

Leonhardt, Jacqueline
Broszeit, Erik

Anarchie in der Kita –
eine theoretische Konzeptauseinandersetzung

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2018

Leonhardt, Jacqueline
Broszeit, Erik

Anarchie in der Kita –
eine theoretische Konzeptauseinandersetzung

eingereicht als
BACHELORARBEIT
an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2018

Erstprüfer: Prof. Dr. rer. nat. habil. Stefan Busse

Zweitprüfer: Dipl. SA/SP (FH) Charlotte Christine Winkler-Dudczig

Bibliographische Beschreibung:

Leonhardt, Jacqueline und Broszeit, Erik:

Anarchie in der Kita – eine theoretische Konzeptauseinandersetzung. 65 Seiten.

Mittweida, Hochschule Mittweida (FH), Fakultät Soziale Arbeit, Bachelorarbeit, 2018

Referat:

Die Bachelorarbeit befasst sich mit der Auseinandersetzung von Anarchie als theoretisches Konzept einer sozialen Ordnung in der Kindertageseinrichtung. Der Schwerpunkt der Bachelorarbeit liegt dabei auf der Erarbeitung des Aspektes der Autonomie des Kindes und wie diesem in Gleichberechtigung Rechnung getragen werden kann. Die Ebene des Kindes und die Ebene der Erzieherinnen und Erzieher sind hierbei zentrale Bestandteile. Die Auseinandersetzung erfolgt mittels Literaturrecherche und –analyse.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	V
1. Einleitung	1
2. Begriffsbestimmung.....	5
2.1 Anarchismus	5
2.2 Erziehung	8
2.3 Erziehungsstile	9
2.4 Stufenmodell nach Erikson.....	10
2.5 Kindertageseinrichtungen und das Verständnis von	
Bildung, Erziehung und Betreuung.....	13
2.6 Bild vom Kind	17
2.7 Sächsischer Bildungsplan	18
3. Ebene des Kindes	22
3.1 Erziehungsstile und deren Auswirkung auf die.....	
Autonomieentwicklung des Kindes.....	22
3.1.1 Autoritärer Erziehungsstil	22
3.1.2 Autoritativer Erziehungsstil.....	24
3.1.3 Egalitärer Erziehungsstil.....	25
3.1.4 Laissez-fairer Erziehungsstil	26
3.1.5 Unbeteiligter Erziehungsstil.....	27
3.2 Autonomie als Recht des Kindes	28
3.3 Anarchismus und Erziehung	29

4.	Ebene der Erzieherinnen und Erzieher	33
4.1	Der professionelle Habitus	33
4.2	Professionalisierung im Kontext des Sächsischen	
	Bildungsplanes und von Anarchismus.....	36
4.3	Aufgaben.....	41
4.3.1	Erzieherin und Erzieher – Kind – Beziehung.....	42
4.3.2	Erzieherinnen- und Erziehverhalten in der Kindergruppe.....	48
5.	Kritische Anmerkung	52
6.	Schlussfolgerung.....	55
7.	Ausblick.....	61
	Anlagen.....	66
	Literaturverzeichnis.....	74
	Selbstständigkeitserklärung	81

Abkürzungsverzeichnis

Aufl.	Auflage
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
ebd.	ebenda
f.	folgende
ff.	fortfolgende
Hrsg.	Herausgeber
S.	Seite
SächsKitaG	Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern Tageseinrichtungen
SGB VIII	Sozialgesetzbuch Achtes Buch
vgl.	vergleiche

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stufenmodell der psychosozialen Entwicklungstheorie nach Erikson	11
--	----

1. Einleitung

In unserem beruflichen Alltag erleben wir in unseren Kindertageseinrichtungen, wie Kinder auf Grundlage des sächsischen Bildungsplanes gebildet, erzogen und betreut werden. Kindheit im Elementarbereich der Kindertageseinrichtungen hat sich mit der Einführung des Sächsischen Bildungsplanes neu etabliert. Kindertageseinrichtungen verstehen wir dabei als eine Institution der öffentlichen und frühen Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder. Sie ergänzen die Erziehung in der Familie, eröffnen den Kindern erweiterte und umfassende Erfahrungs- und Bildungsmöglichkeiten über das familiäre Umfeld hinaus und orientieren sich dabei an den Bedürfnissen der Kinder (vgl. Kreft; Mielenz 2013, S. 959f.).

In der Auseinandersetzung mit der täglichen pädagogischen Praxis erleben wir jedoch, dass sich Orientierungen aus dem Bildungsplan wie Eigenverantwortung des Kindes, Selbstbildungsprozesse im Lernen, Selbstwirksamkeit im Tun und das Kind als „Akteur seiner Selbst“ nur eingeschränkt wiederfinden. Für uns sind jedoch Werteorientierungen in denen Selbstbestimmung, Autonomie und Menschenrechte aller Menschen einen hohen Stellenwert haben, selbstverständlich und sollten sich ebenso uneingeschränkt in der täglichen Arbeit mit Kindern wiederfinden.

Heutige Lebensläufe sind nicht mehr in dieser Weise vorbestimmt wie im letzten Jahrhundert. In unserer pluralistischen Gesellschaft, die ein großes Maß an Individualisierung ermöglicht, ergeben sich viele Wahlmöglichkeiten, die in der Regel selbstständig und in Eigenverantwortung getroffen werden müssen. Diese Anforderungen können bei Menschen zur Überforderung führen, wenn erst sehr spät gelernt wird, was eigenständiges und selbstverantwortliches Handeln meint. Eine Auseinandersetzung mit Eigenverantwortung, was Selbstbestimmung und Autonomie impliziert, muss daher bereits in der frühen Kindheit stattfinden.

Letztlich rückt damit die Frage in den Mittelpunkt, wie das Aufwachsen der Kinder beziehungsweise junger Menschen in der sich wandelnden, pluralistischen Gesellschaft voller Unüberschaubarkeiten und Optionen menschenzentrierter begleitet, unterstützt und gefördert werden kann, als mit bislang gängigen Vorstellungen von Belehren, Beibringen, Erziehen, Zurechtweisen und Einschränkung von Rechten der Kinder. Angemessenere Ansätze beziehungsweise Alternativen wären dementsprechend sinnvoll und werden bereits, wie im Sächsischen Bildungsplan, wenn auch nur unzureichend umgesetzt, gefordert.

Wir wollen und können natürlich im Rahmen unserer vorliegenden Bachelorarbeit mit dem Thema „Anarchie in der Kita – eine theoretische Konzeptauseinandersetzung“ kein neues Konzept zur Förderung und Unterstützung von Kindern präsentieren, das wäre sehr vermessen und nicht unser Anliegen. Wir möchten eher vielfältige und unterschiedliche Denkanstöße und Impulse betreffend der Autonomieanerkennung bei Kindern als zentraler Bestandteil von Anarchie schaffen. Mit dieser Arbeit soll das Ziel beziehungsweise die Frage verfolgt werden: In welchem theoretischen Konzept der Kindertageseinrichtung wird der Autonomie des Kindes in Gleichberechtigung Rechnung getragen? Durch die Erarbeitung dieser Frage leitet sich eine weitere ab: Was heißt das dementsprechend für die pädagogische Arbeit von Erzieherinnen und Erziehern? Auf diese Fragen versuchen wir umfassende und verständliche Antworten zu finden und diese entsprechend darzustellen.

„Anarchie in der Kita“ als gedankliches Konstrukt bewirkt im ersten Moment sicher bei vielen Menschen Unverständnis und wird automatisch mit der Idee von absolutem Chaos gleichgesetzt. Der Gedanke einer Kindertageseinrichtung, in der Anarchie als soziale Ordnung gelten kann, bewirkt jedoch durch seine Provokation Interesse und Spannung. Die damit entstandene Aufmerksamkeit gibt dem Thema zumindest, wenn vielleicht auch nur kurz, Beachtung.

Die Kenntnisnahme des Zusammendenkens von Anarchie und Erziehung ist für diese Arbeit von großer Bedeutung, da es nicht um ein vermeintliches Chaos geht, sondern um ein prägnantes Recht jedes einzelnen Kindes. Dabei nimmt die Autonomie des Kindes eine zentrale Bedeutung ein.

Das Recht der Autonomie für jeden Menschen unabhängig seines Alters steht im Fokus dieser Arbeit. Gleichheit und Gleichberechtigung von Kindern gegenüber Erwachsenen und damit einhergehend die Anerkennung dieser durch die Erwachsenen ist maßgebend für den Grundgedanken dieser Arbeit. Die Bedeutsamkeit der Autonomieentwicklung des Kindes wird im pädagogischen Diskurs nicht in Frage gestellt, jedoch entscheiden Erwachsene darüber, wie und wann und unter welchen Rahmenbedingungen ein Kind sich autonom entwickeln darf. Viele pädagogische Konzepte und auch der Sächsische Bildungsplan stellen Partizipation des Kindes in den Mittelpunkt und somit die Entscheidungsgewalt des Erwachsenen.

Hierarchische Strukturen liegen Partizipation zu Grunde, denn der Erwachsene entscheidet darüber, in wie weit und bei welchen Angelegenheiten einem Kind Teilhabe zusteht. Im sächsischen Bildungsplan, in dem unter anderem „Das neue Bild vom Kind“ beschrieben wird, soll das Kind „Akteur seiner Selbst“ sein. Doch, in welcher pädagogischen Idee oder welchem pädagogischen Konzept kann ein Kind tatsächlich „Akteur seiner Selbst“ sein? Auf der Suche nach einer Konzeptidee, in der Kinder und Erwachsene gleiche Rechte haben und der Autonomieentwicklung des Kindes Rechnung getragen wird, entsteht der Zusammenhang von Anarchie und Erziehung. Anarchie als soziale Ordnung ohne Herrschaft basiert auf dem Gedankengehalt der Gleichheit und Gleichberechtigung eines Jeden und entspricht dem Ziel der Gleichstellung an Stelle der Partizipation. In der theoretischen Konzeptauseinandersetzung wird grundlegend der Begriff der Anarchie definiert, begrenzt und auf den Kontext dieser Arbeit bezogen.

Beginnend mit der begrifflichen Annäherung der einzelnen Komponenten und wie sie im Rahmen dieser Arbeit verstanden werden sollen, wird mit Anarchismus als soziale Ordnung und Erziehung als Gegenstand pädagogisches Handeln eingeleitet.

In Fortführung dessen werden Erziehungsstile und das Stufenmodell nach Erikson in Beziehung zum Thema der vorliegenden Arbeit vorgestellt, um am Ende des ersten Teiles die Begriffsbestimmung mit dem Verständnis von Kindertageseinrichtungen und deren spezifischen gesetzlichen Rahmenbedingungen, dem Bild vom Kind und dem Sächsischen Bildungsplan abzuschließen.

Im ersten Kapitel des Hauptteils beschäftigt sich der theoretische Diskurs mit der Ebene des Kindes. Hierbei werden Erziehungsstile und deren Auswirkungen auf die Autonomieentwicklung des Kindes skizziert und die Autonomie als Recht des Kindes beschrieben. Anschließend wird Erziehung mit Anarchismus in Zusammenhang gebracht.

Die Ebene von Erzieherinnen und Erziehern wird im zweiten Teil des Hauptteiles behandelt. Dabei beschränkt sich die Rolle der Erzieherinnen und Erzieher nicht auf eine bloße Beobachterposition oder nur auf die Rolle von Gestaltern einer angemessenen räumlichen Lernumwelt. Ein solches Verständnis wäre schon allein deshalb fatal, weil es den Anforderungen des Lernens und der damit einhergehenden Prozesse in einer hoch komplexen Lebenswelt kaum entspricht. In Anlehnung an den professionellen Habitus wird die Rolle und Professionalität von Erzieherinnen und Erziehern im Kontext von Anarchismus und des Sächsischen Bildungsplanes erarbeitet. In Fortführung dessen werden die damit einhergehenden zentralsten Aufgaben benannt. Dies sind zum einen die Erzieherin und Erzieher – Kind Beziehung und zum anderen das Verhalten in der Kindergruppe.

Im letzten Kapitel betrachten wir die Auseinandersetzung mit dem theoretischen Konzept kritisch. Denn sowohl die Aufsichtspflicht, die von Rechtswegen die Gewährung unbegrenzter Autonomie eingrenzt, als auch personelle Ressourcen spielen eine gewichtige Rolle. Hinzu kommt, dass Autonomie und damit die Eigenverantwortlichkeit nicht das alleinige Ziel von Kindertageseinrichtungen ist und die Freiheit des Gegenübers ebenso zu achten ist wie die eigene. Ein zusammenfassender Schluss, welcher inhaltliche Schwerpunkte und einen eigenen Standpunkt aufgreift und ein Ausblick wird unsere vorliegende Arbeit abschließen.

Die für die Ausarbeitung verwendeten Daten wurden mittels Literaturrecherche und Internetrecherche zusammengetragen, ergründet und in Zusammenhang gesetzt. Zum Sprachgebrauch ist anzufügen, dass mit der Formulierung Kind beziehungsweise Kinder beide Geschlechter sowohl Jungen als auch Mädchen gemeint sind. Es wird bewusst die Formulierung Kindertageseinrichtung gewählt, da diese Begrifflichkeit bei unserem Träger, der Stadt Chemnitz, offiziell genutzt wird.

2. Begriffsbestimmung

2.1 Anarchismus

Anarchie, an archia, griechisch, bedeutet Führerlosigkeit beziehungsweise Herrschaftslosigkeit. Im Duden wird Anarchie als Erstes mit einem Zustand der Herrschaftslosigkeit, Gesetzlosigkeit und Chaos in rechtlicher, politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Sicht gesehen und übersetzt (vgl. Duden 1996, S. 110).

Anarchie als Ordnungsbegriff stammt aus der Staatsrechtslehre sowie der Rechtsphilosophie und beinhaltet eine Form und Qualität gesellschaftlicher Zuordnung von Personen (vgl. Klemm 2011, S. 17f.). Anarchismus wird als eine Gesellschaftstheorie verstanden, welche philosophiegeschichtlich aus der Aufklärung erwachsen ist (ebd., S. 21).

Im Folgenden wird der Begriff des Anarchismus genutzt, insbesondere in der Auseinandersetzung mit dem Begriff als Theorie einer Gesellschaft anstatt mit einer Staatsform. Seit dem 19. Jahrhundert wird Anarchismus als Begriff bewusst mit Zügellosigkeit und Chaos in der Gesellschaft negativ verbreitet, um den Anarchismus als Philosophie zu diskreditieren. Diese falsche Darstellung soll in der Gesellschaft bewirken, dass Anarchismus für die Menschen nicht denkbar beziehungsweise vorstellbar als soziale Ordnung ist. Insbesondere die Annahme des Chaos und der Machtlosigkeit bei Verwirklichung von anarchistischen Ideen bewirken, dass Herrschaft die einzige Form der Ordnung wäre (vgl. Stowasser 2007, S. 19).

Vielmehr jedoch ist Anarchismus als sozialphilosophisches Denkmodell, in dem jede Art von Autorität als Form der Herrschaft von Menschen über Menschen verworfen wird und ein menschliches Zusammenleben auf der Basis unbeschränkter Freiheit des Individuums nach den Grundsätzen von Gerechtigkeit, Freiheit und Solidarität verwirklicht werden soll, zu verstehen (vgl. Weltbild 2006, S. 102).

Ziel von Anarchismus ist eine herrschaftsfreie, solidarische Gesellschaft, welche zwangs- und gewaltfrei ist und auf dem Freiheitsgedanken sowie der Gleichheitsidee basiert. Der Grundgedanke der Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit beinhaltet die gleichen Chancen und Rechte für jeden Menschen. Jeder kann ein freies, autonomes, erfülltes, selbstbestimmtes und menschenwürdiges Leben führen und sich nach individuellen Möglichkeiten einbringen.

Die Einhaltung von Regeln ohne Gewalt oder einer Machtausübung, innerhalb einer anarchistischen Ordnung, kann als höhere Stufe der gesellschaftlichen Entwicklung gesehen werden. Im Anarchismus geht es um eine höhere Form der Ordnung. Struktur gebend spielen Freiheit und Kreativität eine prägnante Rolle.

Die absolute Handlungsautonomie eines jeden Einzelnen, je nach individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen ohne Manipulation oder Unterdrückung von außen, sind Kerngedanken von Anarchismus. Weit verbreitet besteht das Vorurteil, dass Anarchismus mit der Auflösung aller Ordnung und Chaos sowie Gewalt einhergeht.

Der dafür adäquate Begriff ist jedoch Anomie. Gegenteilig zur Anomie bestehen im Anarchismus durchaus Regeln und Normen, welche durch das freiheitliche Zusammenleben, insbesondere durch Solidarität, Toleranz und Selbstverantwortung, natürlich bestimmt sind (vgl. Stowasser 2007, S. 19ff.). Pierre-Joseph Proudhon sagte: „Anarchie ist Ordnung ohne Herrschaft“ (Proudhon 1848).

Anarchismus ist eine am Menschen orientierte Haltung, welche Voraussetzung dafür ist, dass Menschen sich frei nach ihren Bedürfnissen entfalten und Persönlichkeit frei entwickeln können. Diese freie Entwicklung eines jeden Einzelnen setzt eine Hierarchielosigkeit voraus. Der Mensch ist von Natur aus autonom und im Anarchismus wird dieser Autonomie als natürliches Recht Rechnung getragen. Es bedarf nicht der Zielstellung, Menschen zu emanzipieren beziehungsweise sie zu selbstbestimmten, autonomen Bürgern zu erziehen.

Struktur innerhalb einer anarchistischen Ordnung entsteht durch die eigene Autonomieeinschränkung aufgrund von Verantwortung anderen Menschen gegenüber sowie durch Toleranz und Rücksicht. Proudhon definiert das Prinzip der Freiheit so, dass alles getan werden kann, was Anderen nicht schadet (vgl. Borries; Weber-Brandies 2013, S. 60).

Ausgehend vom humanistischen Menschenbild ist der Mensch grundsätzlich ein soziales Wesen, welches nach Selbstverwirklichung strebt. Er ist frei, will wachsen und sich entfalten. Für Carl Rogers standen im Mittelpunkt der Mensch und seine Würde. Im Artikel 1 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland heißt es, dass die Würde des Menschen unantastbar sei und sie ist zu achten und zu schützen.

Die Achtung und der Schutz der Menschenwürde schließen eine Machtausübung auf Menschen aus, insofern die Autonomie des Menschen und damit einhergehend seine Würde verletzt wird.

Immanuel Kant definierte Anarchie als „Gesetz und Freiheit ohne Gewalt“ (vgl. Wolf 1987, S. 1)

2.2 Erziehung

„Erziehung ist ein soziales Handeln, welches bestimmte Lernprozesse bewusst und absichtlich herbeiführen und unterstützen will, um relativ dauerhafte Veränderungen des Verhaltens und Erlebens zu erreichen, die bestimmten Erziehungszielen entsprechen“ (Hobmair 2016, S. 87).

Nähert man sich dem Begriff „Erziehung“ auf wissenschaftlicher Ebene, besteht grundsätzlich in den verschiedenen, zusammenwirkenden wissenschaftlichen Disziplinen Erziehungswissenschaft, Erziehungsphilosophie, Erziehungssoziologie und Erziehungspsychologie, kein anerkannter Erziehungsbegriff. Dieser unterliegt persönlichen, zeitgeschichtlichen und fachlichen Hintergründen.

Die verschiedensten Definitionen des Begriffes basieren auf zwei allgemeinen Grundverständnissen, dem Naturalismus und dem Technizismus. Beide Theorien setzen auf eine Notwendigkeit. Der Naturalismus bezogen auf die Notwendigkeit des endogenen Entwicklungsprozesses und der Technizismus auf die Notwendigkeit der Regelmäßigkeit von Eingreifen und Wirkung. Beide Theorien haben die Geschichte und Entwicklung von Erziehung bestimmt.

Das Grundverständnis des Naturalismus, dass ein Kind sich auf natürliche Weise entfaltet, ist bis zu Jean-Jacques Rousseaus „Émile“, 1762, zurück zu führen. Im inhaltlichen Gegensatz dazu ist ebenfalls der Technizismus geschichtlich abzuleiten. Dieser gründet auf dem Essay von John Lockes welches 1693 verfasst wurde.

