu haben scheinen befürworten sie jedoch diese im Kindergartenalltag. Hier wird jedoch Kritik an den Kindergärten, aber auch an der Politik bemerkbar.

*„Ja, ich glaube einfach, dass unsere allgemeinen Rahmenbedingungen im Kindergarten nicht optimal sind. Mir fällt das ganz besonders stark auf, wenn es um ADHS-Kinder oder*

*hyperaktive Kinder geht. Z.B. wenn diese kleinere Gruppen hätten, mit 10 maximal 15 Kindern, eine andere Gruppensituation, dann hätten wir manche Auffälligkeiten die sie uns zeigen nicht. Und ich finde es halt immer ärgerlich und frustrierend, [...] uns mit diesen schlechten Rahmenbedingungen eigentlich abkämpfen müssen, oder mit Gesetzesveränderungen, [...] und wir müssen dann quasi die Suppe auslöffeln. Also das ist etwas, [...] wo wir wirklich oft Schwierigkeiten mit Kindern, mit Eltern oder in der Gruppe haben. Wo wir oft wissen, dass es anders besser wäre, wir aber keine Möglichkeiten haben das zu verändern.“ (A5 S.18 Z.572 – 583)*

Hier wird die persönliche Frustration der Interviewpartnerin spürbar. Sie spricht auf der einen Seite die Gesetzeslage an, die im Kapitel „Konkrete burgenländische Gesetzeslage“ näher erläutert wurde. Andererseits weist sie darauf hin, dass manche Behinderungen aufgrund der Rahmenbedingungen erst zustande kommen. Das Wissen über Verbesserungsmöglichkeiten scheint ein Gefühl des Ausgeliefertseins zu erzeugen. Darüber hinaus wird auch Kritik an den räumlichen Gegebenheiten der Kindergärten geübt.

*„Das ist ...ahm... wenn ich jetzt böse bin, sage ich unsere Kindergärten sind nicht danach ausgerichtet, dass unsere Kinder sehr selbsttätig agieren können. Dazu sind die Gruppenräume zu klein, dazu ist ...ahm... viel zu wenig Möglichkeit für Bewegungsangebote, wenn es um altersentsprechendes Agieren geht. Ja, aber ich muss dazu sagen, das hängt jetzt immer wieder davon ab wovon gehe ich aus. Wenn ich von der Selbsttätigkeit ausgehe, die die Montessori gepredigt hat, dann stimmt es bei und nicht von den Rahmenbedingungen.“ (A4 S.9 Z.269 – 274)*

Nicht nur die räumlichen und personellen Gegebenheiten bilden einen Grund für die mangelnde Anregung zur Selbsttätigkeit. Die Sonderkindergartenpädagogin weist darauf hin, dass einige Kindergartenpädagoginnen zu wenig Wissen diesbezüglich haben.

Alle Sonderkindergartenpädagoginnen sprachen von den mangelhaften Bedingungen, denen sie und somit die Kinder ausgesetzt sind. Viele frustriert der Gedanke nichts verändern zu können. Die Methodenfreiheit kann somit von den Sonderkindergartenpädagoginnen nur in eingeschränkter Form umgesetzt werden, da sie in vielen Bereichen mit problematischen Faktoren konfrontiert sind. Anschließend wird die letzte Kategorie, das *Theorie – Praxis – Problem* der Sonderkindergartenpädagogik vorgestellt.

### **5.1.5 Theorie – Praxis – Problem**

Bei der Kategorie *Theorie – Praxis – Problem* wurde in allen Interviews deutlich, dass hier Schwierigkeiten auftreten. Als erstes ist die defizitorientierte Betrachtungsweise zu nennen. Alle

Pädagoginnen gingen bei den zu betreuenden Kindern von einem Defizit aus, das „ausgemerzt“ werden müsse. In der sonderpädagogischen Theorie (siehe das Kapitel: Integrative Förderung – in dieser Arbeit) grenzen sich Wissenschaftler deutlich von dieser Betrachtungsweise ab, da jedes Kind, ob behindert oder nichtbehindert, einen besonderen Förderbedarf hat.

Meist sprechen die Pädagoginnen Behinderungen oder Defizite an, um der Interviewerin verständlich zu machen, welches Kind damit gemeint wird. Es werden meist die Defizite und nicht Stärken des Kindes erwähnt. Der Konflikt wird deutlich, wenn die Sonderkindergartenpädagoginnen ihre Arbeit als Ressourcen orientiert beschreiben, gleichzeitig jedoch von Schwächen, Defiziten und Rückständen sprechen, die noch aufgeholt werden sollten.

*„Man arbeitet immer stärkenorientiert, je nachdem welche Ressourcen ein Kind hat, nicht nur in den Gebieten wo es super gut ist, das man das eben versucht zu stärken. Und eben Probleme, Rückstände oder Defizite, die versucht man dann,- hilft man ihnen dann. Die Entwicklung anzustoßen und dabei zu Helfen, dass ein Kind damit umgehen kann.“ (A1 S.5 Z.140 – 144)*

Dieses Zitat macht deutlich, dass Schwächen und Defizite der Kinder das Zentrum der sonderpädagogischen Alltagspraxis darstellen. Es ist der Pädagogin zwar bewusst, dass aus dem fachlichen Bereich der Stärken orientierte Ansatz wesentlich ist, dieser wird jedoch im selben Satz relativiert.