Das Zusammenbringen von „Führen“ und „Wachsenlassen“ versuchte die Arbeit von Theodor Litt. Das Resultat des „Sowohl-als auch“ beeinflusst die pädagogische Diskussion nachhaltig bis heute. Prinzipiell ist der Erziehungsbegriff nicht auf einen Gegenstand bezogen, sondern auf die Charakterisierung von Kommunikation und darüber kann man auf unterschiedlichste Weise theoretisch debattieren. Wesentlich für den fehlenden Konsens des Erziehungsbegriffs ist der Gegensatz zwischen normativer und empirischer Erziehungswissenschaft.

Die normative Erziehungswissenschaft reflektiert über Erziehbarkeit und Erziehungsbedürftigkeit des Menschen, während die empirische Erziehungswissenschaft Handlungen während des Erziehungsprozesses analysiert. Brezinka hat 1990 in seiner Begriffsdefinition beide Erziehungswissenschaften verbunden (vgl. Fuhrer 2005, S. 30ff.).

„Erziehung besteht in sozialen Handlungen zwischen Personen, die sich aber von anderen Handlungen beziehungsweise Interaktionen dadurch unterscheidet, dass sie eine bestimmte Richtung implizieren, nämlich die Absicht, bestimmte Erziehungsziele zu erreichen. Genauer: Der Begriff Erziehung bezeichnet speziell solche menschlichen Handlungen, die darauf ausgerichtet sind, die psychischen Dispositionen und psychische Entwicklung anderer Menschen dauerhaft zu fördern“ (Fuhrer 2005, S. 32).

Demnach ist Erziehung ein bewusstes und überlegtes Handeln, welches nicht auf alle Arten von kindlichem Lernen Einfluss nimmt, sondern nur auf die zu dem Zweck der Förderung organisierten (vgl. Hobmair 2016, S. 86).

2.3 Erziehungsstile

Erziehungsstil bezeichnet ein Muster von Einstellungen, Handlungsweisen und Ausdrucksformen, welcher die Art der wechselseitigen Beziehung zwischen Erwachsenen und Kind kennzeichnet (ebd., S. 229). Erziehungsstile werden im Kontext mit der elterlichen Erziehung klassifiziert. Im professionellen Kontext wird von Konzepten gesprochen, die als Grundlage für die Gestaltung der pädagogischen Beziehung dienen.

Darüber hinaus stellen Rechtsverordnungen, zum Beispiel der Sächsische Bildungsplan, die geforderte Grundhaltung der Erziehrinnen und Erzieher dar. Trotz übergeordneter Gesetze und Konzepte für die pädagogische Arbeit ist eine individuelle Auslegung beziehungsweise Praxis vorhanden. Pädagoginnen und Pädagogen sind in ihrem täglichen Gestalten von pädagogischen Beziehungen immer in ihrer Gesamtheit als Mensch zu sehen und definieren und gestalten diese, aufgrund ihrer Haltung dem Kind gegenüber. Diese Haltung unterliegt verschiedensten Einflussfaktoren, zum Beispiel eigener Biografie, Wissen, eigener Reflexion und individuellen Rahmenbedingungen. Aus diesem Grund kommt es in der Gestaltung der pädagogischen Beziehungen zu unterschiedlichen Stilen seitens der Erzieherinnen und Erzieher.

Resultierend daraus ist es notwendig, die verschiedenen Erziehungsstile statt Konzepte im Detail zu betrachten. Da die Autonomie des Kindes eine zentrale Rolle im Anarchismus spielt, gilt es den förderlichsten Erziehungsstil für eine autonome Entwicklung des Kindes aufzuzeigen.

2.4 Stufenmodell nach Erikson

Eriksons, (1902-1994), Theorie zur Persönlichkeitsentwicklung ist auf dem Modell von Freud angelehnt beziehungsweise aufgebaut. Erikson erweitert in seiner Theorie um die Ich- und Identitätsentwicklung im Leben eines Menschen. Im Wesentlichen teilt er die psychosoziale Entwicklung des Menschen in acht Stufen, in denen er der Interaktion des Kindes mit seiner personalen und gegenständlichen Umwelt eine bedeutende Rolle gibt.

Im Folgenden geben wir eine Übersicht über das Stufenmodell und erläutern insbesondere die Phase eins bis Phase fünf im Einzelnen. Die Phasen sechs bis acht sind für diese Arbeit nicht maßgebend und werden daher nur benannt.

Phase	Name und Zeitraum	Psychosoziale Krise	Erhofftes Resultat
1	Säuglingsalter Geburt zu 1 Jahr	Ur-Vertrauen gegen Misstrauen	Hoffnung
2	frühe Kindheit 1 bis 3 Jahre	Autonomie gegen Scham und Zweifel	Wille
3	Spielalter 4 bis 6 Jahre	Initiative gegen Schuld	Zweck
4	Schulalter 6 Jahre bis Pubertät	Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl	Kompetenz
5	Jugendalter 12 bis 18 Jahre	Identität gegen Identitätsdiffusion	Treue
6	frühes Erwachsenenalter 18 bis 25 Jahre	Intimität gegen Isolation	Liebe
7	Erwachsenenalter 25 bis 65 Jahre	Generativität gegen Stagnation	Obacht
8	reifes Erwachsenenalter Jahre 65+	Ich-Integrität gegen Verzweiflung	Klugheit

Tabelle 1: Stufenmodell der psychosozialen Entwicklungstheorie nach Erikson (vgl. Berk 2005, S. 235ff.; Siegler; DeLoache; Eisenberg 2005, S. 476ff.).

Phase 1 Ur-Vertrauen gegen Misstrauen (0. – 1. Lebensjahr):

Erikson stellt als prägnant in der frühkindlichen Entwicklung die Qualität des Verhaltens der Bezugspersonen dem Kind gegenüber dar. Im Gegensatz zu Freud, welcher mehr auf die Nahrungsaufnahme sowie die orale Stimulation hinwies, steht bei Erikson die Bindung und damit einhergehend das Verhalten der Bezugsperson zum Kind im Vordergrund. Dem Kind werden nicht nur Nahrung, sondern vor allem Nähe, Sicherheit und Geborgenheit gegeben.

Ist der Umgang mit dem Kind liebevoll und einfühlsam, lernt es zu vertrauen und fühlt sich sicher genug, seine Umwelt zu erkunden. Wird dem Kind im ersten Lebensjahr die Befriedigung seiner Bedürfnisse verwehrt, fühlt sich das Kind hilflos und der Umwelt ausgeliefert. Ein misstrauisches Kind verlässt sich nicht auf seine Umwelt und wird immer wieder versuchen, sich zu schützen, in dem es sich zurückzieht.

Phase 2 Autonomie gegen Scham und Zweifel (1. – 3. Lebensjahr):

In dieser Stufe beginnt das Selbst sich zu entwickeln. Die zunehmende Autonomieentwicklung des Kindes ist besonders wichtig für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes und damit der Identität. Grundlegend ist es notwendig, dass das Kind in diesem Alter viele Möglichkeiten hat, um eigene Entscheidungen treffen zu können. Das Kind muss explorieren und seine Umwelt mit allen Sinnen erfahren dürfen. Dies setzt eine sichere Bindung und Urvertrauen voraus, demnach die Bewältigung der Phase 1. Bezugspersonen, bei Erikson die Eltern, die zu viel oder zu wenig Kontrolle ausüben, bewirken, dass das Kind sich gezwungen und beschämt fühlt sowie an seinen Fähigkeiten, eigenständig zu handeln, zweifelt.

Phase 3 Initiative gegen Schuldgefühle (4. – 6. Lebensjahr):

Das Kind entwickelt ein neues Gefühl der Zielgerichtetheit, insofern das Kind seine eigene Autonomie entdeckt hat bzw. entdecken durfte. Erikson stellt das Spiel ins Zentrum, in dem das Kind Verständnis seiner selbst und der sozialen Umwelt erlangt. Das Kind kann im Spiel neue Fertigkeiten ausprobieren, ohne der Angst vor Kritik und dem eigenen Versagen. In dieser Zeit entwickelt das Kind ein stabiles Selbstbewusstsein, neue soziale Fähigkeiten sowie ein klares Gefühl der eigenen Geschlechtsidentität als Mädchen oder Junge. Das Kind, welches von Erwachsenen bedroht, bestraft und kritisiert worden ist, leidet an Schuldgefühlen und gibt sein lustvolles, fröhliches Spiel auf.

Phase 4 Leistung gegen Minderwertigkeitsgefühl (6. Lebensjahr – Pubertät):

Das Kind in diesem Alter will mitmachen und teilnehmen. Die Energien verlagern sich vom fiktiven Spiel hin zu realen Leistungen. Das Kind hat das Bedürfnis etwas Nützliches zu tun, Dinge zu schaffen. Es entwickelt zunehmend ein Gefühl der Kompetenz sowie ein Verständnis für moralische Verpflichtung und Verantwortung. Dem gegenüber steht das Risiko der Entwicklung eines Minderwertigkeitsgefühls.

Das Kind fühlt sich unzulänglich und hat wenig Zuversicht in seine eigenen Fähigkeiten. Negative Erfahrungen mit Erwachsenen, zum Beispiel Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer und Gleichaltrigen, können das Gefühl von Kompetenz und Leistungsfähigkeit zerstören.

Phase 5 Identität gegen Identitätsdiffusion (Jugendalter)

Phase 6 Intimität gegen Isolation (frühes Erwachsenenalter)

Phase 7 Generativität gegen Stagnation (Erwachsenenalter)

Phase 8 Ich-Integrität gegen Verzweiflung (reifes Erwachsenenalter)
(ebd.).

2.5 Kindertageseinrichtungen und das Verständnis von Bildung, Erziehung und Betreuung

Nach § 22 SGB VIII sollen in Kindertageseinrichtungen, Kinder zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten erzogen werden. Der Bildungsauftrag beinhaltet dementsprechend die Bildung, Erziehung und Betreuung des Kindes. Hierbei sollen sich die pädagogischen Angebote an den Bedürfnissen und Wünschen der Kinder orientieren.

Das Sächsische Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen, im folgenden SächsKitaG genannt, stellt nach § 2 Absatz 1 und Absatz 2 als Anforderung an die Kindertageseinrichtungen die Begleitung, Unterstützung und Ergänzung der Erziehung und Bildung des Kindes in der Familie. Kindertageseinrichtungen bieten vielfältige Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten und erfüllen somit einen eigenständigen alters- und entwicklungsspezifischen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag, welcher dem Erwerb und der Förderung individueller Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten dient. Dabei stellt der Sächsische Bildungsplan die Grundlage für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit. Die pädagogische Arbeit soll sich an aktuellen Erkenntnisständen der Pädagogik, der Entwicklungspsychologie und Entwicklungsphysiologie sowie der Familien- und Bildungsforschung orientieren (vgl. § 2 SächsKitaG).

Der Begriff Bildung wurde im frühen 19. Jahrhundert von Wilhelm von Humboldt geprägt (vgl. Laewen 2002, S. 36). Er definierte Bildung, wie folgt: „[...] Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über Aneignung von Welt entfalten [...]“ (Laewen 2002, S. 38). Die Aneignung von Welt meint hierbei, ein eigene Vorstellung der Welt zu schaffen. Grundlegend handelt es sich hierbei um die Tätigkeit des Kindes. Dabei ist kein einfaches Abbild gemeint, welches geschaffen wird, sondern eine komplexe Konstruktion von sich selbst und seiner Umwelt. Laewen erwähnt in diesem Kontext das konstruierende Kind (vgl. Laewen 2002, S. 41).

Bildung wird dahingehend als Eigenleistung des Kindes verstanden und ist ein aktiver lebenslang begleitender Entwicklungsprozess, dessen Ziel es unter anderem ist, die Kompetenzen zu stärken. Im Mittelpunkt der frühkindlichen Bildung und Erziehung steht also nicht der reine Erwerb von Wissen, sondern vorrangig der Erwerb von grundlegenden Kompetenzen.

Neben den Selbstbildungsaktivitäten spielen bei der Bildungsarbeit des Kindes soziale und kokonstruktive Prozesse eine wichtige Rolle. Diese kokonstruktiven Vorgänge beinhalten sowohl Austausch- und Lernprozesse zwischen Kindern untereinander als auch Kommunikationsprozesse zwischen Kindern und Erzieherinnen und Erziehern, die zur jeweiligen Konstruktion des Kindes von sich selbst und der Umwelt beitragen (vgl. Fthenakis 2007, S. 10). Es wird demnach deutlich, dass kommunikative Prozesse sowohl zwischen den Kindern als auch mit den Erzieherinnen und Erziehern neben den Selbstbildungsprozessen einen hohen Stellenwert einnehmen, daher sind die inneren Verarbeitungsprozesse und die soziokulturellen Austauschprozesse gleichermaßen eminent.

Folglich versteht sich Bildung im Allgemeinen und in der Kindertageseinrichtung im Besonderen als ein komplexer Prozess, in dem verschiedenste Komponenten einfließen und im Zusammenspiel einen großen Erfahrungs- und Lernraum eröffnen.

Hans-Joachim Laewen schrieb 2002 „[...] Erziehung als Tätigkeit des Erwachsenen mit dem Ziel, alle Kräfte des Kindes [...] anzuregen“ (Laewen 2002, S. 41). Zusätzlich benannte er, dass Erwachsene Erziehung nicht bewirken oder programmieren können, sondern ermöglichen, begleiten, unterstützen und erweitern (vgl. ebd., S. 42f.). Aus dieser Perspektive heraus kommt die auf Wertschätzung, Vertrauen, Gleichberechtigung, Empathie und Respekt basierende Beziehung von Erzieherin oder dem Erzieher eine sehr bedeutsame Rolle zu. Durch gezielte Gestaltung von Rahmenbedingungen in der Kindertageseinrichtung werden den Kindern vielfältige Möglichkeiten geschaffen, Erlebnisse und Erfahrungen zu machen und damit die Aneignung der Welt zu unterstützen.

Daran anknüpfend meint Hedi Friedrich „[...] jeder ganz kleine Mensch zeigt großes Interesse für alles um sich herum. Voller Neugier wendet er sich seiner alltäglichen Umgebung zu und will alles kennenlernen nicht nur anschauen, auch anfassen, riechen, schmecken, damit umgehen lernen. Je vertrauter und sicherer ein Kind sich mit seinen wichtigsten Bezugspersonen und seiner Umgebung fühlt, desto unbelasteter, freudiger und interessierter will es mit allen Sinnen ausprobieren. Es unternimmt Anstrengungen aus eigenem Antrieb heraus, will von sich aus lernen, wie alles funktioniert und hat Freude an den Aktivitäten. Wenn das Kind nun Anregung und altersgemäße Möglichkeiten zum Erforschen der Welt erhält, dann kann es ausprobieren und herausfinden, was ihm liegt und was seinen persönlichen Bedürfnissen am meisten entgegenkommt“ (Friedrich 2008, S. 111f.).

Hedi Friedrich und Hans-Joachim Laewen verdeutlichen, dass für Prozesse welche die Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen betreffen, eine sichere auf Respekt, Wertschätzung, Empathie, Vertrauen und Anerkennung basierende Beziehung und Haltung gegenüber dem Kind grundlegend ist. Weiterhin muss ein Rahmen geschaffen werden, bei denen verschiedenste Erfahrungsräume die kindliche Entwicklung nach dem gesetzlichen Auftrag optimal begleiten und unterstützen. Die Interaktion zwischen Kind und Erzieherin und Erzieher, sollte hierbei die Anerkennung und Unterstützung der Selbstbildungsprozesse beinhalten und immer durch eine dialogische Form gekennzeichnet sein (vgl. Krafeld 2016, S. 17ff.).

Aspekte der Betreuung sind zum einen die Befriedigung der leiblichen Bedürfnisse, was zum Beispiel Essen, Trinken und das Schlafbedürfnis der Kinder meint. Zum anderen beinhaltet dies, dass Kindertageseinrichtungen Schutzzonen darstellen, die Kinder vor Gefahren, beispielsweise in Bezug auf Witterung und Straßenverkehr bewahren. (vgl. Laewen 2002, S.45).

2.6 Bild vom Kind

Entwicklungspsychologen, Neurowissenschaftler und Pädagogen vertreten die Meinung, dass das Kind sich „[...] sein Wissen über die Welt selbst konstruiert“ (Kühne 2007, S. 8). Die anlagebedingte biologische Ausstattung und in welchem Umfeld beziehungsweise in welcher Umwelt es aufwächst, sind keine zu unterschätzenden Voraussetzungen. Der soziale Rahmen mit seinen gültigen Normen und Regeln und die sozialen Beziehungen des Kindes zu den Erwachsenen spielt eine wesentliche Rolle. Bereits mit der Geburt ist jeder Mensch bestrebt, mit all seinen Sinnen und Kräften sich ein Bild von seiner Welt zu erschaffen (vgl. ebd., S. 8).

Das Kind eignet sich die Welt durch Experimentieren, Hinterfragen, Ausprobieren und natürlich vor allem durch das Spielen an und wird dabei von Erwachsenen begleitet. Diese gewähren Sicherheit, Schutz und bieten eine verlässliche Bindung und Beziehung. Ein Kind kann in einem sicheren Beziehungsnetz eigenständig und selbsttätig aktiv und autonom sein. Diesen Antrieb braucht man nicht erst zu starten. Gegenteilig dazu kann das Eingreifen von Erwachsenen das Kind in seinem selbstständigen Tun eher einengen, eingrenzen und macht es dadurch unselbstständig (ebd., S. 10f.).

Beim Lernen, Ausprobieren und Experimentieren sind Fehler und Irrtümer nicht ausgeschlossen. Irrtümer sind notwendig um Wege für Situationen zu finden, bei denen nicht sofort eine Lösung parat ist. Ohne Versuch und Irrtum könnte nicht gelernt werden. Jeder ist für das eigene Lernen selbst verantwortlich (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007, S. 9). Neue Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie, der Neurowissenschaften und der Bildungsforschung waren die Grundlagen für die Erstellung des Sächsischen Bildungsplanes als pädagogischer Leitfaden für Erzieherinnen und Erzieher in Kindertageseinrichtungen. Die Kindheit gilt in der frühkindlichen Pädagogik als eine bedeutsame Lebensphase für die Entwicklung des Kindes.

Im Sächsischen Bildungsplan wird das Kind als ein selbsttätiges, aktives und kompetentes, Kind gesehen, welches Akteur der eigenen Entwicklung ist und Erfahrungen der autonomen und freien Wahl zur Entwicklung kindlicher Identität macht. Das Kind wird mit seinen ganz individuellen Stärken, Ressourcen, Potenzialen Schwächen und Lernvoraussetzungen in den Mittelpunkt gestellt (ebd., S. 16f.).

Durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt und die Interaktionen mit anderen Menschen und Dingen begreift und konstruiert das Kind sein Umfeld als individuellen, sozialen Prozess. Das Kind bildet sich demnach selbst, jedoch erfolgt dies in Austausch und Auseinandersetzung kokonstruktiv mit der sozialen Umwelt. Das Kind übernimmt die aktive Rolle in seinem Bildungsprozess. Allerdings hat das restliche soziale Umfeld ebenso einen wesentlichen Anteil an den Bildungsprozessen des Kindes (ebd.). Von allen an diesem Prozess Beteiligten erfordert es „[...] qualifizierten Anregung, Begleitung, Unterstützung und Absicherung der kindlichen Bildungsbestrebungen, [...]“ (ebd., S. 10).

Auf Grund von Ergebnissen von Hirnforschung, Lern- und Entwicklungspsychologie werden Kinder heute als aktive Entdecker wahrgenommen, die weitestgehend eigenständig lernen. Sie machen selbstbestimmt Erfahrungen, erkunden voller Wissensdrang ihre Umwelt, entwickeln stets neue Kompetenzen und eignen sich selbstständig immer mehr Wissen an und sind somit seit Geburt „Akteur seiner Selbst“. Dies beinhaltet eine grundlegende Anerkennung der Autonomie des Kindes, welcher ein wesentlicher Bestandteil des Anarchismus ist.

2.7 Sächsischer Bildungsplan

Der Sächsische Bildungsplan wurde im Januar 2006 vom Staatsministerium für Soziales verabschiedet. Im Rahmen eines Projektes wurde der Sächsische Bildungsplan ausgehend des Auftrages vom Sächsischen Staatsministeriums für Soziales durch das Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften und der Technischen Universität Dresden erarbeitet.

Inhaltlich sind im Sächsischen Bildungsplan die Hauptkapitel Grundlagen, Bildungsbereiche und Kontexte dargestellt (ebd., S. 11). Er schafft eine pädagogische Arbeitsgrundlage für Erzieherinnen und Erzieher in den Kindertageseinrichtungen (ebd., S. 14). Neueste Erkenntnisse und Ergebnisse der frühkindlichen Forschung und die gesellschaftlichen Veränderungen und Lebensbedingungen heutiger Kinder werden in ihm aufgegriffen und dargestellt.

Hierbei interessiert vor allem das Kind in seiner aktuellen Entwicklung mit seinen individuellen Bedarfen, Potenzialen und Ressourcen und wird als weltaneignender und kompetenter „Akteur seiner Selbst“ beschrieben (ebd., S.15f.). Damit ist gemeint, dass jedes Kind in seiner eigenen Entwicklung und seinem Lernen die Hauptfigur ist und dies selbsttätig und autonom gestaltet (ebd., S.16).

Im Sächsischen Bildungsplan wird dementsprechend beschrieben, dass für das Kind Möglichkeiten und Bedingungen geschaffen werden müssen, um sich ein eigenes Bild von Welt zu konstruieren (ebd.). Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung soll es sein „[...] qualifizierte Anregung, Begleitung, Unterstützung und Absicherung der kindlichen Bildungsbestrebungen“ zu geben, „wofür im Alltag Ideen und Material sowie zeitliche und räumliche Ressourcen gefragt sind“ (Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007, S.10). Dies führt folglich zum Auftrag für Erzieherinnen und Erziehern, das Kind in seinem Tun anzuerkennen, es ernst zu nehmen und die individuelle Lebenswelt des Kindes zu berücksichtigen (vgl. ebd. 2007, S.16ff.).

Die Bildungsbereiche des Sächsischen Bildungsplanes Soziales, Somatik, Ästhetik, Kommunikation, Naturwissenschaft und Mathematik sowie deren Leitbegriffe sind im zweiten Kapitel beschrieben. Hierbei ist zu beachten, dass die die Bildungsbereiche nicht losgelöst voneinander zu betrachten sind, sondern im Kontext mit den anderen stehen (vgl. Zimmermann 2013, S. 6).

Zu jedem der oben genannten Bildungsbereiche sind Bemerkungen, Hinweise, Möglichkeiten und weiterführende Fragen zur methodisch-didaktischen Umsetzung und den zu schaffenden Rahmenbedingungen gegeben. Die Bildungsbereiche und deren Leitbegriffe sind inhaltlich ausführlich beschrieben und wurden durch aktuelle Forschungserkenntnisse in Bezug zur kindlichen Entwicklung gesetzt und belegt (ebd.).

Innerhalb der Bildungsbereiche und im Besonderen im Bereich der Sozialen Bildung kommen den Begrifflichkeiten Beteiligung, Teilhabe und Partizipation eine wichtige Rolle zu. Beteiligung, Teilhabe und Partizipation meint die aktive Mitbestimmung und Mitgestaltung des Kindes an Prozessen des Kitalltages und in sozialen Interaktionen. Hierbei ist durch die Erzieherinnen und Erzieher darauf zu achten, dass kein Kind ausgeschlossen beziehungsweise bevormundet wird und dass Aushandlungsprozesse auf Augenhöhe stattfinden. Beteiligung muss als zentraler Aspekt in den pädagogischen Alltag einfließen (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales, S. 53f.).

Bezugnehmend auf Anarchismus als theoretisches Konzept in der Kindertageseinrichtung muss mit der Autonomieanerkennung des Kindes die Beteiligung nicht explizit erwähnt werden. Wird von einer grundsätzlichen Autonomie des Kindes in seinem Tun ausgegangen, ist es von Anfang an beteiligt.

Dies wiederum benötigt eine dialogische Haltung. Im Zentrum des Dialoges steht das Kind mit seinen individuellen Entwicklungsbedürfnissen. Um dies zu ermöglichen bedarf es einer dem Kind zugewandten Wahrnehmung, Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung eines jeden Kindes in der Kindertageseinrichtung. Der Sächsische Bildungsplan greift damit im dritten Kapitel die veränderte pädagogische Praxis auf, in dem es nicht um die Vermittlung von Faktenwissen geht, sondern um die gerade genannte dem Kind zugewandte Wahrnehmung in seiner autonomen individuellen Entwicklung (ebd., S. 121f.).

Weiterhin sind im dritten Kapitel die Kontexte beschrieben. Neben didaktisch – methodischen Überlegungen werden unter anderem auch erforderliche Rahmenbedingungen bezüglich Materialien, Ausstattung, Gemeinwesenarbeit und Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern aufgezeigt (ebd. S. 8).

Eine zentrale Bedeutung in diesem Kapitel hat die Elternarbeit im Sinne einer Erziehungspartnerschaft zwischen Erzieherinnen und Erziehern und den Eltern. Dazu muss die tägliche pädagogische Praxis durch Tür- und Angelgespräche, Entwicklungsgespräche, Beteiligung, Elternnachmittage oder -abende und Information transparent und öffentlich gemacht werden (vgl. Zimmermann 2013, S 6f.).

Bei der Schaffung von erforderlichen Rahmenbedingungen geht es um Bereitstellung förderliche Bildungsräume in den Kindertageseinrichtungen. Hierbei sind nicht nur die Räumlichkeiten benannt, sondern auch das Angebot verschiedenster Materialien, die bestimmte Lernerfordernisse der Kinder herausfordern und ermöglichen (ebd. S. 7).

Der Sächsische Bildungsplan schließt mit den Aufgaben des Trägers ab. Sowohl private als auch öffentliche Träger von Kindertageseinrichtungen haben neben der Finanzierung von Bau- und Betriebskosten auch für die Erfüllung räumlicher, materieller und personeller Anforderungen zu sorgen. Er greift für eine förderliche pädagogische Praxis in den Kindertageseinrichtungen die Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte, die Qualitätsentwicklung und die fachliche Beratung, durch zum Beispiel Fachberaterinnen und Fachberater auf und bezieht somit alle Beteiligten mit ein (ebd., S. 130ff.).

Zusammenfassend setzt der Bildungsplan das Kind als „Akteur seiner Selbst“ ins Zentrum der pädagogischen Arbeit und gibt mit Beteiligung, Teilhabe und Partizipation handlungsleitende Aspekte mit denen eine größtmögliche Autonomie im Sinne von Selbstbildungsprozessen des Kindes erreicht werden soll.

Jedoch sind es stets die Erzieherinnen und Erzieher, welche die Kinder teilhaben, beteiligen und partizipieren lassen und das Kind somit nicht autonom „Akteur seines Selbst“ sein kann. Denn gehe ich von einer grundlegenden Autonomie des Kindes aus, in Bezug auf Selbstbildung und Lernbereitschaft, muss ich anstelle von Partizipation und Teilhabe die Gleichberechtigung stellen. Wenn Kinder, Erzieherinnen und Erzieher gleiche Rechte haben, wird der Autonomieentwicklung des Kindes voll und nicht nur größtmöglich Rechnung getragen. Ein solches Verständnis der Erzieherin und des Erziehers ohne Herrschaft, sondern von Gleichheit und Gleichberechtigung eines Jeden entspricht dem Ziel der Gleichstellung anstatt der Partizipation. Folgend wird dies auf der Ebene des Kindes dargestellt. Hierbei werden Erziehungsstile und deren Auswirkungen auf die Autonomieentwicklung des Kindes skizziert und die Autonomie als Recht des Kindes beschrieben.

3. Ebene des Kindes

3.1 Erziehungsstile und deren Auswirkung auf die Autonomieentwicklung des Kindes

3.1.1 Autoritärer Erziehungsstil

Merkmale des autoritären Erziehungsstils sind Machtausübung und Kontrolle durch den Erwachsenen sowie die Grundannahme, dass es zwingend notwendig ist, Autorität gegenüber dem Kind auszuüben. Strenge Regeln, hohe Erwartungen sowie Belohnung und Bestrafung bilden die Basis der Erziehung vom Kind. Entsprechend den Vorstellungen der Erwachsenen wird das Kind in seinem Verhalten und Denken mittels Befehlen und Anordnungen geführt. Zwischen Erwachsenen und Kind besteht eine klare hierarchische Struktur, innerhalb dieser die kindlichen Bedürfnisse nicht berücksichtigt werden. Durch Drohung, Einschüchterung und Bestrafung wird jedes Autonomiebestreben des Kindes zurückgewiesen und Gehorsam gefordert (vgl. Berk 2005, S. 361f.).

Merkmale:

- Erwachsener bestimmt die Aktivitäten des Kindes
- Erwachsener bestimmt und kontrolliert die Einhaltung der Regeln
- Erwachsener lobt und tadelt
- Erwachsener verhält sich unpersönlich
- Erwachsener arbeitet mit Drohungen und Einschüchterung, Strafen
- Erwachsener gibt Befehle
- Erwachsener übernimmt die Verantwortung

(ebd.).

Auswirkungen auf die Autonomieentwicklung des Kindes:

Der autoritäre Erziehungsstil gewährt und anerkennt keine Freiheit und Gleichheit. Besonders die Grundvoraussetzung für eine autonome Entwicklung, das Entstehen von Urvertrauen, ist nicht gegeben. Nähe, Sicherheit und Geborgenheit, auf die Vertrauen aufbaut, wird mit Befehlen, Drohungen und Strafen verhindert. Der ablehnende Umgang mit dem Kind führt dazu, dass sich das Kind verlassen und hilflos fühlt.

Für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes durch die Autonomieentwicklung ab dem zweiten Lebensjahr ist es existenziell, dass das Kind viele Möglichkeiten der Entscheidungsfreiheit erhält beziehungsweise hat. Der autoritäre Erziehungsstil führt zu einem Kind, welches sich beschämt und gezwungen fühlt. Darüber hinaus zweifelt es, durch fehlende Autonomie, an seiner Fähigkeit eigenständig zu handeln. Der Zielgerichtetheit des eigenen Tuns kann das Kind nicht ohne Angst vor Versagen und Kritik nachgehen. Dadurch kann ein stabiles Selbstbewusstsein nicht entstehen und das Kind gibt sein lustvolles Tun, in Form von Spiel, auf. Das Gefühl der eigenen Kompetenz entwickelt sich nicht oder zum Gefühl der Minderwertigkeit. Der autoritäre Erziehungsstil ist der Stil, der das Kind in seiner Entwicklung der Autonomie sowie der gesamten Entwicklung nachhaltig und mit am gravierendsten hindert. Ferner verstößt er gegen die Konvention über die Rechte des Kindes, unter anderem auf freie Entwicklung und Schutz vor Gewalt.

3.1.2 Autoritativer Erziehungsstil

Dieser Stil kennzeichnet sich dadurch aus, dass das Kind die Möglichkeit hat, vieles selbst zu bestimmen, zu gestalten und zu erproben. Viele wichtige Entscheidungen werden zwischen den Erwachsenen und dem Kind besprochen. Wünsche und Bedürfnisse des Kindes werden berücksichtigt und beachtet. Dieser Stil basiert auf einem, vom Erwachsenen festgelegten, Verhältnis zwischen Autorität und Freiheit. Regeln werden allerdings stärker konstatiert als die Freiheiten des Kindes. Lenkung des Kindes wird als Orientierung für das Kind umgesetzt. Wärme, Zuneigung, Akzeptanz und Empathie zeichnen diesen Stil aus (vgl. Hobmair 2016, S. 230f.; Fuhrer 2005, S. 229).

Merkmale:

- Erwachsener versteht sich als Gruppenmitglied
- Erwachsener führt persönliche Gespräche mit dem Kind
- Erwachsener gibt vorab einen Überblick über Tätigkeiten und Ziele
- Entscheidungen werden diskutiert
- Erwachsener unterstützt und ermutigt das Kind
- Aufgabenverteilung unterliegt der Verantwortung der Gruppe
- Lob und Tadel werden sachbezogen als Feedback eingesetzt
- bei Problemen gibt der Erwachsene Lösungsmöglichkeiten zur Auswahl

(ebd.).

Auswirkungen auf die Autonomieentwicklung des Kindes:

Der autoritative Erziehungsstil unterstützt und begleitet die Autonomieentwicklung des Kindes. Durch einen liebevollen Umgang fühlt sich das Kind sicher und geborgen und lernt zu vertrauen. Aufgrund der Möglichkeit des Kindes vieles selbst zu bestimmen und zu gestalten, kann es Identität sowie ein positives Selbstkonzept entwickeln. Kritisch zu betrachten bei diesem Erziehungsstil sind Lob und Tadel seitens des Erwachsenen sowie die Einschränkung der Selbstbestimmung durch Regeln von außen, welche als Orientierung und Lenkung deklariert werden (vgl. Fuhrer 2005, S. 235).

Diese Bedingungen reduzieren die intrinsische Motivation, Handlungen selbst zu regulieren aufgrund von Einengen von Spielräumen und Freiheiten (ebd.). Des Weiteren wird die selbstbestimmte Entwicklung des Kindes mittels Lob und Tadel gelenkt und somit eingeschränkt. Lob und Tadel sind eine Form einer Machtausübung auf das Kind. Das Bestreben des Kindes, nach dem Gefühl von Kompetenz, wird durch Rückmeldungen des Erwachsenen beeinträchtigt. Es besteht daher die Möglichkeit, dass das Kind aufgrund der Rückmeldung seine Kompetenz und Wirksamkeit in Frage stellt. Aufgrund dessen ist die Autonomieentwicklung des Kindes, insbesondere eigenständige Handlungsmöglichkeiten zu erproben und zu finden, bedingt.

3.1.3 Egalitärer Erziehungsstil

Der egalitäre Erziehungsstil gründet auf absoluter Gleichberechtigung sowie der Anerkennung von Gleichberechtigung und Freiheit. Eltern und Kind haben die gleichen Rechte und Pflichten. Die Meinung des Kindes wird nicht nur erfragt, sondern grundsätzlich berücksichtigt, als gleichwertige Meinung. Innerhalb des egalitären Erziehungsstils gibt es keine hierarchische Struktur, das Kind muss sich nicht den Erwachsenen unterordnen. Alle Entscheidungen werden gemeinsam besprochen und entschieden (vgl. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik 2017).

Merkmale:

- Erwachsener versteht sich als Gruppenmitglied
- Erwachsener führt persönliche Gespräche mit dem Kind
- es wird auf gleichberechtigter Ebene agiert
- Erwachsener macht Vorschläge für mögliche Tätigkeiten und mögliche Ziele, aber Gruppe entscheidet gemeinsam
- Erwachsener unterstützt und ermutigt das Kind
- Aufgabenverteilung unterliegt der Verantwortung der Gruppe
- bei Problemen gibt der Erwachsene Lösungsmöglichkeiten zur Auswahl

(ebd.).

Auswirkungen auf die Autonomieentwicklung des Kindes:

Der egalitäre Erziehungsstil erkennt von Anfang Freiheit und Gleichberechtigung an. Das Kind steht mit dem Erwachsenen auf Augenhöhe im Dialog. Die Wünsche und Bedürfnisse des Kindes werden nicht nur berücksichtigt, sondern als ein grundlegendes Recht verstanden. Ausgehend von einer sicheren und vertrauensvollen Bindung ist das Kind in seiner Autonomieentwicklung nicht eingeschränkt und kann selbstbestimmt probieren, entscheiden, lernen und sich entwickeln.

Aufgrund dessen wird das Kind ein positives Selbstkonzept, das Gefühl von Kompetenz sowie eine eigene Handlungsregulation bilden. Das Kind, welches egalitär erzogen wird, lernt, dass alle Menschen gleichberechtigt und gleichwertig sind. Die Struktur innerhalb dieses Erziehungsstils ist die Ausrichtung auf die Gruppe. Durch eine altersgemäße Übernahme von Verantwortung für sich selbst und den anderen gegenüber, lernt das Kind selbstbestimmt und autonom die eigenen Grenzen sowie die Grenzen der Anderen zu erkennen und zu respektieren.

3.1.4 Laissez-fairer Erziehungsstil

Der Grundgedanke bei diesem Erziehungsstil ist die Passivität der Erwachsenen gegenüber dem Kind. Das Kind ist im Grunde sich selbst überlassen und es gibt keine Orientierung. Wünsche und Bedürfnisse des Kindes werden nur sehr gering beachtet. Erwachsene sind dem Kind gegenüber gleichgültig und uninteressiert und beschränken sich nur auf das Nötigste im Umgang mit dem Kind (vgl. Weber 1986, S. 239f.).

Merkmale:

- Erwachsener beteiligt sich nicht
- Erwachsener verhält sich freundlich, aber neutral
- Erwachsener verhält sich passiv und greift kaum ein
- Erwachsener beschränkt sich auf sehr wenige Vorgaben
- Erwachsener bietet Hilfe an, wenn das Kind diese einfordert

(ebd.).

Auswirkungen auf die Autonomieentwicklung des Kindes:

Das Desinteresse der Erwachsenen gegenüber dem Kind einhergehend mit der Passivität der Erwachsenen erzeugt bei dem Kind das Gefühl von ungebunden sein. Das Kind kann keine vertrauensvolle Bindung eingehen und erfährt weder Nähe noch Sicherheit.

Das Fehlen dieser Grundvoraussetzungen für eine Autonomieentwicklung des Kindes hemmt beziehungsweise blockiert von Anfang an eine selbstbestimmte Entwicklung. Obwohl das Kind alle Möglichkeiten der selbstbestimmten Entscheidung hat, so fehlt ihm das Gegenüber für soziales Lernen.

Die selbstbestimmte Entwicklung eines Kindes impliziert die Unterstützung einer intrinsischen Motivation zur Selbstregulation. Dafür braucht das Kind Menschen, die mit ihm in Beziehung stehen und interagieren. Ein stabiles Selbstbewusstsein sowie das Gefühl von Kompetenz können sich nicht entwickeln. Ferner verstößt dieser Erziehungsstil, wie auch der autoritäre Erziehungsstil, gegen die Konvention über die Rechte des Kindes.

3.1.5 Unbeteiligter Erziehungsstil

Der Erwachsene ist absolut desinteressiert an der Entwicklung des Kindes und beeinflusst dessen Verhalten überhaupt nicht. Im Grunde findet keine Erziehung statt. Darüber hinaus besteht keinerlei emotionale Bindung und Zuneigung. Die Entwicklung des Kindes ist dem Zufall überlassen (vgl. Berk 2005, S. 363).

Merkmale:

- Erwachsener hat kein Interesse am Kind
- Erwachsener verhält sich absolut passiv
- Erwachsener ist unbeteiligt und passiv
- Erwachsener macht keine Vorgaben und gibt keine Regeln
- Erwachsener reagiert nicht auf Anfragen des Kindes

(ebd.).

Auswirkungen auf die Autonomieentwicklung des Kindes:

Der unbeteiligte Erziehungsstil potenziert die Auswirkungen des laissez-fairen Erziehungsstiles, welcher in Punkt 3.1.4 beschrieben wurde. Darüber hinaus stellt jener Erziehungsstil eine absolute Gefahr für das Kind dar. Dieser Erziehungsstil stört alle Kriterien der Entwicklung eines Kindes. Die Vernachlässigung des Kindes innerhalb dieser Erziehung, ist eine Art von Kindesmisshandlung und steht absolut den Rechten eines Kindes entgegen.

3.2 Autonomie als Recht des Kindes

Am 26. Januar 1990 unterzeichnete die Bundesrepublik Deutschland die Konvention über die Rechte des Kindes. Diese Kinderrechte sind Menschenrechte und stellen nicht nur einen rechtlichen Rahmen, sondern und vor allem auch einen pädagogischen Rahmen dar. Die Verbindung der Kinderrechte mit der Qualität von pädagogischen Beziehungen muss ein innerer Bestandteil des pädagogischen Handelns sein. Die Wahrung der Kinderrechte stellt die Qualität pädagogischer Arbeit im Grundsatz dar.

Die Qualität pädagogischer Beziehungen ist die notwendige Bedingung für eine förderliche Entwicklung des Kindes. Das Kind braucht zuverlässige Menschen, denen es vertrauen, sich sicher fühlen kann und die, auf die Bedürfnisse des Kindes eingehen. Gekennzeichnet ist die Qualität pädagogischer Beziehungen durch Respekt, Wertschätzung und Vertrauen. Machtausübungen wie zum Beispiel Herabsetzung, Beschämung und Ausschluss des Kindes, sind gegenteilig zu den Rechten des Kindes.

Die Anerkennung der Autonomie des Kindes setzt die Anerkennung des Kindes als Mensch gleichen Rechts wie Erwachsene voraus. Die pädagogische Beziehung gestaltet sich als Entwicklungs- und Lernpartnerschaft. Nur das freie, seine Rechte innehabende Kind, kann eine gute Bindung und somit Beziehung eingehen und entwickeln, und im Vertrauensverhältnis sich autonom entfalten.