*„ wo einfach der Bedarf an Unterstützung gegeben ist und wo wir dann gemeinsam schauen-ok., was fällt im Kindergarten auf, wo gibt es Schwierigkeiten “ (A3 S.2 Z.28 – 30 )*

Auch hier wird deutlich der Schwerpunkt auf die Notwendigkeit, Schwächen auszugleichen, gelegt. Jedoch stellt sich die Frage: „Welche Kinder haben solch einen Bedarf?“ Das Kind muss durch seine Schwierigkeiten auffallen, um Unterstützung zu erhalten.

*„Schauen wo die Defizite des Kindes liegen und dort den speziellen Förderplan erstellen. Ähh das man es dann dort gezielt fördert.“ (A2 S.2 Z.41/42)*

Auch hier liegt die Betrachtungsweise eindeutig auf den Defiziten. Der Begriff der speziellen Förderung ist problematisch, da jedes Kind einen speziellen Förderbedarf hat, und somit Wissenschaft und Praxis auseinanderklaffen. Der Begriff der Förderung stammt aus der Politik und hat so Eingang in die Praxis gefunden. (siehe im theoretischen Teil im Kapitel „integrative Förderung“ dieser Arbeit)

*„Hm: naja, hm eigentlich ist es schon so! Ja ja ja, dass man da eher ja an den Defiziten arbeitet“ (A2 S.6 Z.153)*

Auch in diesem Zitat wird deutlich, dass in der sonderkindergartenpädagogischen Alltagspraxis eher auf einen defizitorientierte Betrachtungsweise gesetzt wird aber andererseits, dass der Pädagogin

die Problematik dieser Aussage sehr wohl bewusst ist und sie sich darüber im Klaren ist, dass der Stärken orientierte Ansatz wichtiger wäre.

*„Ahm: ... das: ... ich gehe ja nun einmal vom Ressourcen orientierten Ansatz aus. Klar muss ich wissen wo liegen die Schwächen des Kindes. Weil ansonsten brauch ich nicht mit dem Kind arbeiten. Weil das was es gut kann, muss ich eh nicht unbedingt stärken und fördern. Ahm...für mich ist es wichtig, wie biete ich es an, ohne dass das Kind das Gefühl hat, ich habe ein Defizit.“ (A4 S.6 Z.184 – 187)*

In dieser Stellungnahme kommt zum Ausdruck, dass hier ein Konfliktfeld besteht zwischen dem Ressourcen orientierten und dem defizitorientierten Ansatz. Obwohl Pädagoginnen die Vorteile des Ressourcen orientierten Ansatzes kennen, dürfte der defizitorientierte Ansatz in der Praxis trotzdem im Vordergrund stehen.

*„also wie gesagt, das kommt drauf an, was das Kind für Schwierigkeiten hat. Wenn es z.B. sprachauffällige Kinder sind,“ (A5 S.6 Z.194/195)*

In der Theorie wird darüber gesprochen, dass man nur selbst zur wahren Bildung gelangen kann. Vives, Comenius und viele andere Philosophen weisen darauf hin, doch scheint dies in der sonderpädagogischen Alltagpraxis im Kindergarten nicht immer umsetzbar zu sein. Alle Pädagoginnen sprechen von Übungen, die die Kinder machen müssen oder von Förderung, die die Sonderkindergartenpädagoginnen für die Kinder auswählen. Selbsttätigkeit und Förderung stellen für die Sonderkindergartenpädagoginnen einen Widerspruch dar, dies wurde bereits bei der Bestimmung von Selbsttätigkeit deutlich.

*„Wenn ich in der Fördereinheit was will, und ich will, dass das Kind das und das erreicht, ja, ahm...dann hab ich die und die Angebote, die ich setze um dort hin zu kommen.“(A4 S.12 Z.370 - 372)*

Bis zu einem gewissen Grad scheint die Selbsttätigkeit ein wesentlicher Bestandteil der sonderpädagogischen Arbeit zu sein, doch wird in der alltäglichen Praxis auch auf Übung und Förderung gesetzt. Alle sprechen hier von Förderung und Übung, die die Kinder machen müssen, was den Schluss nahe legt, dass die Forderungen der Gesellschaft sehr wohl Beachtung finden und es angestrebt wird die Kinder bis zum Schuleintritt schulreif zu machen.

*Gerade im graphomotorischen Bereich geht es halt nicht anders. Ich muss diesen Griff üben. (A1 S.9 Z.252/253)*

Das Üben an den Schwächen der Kinder findet in der Praxis Verwendung, da sonst kein Lernfortschritt bei den Kindern erzielt wird.

*„...worauf ich schließe sie dürfen nichts mehr tun insofern ist der Kindergarten ein Auffangbecken für diese Kinder damit sie für die Schule gefördert werden. Aber sie sollten eigentlich für das Leben gefördert werden.“ (A2 S.8 Z.219 – 222)*

Das Bewusstsein darüber, dass die Kinder nicht nur für die Schule vorbereitet werden sollen, scheint vorhanden zu sein, jedoch gibt es hier in der Praxis ein weiteres Spannungsfeld, dass durch das oben angeführte Zitat belegt wird. Primär sollte das Kind auf die Schule vorbereitet werden, um den Status Integrationskind in der Schule zu vermeiden.

Bei der Frage, ob die Kinder dies auch ohne der Anleitung und Vorgabe der Erzieherin lernen würden antwortete die Interviewpartnerin: *„Ich glaube gewisse Dinge würden sie nicht lernen.“ (A1 S.9 Z.260)* Die Freude am Tun wird von dieser Kollegin mit den Vorgaben versucht zu verbinden.