Im Artikel 5 der Konvention über die Rechte des Kindes ist festgehalten, dass das Kind in seiner eigenen Handlungsfähigkeit und somit in seiner Autonomie zu unterstützen ist. Voraussetzung dafür ist die Berücksichtigung der Wünsche und Bedürfnisse des Kindes, welche im Artikel 12 der Konvention über die Rechte des Kindes verankert sind. Erwachsene müssen den Willen des Kindes hören, dem Kind eine gleichwertige Stimme im Miteinander geben und Kinder voll einbeziehen in seine eigenen Belange. Dies kann nur auf Augenhöhe, im Dialog mit dem Kind geschehen. Hierarchie kann keinen Platz in diesem Dialog finden, insbesondere durch die Kennzeichnung des Dialoges durch wechselseitige Zugewandtheit, Sensibilität, Transparenz sowie Verlässlichkeit und Vertrauen (vgl. Prengel; Winklhofer 2014, S. 11ff.).

Die Anerkennung von Gleichheit und Freiheit vermeidet Verletzungen in pädagogischen Beziehungen und ist absolut notwendig für die autonome Entwicklung des Kindes. Heteronomie in pädagogischen Beziehungen führt zu einer invasiven Zerstörung der Integrität des Kindes. Machtausübung durch Erwachsene lässt das Kind zum Beispiel Schmerz, Scham, Leid, Entbehrung, Isolation und Exklusion erfahren und verletzt damit massiv die Rechte des Kindes (ebd., S. 34f.).

Für die Entwicklung des Kindes ist es entscheidend, ob es in pädagogischen Beziehungen anerkannt und ermutigt oder gedemütigt und verletzt wird.

3.3 Anarchismus und Erziehung

Erziehung ist eine zielgerichtete Tätigkeit mit der Absicht das Kind nach den Vorstellungen des Erwachsenen zu formen und damit im Kern verschieden gegenüber anderen Beziehungen. Der Unterschied besteht in der gegenseitigen Wertschätzung sowie dem gegenseitigen respektvollen Umgang (vgl. Krafeld 2016, S. 13).

Erziehung geht mit Einschränkungen bezüglich des Kindes durch Erwachsene einher und impliziert automatisch Zwänge. William Godwin, Vertreter des klassischen Anarchismus, setzt in der Erziehung das Bilden eigener Urteile in den Fokus und bezeichnet den Zwang als Tyrannei. Menschen müssen die Erfahrung von Teilhabe machen und verstehen und können nur so kompetent sein und werden (vgl. Borries; Weber-Brandies 2013, S. 38f.).

Des Weiteren führt er aus, dass Zwang nicht überzeugen und versöhnen kann, sondern entfremdet und keine Vernunft erzeugt. William Godwin meint, die Weisheit ist, Menschen anzuregen, für sich selbst zu handeln und autonom zu werden, nicht aber in Unmündigkeit zu lassen (ebd., S. 41ff.).

Anarchismus als Gesellschaftstheorie, mit dem Ziel der Freiheit des Menschen, ist für die Erziehung von Interesse, insbesondere durch die Anerkennung der Autonomie des Kindes und damit keiner Machtausübung durch Erwachsene. Der Zusammenhang von Anarchismus und Erziehung kann als ein Konzept gedacht werden, aber definitorische Abgrenzungen innerhalb der verschiedenen Begrifflichkeiten dazu sind in der Literatur nur ungenau bearbeitet.

Das Zusammendenken von Anarchismus und Erziehung kann unter anderem als anarchistische Erziehung, anarchistische Pädagogik oder libertäre Erziehung bezeichnet werden. Aufgrund des Prinzips einer Freiheitspädagogik wird die Begrifflichkeit der libertären Erziehung verwendet. Diese ist mit dem geschichtlichen Verlauf des modernen Anarchismus zu verorten und unter anderem folgendermaßen definiert:

- Ablehnung von personeller sowie struktureller Autorität und Herrschaft im pädagogischen Kontext
- Ermöglichen von Bildung unabhängig von festgelegten Plänen
- Forderung von Individualisierung, Entinstitutionalisierung und Entbürokratisierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen
- Erziehung zur Solidarität

- Kinder als selbstbewusste Individuen mit der Fähigkeit zur Eigenverantwortung zu sehen
 - Ermöglichen eines hohen Grades an Autonomie und Selbstverantwortung
 - Freiheit und Freiwilligkeit gelten als oberste Maxime für Bildungs-, Erziehungs- und Lernprozesse
- (vgl. Klemm 2011, S. 22).

Ausgehend vom Freiheitsgedanke und der Herrschaftslosigkeit des Anarchismus entsteht mit der Begrifflichkeit der „libertären Erziehung“ ein Paradigma. Erziehung als zielgerichtetes Handeln des Erwachsenen steht dem Gedanke der Autonomie des Kindes im Anarchismus entgegen. Wie kann ein Kind frei sein, wenn es erzogen werden soll? Demnach geht es um die Frage, wie und unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen ein Kind sich verwirklichen und autonom sein kann.

Die Antwort liegt in der Qualität der pädagogischen Beziehung sowie der Gestaltung der Rahmenbedingungen. Lew Nikolajewitsch Tolstoi, libertärer Reformpädagoge, stellte den Dialog statt die Belehrung in den Vordergrund. In seinen Ausführungen stellt er den pädagogischen Bezug her, welcher als Bildungserlebnis auf Gemeinsamkeit und Gegenseitigkeit aufbaut. Tolstoi verstand Erziehung und somit Bildung als gemeinsames Erlebnis mit dem Ziel, Leben erfahrbar und begreifbar zu machen. Er sah den Zusammenhang zwischen Freiheit, Bildung, Erziehung und Erfahrung als Einheit, welche dem Zweck der Emanzipation des Kindes statt der Formung dient (ebd., S. 67ff.).

Michail Alexandrowitsch Bakunin beschreibt in seinem Aufsatz „Die vollständige Ausbildung“, (1869), ein grundlegendes Prinzip libertärer Pädagogik. Er fordert eine ganzheitliche Erziehung von „Kopf, Herz und Hand“. Er verbindet anarchistische Ideen, politische wie auch theoretische Forderungen, mit bildungspolitischen Innovationen (ebd., S. 63ff.).

Er plädiert für eine „Erziehung vom Kinde aus“, welche sich auszeichnet durch die Forderung, dass das Kind mit seinem Streben nach Freiheit und seiner Autonomie im Zentrum steht und somit zum Maßstab für Erziehung wird. Bakunin bezeichnet diese Form der Erziehung als „Vollständige Ausbildung“. Diese „Vollständige Ausbildung“ ist die Voraussetzung für gleiche Chancen im Leben. Erziehung wird dadurch zu einer Bedingung für die gesellschaftliche Chancengleichheit (ebd.).

Lew Nikolajewitsch Tolstoi als gewaltfreier Anarchist und Wegbereiter reformpädagogischer Modelle trennt, hingegen zu Bakunin, Bildung und Erziehung. Bildung versteht Tolstoi als Dialog, welcher durch die Freiheit und damit auch die Autonomie des Kindes bestimmt und definiert ist und einen Prozess der Eigenbestimmung, Selbsttätigkeit und Verantwortung darstellt. Des Weiteren stellte er den Zusammenhang von Bildung, Freiheit und Erfahrung fest und verband diese in drei Leitideen für freiheitliches Lernen in Institutionen. Diese drei Leitideen waren:

- Bildung statt Erziehung
- Freiheit statt Zwang und
- Erfahrung statt Dogma

(ebd., S. 70ff.).

Neben bildungspolitischer Kritik stehen folgende libertäre Leitbilder in der Gegenwart zur Relevanz. Merkmale einer libertären Erziehung sind Freiheit, Erfahrung, Selbstregulation, Ganzheitlichkeit und Koedukation als Lernprinzipien. Das anarchistische Bildungs- und Erziehungsziel ist der freie und autonome Mensch, der mit Wissen und Eigensinn ausgestattet ist. Es orientiert sich an anthropologischen Dimensionen der Freiheit und der gegenseitigen Hilfe sowie entwicklungspsychologischen Erkenntnissen.

Folgend wird die Ebene der Erzieherinnen und Erzieher dargestellt. Aufbauend auf einen professionellen Habitus wird die Rolle und Professionalität von Fachkräften im Kontext von Anarchismus und des Sächsischen Bildungsplanes erarbeitet. In Fortführung dessen werden die damit einhergehenden zentralsten Aufgaben benannt.

4. Ebene der Erzieherinnen und Erzieher

4.1 Der professionelle Habitus

Das Wort Habitus meint im Allgemeinen das auf einer bestimmten Grundeinstellung aufgebautes und erworbenes Gesamterscheinungsbild einer Person nach Auftreten, Haltung und Verhalten (vgl. Duden 2017). Der Begriff kennzeichnet demnach die Persönlichkeit eines Menschen, die sich in Sprache, Auftreten, Kleidung, Vorlieben, Einrichtung und vielem mehr widerspiegelt. In den verschiedenen Wissenschaftsparadigmen wird der Begriff mit unterschiedlichem Sinn genutzt. Pierre-Félix Bourdieu prägte den Begriff des Habitus in der Soziologie des 20. Jahrhunderts. Er versteht darunter, die Handlungsformen, Denkstile und Wahrnehmungsbilder (vgl. Combe; Helsper 1996, S. 690).

Ab Geburt an wächst der Mensch in einen Lebensraum auf, der von einer Grundüberzeugung geprägt ist, wie zum Beispiel Wertschätzung, Zuwendung und Respekt. Diese beispielhafte genannte Grundhaltung wird demnach im Laufe der Sozialisation gefestigt und prägt den heranwachsenden Menschen. Ein Lebensraum geprägt von Autorität, Übergriffigkeit und Distanz erzeugt dementsprechend einen anderen Habitus. Damit wird deutlich, dass die Entwicklung des Habitus abhängig von Konditionierungs- beziehungsweise Sozialisationsbedingungen ist, wie zum Beispiel kulturelle und ökonomische Ressourcen der Herkunftsfamilie oder welchen primären oder sekundären Bildungsweg der Mensch erfährt.

Nach Pierre Bourdieu ist der Habitus „[...] nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierende Struktur [...]“ (Bourdieu 1994, S. 279). Dies heißt, Menschen die in vergleichbaren sozialen Kontexten wie Beziehungsnetzwerk, Einkommen, Besitz und Bildungsgrad agieren und eine ähnliche Lebenspraxis haben, greifen auf vergleichbare strukturierte Bewertungs- und Handlungsmuster zurück.

Bourdieu ist der Ansicht, dass es Begrenzungen, durch zum Beispiel der Nationalität, sozioökonomische Strukturen, Geschlecht und unbewusst verinnerlichte Faktoren für die individuelle Freiheit gibt. Jedoch besteht ein individueller Handlungsspielraum innerhalb der Grenzen des Menschen, der größer wird, desto komplexer eine Gesellschaft organisiert ist und dementsprechend Innovation und sozialen Wandel ermöglicht. Der Habitus ist also ein erworbenes System von Erzeugungsschemata, durch welches der Mensch in die Lage ist, Verhalten anderer Menschen und soziale Beziehungen zu bewerten (vgl. Ebert 2011 S.14f.).

Im beruflichen Kontext heißt dies für Erzieherinnen und Erzieher in Kindertageseinrichtungen, dass sie sich mit ihren individuellen Biografien, den Erfahrungen und Vorstellungen ihres Berufsbildes in einem sozialen Raum bewegen, der bereits über eine Kultur von Verhaltensweisen im Umgang mit sozialen Beziehungen verfügt. Mit dem Eintritt in das Berufsleben entwickelt sich der berufliche Habitus. Die Ausbildung des beruflichen Habitus hat großen Einfluss auf das professionelle Denken und Handeln (vgl. Kern 2016, S. 123).

Eminent für die Ausprägung des beruflichen Habitus sind die berufliche Tätigkeit und die damit verbundene Auseinandersetzung. Dazu gehören Prozesse, welche durch berufliche Praxis und Ausbildungsprozesse angeregt werden (ebd.). Diese Prozesse der beruflichen Sozialisation sind Aneignungs- und Veränderungsprozesse von Motiven, Fähigkeiten, Orientierungen, Deutungsmustern und Kenntnissen die in der täglichen Praxis eingesetzt werden können (vgl. Ebert 2011, S. 9).

Die Erzieherinnen und Erzieher eignen sich durch Bedingungen und Anforderungen an die berufliche Praxis und insbesondere in der Auseinandersetzung mit dieser, ein individuelles Selbstverständnis an. Zusammenhängend ergeben die berufliche Sozialisation und die Bildung des Selbstbildes durch berufsspezifische Einstellungen die Aneignung des beruflichen Habitus (vgl. Kern 2016, S. 123).

Für das professionelle Handeln wird der berufliche Habitus also als eine wesentliche Bedingung benannt und ist durch eine Struktur erlernter Handlungsweisen gekennzeichnet. Diese dienen der Anpassung von beruflichen Anforderungen an die Erzieherinnen und Erzieher und wie man sich selbst und sein Berufsbild wahrnimmt. Sozialisation und das Selbstbild nehmen Einfluss darauf, welche Haltungen Menschen sich aneignen. Diese wiederum beeinflussen die Grenzen, aber auch die Ressourcen und Möglichkeiten, einen bestimmten Beruf mit dazugehörigen Rollenkonzept auszuüben (ebd.)

Die vorangegangene Ausführung über die wesentliche Rolle des Habitus im Prozess der Professionalisierung und die damit einhergehenden Grundprinzipien des professionellen Handelns als Fundament für den professionellen Habitus sind Grundlage für eine Rollenklarheit der Erzieherinnen und Erzieher in ihrer Rolle als Begleiter und Unterstützer gegenüber dem Kind (vgl. Heiner 2004, S. 24ff.). Dieser Rollenklarheit bedarf es im Konzept des Anarchismus und der dazugehörigen Anerkennung von Autonomie des Kindes und einer gleichberechtigten Beziehung.

Zu dieser Rollenklarheit als Erzieherinnen und Erzieher gehört unter anderem die Bereitschaft, sich kritisch mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und theoretischem Wissen zu befassen, sich diese anzueignen und ergänzend zum eigenen Erfahrungswissen zu evaluieren beziehungsweise zu reflektieren. Ein professioneller Habitus des „systematischen Zweifels am eigenen Kenntnisstand, an den eigenen Prämissen, Bewertungen und Schlussfolgerungen [...] bildet die Grundlage sozialpädagogischer Reflexivität, die eine kreative, praxisgerechte Nutzung des wissenschaftlichen Wissens überhaupt erst ermöglicht“ (Heiner 2004, S. 26).

Die eigene Neugier auf kindliche Entwicklung und förderliche Bedingungen ermöglicht die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen, ein offenes und reflektiertes Verhältnis zwischen Theorie und Praxis und einem begründenden fachlichen Handeln. Diese offene und reflektierte Haltung stellt die Grundkompetenz dar, die eine dialogische Haltung gegenüber allen Akteuren in der Kindertageseinrichtung ermöglicht.

Eine professionelle Haltung zeichnet sich auch in der bewussten Machtabgabe hin zur Gleichberechtigung von Erzieherinnen und Erziehern und Kindern ab. Kindern wird in der Kindertageseinrichtung ermöglicht, aktiv ihre Umwelt autonom zu gestalten. Eine dialogische Haltung im Kontext der Gleichberechtigung ist dafür grundlegend. Das schließt ein, dass eigene Ziele, Norm- und Wertvorstellungen nicht mit dem Gegenüber deckungsgleich sind, aber im Prozess der gemeinsamen Aushandlung gleichberechtigt Lösungen gefunden werden. Dies setzt Vertrauen in die Ressourcen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder, Probleme zu lösen auf Wegen, die nur schwer oder gar nicht vorherzusehen sind, voraus. Hierbei ist den Erzieherinnen und Erziehern der schmale Grat zwischen im Sinne des Schutzauftrages schützender Begrenzung und Bevormundung sowie dem Tolerieren verschiedenster Formen der Selbstbestimmung bewusst (vgl. Heiner 2004, S. 38f.).

4.2 Professionalisierung im Kontext des Sächsischen Bildungsplanes und von Anarchismus

Die Umsetzung der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufgabe in Kindertageseinrichtungen stellt hohe Anforderungen an Erzieherinnen und Erzieher. Die Anforderungen unterliegen dabei einem fortwährenden Wandel. Grund dafür sind zum einen neue interdisziplinäre wissenschaftliche Erkenntnisse in der frühkindlichen Entwicklung und zum anderen der gesellschaftliche Wandel (vgl. Hobmair 2016, S. 14f.).

Gesellschaftlicher Wandel bringt für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen eine neue Dynamik, welche Einfluss auf veränderten Werthaltungen, Lebensentwürfe und unterschiedlichen Erziehungsstandards nimmt. Damit verbunden sind die veränderten Lebenswelten der Familienstrukturen, durch die sozialen Rahmenbedingungen und veränderten Erwartungen an Bildung, Erziehung und Betreuung. Somit verändern sich die Anforderungen an die Erzieherinnen und Erzieher, und die Rolle der pädagogischen Fachkräfte ist daher stets zu reflektieren und gegebenenfalls neu zu definieren (vgl. Lieschke 2010, S. 16f.).

Der in Abschnitt 2.7 behandelte Sächsische Bildungsplan definiert die Rolle von Erzieherinnen und Erziehern. Ins Zentrum rückt die Aufgabe der Erzieherinnen und Erzieher, die das Kind als „Akteur seiner Selbst“ in der Entwicklung und dem Selbstbildungsprozess bestmöglich begleiten und unterstützen. Dabei stehen Partizipation und Beteiligung des Kindes im pädagogischen Alltag im Vordergrund und wird ergänzt durch ein kongruentes, authentisches, einfühlsames und unterstützendes Verhalten der Erzieherinnen und Erzieher dem Kind gegenüber. Fortführend akzentuiert der Sächsische Bildungsplan die Rolle des pädagogischen Personals, in dem das Kind durch Fragen ermuntert wird, Ideen, Vorstellungen und Gefühle zu kommunizieren. Weiterhin sollten die Fachkräfte auf verbale sowie nonverbale Hinweise des Kindes adäquat reagieren. Zudem wird Rücksichtnahme auf die individuellen Bedürfnisse und Belange des Kindes erwartet, hierzu gehört auch, dass die Erzieherinnen und Erzieher den Kindern im Alltag mit Achtung, Empathie und Wertschätzung begegnen (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007, S. 27ff.).

Neben dieser zentralen Rolle wird durch den Sächsischen Bildungsplan deutlich, dass für das Selbstverständnis von Erzieherinnen und Erziehern jedoch mehrere Rollen von Bedeutung sind (vgl. Mienert; Vorholz 2007, S. 12f.).

Dazu gehören zum Beispiel die Rolle als Bindungsperson, die Rolle pädagogische Prozesse transparent zu machen, die pädagogische Rolle, die Rolle bei Beobachtung und Dokumentation, die Rolle in der Netzwerkarbeit und die Rolle als Begleitung und Unterstützung der Eltern. Die besondere Anforderung an die pädagogischen Fachkräfte stellt sich in dem Erkennen und Ausfüllen der diversen Rollen in der täglichen Praxis immer wieder neu (vgl. Lieschke 2010, S. 17).

Eine wesentliche Rolle von Erzieherinnen und Erziehern ist die Rolle als Pädagogin oder Pädagoge für frühkindliches Lernen. Diese sollten sie stets einnehmen, verinnerlichen und stärken (vgl. Mienert; Vorholz 2007, S. 15). Diese Rolle kann dann eingenommen werden, wenn die Arbeit dahingehend reflektiert und evaluiert wird, wie das Kind in seiner individuellen Entwicklung bestmöglich begleitet und unterstützt werden kann. Die fachliche Rolle als Pädagogin und Pädagoge für frühkindliches Lernen bedeutet demnach, über Entwicklungsaufgaben und individuelle Bedürfnisse des Kindes Bescheid zu wissen (vgl. Lieschke 2010, S. 20). Dazu zählt die Anerkennung der Autonomie des Kindes und das Kind selbstwirksam tätig werden zu lassen. Malte Mienert und Heidi Vorholz erwähnen diesbezüglich das Kind stets als ersten Pädagoge, um anschließend die anderen Kinder als zweiten Pädagoge, die Erzieherinnen und Erzieher selbst als dritten Pädagoge und zuletzt den Raum als vierten pädagogische Aspekt, der ebenfalls eine zentrale Bedeutung als Rahmen hat, folgen zu lassen (vgl. Mienert; Vorholz 2007, S. 15f.).

Dies verdeutlicht, welchen grundlegenden Rahmen es benötigt, damit ein Kind bestmöglich lernen und sich entwickeln kann. Aus dieser Grundidee heraus können viele Handlungsoptionen der Erzieherinnen und Erzieher entstehen. Die neue Perspektive auf sich selbst als Fachfrau für kindliche Entwicklung sowie das damit einhergehende gesteigerte Selbstwertgefühl, kann als Vorbild dienen und das Kind dazu anregen gleichberechtigt, autonom und selbstständig festzulegen, was für sich selbst in seiner individuellen Lebenslage nutzbar und angemessen ist (vgl. Lieschke 2010, S. 20f.).

Hier knüpft der Kontext des Anarchismus an und erweitert die Rolle der Erzieherinnen und Erzieher im Sinne der libertären Erziehung. Aufbauend auf den bereits oben abgehandelten Anforderungen die nach dem Sächsischen Bildungsplan Teilhabe und Partizipation als handlungsleitende Aspekte aufgreifen, stellt das theoretische Konzept des Anarchismus die Gleichberechtigung ausgehend von einer grundlegenden Autonomie des Kindes in den Mittelpunkt. Denn wird von einer grundlegenden Autonomie des Kindes ausgegangen, in Bezug auf Selbstbildung und Lernbereitschaft, muss anstelle von Partizipation und Teilhabe die Gleichberechtigung ohne Zwang gestellt werden.

Jedes Kind, unabhängig seines Alters, weiß und empfindet aufgrund seines Menschseins, was es möchte oder nicht möchte. Die Tatsache, dass es altersbedingt nicht alles kann, bedeutet nicht, dass es Autorität braucht. Dies bedeutet nur, dass Erzieherinnen und Erzieher das Kind begleiten und es unterstützen innerhalb seines Entwicklungsprozesses. Laufen lernen, Sprechen lernen, Greifen lernen sind von dem Kind ausgehende intrinsische Entwicklungsprozesse. Es will aufstehen und probt, bis es steht. Die Erzieherinnen und Erzieher müssen die Autonomie des Kindes wollen und zulassen und müssen entsprechende Räume zur Verfügung stellen.

Dafür müssen sie selbst freiwillig auf einen Teil ihrer Macht verzichten. Hier bleibt zu beachten, dass die Machtabgabe der Erzieherinnen und Erzieher nicht mit der Abgabe der Verantwortung einhergehen darf. Die Bereitschaft zur Machtabgabe steigt vielmehr mit der methodischen Kompetenz (Hansen 2005, S.15ff.).

Erziehung als zielgerichtetes Handeln des Erwachsenen steht damit den Gedanken der Autonomie des Kindes im Anarchismus entgegen und die Erzieherinnen und Erzieher sind vielmehr, wie auch im Sächsischen Bildungsplan gleichermaßen benannt, gleichberechtigte Begleiter und Unterstützer.

Davon ausgehend sollten Erzieherinnen und Erzieher dem Kind ermöglichen, seine Lern- und Lösungswege selbst zu finden. Dies bringt mit sich, dass das Kind sich schon früh selbstbestimmt mit eigenen Lernprozessen auseinandersetzt. Die Erzieherinnen und Erzieher gestalten die Rahmenbedingungen und helfen unterstützend beim Finden von Lösungen zu Problemstellungen, die das Kind aufgrund verschiedenster Voraussetzungen nicht aus eigener Kraft lösen kann. Sie ermöglichen dem Kind eine sichere Bindung, Beziehung und soziale Zugehörigkeit und nehmen die entwicklungsspezifischen Themen des Kindes als Grundlage ihrer Arbeit. Wichtig ist auch, was die Erzieherinnen und Erzieher nicht tun. Sie treten gegenüber dem Kind nicht reglementierend, bevormundend und dominant auf, sondern eher zurückhaltend, sie sind einfach da, wenn ein Kind sie braucht und ermöglichen Lernprozesse der Kinder untereinander (vgl. Krafeld 2016, S. 20).

Das Kind aber als „Akteur seiner Selbst“ zu betrachten bedeutet, anzuerkennen, dass Kinder zum einen ihren eigenen Weg gehen, um sich Welt anzueignen. Zum anderen bedeutet dies auch, dass Kinder anders handeln, als Erzieherinnen und Erzieher es erwarten und es eventuell für richtig halten und dass dies jedoch völlig legitim ist (vgl. Hungerland; Luber 2008, S. 85). Dementsprechend ist die Autonomie des Kindes grundlegend anzuerkennen.

Mit diesem Bildungsverständnis verändert sich die Rolle der Erzieherinnen und Erzieher. Im traditionellen Bildungsverständnis sind sie der Träger des Wissens und vermittelt dies an das Kind. Die pädagogischen Fachkräfte werden aber nun zu Bildungsbegleitern, die die Bildungsprozesse des Kindes unterstützen und herausfordern sollen und das Kind als individuelle Subjekte wahrnehmen sollen. Deren individuelle Weltsicht soll zum Ausgangspunkt pädagogischer Arbeit werden (vgl. Hansen; Knauer; Sturzenhecker 2006, S. 6).

Hierbei sind die Qualität der pädagogischen Beziehung, sowie die Gestaltung der Rahmenbedingungen eminent. Hartmut von Hentig schrieb diesbezüglich, „Man kann einen Menschen nicht gegen seinen Willen erziehen, so wenig wie man ihn gegen seinen Willen gesund machen kann. Er muss in beiden Fällen mitmachen – aus Freude oder aus Einsicht, am besten aus beidem. Das ist in der Erziehung möglich, wenn er wahrnimmt, dass er geliebt wird, und wenn er teilhat am Verfahren - wenn er nicht Objekt, sondern Subjekt des Vorgangs ist“ (Hentig 1993, S. 202).“

Die professionelle Haltung von Erzieherinnen und Erziehern, die das Kind als „Akteur seiner Selbst“ wahrnehmen und die Gleichheit und Freiheit des Kindes anerkennen, bedienen die Grundlagen der libertären Erziehung. Merkmale einer libertären Erziehung sind unter anderem Freiheit, Erfahrung, Gleichheit, Ganzheitlichkeit und Koedukation als Lernprinzipien.

4.3 Aufgaben

Im vorangegangenen Abschnitt wurde beschrieben, wie sich das Bildungsverständnis unter libertären Erziehungsgesichtspunkten und die Rolle von Erzieherinnen und Erziehern entwickeln sollte, wenn die Autonomie des Kindes im Kontext des Anarchismus als theoretisches Konzept in der Kita anerkannt wird. Diesbezüglich wird explizit darauf hingewiesen, dass die Idee des Anarchismus in der Kita nicht missverstanden wird mit dem Ergebnis, dass die Fachkräfte nur noch dem täglichen Tun des Kindes zusehen.

Die Rolle der Erzieherinnen und Erzieher beschränkt sich nicht auf eine nur nebenstehende Beobachterposition oder auf die Rolle von Gestaltern einer angemessenen räumlichen Lernumwelt. Ein solches Verständnis wäre schon allein deshalb fatal, weil es den Anforderungen des Lernens und der damit einhergehenden Prozesse in einer hoch komplexen Lebenswelt kaum entspricht.

Jedoch sind die Beziehungsgestaltung und Beziehungsqualität des einzelnen Kindes und der Kindergruppe von zentraler Bedeutung und nicht dauerndes Reglementieren, Eingrenzen und Auffordern. Denn es sind die Erzieherinnen und Erzieher die in pädagogischen Interaktionen mit der Gruppe und mit dem einzelnen Kind, die Lernprozesse begleiten und unterstützen.

Sie beeinflussen die Entwicklung, das Erleben und Verhalten des Kindes indirekt durch ihr Vorbild, die Schaffung von Rahmenbedingungen und direkt durch ihre Bildungsmaßnahmen. All dies kann nur in einem Kontext gelingen, in dem sich das Kind gut aufgehoben und geborgen fühlt, in dem es eine sichere Bindung erlebt.

4.3.1 Erzieherin und Erzieher – Kind – Beziehung

Kinder benötigen eine sichere Erzieherin und Erzieher – Kind – Beziehung, um sich einen verlässlichen Hafen in einem außerfamiliären Umfeld zu schaffen. Wie wichtig eine stabile Beziehung zwischen dem Kind und den Erzieherinnen und Erziehern ist, lässt sich mit der Aussage „Ohne Bindung kein Lernen [...]“ aufzeigen (Mienert; Vorholz 2007, S.13).

Von Erzieherinnen und Erziehern ist für den Aufbau und die Gestaltung einer sicheren Beziehung ein Verhalten grundlegend, welches sich mit dem Begriff „sensitive Responsivität“ beschreiben lässt (vgl. Hörmann 2014, S. 7). Sensitive Responsivität umschließt zwei Ebenen. Zum ersten das Erkennen der Signale des Kindes und zweitens sich darauf adäquat zu verhalten (vgl. Remsperger 2011, S. 125). Das Feinfühligkeitskonzept nach Ainsworth bildet hierbei die Grundlage (ebd., S. 113).

Bedeutend für die Feinfühligkeit sind nach dem Feinfühligkeitskonzept vier Komponenten. Dies sind „Signale bemerken, Signale richtig interpretieren, sich auf die Signale hin angemessen zu verhalten und darauf prompt zu reagieren“ (Hörmann 2014, S. 8).

Eine fortführende Beschreibung von Feinfühligkeit in der Interaktion von pädagogischen Fachkräften und dem Kind meint, dass Erzieherinnen und Erzieher Signale eines Kindes wahrnehmen müssen und diese verstehen lernen, um direkt und adäquat, das heißt emphatisch und feinfühlig zu reagieren (vgl. Remsberger 2011, S. 111ff.). Folglich erkennen die Erzieherinnen und Erzieher die individuellen Bedarfe des Kindes und können es in seinem Tun gleichberechtigt unterstützen und begleiten.

Aufmerksamkeit und Zugänglichkeit sind bei der Wahrnehmung der Signale eines Kindes wichtige Grundvoraussetzungen (ebd., S. 127, S. 165f.). Dabei sind Interesse, Zeit und Ruhe wichtige Merkmale von Zugänglichkeit. Erzieherinnen und Erzieher verhalten sich abwartend und dennoch offen. Die Initiative wird dem Kind überlassen und es entscheidet autonom, ob und wann es mit den Fachkräften in Interaktion tritt. Interessen, Bedarfe, Verhalten und Aussagen des Kindes aufmerksam wahrzunehmen und die Zugewandtheit zum Kind sind Merkmale von Aufmerksamkeit (ebd., S. 137). Für eine gemeinsame gleichberechtigte Interaktion zwischen Fachkräften und dem Kind sind diese beschriebenen Eigenschaften notwendig (vgl. Hörmann 2014, S. 10).

Eine direkte Reaktion sowie die Richtigkeit der Interpretation sind wesentlich für Angemessenheit und Feinfühligkeit der Reaktionen (vgl. Remsberger 2011, S. 125, S. 157). Eine direkte und adäquate Reaktion beinhaltet vier Kriterien. Dies sind die generelle Haltung, das Involvement, hierbei ist Beteiligt sein oder sich Einlassen gemeint, das emotionale Klima und die Stimulation. Für ein angemessenes Verhalten von Erzieherinnen und Erziehern auf Aktivitäten und Reaktionen des Kindes ist eine dialogische Haltung grundlegend, die von Machtabgabe, Akzeptanz, Autonomieanerkennung, Gleichberechtigung, Wertschätzung und Interesse geprägt ist (vgl. Hörmann 2014, S. 9).

Einem Kind Wertschätzung und Akzeptanz zukommen zu lassen heißt, es in seiner Individualität zu akzeptieren, seine Handlungen, Absichten, Gedanken, Gefühle, Äußerungen und Wünsche anzunehmen. Dies hat zur Folge, eigene Bedürfnisse bewusst zurückzustellen und die individuellen Bedarfe des Kindes anzuerkennen und dementsprechend zu agieren (vgl. Remsberger 2011, S. 128, S. 157).

Die Autonomie des Kindes zu akzeptieren, heißt ein stabiler verfügbarer Begleiter und Unterstützer zu sein, der dem Kind die Führung seines Spiels überlässt. Erzieherinnen und Erzieher achten und unterstützen die Selbsttätigkeit und damit die Autonomie des Kindes damit es von selbst seine Umwelt erfahren kann. Dazu gehören geduldige Interaktionen und ein nicht permanent kontrollierendes Verhalten, bei denen das Kind Gestalter ist und Fehler jederzeit erlaubt und erwünscht sind (vgl. Hörmann 2014, S. 10). Die aus Fehlern einhergehenden Erfahrungen sind ebenso eminent für Lernprozesse des Kindes und sollten daher nicht durch Erzieherinnen und Erziehern im Vorfeld verhindert werden.

Autonomieanerkennend und ressourcenorientiert ermutigen Erzieherinnen und Erzieher das Kind zu Selbsttätigkeit und unterstützen seine Stärken, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Damit geben sie einen Rahmen in dem das Kind Krisen bewältigen und Vertrautes und Voraussagbares durch eigenes Tun selbst bewirken kann (vgl. Remsberger 2011, S. 129f.).

Weiterhin wird ein Verhalten des Teilhabens und des sich Einlassens als Basis für angemessenes Verhalten von Erzieherinnen und Erziehern beschrieben. Dies meint eine „innere starke Beteiligung und das sich Sich-Einlassen der Bezugsperson während der Interaktion mit Kindern“ (Remsberger 2011, S. 120).

Dies drückt sich in der Freude über die Entwicklung des Kindes sowie durch eine hohe Bereitschaft und Engagement aus, die Interaktion mit dem Kind zu gestalten, indem emotionale Signale wahrgenommen werden und darauf eingegangen wird. Für ein Kind angemessene Reaktionen von Erzieherinnen und Erziehern können nur im Rahmen eines positiven emotionalen Klimas geschehen. Folglich heißt das, die Fachkräfte zeigen Freude in der gemeinsamen Interaktion und greifen kindliche Emotionen auf um adäquat zu reagieren (vgl. Hörmann 2014, S. 11).

Adäquates Verhalten als Erzieherinnen und Erzieher, bedeutet auch für passende Motivation und Stimulation zu sorgen. Dies meint verschiedene Methoden wie Lernprozesse und Lerninhalte des Kindes fördernd gestaltet werden können. Förderliche Motivation und Stimulation in der Interaktion heißt, das Kind in seinem Lernprozess zu begleiten, es zu unterstützen, es positiv zu bestärken und ihm in altersangemessener Weise Informationen zu geben, um Aktivitäten und Ideen anzuregen (ebd. S. 13).

Im konkreten pädagogischen Alltag bedeutet dies, Tagesverläufe im Sinne von Spielzeiten, Anspannungs- und Entspannungsphasen, Essenszeiten und Angeboten flexibel zu gestalten. Es verlangt, die spezifischen Entwicklungsthemen des einzelnen Kindes zu kennen. Des Weiteren gehört dazu, die Autonomie des Kindes anzuerkennen und dem Kind Selbstvertrauen durch Selbstwirksamkeit zu geben. Es beim Ausprobieren von Lernmöglichkeiten und Lösungsstrategien begleitende Unterstützung zu geben, ohne dem Kind Lösungsoptionen vorwegzunehmen (Remsberger 2011, S. 35f.).

Wenn Erzieherinnen und Erzieher ein Kind wertschätzen, es in seiner Autonomie und Individualität akzeptieren, sich emphatisch für das Kind interessieren, dabei authentisch und kongruent sind und für einen lernförderlichen Rahmen sorgen, können sie adäquat und individuell für das Kind ansprechbar sein (vgl. Hörmann 2014, S. 15). Der Begriff sensitive Responsivität meint demnach die Qualität, die eine sichere Erzieherinnen und Erzieher – Kind – Beziehung haben sollte.

Erzieherinnen und Erzieher in der Kindertageseinrichtung müssen unter anderem Aufgaben wie Sicherheit, Stressreduktion, Entwicklungsbegleitung und Zuwendung erfüllen, wenn sie vom Kind als zuverlässige Bezugsperson anerkannt werden sollen. Bedingt durch andere Einflüsse und Voraussetzungen, kommen diese Aspekte der Interaktion in der Kindertageseinrichtung anders zur Geltung als im Elternhaus (vgl. Ahnert 2010, S. 127f).

Erzieherinnen und Erziehern sollen dem Kind ein Gefühl von Sicherheit vermitteln. Das Gefühl von Sicherheit in einer Beziehung hat für das Kind eine zentrale Bedeutung und meint damit dem Kind bei Ängsten beizustehen und sie möglicherweise gemeinsam zu überwinden (vgl. Hörmann 2014, S. 16).

Erzieherinnen und Erzieher in der Kindertageseinrichtung begleiten das Kind durch Hilfe und weiterbringende Informationen in seiner autonomen Selbsttätigkeit. Damit unterstützen sie es, wenn es an Grenzen seiner Fertigkeiten und Fähigkeiten stößt. Sicherheit schafft Vertrauen und unterstützt das Kind in seinem Explorationsverhalten und wird über die Verfügbarkeit der Erzieherin oder des Erziehers für das Kind erreicht. Sie helfen dem Kind so Selbstvertrauen und Selbstsicherheit zu erlangen und begleiten somit das Kind in seiner Autonomie (vgl. Ahnert 2010, S. 128).

Bezugnehmend auf die Stressreduktion benötigt ein Kind in manchen Situationen die Hilfe von Erzieherinnen und Erziehern, um ihre Emotionen zu regulieren (vgl. Hörmann 2014, S. 17). In herausfordernden Situationen wird das Kind unterstützt, eigenen Stress zu reduzieren und Irritationen oder Ängste zu überwinden beziehungsweise spenden die Fachkräfte Trost. Emphatische Erzieherinnen und Erzieher nehmen die Gefühle des Kindes bewusst wahr und begleitet es unterstützend in positive Stimmungslagen (vgl. Ahnert 2010, S. 128, S. 195).

Das Kind in seiner Entwicklung zu begleiten und damit auch sein Explorationsverhalten zu unterstützen ist eine weitere bindungsrelevante Aufgabe für Erzieherinnen und Erzieher. Wenn Erzieherinnen und Erzieher verfügbar sind und sichere Rahmenbedingungen schaffen, kann das Kind sich aktiv und eigentätig auf andere Kinder und das Geschehen in der Gruppe einlassen. Es erkundet aktiv seine Umwelt und setzt sich mit ihr auseinander. Die Fachkraft ist dabei ansprechbar und bestärkt das Kind bei Unsicherheiten positiv und ermutigt es so, sein Tun fortzusetzen (ebd., S. 129f.).

Die dem Kind entgegenbringende Zuwendung ist Teil der emotionalen Interaktion, in dem Kind und die Erzieherinnen und Erzieher Freude an der Kommunikation haben und liebevoll miteinander umgehen. Zuwendung und Zuneigung sind die Grundlage jeder Bindungsbeziehung (ebd. S. 128).

Die genannten Interaktionsaspekte, die für eine Erzieherin und Erzieher – Kind – Beziehung unter dem Kontext der Autonomieanerkennung eminent sind, dürfen nicht losgelöst voneinander betrachtet werden. Sie greifen wie die Bildungsbereiche des Sächsischen Bildungsplanes ineinander. Weiterhin muss berücksichtigt werden, dass individuelle Besonderheiten in jeder einzelnen Beziehung und unterschiedliche Ausprägungen von Bindungstypen im Kontext der Kindertageseinrichtung zu berücksichtigen sind (vgl. Hörmann 2017, S. 19).

Die Qualität pädagogischer Beziehungen in der Kindertageseinrichtung ist eine notwendige Bedingung für eine förderliche Entwicklung des Kindes. Das Kind braucht zuverlässige und emphatische Menschen, denen es vertrauen, sich sicher fühlen kann, die auf die Bedürfnisse eingehen und die Autonomie des Kindes anerkennen und damit im Sinne der libertären Erziehung verlässlich Lernprozesse begleiten und unterstützen.

4.3.2 Erzieherinnen- und Erziehverhalten in der Kindergruppe

Neben der Beziehungsarbeit und der Unterstützung und Begleitung des einzelnen Kindes, kommt auf Erzieherinnen und Erzieher als Bezugsperson im Gruppengeschehen eine weitere Aufgabe zu. Die Schaffung von Rahmenbedingungen für eine positive Atmosphäre innerhalb der Kindergruppe. Dazu ist es wichtig die emphatische, wertschätzende Haltung nicht ausschließlich auf das einzelne Kind konzentriert einzunehmen, sondern auch gruppenbezogen auszuprägen (vgl. Hörmann 2014, S. 20).