*„Dann gibt es schon einen strukturierten Teil .wo ich etwas vorgebe, das aber möglichst lustbetont es ist aber eine klare Vorgabe.“ (A1 S.4 Z.109 – 111)*

Bereits in der Sonderpädagogik wird immer mehr dafür plädiert, die Kinder mit besonderen Bedürfnissen nicht auszusondern und nicht anderes zu behandeln wie andere Kinder. Jedes Kind ist einzigartig und hat deshalb seinen individuellen Förderbedarf. Trotzdem sehen einige Pädagoginnen, die befragt wurden, Unterschiede zu anderen Kindern.

*„Nur darauf zu warten, das glaube ich schon. Ich glaube schon, dass einige Kinder einfach eine Hinführung zu den Aktivitäten auch brauchen. Also bei vielen Integrationskindern, die. ... z.B. auch bei geistig behinderten Kindern...ahm...da wäre es für mich falsch nur auf die Selbsttätigkeit zu warten. Das heißt ich muss schon die Kinder hinführen. Manchen müsste man vielleicht auch vorzeigen, manches auch mit den Kindern zu tun, manche vielleicht am Anfang auch konsequent zu erwarten, konsequent etwas einfordern. Und dann den Weg für diese Selbsttätigkeit zu bahnen. Also alle Kinder schaffen das sicherlich nicht, dass sie nur alleine selbsttätig sind.“ (A5 S.16 Z.495 – 501)*

In diesem Zitat werden auch deutlich die Schwierigkeiten der Praxis bezüglich der Selbsttätigkeit angesprochen. Nicht jedes Kind kann sofort selbsttätig sein. Die Sonderkindergartenpädagogin spricht davon, dass Selbsttätigkeit das Ziel ihrer Arbeit mit Integrationskindern ist, aber betont auch, dass dies nicht immer in allen Belangen möglich ist, da die Kinder Einschränkungen in manchen Bereichen haben.

## 5.2 Resümee

Das Konzept der Selbsttätigkeit wurde von Sonderkindergartenpädagoginnen beschrieben, doch wurden in der Untersuchung Spannungsfelder aufgedeckt. Bei der Bestimmung von Selbsttätigkeit waren große Unsicherheiten bei den Pädagoginnen bemerkbar. Meist wird dieser Begriff im Zusammenhang mit der Reformpädagogik genannt, doch herrscht Unklarheit darüber, ob dies auch für die Pädagogik im Allgemeinen wesentlich ist. Auch Diskussionen, die in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu diesem Thema geführt werden, wurden in den Interviews angesprochen. So gehen manche Pädagoginnen davon aus, dass die Selbsttätigkeit das Ziel ihrer Arbeit ist, andere meinen jedoch das Konzept in ihrer Alltagspraxis nicht wahrzunehmen. Formulierungen der Sonderkindergartenpädagoginnen sind einerseits ähnlich, unterscheiden sich andererseits aber darin, ob und wie Freiheit im Zusammenhang mit Selbsttätigkeit eingegrenzt werden darf oder ob diese ‚unbegrenzt‘ bleiben soll.

Die Interviewpartnerinnen wiesen alle auf die Wichtigkeit der Selbsttätigkeit im Bezug auf Bildung im Kindergarten hin. Auf der anderen Seite sprachen sie davon, dass Vorgaben, die die Kinder erfüllen müssen für ihre Entwicklung wesentlich sind. Des Weiteren wurden diese Aussagen wieder relativiert, indem sie erwähnten, dass zu viele Vorgaben das Kind in seiner Entwicklung hemmen. Die Behinderungen der Kinder waren Grund dafür das Konzept der Selbsttätigkeit nicht zu verwenden, da dies die Kinder überfordern würde. Die Pädagoginnen erkennen, dass die Selbsttätigkeit einen wesentlichen Aspekt von Bildung darstellt, und verlagern diesen in den Tagesablauf des Kindes, an dem die Sonderkindergartenpädagoginnen selbst nicht beteiligt sind. Der Beziehungsaufbau scheint ebenfalls ein wesentlicher Aspekt der sonderpädagogischen Arbeit zu sein. Hier wäre es interessant zu erfahren, ob dieser Beziehungsaufbau deshalb so wichtig ist, weil das Kind die Förderungen und Übungen der Sonderkindergartenpädagogin aus Sympathie zu ihr ausführt, und ob Selbsttätigkeit dadurch beeinflusst wird. Dies könnte in einer weiteren Studie untersucht werden.

Die Aufgaben der Erzieherinnen, um selbsttätiges Handeln zu ermöglichen, wurden bereits von vielen Pädagogen beschrieben. Wie im theoretischen Teil angeführt, ist in der europäischen Tradition dies eine lang erforschte Frage: „Wie wird Selbsttätigkeit durch den Erzieher unterstützt?“ Dies stellt jedoch noch heute ein Problem dar. In ähnlicher Weise fanden sich diese Aufgaben in der Alltagspraxis einer Sonderkindergartenpädagogin. Kinder sollten ‚in ihrer Entwicklung dort abgeholt werden wo sie mit ihrem Wissen stehen‘ war eine Formulierung, die in allen Interviews vorgekommen ist. Aber auch entwicklungsgemäßes Handeln oder ein Vorgehen, dass vom