Auch ohne Anleitung von Erzieherinnen und Erzieher gestalten Kinder den größten Teil der für sie wichtigen Gruppenbezüge autonom. Kinder suchen sich damit ihre informelle Gruppe selbst und entscheiden wann sie diese verlassen können, die Gruppenbildung wird dementsprechend verlagert in die Verantwortung der Kinder und damit losgelöst von den Entscheidungen der Erzieherinnen und Erzieher. In diesen Kindergruppen und ebenfalls durch sie angeregt finden wesentliche Lern- und Selbstbildungsprozesse bezüglich verschiedener Kompetenzen statt. Vor dem Hintergrund der grundlegenden Autonomie des Kindes in unserem anarchistischen Ansatz ist ein solches Lernen in symmetrischen Beziehungen ein zentraler Antrieb für die Entwicklung des Kindes (vgl. Brandes 2008, S. 151, S. 154).

Lern- und Selbstbildungsprozesse der Kindergruppe finden natürlich auch unter Anwesenheit von Erzieherinnen und Erziehern statt, die begleitend und unterstützend einwirken und auch durch diese in problematischen Situationen gelenkt werden können. Entscheidend dabei ist, inwieweit es den Fachkräften gelingt, ihr Tun oder Nichttun sensibel an den Lern- und Selbstbildungsprozessen der Kindergruppe sowie am Autonomiebestreben des Kindes auszurichten. Je nach bereits erreichter Interaktionskompetenz aufgrund des Alters der Kinder und nach Gruppengröße sind Kinder darauf angewiesen, dass ihnen Erzieherinnen und Erzieher als Modell, pädagogische Begleiter und Vermittler zur Seite stehen (ebd., S. 151f.).

Zielführend hierbei ist Heterogenität und nicht die Homogenität einer Gruppe. Denn je mehr Verschiedenheit die Gruppe bezüglich individueller Wünsche, Bedürfnisse und Kompetenzen ihrer Mitglieder aushalten kann umso mehr trägt sie zur Selbstbildung bei. Diese Inklusion von Unterschiedlichkeit und Verschiedenheit gelingt besser, je mehr Raum die Kinder haben, diese selbst herzustellen (ebd.).

Erzieherinnen und Erzieher kommen in der pädagogischen Arbeit zu folgender Erkenntnis. Wenn eine Entwicklung der Kindergruppe gefördert wird in der Autonomie und Eigenaktivität der Kinder zum Tragen kommen, entsteht eine Struktur, in der Kinder Spielräume gewinnen. Diese werden benötigt um ihre individuellen Bedürfnisse, Wünsche und Fähigkeiten zum Ausdruck zu bringen und selbstaktiv entwickeln zu können. Wenn Individualität und Gruppenbezug nicht als Gegensatz, sondern in ihrer wechselseitigen Bedingtheit gesehen werden, so bietet die Gruppe einen Lernraum, in dem sich die Individualität des einzelnen Kindes entfalten kann. Hierbei besteht die Herausforderung für Erzieherinnen und Erzieher dabei, der Kindergruppe zu ermöglichen, zu einem Lernraum zu werden, der sich nicht durch Anpassungszwänge auszeichnet, sondern durch eine hohe Toleranz und Akzeptanz gegenüber individuellen Unterschieden und Bedürfnissen (ebd., S. 168ff.).

Hierbei sollen Erzieherinnen und Erzieher nicht als Leitung agieren, sondern immer eine gleichgestellte Rolle einnehmen, der die Kinder in der Gruppe zu aktiver Teilnahme ermuntert und Heterogenität fördert. Konsequenterweise bedeutet dies, dass erst interveniert wird, wenn Konflikte die Gruppenmitglieder in ihrer Lösungskompetenz überfordern und sie deshalb aus eigenen Ressourcen und Kräften nicht bewältigt werden können. Dabei müssen sich Erzieherinnen und Erzieher stets reflektieren, ob sie nach dem Erkennen von Problem- und Konfliktsituationen zu vorschnell eingreifen und damit gemeinsame Lösungsversuche der Kinder nicht fördern, sondern eher unterbrechen und stören und ob es ihnen schwer fällt erst einmal abzuwarten, ob die Gruppe nicht eine eigene Lösung zustande bringt (ebd., S. 172).

Dies bedeutet natürlich, Vertrauen in die Selbstbildungspotenziale von Gruppen zu setzen und ein Gespür dafür zu entwickeln, was Gruppen selbstverantwortlich leisten können. Dahingehend ist die möglicherweise wichtigste Methode bei dem Erzieherinnen- und Erziehverhalten in der Kindergruppe vor jedem Eingreifen eine kurze Reflexionsphase, in der abgefragt wird, ob das Problem der Kinder angemessen interpretiert wird und ob sich in der Gruppe selbst schon Ansätze einer Lösung andeuten (vgl. Brandes 2008, S. 172). Damit sind wir in der Auseinandersetzung mit der Frage wann ein Eingreifen in den Gruppenprozess letztlich für unabdingbar gehalten wird, wieder bei der professionellen Haltung im Kontext der Autonomie von Kindern und der dementsprechenden Rolle von Erzieherinnen und Erziehern

Hierfür gibt es Hinweise, die für die Bewertung auf den Gruppenprozess und gegebenenfalls eine Entscheidung für ein Eingreifen genutzt werden können. Ein deutlicher Hinweis ist diesbezüglich, dass die Gruppe ausdrücklich um eine Hilfestellung ersucht. Hierbei sollten Erzieherinnen und Erzieher sowohl sich als auch die Kinder zuerst einmal fragen, warum Hilfe benötigt wird und was die Kinder daran hindert, eigene Problemlösungsstrategien zu finden. Ein anderer wichtiger Hinweis auf Interventionsbedarf ergibt sich aus der Beobachtung von Positionen von wiederholter Ausgrenzung innerhalb einer Gruppe (ebd., 173f.).

Wichtig Im Kontext der Autonomie von Kindern ist, dass Erzieherinnen und Erzieher sich besonders dafür verantwortlich fühlen, dass kein Kind aus Gruppenkontexten systematisch ausgeschlossen wird. Dabei geht es nicht um Ausschlussprozesse, welche zum Prozess einer normalen Kindergruppenbildung gehören und alltäglich in der Kindertageseinrichtung sind. Es geht um das Auftreten einer deutlichen Ausgrenzung eines Kindes. Entwickelt sich eine solche Außenseiterrolle, führt dies für das betroffene Kind und auch für die Gruppe zu negativen Folgen. Das Kind fühlt sich abgelehnt und ausgeschlossen und reagiert möglicherweise mit Rückzug, Aggressionen oder gänzlichem Verschluss (vgl. Siegler; DeLoache; Eisenberg 2005, S. 722f., S. 730ff.).

Bezogen auf die Gruppe vermittelt eine solche Ausgrenzung den Mitgliedern, dass Entsprechendes auch ihnen drohen könnte, was das Sicherheitsgefühl und Wohlbefinden zum einen in der Gruppe und im Besonderen des einzelnen Kindes beeinflusst.

Ein weiterer Aspekt des Agierens von Erzieherinnen und Erziehern bezogen auf Kindergruppen ist die Berücksichtigung des Alters der Kinder und der Gruppengröße. Wenn drei- bis vierjährige Kinder allein in einem Gruppenkontext spielen, sind diese zwar schon in der Lage ein gemeinsames Tun herzustellen, häufig erweist sich dieser Gruppenkontext aber noch als eher kurzweilig und es kommt leicht zu Abbrüchen oder Konflikten, die die Kinder allein nur schwer lösen können. Diesbezüglich kann die Begleitung und Unterstützung durch Fachkräfte durchaus hilfreich sein. Voraussetzung hierfür ist wie schon oben beschrieben, eine Haltung, die den von den Kindern selbst gestalteten Prozessen nicht zuwiderläuft, sondern sie unterstützt. Fünf- oder sechsjährige Kinder verfügen hingegen bereits über erweiterte Kompetenzen. Diese Gruppen sowohl altersheterogen als auch altershomogen agieren schon selbststrukturierender, solange eine bestimmte Gruppengröße von etwa vier bis sechs Kindern dabei nicht überschritten wird. Anders ist dies auch, wenn eine Gruppe deutlich mehr Kinder umfasst. Hieraus folgt jedoch nicht, dass größere Gruppen zwingend eine vorgegebene Struktur und einer Leitungsautorität durch die Erzieherinnen oder Erzieher benötigen (vgl. Brandes 2008, S. 177f.).

Auch in diesen Gruppengrößen entwickeln sich Selbstbildungsprozesse, und auch sie sollten mit Blick auf die Autonomie der teilnehmenden Kinder so begleitet werden, dass sich Erzieherinnen und Erzieher in ihren Interventionen zurückhalten und im Sinne einer Unterstützung und Begleitung der Eigendynamiken der Gruppe folgen und beobachten, wie die Gruppe reagiert und was hieraus an möglicherweise unerwarteten Prozessen entsteht (ebd.)

Kinder sind sich untereinander näher, weniger unerreichbar und bieten adäquate Vergleichsmöglichkeiten. Sie profitieren und lernen von gemeinsam gemachten Erlebnissen, Herausforderungen und Erfahrungen mehr, als wenn Erzieherinnen oder Erzieher permanent regulieren, eingreifen oder diktieren was richtig und was falsch ist.

Das heißt nicht, dass sie hilflos bei allem zuschauen sollen und sich komplett zurückziehen. Wenn es um Grundsätzliches geht wie zum Beispiel Übergriffigkeiten, Schutz des Kindes, die Freiheit des Gegenübers, der Aufsichtspflicht oder der permanenten Ausgrenzung anderer müssen Erzieherinnen und Erzieher Grenzen aufzeigen und Vorbild sein. Die Verantwortung von Fachkräften ist es, die Kinder individuell und in der Gruppe wahrzunehmen, zu begleiten und dort, wo es zwingend nötig ist handelnd zu unterstützen. Dabei sollte stets darauf geachtet werden, immer wieder neu über die Autonomie des Kindes zu staunen, sich überraschen zu lassen und immer wieder neue, unbeschränkte Wege zu gehen, wenn Kinder dazu einladen.

5. Kritische Anmerkung

Welche konkreten Rahmenbedingungen dem Kind zur Verfügung gestellt werden, um diese nach eigenen Wünschen, Interessen, Bedürfnissen und Ideen autonom zu erleben und zu gestalten, ist neben der oben beschriebenen Haltung der Erzieherinnen und Erzieher von weiteren Faktoren abhängig. Unter anderem von der Akzeptanz der Freiheit des Gegenübers als auch von rechtlichen Vorgaben und der Umsetzung dieser und natürlich ebenso von personellen Ressourcen.

Die kritische Betrachtung beginnt als erstes mit der Freiheit des anderen. Die Idee der Autonomie von Anfang an in einem theoretischen anarchistischen Konzept sollte nicht so betrachtet werden, indem gesagt wird, dass das Kind immer nach seinem eigenen Willen handeln sollte. Wenn ich jemandem zutraue, autonom zu sein, dann impliziert dies, dass ihm die Freiheit gewährt wird, nach seinem Willen zu handeln.

Jedoch endet die eigene Freiheit, wenn sie in Konflikt mit der Freiheit des anderen gerät. Das heißt, dass bei der Umsetzung dieser grundlegenden Autonomie immer die Aspekte Akzeptanz, Wahrung und Wertschätzung vor der Freiheit, Autonomie und Integrität der Anderen integriert sein sollten.

Der zweite zu berücksichtigende Aspekt ist der rechtliche Rahmen. Hierbei ist die Aufsichtspflicht von Erzieherinnen und Erziehern ein wesentlicher Bestandteil in der Kindertageseinrichtung. Nach § 1631 Absatz 1 BGB ist die Aufsichtspflicht Teil der Personensorge. Diese liegt somit bei den Personensorgeberechtigten welche in der Regel die Eltern sind. Wird ihr Kind in einer Kindertageseinrichtung angemeldet, so wird dem entsprechenden Träger durch den geschlossenen Betreuungsvertrag die Aufsichtspflicht übertragen, solange das Kind in der Kindertageseinrichtung ist. Die Aufsichtspflicht beinhaltet, dass aufsichtspflichtige Personen die ihnen zur Aufsicht Anvertrauten vor Schäden jeder Art bewahren. Zudem sollen sie verhindern, dass andere Personen durch die Beaufsichtigten zu Schaden kommen (vgl. Schleicher 2007, S. 9.).

Daraus folgt natürlich die Frage, wieviel Autonomie als zentraler Bestandteil von Anarchismus in der Kindertageseinrichtung zugelassen werden kann, ohne dass jemand Schaden erleidet. Hierbei spielen aus eigener Praxiserfahrung mehrere Faktoren eine Rolle. Als wichtigster Faktor ist der Entwicklungsstand zu nennen. Nachfolgend sind Verhaltensweisen, räumliche Strukturen mit möglichen Gefahrenquellen und gruppenspezifische Aspekte bedingt durch die Gruppensituation zu berücksichtigen. Dies sind sehr viele Faktoren die die Erzieherinnen und Erzieher einbeziehen sollen. Im Ergebnis könnte dies bedeuten, Kindern so wenig Autonomie wie möglich zuzugestehen, damit kein Schaden entsteht und der Aufsichtspflicht nachgekommen wird.

Da kommt dem § 832 BGB, welcher die Haftung von Aufsichtspflichtigen regelt, im Absatz 1, Satz 2 eine besondere Bedeutung zu. Hier ist geregelt, „Die Ersatzpflicht tritt nicht ein, wenn er seiner Aufsichtspflicht genügt oder wenn der Schaden auch bei gehöriger Aufsichtspflicht entstanden sein würde.“ In der Folge heißt das, dass keine Aufsichtsmaßnahmen verlangt werden, die möglicherweise den Schadenseintritt verhindert hätten, aber gesicherten wissenschaftlichen und pädagogischen Kenntnissen entgegenstehen würden (vgl. Sahliger 2005, S. 326).

Eigenverantwortlichkeit, „Akteur seiner Selbst“, Selbstbestimmung und Selbstbildung sind aber gesicherte pädagogische Kenntnisse und Erzieherinnen und Erzieher sollten dementsprechend Räume schaffen in denen sich Kinder nach individuellen Interessen, Wünschen und Bedürfnissen bilden können und sich ihre Umwelt aneignen. Dies meint natürlich nicht dem Kind zu helfen, den Garten über einen Sprung aus dem Fenster im zweiten Stock zu erreichen, sondern es dreht sich um die vielen kleinen Alltagssituationen in der Kita wie zum Beispiel dem Obst schneiden. Ein dreijähriges Kind kommt zu der Erzieherin oder dem Erzieher und möchte mit dem Messer seinen Apfel schneiden. Hier sollten Fachkräfte dem Kind ermöglichen, es selbst zu versuchen und nicht eine permanente Verletzungsgefahr durch das Messer in den Vordergrund zu stellen.

Diese Begleitung und Unterstützung führt nach mehrmaliger Durchführung dazu, dass das Kind beim nächsten Mal ohne Hilfe zu holen das Obst selbsttätig zubereitet. Die Aufsichtspflicht sollte nicht als Argument herangezogen werden, Kindern ihre Fähigkeit zur Eigenverantwortlichkeit abzuerkennen und Freiräume zum Ausprobieren einzuschränken. Hingegen sollte sie vielmehr Anreiz liefern, eigene Entscheidungen als Erzieherinnen und Erzieher auf Grundlage pädagogischer Professionalität zu treffen.

Hierbei spielt neben der eigenen Haltung den Kindern gegenüber die Möglichkeit eine zentrale Rolle, inwieweit es pädagogisch zugelassen und unterstützt wird, dass Kinder den unvermeidlichen Anteil ihrer Autonomie beim Lernen auch tatsächlich produktiv einsetzen können. Dabei sind personelle und zeitliche Ressourcen und die Arbeit im Team ein wichtiger Rahmen und der dritte Aspekt unserer kritischen Betrachtung. Im derzeitigen Erzieherin und Erzieher– Kind– Betreuungsschlüssel gemäß dem § 12 Absatz 2 SächsKitaG von einer vollbeschäftigten pädagogischen Fachkraft für fünf Kinder unter drei Jahren und einer vollbeschäftigten pädagogischen Fachkraft für 12 Kinder über drei Jahren bis Schuleintritt ist Urlaub, Krankheit und Fortbildung bereits eingerechnet.

Somit kommen wir in der täglichen Praxis auf einen Erzieher– Kind– Betreuungsschlüssel von einer pädagogischen Fachkraft auf sieben Kinder unter drei Jahren und einer pädagogischen Fachkraft für 16 Kinder über drei Jahren bis Schuleintritt. Dieser Betreuungsschlüssel begünstigt nun eher eine tägliche pädagogische Praxis, in der die Erzieherinnen und Erzieher den Tag so planen, strukturieren und steuern, dass niemanden ein ernsthafter Schaden entsteht „ich schneide dir den Apfel schnell, selber damit du dich nicht verletzt“ als dass den Kindern ein Rahmen geboten wird in dem sie sich eigenverantwortlich und selbsttätig nach eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Interessen bewegen können. Hier sind die Politik und Träger gefragt, den Kindern als „Akteur seiner Selbst“ Rechnung zu tragen.

6. Schlussfolgerung

Nur wenige Bereiche der institutionellen Bildungsarbeit haben sich in den letzten Jahren so verändert wie der Bereich der Elementarpädagogik. Das wachsende Bewusstsein für die Bedeutung der frühen Lebensjahre für die Entwicklung in allen Bereichen der Persönlichkeit eines Kindes hat zu Veränderungen der Wahrnehmung von Kindern, der Perspektiven auf die Anforderungen und Möglichkeiten pädagogischer Arbeit in der Kindertageseinrichtung geführt.

Davon ausgehend wurden Bildungspläne entwickelt und es haben sich neue Konzepte gebildet. Schwerpunktsetzungen sind in diesem Zusammenhang häufig die Partizipation von Kindern, die offene Arbeit und die das Kind als „Akteur seiner Selbst“. Hinzu kommt eine zunehmende Diskussion der elementarpädagogischen Arbeit unter dem Aspekt der Inklusion.

Ein ressourcenorientierter Blick auf die Entwicklung des je individuellen Kindes und ein respektvoller, liebevoller Umgang zwischen den erwachsenen Begleitern und dem Kind sind charakteristisch für diese Formen der pädagogischen Arbeit und Ausdruck eines grundsätzlich positiven Menschenbildes, das die Grundlage aller aktuellen elementarpädagogischen Bildungsbemühungen bildet. Diesbezüglich kann die vorliegende Arbeit zu diesen Bemühungen beitragen. Die grundlegende Anerkennung, des Kindes als „Akteur seiner Selbst“ ersetzt den Ansatz der Partizipation durch die Autonomie des Kindes.

Das Ziel unserer Bachelorarbeit bestand darin, herauszuarbeiten in welchem theoretischen Konzept der Kindertageseinrichtung wird der Autonomie des Kindes in Gleichberechtigung Rechnung getragen und was dies dementsprechend für die pädagogische Arbeit von Erzieherinnen und Erziehern heißt. Dafür war es zunächst notwendig, sich dem Thema von Anarchismus und Autonomie aus unserer Perspektive theoretisch zu nähern, wichtige Begrifflichkeiten zu erläutern beziehungsweise zu definieren.

Anschließend erfolgte der theoretische Diskurs mit der Ebene des Kindes. Hierbei wurden Erziehungsstile und deren Auswirkungen auf die Autonomieentwicklung des Kindes skizziert und die Autonomie als Recht des Kindes beschrieben. Anschließend wurde Erziehung mit Anarchismus in Zusammenhang gebracht. Die Ebene der Fachkräfte wurde im zweiten Teil des Hauptteiles behandelt.

In Anlehnung an den professionellen Habitus wurde die Rolle und Professionalität von Erzieherinnen und Erziehern im Kontext von Anarchismus und des Sächsischen Bildungsplanes beleuchtet. In Fortführung dessen wurden die damit einhergehenden zentralsten Aufgaben erarbeitet. Im letzten Kapitel betrachteten wir die Auseinandersetzung mit dem theoretischen Konzept kritisch. Denn sowohl die Aufsichtspflicht die von Rechtswegen die Gewährung unbegrenzter Autonomie eingrenzt als auch, personelle Ressourcen spielen eine gewichtige Rolle.