Konkreten zum Abstrakten führt, deutet darauf hin, dass wichtige Aspekte der Selbsttätigkeit bereits in der sonderkindergartenpädagogischen Praxis umgesetzt werden. Trotzdem scheint die Einstellung der Erzieherin gegenüber der Selbsttätigkeit ausschlaggebend für ihre Durchführung zu sein. Auffallend war, dass sobald der Kindergarten als Bildungsinstitution anerkannt wurde, das *Paradoxon* der Pädagogik in diesem Bereich relevant wurde. Die Umsetzung der Selbsttätigkeit wurde von allen Interviewpartnerinnen als problematisch erlebt. Alle Interviewpartnerinnen machen unterschiedliche Rahmenbedingungen dafür verantwortlich: räumliche Bedingungen, die derzeitige Gesetzeslage, die Anzahl der zu betreuenden Kinder, mangelndes Material, Zeitdruck und Geringschätzung der Kindergartenarbeit werden als Einschränkung erlebt, die die Durchführung der Selbsttätigkeit zu erschweren scheinen. Es wurde deutlich, dass die Theorie nicht immer für die Sonderkindergartenpädagoginnen im Burgenland in der Praxis umsetzbar zu sein scheint. Der Begriff Förderung wird trotz problematischem wissenschaftlichem Hintergrund in der Alltagspraxis der Sonderkindergartenpädagoginnen verwendet. Das Interesse oder das Bedürfnis der Kinder wird als wichtiger Aspekt ihrer Bildungsarbeit betrachtet. Das Augenmerk wird aber auf die Defizite der Kinder gelegt. Ressourcen orientiertes Arbeiten ist wichtig und wird deshalb von vielen Wissenschaftlern gefordert. Besonders in der Integrationspädagogik oder in der inklusiven Pädagogik ist dies eine Tatsache, die in der Praxis Rechnung getragen werden sollte. Auch die Interessen und Bedürfnisse der Kinder werden beachtet.

Abschließend kann gesagt werden, dass die Rahmenbedingungen noch nicht ausreichen, um den Kindern Selbsttätigkeit zu gewährleisten. Trotz des Wissens, wie wichtig die Selbsttätigkeit für die Bildung ist, scheint es noch erhebliche Aufklärungsnotwendigkeit zu geben. Die Sonderkindergartenpädagoginnen beschreiben die Selbsttätigkeit unterschiedlich und in der Praxis wird dies häufig verwendet, doch fehlt manchen Kolleginnen das Wissen um die Bedeutung der Selbsttätigkeit.

Die Forschungsfrage dieser Arbeit lautet: Wie beschreiben Sonderkindergartenpädagoginnen das Konzept der Selbsttätigkeit in der Alltagspraxis mit Integrationskindern? Welche Probleme sehen sie im Zusammenhang mit der Selbsttätigkeit der Kinder?

Diese wird nun im Folgenden nochmals aufgenommen und kurz beantwortet. Aufgrund dieser Arbeit muss festgestellt werden, dass sich die Beantwortung der Frage differenzierter darstellt, da verschiedene Aspekte zur Beantwortung beitragen. Als *erstes* ist die Unsicherheit der Pädagoginnen bezüglich des Konzeptes der Selbsttätigkeit zu nennen. Des Weiteren muss darauf hingewiesen werden, dass häufig Aussagen in Bezug auf die Selbsttätigkeit im selben Satz relativiert wurden und somit das Spannungsfeld, in dem das Konzept steht und auch in der Praxis zum Ausdruck kommt,

thematisiert wird. Das erzieherische Handeln war ein weiterer Aspekt auf den hingewiesen wurde. Einerseits waren die Pädagoginnen unsicher darüber, wann erzieherisches Handeln die Selbsttätigkeit unterstützt, andererseits wurde das Konzept der Förderung deutlich von Selbsttätigkeit abgegrenzt. Aber auch der Beziehungsaufbau spielt eine große Rolle für die Pädagoginnen. Darüber hinaus wurde ein Zusammenhang zwischen Art und Grad der Behinderung und Ermöglichung von Selbsttätigkeit hergestellt. Rahmenbedingungen waren ebenfalls für die Umsetzung der Selbsttätigkeit in der sonderkindergartenpädagogischen Alltagspraxis ausschlaggebend. Bei der Untersuchung wurde auch das Theorie – Praxis – Problem angesprochen, das sowohl im theoretischen Teil als auch im empirischen Teil präsent ist. Hierbei muss ebenfalls auf mehrere Aspekte hingewiesen werden. Der Ressourcen orientierte Ansatz wird zwar in der Wissenschaft betont, jedoch in der Praxis wird das Augenmerk eher auf die Defizite der Kinder gelegt. Die Interessen der Kinder scheinen zwar Bedeutung für die Arbeit der Sonderkindergartenpädagogin zu haben, bei genauerer Betrachtung stellen sich die Interessen der Institution als wesentlicher dar. Die Schwierigkeit der Arbeit bestand in der Uneinigkeit innerhalb der Theoriebildung, die sich auch in den Interviews wieder spiegelte. Im Zusammenhang der Beantwortung der Forschungsfrage wurde deutlich, dass es keine eindeutigen Ergebnisse darüber gibt, ob das Konzept der Selbsttätigkeit in der Praxis Erfolge bei Integrationskindern erzielt. Hier wäre es notwendig weitere Untersuchungen anzustellen. Eine mögliche Variante könnte die Beobachtung der Integrationskinder in ihrem Bildungsverlauf sein. Es wäre jedoch auch interessant, ob der Beziehungsaufbau, den alle Sonderkindergartenpädagoginnen beschrieben haben, für die Umsetzung von Selbsttätigkeit ausschlaggebend ist oder zum Bildungserfolg der Kinder beiträgt. Abschließend soll auf die notwendigen Rahmenbedingungen hingewiesen werden, um die Umsetzung des Konzepts der Selbsttätigkeit zu ermöglichen. Aufgrund dieser Untersuchung muss festgestellt werden, dass es notwendig wäre in jedem Kindergarten eine Sonderkindergartenpädagogin einzustellen, die sich kontinuierlich mit der Unterstützung der Selbsttätigkeit der Integrationskinder befasst. Einmal die Woche eine Stunde Unterstützung zu erhalten ist für viele Kinder zu wenig. Der *inklusive* Ansatz, der im theoretischen Teil näher erklärt wurde, wäre auch für das Land Burgenland ein wichtiger Schritt, um alle Kinder in ihrer individuellen Entwicklung so zu unterstützen, wie es notwendig wäre.