Die Autonomieentwicklung des Kindes, welche im Fokus dieser Arbeit steht, setzt in seiner Gesamtheit das Zusammendenken verschiedener Aspekte voraus. Der Zusammenhang dieser Aspekte und deren Inhalte zeichnet eine klare Idee, wieso und wie dem Recht auf Autonomie des Kindes Rechnung getragen werden kann und soll. Das autonome Kind, nicht als pädagogisches Ziel, sondern als natürliche Gesetzmäßigkeit und als Grundrecht wahrzunehmen, braucht die Anerkennung von Gleichheit und Gleichberechtigung ohne Machtausübung durch Erwachsene. Entscheidend dafür ist, Erziehung in seiner Begrifflichkeit und Gegenständlichkeit als Begleitung der Entwicklung eines Kindes zu verstehen. Die Ablehnung von Autorität und Herrschaft in pädagogischen Kontexten sowie die Gestaltung der Qualität pädagogischer Beziehungen sind grundlegend für die freie und gleichwertige Erziehung und dadurch der Autonomieentwicklung des Kindes.

Erikson beschreibt in seinem Stufenmodell detailliert die Autonomieentwicklung des Kindes in verschiedenen Phasen und setzt die Entwicklung der Ich – Identität in den Mittelpunkt. Das Schaffen von Urvertrauen, das Ermöglichen der Entwicklung des Selbst und die Begleitung der Entwicklung der Initiative eines Kindes sind entwicklungspsychologisch Voraussetzungen für das autonome Kind.

Das Stufenmodell von Erikson beschreibt detailliert die Aufgabe des Erwachsenen innerhalb der Autonomieentwicklung des Kindes sowie Faktoren, seitens der Erwachsenen, die den Entwicklungsprozess stören beziehungsweise beeinträchtigen können. Demnach ist das Erziehungsverhalten der Erwachsenen im Stufenmodell von Erikson klar konzipiert.

Ausgehend von dieser Autonomieentwicklung des Kindes ist das Erziehungsverhalten der Erwachsenen im egalitären Erziehungsstil zu verorten. Nur in diesem Erziehungsstil wird einer liebevollen, gleichwertigen und freien Entwicklung der Autonomie des Kindes Rechnung getragen. Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Selbstbewusstsein und Eigenaktivität, des Kindes werden gefördert. Das Kind wird bei seinen Entwicklungsaufgaben und bei der Entdeckung seiner Welt begleitet, unterstützt und ermutigt.

Es besteht keine hierarchische Struktur und dadurch im Gegensatz zu anderen Erziehungsstilen kein Über- oder Unterordnungsprinzip. Der egalitäre Erziehungsstil ermöglicht den höchsten Grad an Autonomie und erzieht vom Kind aus. Die Freiheit als Kind sich selbst zu bilden und „Akteur seiner Selbst“ zu sein, bringen die entwicklungspsychologische Sicht der Ich – Identitätsentwicklung von Erikson mit dem dafür notwendigen Erziehungsstil in Zusammenhang.

Die darin verankerten Ideen von Bildung statt Erziehung, Freiheit statt Zwang und Erfahrung statt Dogma sind Grundmaxime einer libertären Pädagogik. Der individuelle Weg der Entwicklung des Kindes, welcher in diesen Maximen steckt braucht Gleichheit, Gleichberechtigung und Freiheit. Der übergeordnete Kontext, in dem Freiheit und Gleichheit gelten, ist der Anarchismus. Dieser, als Form einer sozialen Ordnung, vereint Herrschaftslosigkeit, Autonomie des Menschen, Individualität und Gleichwertigkeit.

Die Achtung des Rechtes auf Autonomie des Kindes, das damit verbundene Erziehungsverhalten der Erwachsenen und somit die Förderung der Autonomieentwicklung nach E. Erikson vereinen sich im Grundgedanke von Anarchismus. Die für diese Arbeit zugrunde gelegte Begriffsbestimmung von Anarchismus impliziert keine gleichgültige Erziehung vom Kind, sondern eine Begleitung und Unterstützung in der Phase der Kindheit mit einem besonderen Blick auf die Autonomieentwicklung des Kindes.

Für Erzieherinnen und Erzieherinnen bedeutet die grundlegende Annahme des Kindes als „Akteur“ seiner Selbst“ und der damit verbundenen Autonomie, in einen gleichberechtigten und gleichwürdigen Dialog mit dem Kind zu kommen. Das Kind braucht Fachkräfte, die aktiv zuhören können, mit aller Aufmerksamkeit und aller Anteilnahme. Außerdem mit einer emphatischen, wertschätzenden, respektvollen Haltung, die Neugier und Interesse ausdrückt an dem, was das Kind sagt und was es macht.

Des Weiteren ist es unabdingbar, dass die Erwachsenen das Bemühen zeigen, sich in die Kinder einzufühlen und versuchen, die Welt zusätzlich aus der kindlichen Sichtweise zu begreifen. Eine gleichberechtigte dialogische Haltung gegenüber Kindern heißt für Erzieherinnen und Erzieher, den Kindern eher fragend als wissend und bewertend zu begegnen. Außerdem ist es nötig, sich reflektiert mit eigenen pädagogischen Zielen und Werten auseinanderzusetzen. Anarchismus in der Kindertageseinrichtung heißt nicht, dass Kinder alle ihre Wünsche und zu jeder Zeit verwirklichen können.

Kein Kind wird in seiner Entwicklung und Freiheit grundlegend eingeschränkt, wenn Erzieherinnen und Erzieher aufgrund pädagogischer Interessen, Sicherheitsaspekten oder ihrer Aufsichtspflicht andere Interessen als die des Kindes durchsetzen. Vielmehr müssen pädagogische Fachkräfte in der Lage sein gleichwertig und gleichberechtigt mit den individuellen Entwicklungsthemen und Interessen des Kindes zu interagieren. Es geht also darum, den Kindern ein kongruentes, authentisches und verlässliches Gegenüber zu sein.

Es Bedarf von Erzieherinnen und Erziehern einer gedanklichen Erweiterung, wenn dem Kind Autonomie, Eigenständigkeit und Selbstwirksamkeit von Beginn an zugestanden wird. Das Kind wird als aktives, eigenagierendes und handlungsbefähigtes Subjekt verstanden und nicht als hilfloses Objekt von als begrenzte und fremdbestimmte Erziehung. Folglich müssen Erzieherinnen und Erzieher einen großen Teil ihrer Macht abgeben und dem Kind sein Recht auf Autonomie, Mitbestimmung und Selbstverantwortung zugestehen. Zudem schaffen sie einen verlässlichen Rahmen aus Begleitung, Unterstützung, Gleichberechtigung, Wertschätzung und Nachvollziehbarkeit. Dies ist keine Abgabe von Verantwortung im Sinne der Bildung, Erziehung und Betreuung, sondern ganz im Gegenteil eine am Kind orientierte Übernahme der Verantwortung von aktiver Bildungsbegleitung und -unterstützung durch die Erzieherinnen und Erzieher.

In der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklung steht die Individualität des Einzelnen und damit einhergehend seine Autonomie im Fokus. In der Zeit der unbegrenzten Möglichkeiten sowie der Heterogenität der Gesellschaft scheint die Entwicklung einer Identität und deren Unterstützung und Begleitung in der Phase der Kindheit eine spezifische Herausforderung für Erzieherinnen und Erzieher in den Kindertageseinrichtungen. Einerseits gilt es den Autonomieentwicklungsprozess von Kindern zu fördern und dem Recht auf Autonomie Rechnung zu tragen, andererseits ist es notwendig Kindern eine Idee von Gemeinschaft zu vermitteln. Mehr denn je ist in der täglichen pädagogischen Arbeit der Spagat zwischen Freiheit des Kindes und zeitgleich Inklusion in die Gemeinschaft spürbar.

Es ist paradox beide Ziele zu vereinen und dennoch von großer Bedeutung für die weitere gesellschaftliche Entwicklung. Anarchismus als soziale Ordnung könnte eine Konzeptidee sein, in der beide Ziele mit einander vereinbar sind.

Freiheit, Gleichheit und Gleichberechtigung zeichnen dieses Konzept aus sowie die Akzeptanz der Grenzen des Gegenübers. Die Vereinbarkeit der hohen Autonomieanerkennung mit dem Wohlwollen des Einzelnen Teil einer Gemeinschaft zu sein, kann als eine höhere Form einer gesellschaftlichen Entwicklung gesehen werden.

Dieses Zusammendenken von allen Menschen, unabhängig ihres Geschlechts, ihrer Religion, ihrer Hautfarbe, ihrer Herkunft und so weiter ist in der Gegenwärtigkeit eine Fiktion. Kinder als auch Erwachsene gruppieren sich mit ihnen ähnlichen Menschen, um unter anderem Sicherheit zu erfahren und sich zugehörig zu fühlen. Aufgrund der verschiedenen Gruppierungen und damit der Abgrenzung zu anderen Gruppen entstehen Gemeinschaften in der formellen Gemeinschaft und automatisch die Frage der hierarchischen Ordnung innerhalb dieser.

Die Idee des Anarchismus in der Kindertageseinrichtung ist ein Ideal, welches zumindest immer wieder an eine Philosophie des Zusammenlebens in der Gemeinschaft erinnert und bestenfalls in kleinen Schritten und Nuancen seine Berechtigung findet.

7. Ausblick

Autonomieparadox:

Die vorliegende Arbeit, die sich mit einem theoretischen Konzept von Anarchismus und der grundlegenden Anerkennung der Autonomie des Kindes beschäftigt, stößt unter anderem auf den die Diskrepanz, dass Selbstbestimmung nur eigentätig also autonom erlangt wird. Wird dies jedoch durch Erzieherinnen und Erziehern mit Zielen, Vorgaben, Sanktionen und ähnlichem erzeugt, verliert sie ihren doch zu Grunde liegenden Autonomiecharakter. Wie kann also die Idee der autonomen eigentätigen Selbstentwicklung oder eben der „Akteur seiner Selbst“ in der Praxis ermöglicht werden, ohne sie durch permanentes Einwirken und Anleiten der Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung zu verhindern?

In der täglichen pädagogischen Praxis erleben wir, dass Partizipation als Anleitung zur Selbstbestimmung umgesetzt wird, indem entgegen der Idee des „Akteur seiner Selbst“ von nicht vorhandener Autonomie des Kindes ausgegangen wird und dies durch pädagogisches Tun mit Anweisungen, Regeln und Sanktionen zu bearbeiten versucht beziehungsweise das Kind dazu befähigt werden soll als ginge es stets darum die Partizipationsmöglichkeiten und Autonomie zu vergrößern (vgl. Sturzenhecker 2003, S.14).

Setzt man aber Autonomie Selbstbestimmung und Eigenverantwortung voraus, muss man dem Kind grundsätzlich dazu Raum geben. Es wird Autonomie, Selbsttätigkeit und Eigenständigkeit unterstellt und doch muss mit entwicklungsbedingter Begrenztheit gerechnet werden. Wo Grenzen der individuellen Fertigkeiten und Fähigkeiten zu einer Gefährdung sich selbst oder anderen gegenüber werden können, muss je nach Situation eine stellvertretende Entscheidung für das Kind gefällt werden. Diese situationsbedingte Abkehr der anerkennenden Autonomie soll allerdings begründet sein (ebd.).

Wenn Erzieherinnen und Erzieher in solchen Situationen eine selbstkritische Reflexion der Annahme von fehlender Selbstständigkeit leisten und die Entscheidung begründen, besteht dennoch die Möglichkeit die Autonomie des Kindes zu wahren. Denn die stellvertretene Entscheidung kann das Kind jederzeit hinterfragen und für sich neu konstruieren (ebd., S. 14f.).

Jedoch ist immer wieder zu reflektieren und zu evaluieren, ob in Situationen dem Kind zu schnell Verantwortung abgenommen wird und ihm damit die Möglichkeit von Selbstbildungsprozessen. Der gute Wille des vorschnellen Helfens in dem etwas Gutes für die „Schwächeren“ getan werden soll, läuft schnell Gefahr sich mächtig und die Kinder ohnmächtig zu machen, beziehungsweise ihnen die Möglichkeiten ihres autonomen Handelns zu verwehren.

Ergänzende Perspektiven:

Ausblickend können in zukünftigen Auseinandersetzungen mit unserem Verständnis von Anarchismus in der Kindertageseinrichtung und der Autonomie von Kindern durch weitere Perspektiven beleuchtet werden. Der Aspekt inwieweit ein Mensch wirklich selbst und ohne Zwang entscheiden kann im Sinne des freien Willens, nimmt dabei eine zentrale Rolle ein. Die Frage ob der Mensch einen freien Willen hat, wird schon seit langer Zeit kontrovers diskutiert und bietet die Möglichkeit aus einer anderen Perspektive auf unsere Arbeit zu schauen.

Weitere Perspektiven die unsere Arbeit ergänzen können sind zum einen die Theory of Mind, als auch die Moralentwicklung nach Kohlberg, die Theorie der kognitiven Entwicklung nach Piaget oder die Entwicklung der Emotionsregulierung beziehungsweise der Selbststeuerung.

Perspektive Eltern und Arbeit im Team:

In der vorliegenden Arbeit wurde die Rolle der Eltern und die Arbeit im Team nicht behandelt. Diese beiden Aspekte spielen im Gesamtkontext von Anarchismus als theoretisches Konzept in der Kindertageseinrichtung weitere wesentliche Betrachtungsebenen. Diese können ausblickend ebenso theoretisch erarbeitet werden, wie die vorliegenden Ebenen des Kindes und der Erzieherinnen und Erzieher.

Weiterführende Bildungseinrichtungen:

Unabhängig davon, ob in der Kindertageseinrichtung der bestehende sächsische Bildungsplan oder aber ein alternatives Konzept erlebt das Kind die weiterführenden Bildungseinrichtungen kontrovers. Bis auf wenige alternative Ausnahmen an Schulmodellen beschreitet die Institution Schule in Deutschland nach wie vor den Weg der Hierarchie und wenig Teilhabe an Bildungsprozessen. Kinder werden in großen Klassen, unabhängig ihres Selbstbildungsprozesses gleich und frontal unterrichtet. Problematisch und wenig zielführend ist diese Herangehensweise von Schule prinzipiell, gestaltet sich allerdings noch schwieriger für Kinder, die entweder Partizipation oder aber Gleichstellung erfahren und erleben durften.

Besonders die weiteren Phasen der Autonomieentwicklung nach Erikson, ab der Grundschulzeit, werden in der Institution Schule nicht berücksichtigt und gefördert. Kinder erleben somit die ersten Jahre im besten Fall in einer Kindertageseinrichtung, in der sie autonom sein dürfen und können ab der Grundschule ihre Erfahrungen und Bildungsprozesse nicht weiter selbst bestimmt gestalten. Es stellt sich die Frage, in wie weit dann ein alternatives Konzept betreffend der Autonomieentwicklung perspektivisch Sinn macht.

Die Folgen wären und sind Grenzerfahrung der Kinder und das Ertragen von Grenzverletzung betreffend ihrer Autonomie. Während Kindertageseinrichtungen offen und inklusiv arbeiten beziehungsweise sich auf den Weg gemacht haben, gestaltet Schule oftmals den täglichen Schulbesuch stigmatisierend, exklusiv und machtvoll. Es ist indiskutabel, darüber nachzudenken, dass das Bildungsverständnis der Kindertageseinrichtungen sich der veralteten Hierarchien von Schule anpasst. Die Frage ist und bleibt, wann die Institution Schule auf den Weg gehen kann und will. Um aufzuzeigen dass Schule auch im Sinne von Gleichstellung und Autonomieanerkennung funktionieren kann, befindet sich in der Anlage ein Artikel von Isa Fremaux und John Jorden die eine anarchistische Schule zwischen September 2007 und März 2008 besuchten.

Abschließend bedeutet Lernen immer Entwicklung. Und diese Entwicklung sollte in der Hauptsache in den Händen der Kinder liegen – und nicht ausschließlich in der von Erziehrinnen und Erziehern. Es ist die Entscheidung jedes Kindes, wie und was es lernen möchte, und mit wem sie lernen wollen. Es gibt mehrere Faktoren in der Erziehung, Bildung und Betreuung eines Kindes, die in der Gesamtheit dazu beitragen, dass Kinder in den Kitas Rahmenbedingungen finden in denen sie als „Akteur seiner Selbst“ agieren können. Jedoch ist dabei das Konzept nicht so entscheidend wie die Haltung der Erzieherinnen und Erzieher, die sich in den alltäglichen Situationen widerspiegelt.

Anarchismus als theoretisches Konzept kann eine Pädagogik der Freiheit, Geborgenheit und Verantwortung ermöglichen, die Kindern schon in der frühen Kindheit die Chance gibt, einen Teil der Verantwortung für sich selbst, insbesondere für ihren eigenen Lernprozess, zu tragen, ohne davon überfordert zu werden. Das ist sehr wahrscheinlich nicht immer einfach, aber an ihren Herausforderungen wachsen nicht nur Erwachsene, sondern auch jedes Kind. Die Idee einer so ausgerichteten Pädagogik in Kindertageseinrichtungen würde Kinder stärken in einem segregierenden und hierarchisierenden Bildungssystem als aktive und selbstbestimmte Menschen mit dem Anspruch auf Autonomie und Verantwortungsübernahme aufzutreten.

Anlagen

1. Utopien: Paideia, Schule der Anarchie

67

UTOPIEN: Paideia, Schule der Anarchie

Von Isa Fremaux, John Jordan, 14.05.2008

Archipelausgabe 159 (04/2008)

Archipel

Zwischen September 2007 und März 2008 besuchten Isa Fremaux et John Jordan 12 antikapitalistische und selbstverwaltete Utopien in Europa, um zu zeigen, dass es nicht nur möglich ist, trotz des Kapitalismus zu leben, sondern dass es sogar schön und bereichernd sein und Denkanstöße vermitteln kann. Der folgende Text berichtet über ihre dritte Station, eine anarchistische Schule im Südwesten Spaniens*.

In Frankreichs politischem Klima, wo Erziehung und Bildung zunehmend von Repression begleitet wird und wo man sich verschanzt hinter nebelhaften Theorien zur Genetik, die die «Verhaltensstörungen» derjenigen erklären sollen, die sich nicht anpassen, da gibt Paideia eine andere Vision von dem, was Bildung sein kann.

Paideia ist eine Insel des Widerstandes... Und so sieht es in der freien Schule von Merida im Südwesten Spaniens auch aus: Umgeben von einem ausgetrockneten Garten und wenigen Bäumen behauptet sich stolz ein gelbes Haus innerhalb eines Ozeans von halbfertigen Kreisverkehrsanlagen und ausgebaggerten Schlammrinnen. Noch vor knapp einem Jahr befand sich die Schule inmitten eines immensen Olivenhains...

Aber der urbanen Entwicklung standen, wie schon so oft, die hundertjährigen Bäume im Wege. Und wieder einmal mussten sie einem Wohnkomplex weichen.

Diese rohe Nachbarschaft bringt die Schüler ebenso auf wie die Lehrer und macht sie traurig, dennoch sind sie nicht aufzuhalten. Die Schule ist Frucht eines unaufhörlichen Kampfes; allen Hindernissen auf ihrem Weg zum Trotz hat sie ihr Antlitz gewahrt – da werden sie auch ein paar Baumaschinen nicht zum Nachgeben zwingen. Das Weiterbestehen von Paideia erstaunt weniger, wenn man Pepita kennt, eine der Gründerinnen der anarchistischen Schule: Die Entschlossenheit, die unter dem feuerroten Haar dieser kleinen und robusten Frau hervorblickt, macht einem schnell klar, dass es leichter ist, einen Berg zu versetzen, als sie von ihrem Ziel abzubringen.

Wie viel Beharrlichkeit für ein solches Ziel nötig ist, kann man sich denken: Die Gründung und die Bestandssicherung einer anarchistischen Schule, die von den Schülern selbst verwaltet wird und wo einer der grundlegenden Werte die Ablehnung jeglicher Autorität ist, war und ist sicher kein leichtes Unterfangen. Und dennoch,

29 Jahre nach ihrer Gründung, ist Paideia immer noch da mit ihren 60 SchülerInnen und 10 LehrerInnen, so den Zynikern demonstrierend, dass es mit Geduld und fester Überzeugung möglich ist, anarchistische Prinzipien auf die Bildung und Erziehung von Kindern anzuwenden, ohne dass alles im Chaos endet. Im Gegenteil!

Paideia...