## 6. Literaturverzeichnis

**Adl-Amini**, Bijan (2001): Pestalozzis Welt. Eine Einladung zur Erziehung. Weinheim und München: Juventa Verlag

**Becher**, Walter (1937)<sup>2</sup>: Platon und Fichte: Die Königliche Erziehungskunst. Eine vergleichende Darstellung auf philosophischer und soziologischer Grundlage. Jena: Verlag von Gustav Fischer

**Becker**, Verena / **Hell-Schmidt**, Traudel (1991): Handreichung zur Planung der integrativen Förderung und der organisatorischen und umfeldbezogenen Veränderung. In **Meister**, Hans (Hrsg.): Gemeinsamer Kindergarten für nichtbehinderte und behinderte Kinder. St.Ingbert: Rohrig Verlag, 120-185

**Begemann**, Ernst (2009)<sup>7</sup>: Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration und der „inclusion“. In: **Eberwein**, Hans / **Knauer**, Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 126-139

**Benner**, Dietrich (2003)<sup>3</sup>: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim und München: Juventa Verlag

**Berger**, Manfred (2010): Von der „geistigen Mütterlichkeit“ zur „Professionalität“. Eine historische Analyse des heutigen Erzieher/-innenberufs in der öffentlichen Kleinkinderziehung. In: **Textor**, Martin (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2098> (27.12.2010)

**Bertau**, Marie-Cécile / **Speck-Hamdan**, Angelika (2004): Förderung der kommunikativen Fähigkeiten im Vorschulalter. In: **Faust**, Gabriele / **Götz**, Margarete / **Hacker**, Hartmut / **Roßbach**, Hans-Günther (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 105 - 118

**Bertelsmann**, Lexikon-Institut (Hrsg.) (1992): Bertelsmann Universal Lexikon. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag GmbH

**Biewer**, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

**Bilstein**, Johannes (2004): Bildung: Über einen altehrwürdigen Grundbegriff und seinen anhaltenden Charme. [http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/Bilstein\\_Bildung.pdf](http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/Bilstein_Bildung.pdf) (10.9.2009), 415-431

**Blankertz**, Herwig (1992): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart.

Wetzlar: Büchse der Pandora Verlags-GmbH

**Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz** (2005): Bundesgesetz, mit dem ein Bundesgesetz über die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz – BGStG) erlassen wird und das Behinderteneinstellungsgesetz, das Bundesbehindertengesetz, das Bundessozialamtsgesetz, das Gleichbehandlungsgesetz, das Bundesgesetz über die Gleichbehandlungskommission und die Gleichbehandlungsanwaltschaft sowie das Bundes-Gleichbehandlungsgesetz geändert werden BGBl. I Nr. 82/2005  
<http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?>

**Bundesgesetzblatt** (BGBl. 1.Nr. 1930): Bundesgesetzblatt 1930. <http://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno-plus?apm=0&aid=bgb&datum=19300004&seite=00000002&zoom=2> (07.01.2011)

**Bundesgesetzblatt** (BGBl. 1.Nr. 87/1997): Änderung des Bundesverfassungsgesetz. Bundesverfassungsgesetz, mit dem das Bundes-Verfassungsgesetz geändert wird.  
[http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1997\\_87\\_1/1997\\_87\\_1.html](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1997_87_1/1997_87_1.html) (11.01.2011)

**Bundesinstitut bifie Bildungsforschung**, Innovationen & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. (Hrsg.) (2009): Pirls Ergebnisse 2006. Österreichs Volksschüler/innen im Vergleich mittelmäßig – PIRLS-Studie zeigt sehr ähnliche Ergebnisse wie PISA. <http://www.bifie.at/pirls-ergebnisse-2006> (09.02.2009)

**Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan**, für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (2009): Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer / Magistrat der Stadt Wien / Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, (Hrsg.) Verlag: Charlotte Bühler Institut

**Bundschuh**, Konrad / **Heimlich**, Ulrich / **Krawitz**, Rudi (Hrsg.) (2007)<sup>3</sup>: Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

**Breinbauer**, Ines M. (2000)<sup>3</sup>: Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Band 6. Wien: Wuv/Universitätsverlag

**Charlotte Bühler-Institut**, (2010): Forschungsberichte des Charlotte Bühler-Instituts  
<http://www.charlotte-buehler-institut.at/berichte/berichte.html> (02.06.2010)

**Comenius**, Johann Amos (1960): Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung.

**Tschizewskij**, Dmitrij (Hrsg.) Heidelberg: Quelle & Meyer

**Deppe-Wolfinger**, Helga (2009)<sup>7</sup>: Schulische Integration im Prozess gesellschaftlicher Desintegration. In: **Eberwein**, Hans / **Knauer**, Sabine: Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 46-52

- Dollinger, Bernd** (2006): Die Pädagogik der sozialen Frage. (Sozial-)Pädagogische Theorie vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Eberwein, Hans** (2009)<sup>7</sup>: Zur Integrationsentwicklung in Deutschland in Schule und Kindergarten. In: **Eberwein, Hans / Knauer, Sabine** (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 504-513
- Eberwein, Hans / Knauer, Sabine** (2009)<sup>7</sup>: Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme. In: **Eberwein, Hans / Knauer, Sabine** (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 17-35
- Feuser, Georg** (2008): Ideengeschichte der Integration. In: **Lingenauber, Sabine** (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Kindertageseinrichtungen. Band 1. Bochum/Freiburg: Projektverlag, 82-90
- Flick, Uwe** (2009)<sup>2</sup>: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rohwohlt Taschenbuch Verlag
- Fried, Lilian / Rox, Susanna** (2006): Zwischen Wissenschaft und Ausbildung. In: **Fried, Lilian / Rox, Susanna** (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 7-19
- Fthenakis, Wassilios Emmanuel** (2004a): Bildungskonzepte für den Elementarbereich. Bildungs- und Erziehungspläne für Kinder unter sechs Jahren – nationale und internationale Perspektiven. In: **Faust, Gabriele / Götz, Margarete / Hacker, Hartmut / Roßbach, Hans-Günther** (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-25
- Fthenakis, Wassilios Emmanuel** (2004b): Implikationen und Impulse für die Weiterentwicklung von Bildungsqualität in Deutschland. In: **Fthenakis, Wassilios Emmanuel / Oberhuemer, Pamela** (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 387-402
- Fthenakis, Wassilios Emmanuel** (2009): Das Problem liegt im System. Gespräch mit Wassilios E. Fthenakis über die Frühförderung von Kindern, Bildung und Erziehung. <http://www.fthenakis.de//cmain/Interviews/GMH> (9.02.2009)
- Gadamer, Hans-Georg** (1970): Über die Unverständlichkeit der Wissenschaft. In: Bücherei und Bildung. Jg. 22, 21-27
- Garde, Dörte** (1993): Die Entwicklung der Integrationsbewegung im europäischen Raum als Ausdruck gesellschaftlichen Wandels. In: Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung (Hrsg.): Gemeinsame Förderung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Handbuch für den

Kindergarten. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 13 – 32

**Gläser, Jochen / Laudel, Grit** (2009)<sup>3</sup>: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse.

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

**Gratz** Brigitte (1995): Formen der gemeinsamen Betreuung behinderter und nichtbehinderter Kinder In: **Niederle, Charlotte** (Hrsg.): Methoden des Kindergartens. Band 3. Sonderdruck der Fachzeitschrift Unsere Kinder. Linz: Landesverlag Druckservice, 88 – 89

**Hartmann, Waltraut / Stoll, Martina / Chisté, Natalie / Hajszan Michaela** (2001):

Bildungsqualität im Kindergarten. Transaktionale Prozesse, Methoden, Modelle. Wien: öbv&hpt VerlagsgmbH& Co.KG

**Haug, Peder** (2008): Inklusion als Herausforderung der Politik im internationalen Kontext. In:

**Kranzl-Greinecker, Martin** (2006): Starting Strong Österreich. Der OECD-Bericht liegt vor. In: Unsere Kinder. Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik. 3/2006. Linz:

Landesverlag-Denkmayr

**Kreuzer, Max / Ytterhus, Borgunn** : Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, 36 -51

**Hebenstreit, Sigurd** (1999): Maria Montessori. Eine Einführung in ihr Leben und Werk. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag

**Hebenstreit, Sigurd** (2003): Friedrich Fröbel - Menschenbild, Kindergartenpädagogik, Spielförderung. Jena: IKS Garamond

**Heimlich, Ulrich / Behr, Isabel** (2006): Integrative Institutionen. In: **Fried, Lilian / Rox, Susanna** (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 323 - 334

**Hellbrügge, Theodor** (1984): Unser Montessori-Modell. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag

**Hentig, Hartmut von** (2004): Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit. München: Verlag C.H. Beck oHG

**Ilg, Paul** (1932): Die Selbsttätigkeit als Bildungsprinzip bei Joh. Ludwig Vives (1492-1540). Pädagogische Untersuchungen. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann)

**Kaplan, Karlheinz** (1993): Behinderungsspezifische Förderung in integrativen Gruppen. In: Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung (Hrsg.): Gemeinsame Förderung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Handbuch für den Kindergarten. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 99 – 160

**Kerschbaumer, Franz Xaver** (1997): Gemeinsame Erziehung von behinderten und

nichtbehinderten Kindern im Kindergarten. Konzeptentwicklung, theoriegeleitete Diskussion und pädagogische Umsetzung in den öffentlichen Kindergärten Niederösterreichs. Wien: Dissertation

**Knapp, Gerald** (2008): Internationale Perspektive: Österreich In: **Lingenauber, Sabine** (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Kindertageseinrichtungen. Band 1. Bochum/Freiburg: Projektverlag, 129 -136

**Knauer, Sabine** (2009)<sup>7</sup>: Integrationspädagogik im gesellschaftlichen Umbruch. In: **Eberwein, Hans / Knauer, Sabine** (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 53 – 61

**Knauf, Tassilo** (2000): Reggio-Pädagogik. Ein italienischer Beitrag zur konsequenten Kindorientierung in der Elementarerziehung. In: **Fthenakis, Wassilios Emmanuel / Textor, Martin** (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim und Basel: Belz Verlag, 181 – 201