...ist ein Konzept aus der griechischen Antike, als Charakterbildung der Bürger als Prozess verstanden wurde. Auch in der freien Schule von Merida wird Erziehung so aufgefasst. Dort basiert alles auf sieben Grundwerten: Gleichheit, Solidarität, Gerechtigkeit, Freiheit, Gewaltlosigkeit, Kultur und Glück. Letzterem kommt die größte Bedeutung zu, weil es die Summe aller anderen Werte ist und den Endzweck der Schule repräsentiert. Aber, wie Pepita uns klar machte: «Glück heißt nicht, alles zu haben, was man begehrt. Glück heißt, eine wirkliche Stabilität und emotionale Reife zu erlangen».

Das Herz der Funktionsweise dieser Schule ist, wie bei allen anarchistischen Gruppen, die Versammlung: Organ der direkten Demokratie, wo jeder an den Debatten teilnimmt, wo die Entscheidungen kollektiv, nicht hierarchisch und in gegenseitigem Respekt getroffen werden. Ganz gleich, ob es sich um den Stundenplan, den Lernstoff, den Speiseplan oder um Konfliktregelung dreht, das Leben an der Schule wird von den Versammlungen bestimmt, in denen Kinder und Erwachsene einvernehmlich arbeiten. Diese Versammlungen werden von den SchülerInnen selbst und der Reihe nach geleitet, egal, ob sie die ganze Schule oder nur eine Altersgruppe vereinen.

Das auffälligste Resultat einer solchen Pädagogik ist die Reife der Kinder von Paideia: Mit frühem Alter schon sind sie in der Lage, ihre Gedanken und Emotionen auszudrücken, zu argumentieren, Meinungsverschiedenheiten zu artikulieren, einander zuzuhören und vor allem – jederzeit Vorschläge zu unterbreiten, die zu allgemein akzeptablen Lösungen führen.

Das Lernen beginnt sehr früh. Schon im Alter von zwei Jahren entscheiden die Kinder über die Tagesaktivitäten in Versammlungen. «Natürlich nehmen die Kleinsten nicht wirklich teil. Aber sie lernen schnell, dass die Versammlung ein Ort ist, wo man sich in den Kreis setzt, wo man ruhig ist, wo man denen, die sprechen, zuhört», erklärt uns Olivia und hat dabei ein Auge auf ein kleines Mädchen, das auf dem Schwebebalken sein Gleichgewicht sucht. «Das sind doch wohl eher die LehrerInnen, die diese Versammlungen leiten?» «Nein, das machen die Größeren, die Vierjährigen. Und sie machen es sehr gut, sehr ernsthaft», antwortet sie mir so, als ob es eine völlig klare Sache sei.

Eines der Fundamente von Paideia ist der feste Glaube an die Fähigkeit der Kinder (und der etwas Größeren) zur Selbstverwaltung. Diese wird jedoch nicht als etwas Angeborenes betrachtet, sondern als eine langsam und mit viel Praxis zu erwerbende Gabe.

«Genauso lehren wir auch die Gewaltlosigkeit», erklärt mir Olivia, «durch Wiederholung: Jedes Mal, wenn wir ein Kind sehen, das gegen ein anderes Gewalt ausübt, wird es gebeten, seine Geste zu erklären, jedem wird soviel Vertrauen entgegengebracht, dass er oder sie ihre Emotionen erklären können und dass sie anschließend gemeinsam Mittel und Wege finden, ihre Differenzen zu diskutieren..» An diesem Nachmittag gab es während der Freizeit einen Vorfall, der das illustrierte. Marina, eine sechsjährige Brünette, wandte sich ruhig an Miguel, der sie ohne sichtbaren Grund schlug. «Jetzt reicht es. Das ist überhaupt nicht lustig. Ich bin sicher, dass du es nicht gut fändest, wenn ich dasselbe tun würde.» Und Miguel fügte sich.

Angesichts einer solchen Szene drängt sich die Erinnerung an all die Schulstunden voll Schreien und Tränen auf, in denen die Lehrer immer wieder meinten, sie wären zum Richter berufen.

Tagesablauf

Auf jeden Fall ähnelt Paideia in quasi nichts einer Schule: Abgesehen von einigen schwarzen Tafeln in bestimmten Räumen und Büchern in Regalen gibt es keine aufgereihten Schulbänke, keine Schuluhr, keine Pausenklingel, die den Tagesrhythmus bestimmt. Die Stundenpläne der verschiedenen Altersgruppen sind in den Fluren ausgehängt und jeder scheint - auch ohne gellende Ermahnung - der einen oder anderen Aktivität nachzugehen.

«Jetzt gerade fängt der Tag mit kollektiven Arbeiten an, die Küchengruppe bereitet das Frühstück vor, während andere die Klassen fegen oder reinigen. Um 11 Uhr wird gefrühstückt, halb zwölf ist die Zeit für Lernwerkstatt oder Versammlung, 14 bis 15 Uhr ist Freizeit, in der die Kleinen zu Mittag essen, wir, die Größeren essen zwischen 15 und 16 Uhr, und um 16 Uhr ist noch einmal Lernwerkstatt, Imbiss um 17 Uhr, dann kollektive Arbeiten, um 18 Uhr schließlich gehen wir nach Hause.» Der Stundenplan wurde uns mit einem Lächeln und in einem Atemzug von Jara dargelegt, 15 Jahre alt und die Schulälteste.

Sie wurde mit zwei Jahren in Paideia eingeschult. «Wir beschließen den Stundenplan, einschließlich der Essenszeiten, für jedes Vierteljahr in einer Versammlung», erklärt sie uns. «Ebenso beschließen wir nach einer kritischen Analyse des vorhergehenden Vierteljahres, was wir lernen wollen. Nichts ist jemals feststehend hier, alles kann sich ändern von einem Vierteljahr zum nächsten!» Umgeben von einem halben Dutzend SchülerInnen, die ihre Darlegungen bestätigen, erklärt sie uns, wie das Funktionieren der Schule in verschiedenen Gruppen, die sich jeden Monat ändern können, organisiert ist: Küchengruppe, Reinigungsgruppe, Handarbeitsgruppe.

Die Küchengruppe bereitet das Essen vor. Deren Arbeit wird von zwei Erwachsenen koordiniert. Wir sind völlig verblüfft, dass Kinder, einige kaum älter als fünf oder sechs Jahre, Gemüse schneiden oder schälen und das Brotmesser oder eine Reibe mit großer Selbstverständlichkeit handhaben. Ein Gesundheitsinspektor würde in Ohnmacht fallen.

Es gibt jedoch keinen Grund zur Sorge: Die Erwachsenen und die ältesten Schüler passen auf die Jüngsten auf, so dass keine Unfallgefahr besteht. Sie zeigen ihnen Beispiele und erklären ihnen die grundlegenden Sicherheitsregeln. «Auch Solidarität kann man lernen und für uns ist es sehr wichtig, dass die Großen sich für die Jüngsten verantwortlich fühlen», sagt uns Pepita.

In der Tat gab es den ganzen Tag lang Beispiele dafür: Beim Aussteigen aus dem Bus, in der Küche, im Pausenhof helfen die Kinder sich normalerweise gegenseitig und suchen nicht ständig einen Erwachsenen, der ihnen zur Seite steht.

Selbständigkeit

Diese Unabhängigkeit von den Erwachsenen ist sehr wichtig. Eines der Ziele der Pädagogik von Paideia ist das Erlernen von Freiheit, von den Erziehern begriffen als die Fähigkeit, selbständig Entscheidungen zu treffen und sich der Konsequenzen bewusst zu sein.

Während unserer ersten Zusammenkunft mit den Erziehern im September erklärt uns eine von ihnen, dass in den Wochen nach der Rückkehr aus den Ferien die Schüler zu «Mandados» werden, das heißt Anweisungen erhalten. «Nachdem sie zwei Monate in ihren Familien verbracht haben, mit Fernsehen beschäftigt waren oder mit ihren Großeltern, stehen sie wieder unter dem Einfluss von Konkurrenz und Konsum, was sie in die Mentalität von Unterwerfung zurückversetzt. Nach Ende der Ferien fragen sie uns ständig, was sie machen sollen, sind nicht frei und müssen wieder lernen, auch ohne Fragen klarzukommen. Dieses Wiedererlernen heißt ‚Mandado‘ sein: für eine bestimmte Periode (deren Ende auf einer Versammlung bestimmt wird, die entweder von den ErzieherInnen oder den Kindern selbst einberufen wird) wird einem Kind, das keine Fähigkeit zur Autonomie zeigt, gesagt, was zu tun ist. Weil das äußerst unangenehm ist, geht die Rückbesinnung sehr schnell. In dieser Zeit ist die ganze Schule ‚Mandado‘, eine außergewöhnliche Situation». Unser Staunen ist grenzenlos: Dies ist eine Schule, wo die Kinder sich selbst zur Raison rufen, wenn sie zu oft um Erlaubnis bitten!

«Mandado» wird ein(e) Schüler(in) auch dann, wenn er/sie sein «Compromiso», also seine «Verpflichtung», nicht einhält. Jeder Schüler muss sich in der Tat verpflichten, in jedem Vierteljahr eine bestimmte Anzahl von Vorgaben zu erfüllen und schriftliche Arbeiten, Berichte und Hausaufgaben zu fest umrissenen Lerngegenständen abzugeben. Sind die Verpflichtungen nicht erfüllt, wird er/sie wieder «Mandado»... bis eine Versammlung darüber bestimmt, ob er/sie das Erforderliche gelernt hat und also sein/ihr Leben als freier Schüler wieder aufnehmen kann.

Kommissionen

Um sicher zu gehen, dass jeder seine Verantwortungen auch ernst nimmt, werden die Kinder in Kommissionen verteilt. Chris, ein junger Engländer von 12 Jahren, der vor zwei Jahren hierher kam, erklärt uns, dass er Mitglied der Kommission «Lösungen» ist.

Seine Aufgabe besteht darin, Konflikte und Probleme zwischen Schulkameraden schnell zu erkennen und Lösungen zu deren Beherrschung anzubieten, ohne auf das Eingreifen von Erwachsenen angewiesen zu sein. «Ich mag diese Aufgabe sehr, sie ist sehr wichtig und ich fühle, dass ich wirklich nützlich bin».

Die Aufgabe der Kommission «Vorgaben», von je einem Schüler aus jeder Altersgruppe gebildet, besteht darin, jeder Versammlung Bericht zu erstatten. «Nicht im Sinne von Anschwärzen.» erklärt uns Joana, eine ehemalige Schülerin von Paideia, die jede Woche ihre SchulkameradInnen und ErzieherInnen besuchen kommt. «Es geht darum, Probleme kollektiv zu diskutieren und außerdem darum, dass jeder Schüler lernt, über seine Handlungen und Verhaltensweisen nachzudenken. Das Herz von allem hier ist und bleibt der Respekt dem anderen und sich selbst gegenüber. Ich habe den Eindruck, dass ich mich selbst viel besser kenne, was die meisten meiner Freundinnen, die in normale Schulen gehen, nicht von sich sagen können.»

Natürlich gibt es in Paideia keine Prüfungen, keine Kontrollarbeiten oder Noten. Jedes Vierteljahr haben die Schüler ein individuelles Gespräch mit Pepita. Während dieser «Prueba Larga» schätzt sie die Entwicklung jedes Kindes in Bezug auf Wissen wie auch auf Reife ein. Eine Reihe von Übersichten und Tabellen werden für diese Tests verwandt, und die Ergebnisse werden anschließend mit dem gesamten pädagogischen Team diskutiert, welches so die individuelle Entwicklung jedes Kindes hautnah verfolgen kann.

Eins ist ziemlich gewiss: Was auch immer passiert, die Schüler hier würden nie in Betracht ziehen, diese Schule anzuzünden. Joana hat uns das mit auf den Weg gegeben: «Für mich ist Paideia wie eine Familie. Nach all den Jahren fühle ich mich immer noch verantwortlich für das, was hier passiert.»

Literaturverzeichnis

Monografien

Ahnert, Lieselotte (2010): Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat. Heidelberg: Springer.

Berk, Laura E. (2005): „Entwicklungspsychologie. 3. aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium.

Borries, von Achim; Weber-Brandies Ingeborg (Hrsg.) (2013): Anarchismus Theorie, Kritik, Utopie. Heidelberg: Verlag Graswurzelrevolution.

Bourdieu, Pierre (1994): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brandes, Holger (2008): Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen. München Basel: Ernst Reinhardt.

Bürgerliches Gesetzbuch vom 24.05.2016 (BGB1. I S. 1190). In Nomos Gesetze (2016): Gesetze für die Soziale Arbeit. 6. Auflage. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Compe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchung zum Typus pädagogischen Handelns Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Duden (1996): Die deutsche Rechtschreibung. Band 1. 21. überarbeitete Auflage. Mannheim: Dudenverlag.

- Ebert, Jürgen (2011): Aneignung eines professionellen Selbstverständnisses I. – Analyse von Modulen zur Habitus- und Identitätsbildung aus Bachelor-Studien-gängen "Soziale Arbeit" in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Hildesheim Holzminde Göttingen: Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst.
- Erikson, Erik Homburger (1992): Kindheit und Gesellschaft. 11. veränderte Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Friedrich, Hedi (2008): Beziehungen zu Kindern gestalten. 4. Auflage. Berlin Düsseldorf Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Fuhrer, Ute (2005): Lehrbuch Erziehungspsychologie. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefen AG.
- Heiner, Maja (2004): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heinlein, Markus (1998): Klassischer Anarchismus und Erziehung. Libertäre Pädagogik bei William Godwin, Michael Bakunin und Peter Kropotkin. Würzburg: ERGON Verlag.
- Hentig, Hartmut (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. München:
- Hobmair (2016): Pädagogik. 6. Auflage. Köln: Bildungsverlag EINS GmbH.
- Hungerland, Beatrice; Luber, Eva (Hrsg.) (2008): Angewandte Kindheitswissenschaften. Eine Einführung für Studium und Praxis. Weinheim: Juventa.

Klemm, Ulrich (2011): Libertäre Pädagogik Eine Einführung. Schorndorf: Schneider Verlag Hohengehren.

Kraefel, Franz Josef (2016): Jenseits von Erziehung. Begleiten und unterstützen statt erziehen und belehren. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Kreft, Dieter; Mielenz, Ingrid (2013): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 7. Vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim Basel: Beltz-Juventa.

Kühne, Ursula (2007): Konstruktivismus. In: Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales (Hrsg.). Erfahrungen aus der Praxis bei der Umsetzung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen im Freistaat Sachsen. S. 7 – 12. Chemnitz: Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales. Abteilung 4 – Landesjugendamt.

Laewen, Hans-Joachim (2002): Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können. Laewen, Hans-Joachim, Andres Beate (Hrsg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Neuwied Berlin: Luchterhand.

Prengel, Annedore; Winklhofer, Ursula (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, Opladen.

Remsperger, Regina (2011): Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Sahliger, Udo (2005): Rechtliche Themen aus dem Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3. Auflage. S.321-338. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Schleicher, Hans (2007): Jugend- und Familienrecht. Ein Studienbuch 12. Auflage. München: Verlag C. H. Beck.

Siegler, Robert; DeLoache, Judy; Eisenberg, Nancy (2005): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Pauen, Sabine (Hrsg.) Deutsche Auflage. München: Elsevier.

Sozialgesetzbuch Aches Buch – Kinder- und Jugendhilfe vom 28.10.2015 (BGB1. I S. 1802). In Nomos Gesetze (2015): Gesetze für die Soziale Arbeit. 6. Auflage. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Staatsministerium für Soziales (2007): Der Sächsische Bildungsplan. Ein Leitfaden für pädagogische Kräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Dresden: SV Saxonia Verlag.

Stowasser, Horst (2007): ANARCHIE!. Idee, Geschichte, Perspektiven. Hamburg: Verlag Lutz Schulenburg.

Weber, Erich (1986): Erziehungsstile. 8. Auflage. Donauwörth: Ludwig Auer GmbH.

Weltbild (2006): Taschenlexikon in 10 Bänden. Mannheim: Bibliographisches Institut.

Aufsatz/ Zeitschrift

Hansen, Rüdiger (2005): Die verfassunggebende Versammlung in der Kindertageseinrichtung. In: KiTa spezial 04/2005. Kronach: Carl Link/DKV

Hansen, Rüdiger; Knauer, Rainard; Sturzenhecker, Benedikt (2006): Bildung und Partizipation. In: KiTa spezial 03/2006. Kronach: Carl Link/DKV

Mienert, Malte; Vorholz, Heidi (2007). Die neuen Bildungspläne und die Rolle der Erzieherin. In Braun, Ulrich; Mienert, Malte ; Müller; Stephanie; Vorholz, Heidi (Hrsg.). Frühkindliche Bildung im Team gestalten und umsetzen -Konzepte, Praxisbeispiele, Materialien. Berlin Stuttgart: Raabe.

Internetquellen

Duden (2017): Habitus. Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Synonyme, Herkunft.
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Habitus>
verfügbar am 14.12.2017 um 22:35 Uhr

Fremaux, Isa; Jordan, John (2008): UTOPIEN: Paideia, Schule der Anarchie
<http://www.forumcivique.org/de/artikel/utopien-paideia-schule-der-anarchie>
verfügbar am 02.01.2018 um 11:07 Uhr

Fthenakis, Wassilios Emmanuel (2007): In: Betrifft Kinder. Auf den Anfang kommt es an. Die Qualität von Bildungsprogrammen, die Dilemmata deutscher Bildungspolitik und Perspektiven der Entwicklung.
http://www.fthenakis.de/cms/BetrifftKinder_08-07.pdf
verfügbar am 12.12.2017 um 21:42 Uhr

Hörmann, Kerstin (2014): Die Entwicklung der Fachkraft – Kind – Beziehung.

https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_hoermann_2014.pdf

verfügbar am 06.11.2017 20:40 Uhr

Kern, Johanna (2016): Die Bedeutung von beruflichem Selbstbild und beruflichem Habitus im Kontext Sozialer Arbeit.

<http://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/download/489/856>

verfügbar am 03.11.2017 um 20:54 Uhr

Lieschke, Vivien Lea (2010): Zur Identität und Rollenverständnis des Erziehers. Eine Analyse des Rollenverständnisses des Erziehers zur Erfüllung des Erziehungs- Bildungsauftrages im Kindesalter: zwei Seiten der selben Medaille.

http://digibib.hs-nb.de/file/dbhsnb_derivate_0000000815/Bachelorarbeit-Lieschke-2010.pdf

verfügbar am 05.11.2017 um 21.00 Uhr

Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik (2017): egalitärer Erziehungsstil.

<http://lexikon.stangl.eu/14516/egalitaerer-erziehungsstil/>

verfügbar am 25.11.2017 um 21:13 Uhr

Proudhon, Pierre-Joseph (1848): Pierre Joseph Proudhon über Anarchie.

https://www.gutzitiert.de/zitat_autor_pierre_joseph_proudhon_thema_anarchie_zitat_30317.html

verfügbar am 09.01.2018 um 09:25 Uhr

REVOSax Landesrecht Sachsen – Gesetz über Kindertageseinrichtungen
– SächsKitaG vom 29.04.2015 (SächsGVBl. S. 349).

<https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/1079-Gesetz-ueber-Kindertageseinrichtungen>

verfügbar am 01.12.2017 um 22:13 Uhr

Sturzenhecker, Benedikt (2003): Partizipation in der Offenen Jugendarbeit.
Kritik der Praxis – Essentials – Konzeptelemente.

https://www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/c/Baustein_C_3_1.pdf

verfügbar am 18.12.2017 um 19:57 Uhr

Wolf, Siegbert (1987): Träume und Wirklichkeit der Anarchisten. Ohne
Zwang und Gewalt. Mit Terror hat Anarchismus ursprünglich nichts
zu tun.

<http://www.zeit.de/1987/28/ohne-zwang-und-gewalt>

verfügbar am 08.12.2017 um 10:33 Uhr

Zimmermann, Jenny (2003): Der Einfluss von Arbeitsbedingungen auf die
Umsetzung des Sächsischen Bildungsplanes. Eine Untersuchung an
Kitas der AWO Elbe-Röder gGmbH und der AWO Kinder- und
Jugendhilfe gGmbH.

https://monami.hs-mittweida.de/files/3487/Bachelorarbeit_Jenny_Zimmermann_06062013.pdf

verfügbar am 20.11.2017 um 22:37 Uhr

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erklären wir, Jacqueline Leonhardt und Erik Broszeit, dass wir die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt haben.

Bearbeitungsort; Datum

Unterschrift

Bearbeitungsort; Datum

Unterschrift