**Kneidinger, Elisabeth** (2007): Balanceakt zwischen Orientierungshilfe und Verbindlichkeit. In: Unsere Kinder. Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik. 2007/02, S.9-14

**Laewen, Hans- Joachim** (2002a): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. **Laewen, Hans-Joachim / Andres, Beate** (Hrsg.) Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag, 8-102

**Laewen, Hans-Joachim** (2002b): Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können. In: Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. **Laewen, Hans-Joachim / Andres, Beate** (Hrsg.), Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH& Co. KG

**Landesgesetzblatt** Nr. 7/2009: Burgenländisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz 2009 - Bgld. KBBG 2009. [http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Lgbl&Dokumentnummer=LGBL\\_BU\\_20090116\\_7](http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Lgbl&Dokumentnummer=LGBL_BU_20090116_7) (09.12.2010)

**Lenzen, Dieter** (Hrsg.) (2001)<sup>6</sup>: Pädagogische Grundbegriffe. Band 2 Jugend bis Zeugnis. Reinbek bei Hamburg: Rowolt Enzyklopädie

**Lenzen, Dieter** (Hrsg.) (2006)<sup>8</sup>: Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. : Aggression bis Interdisziplinarität. Reinbek bei Hamburg: Rowolts Enzyklopädie, Rowolts Taschenbuch Verlag

**Liegle, Ludwig** (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.

**Liegle, W.** (2007): Anfang gut – alles gut? Frühkindliches Lernen zwischen Pisa-Fieber und Bildungswahn. In: Unsere Kinder. Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik.

2007/02 S.2-8

**Lingenauber**, Sabine (Hrsg.) (2007)<sup>2</sup>: Handlexikon der Reggio-Pädagogik. Bochum/Freiburg: Projekt Verlag

**Marx**, Harald (2004): Vorhersage von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und Konsequenzen für Vor- und Grundschule. In: **Faust**, Gabriele / **Götz**, Margarete / **Hacker**, Hartmut / **Roßbach**, Hans-Günther (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 90-104

**Mayring**, Philipp (2003)<sup>8</sup>: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Technik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

**Merkel**, Johannes (2005): Gebildete Kindheit. Wie die Selbstbildung von Kindern gefördert wird. Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich. Bremen: edition lumière

**Miller-Fahringer**, Karin / **Luschin**, Peter / **Ribisch**, Max (2003): Bericht der Bundesregierung über die Lage der behinderten Menschen in Österreich. Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (Hrsg.): <https://broschuerenservice.bmask.gv.at/PubAttachments/Behindertenbericht%202003.pdf>

**Muth**, Jakob (2009)<sup>7</sup>: Zur bildungspolitischen Dimension der Integration. In: **Eberwein**, Hans / **Knauer**, Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 38-45

**o.A.**, (Kinder in Wien) (2008): „Brauchen Kinder Pädagogik? - Bildung im 21. Jahrhundert.“ Fachtagung in der Akademie der Wissenschaften am 7.11.2008. <http://www.kinderinwien.at/presse.php#> (12.06.2009)

**Oswald**, Paul / **Schulz – Benesch**, Günter (Hrsg.) (2004)<sup>19</sup>: Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder

**Preuss-Lausitz**, Ulf (2009)<sup>7</sup>: Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: **Eberwein**, Hans / **Knauer**, Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 458-470

**Raithel**, Jürgen / **Dollinger**, Bernd / **Hörmann**, Georg (2009)<sup>3</sup>: Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GWV Fachverlage GmbH

**Rousseau**, Jean-Jacques (1998)<sup>13</sup>: Emil oder Über die Erziehung. Paderborn: UTB Schöningh

**Rückert**, Erdmuthe (1993): Pädagogische Konzeption zur Unterstützung sozialintegrativer Prozesse. In: Staatsinsitut für Frühpädagogik und Familienforschung (Hrsg.): Gemeinsame

Förderung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Handbuch für den Kindergarten. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 73-98

**Schäfer, Gerd E.** (2005)<sup>3</sup>: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim und München: Juventa Verlag

**Schäfer, Gerd E.** (2006): Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: **Fried, Lilian** und **Roux, Susanna** (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 33-44

**Schäfer, Gerd E.** (Hrsg.) (2007)<sup>2</sup>: Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG

**Schäfer, Gerd E.** (2010a): Der Situationsansatz. Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit – Anthropologische Grundlagen und Konzepte. [http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Paeda/hp/schaefer/skript/5\\_kapitel.html](http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Paeda/hp/schaefer/skript/5_kapitel.html) (04.05.2010)

**Schäfer, Gerd E.** (2010b): Grundlagen der Reggio-Pädagogik. [http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Paeda/hp/schaefer/skript/6\\_kapitel.html](http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Paeda/hp/schaefer/skript/6_kapitel.html) (16.06.2010)

**Teschner, Andreas** (2004): Erzieherinnen im Kindergarten – Eine empirische Untersuchung zu einem Verständnis ihrer Professionalität. Münster: Lit. Verlag

**Tietze-Fritz, Paula** (1999)<sup>2</sup>: Integrative Förderung in der Früherziehung. Entwicklungsgefährdete Kinder und ihre psychomotorischen Fähigkeiten. Ein Handbuch nicht nur für den Kindergarten. Dortmund: borgmann publishing GmbH

**Wetekamp, Wilhelm** (1921)<sup>5</sup>: Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht. Leipzig/Berlin: Verlag von B.G. Teubner

**Zettl, Michaela / Wetzel, Gottfried / Schlipfing, Verena** (2010): Textor, Martin (Hrsg.) [http://www. Kindergartenpaedagogik.de/830.html](http://www.Kindergartenpaedagogik.de/830.html) (03.01.2011)

## 7. Anhang

### 7.1 Leitfaden für das Expertinneninterview mit Sonderkindergartenpädagoginnen

Vorbemerkung:

Das Ziel des Interviews ist es, die Beobachtungen von Sonderkindergartenpädagoginnen gegenüber, Selbsttätigkeit von Integrationskindern zu rekonstruieren und die Wahrnehmbarkeit der Selbsttätigkeit in der Einzelförderung von Integrationskindern zu analysieren. Die Daten und Ergebnisse der Untersuchung werden anonymisiert.

Sind Sie damit Einverstanden dass dieses Interview auf Band aufgezeichnet wird?

Vorgeschichte der Interviewpartnerin (,Anwärmfrage‘):

#### **1. Was ist ihr Arbeitsgebiet und seit wann arbeiten Sie auf diesem Gebiet? Welche Ausbildung haben Sie absolviert?**

Aufgabenbereiche und Arbeitsbedingungen der Sonderkindergartenpädagogin (Simulationsfrage):

#### **2. Wie ist Ihr beruflicher Alltag strukturiert?**

- Was geschieht an Ihrem Arbeitstag?
- Erzählen Sie der Reihe nach!

#### **3. Welche Kinder werden von Ihnen betreut?**

- Wie viele Integrationskinder gibt es in den Kindergärten die Sie betreuen?
- Wie viele Kinder werden von Ihnen betreut?
- Welche Behinderungen haben diese Kinder?

#### **4. Welche Aufgaben haben Sie genau?**

- Mit wem arbeiten Sie zusammen?
- Welche Arbeitsbedingungen haben Sie?

Beschreibung der Arbeit mit den Kindern:

**5. Wie schätzen Sie das Selbstbewusstsein dieser Integrationskinder ein?**

- Welche Gründe gibt es, nach ihrer Erfahrung für ein niedriges Selbstbewusstsein?
- Welche Gründe gibt es, Ihrer Erfahrung nach für ein hohes Selbstbewusstsein?
- Welche Probleme sehen Sie im Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung bei Integrationskindern?

Selbsttätigkeit versus Frühförderung:

**6. Wie sehen Sie das Konzept der Selbsttätigkeit?**

- Was verstehen Sie darunter?
- Wie schätzen Sie das Konzept der Selbsttätigkeit ein?

**7. Wie erkennen Sie selbsttätiges Arbeiten der Integrationskinder?**

- Was können Sie bei Integrationskindern beobachten?
- Wie verhalten sich Integrationskinder bei selbsttätigen Aufgaben?

**8. Wird das Konzept der Selbsttätigkeit in der Einzelsituation von Integrationskindern von Ihnen umgesetzt?**

- Wie setzen Sie diese Selbsttätigkeit um?
- Wie oft?

**9. Wie versuchen Sie die Selbsttätigkeit zu fördern?**

- Was muss beachtet werden?
- Wie muss die Umgebung sein?
- Worauf achten Sie?

**10. Welche Maßnahmen werden von ihnen gesetzt um den von ihnen betreuten Integrationskindern die entsprechende Förderung zu ermöglichen?**

- Was muss beachtet werden?
- Worauf achten Sie?
- Was ist ihnen wichtig?
- Wird das persönliche Interesse der Kinder berücksichtigt?
- Warum setzen Sie diese Maßnahmen?

- Welche Gefahr sehen Sie nur auf Kompetenzförderung zu setzen?

**11. Wie werden Bildungsziele für Integrationskinder von ihnen festgelegt?**

- Welche Ziele werden von der Institution in der Sie arbeiten gefordert?
- Welche Ziele verfolgen Sie?
- Wie setzen Sie diese Ziele um?

**12. Wie gehen Integrationskinder mit Aufgabenstellungen um, die sie selbsttätig lösen sollen?**

Welche Beobachtungen konnten Sie dabei machen?

**13. Können Sie nach ihrer Einschätzung, Erfolge durch das Konzept der Selbsttätigkeit erzielen?**

- Was konnten Sie beobachten?
- Sehen Sie Probleme, nur auf Selbstbildungsmaßnahmen zu bauen?

**14. Gibt es noch wichtige Aspekte des Themas, die nach Ihrer Ansicht zu wenig Beachtung geschenkt wurde?**

## 7.2 Lebenslauf

Name:	Sylvia Gradinger – Drawitsch geb. Gradinger	
Geboren:	19.04.1979 in Eisenstadt	
Staatsbürgerschaft:	Österreich	
Religionsbekenntnis:	Römisch-Katholisch	
Vorschulbildung:	1982 - 1984	Gemeindekindergarten Großhöflein
Schulbildung:	1989 - 1993	Musikhauptschule Rosental in Eisenstadt
	1993 - 1998	Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in Oberwart
	1998	Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien
Berufliche Tätigkeiten:	1999	Beschäftigung im öffentlichen Kindergarten der Gemeinde Mörbisch am See als Integrationskindergartenpädagogin
	2005	Trainerin in der Erwachsenenbildung (Ausbildung von Kindergartenhelfer/innen)
Zusatzqualifikation	2000	Teilnahme an einem Gebärdensprachekurs (10 Abende)
	2001 – 2003	Teilnahme an den Seminaren „Kinder Tuina 1 – 8“
	2005	Erwerb des Zertifikates „Sensorische Integration und sensomotorische Wahrnehmungsförderung“
	2007	Erwerb des Bildungszertifikates für die Zusatzqualifikation Motopädagogik