



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Ansatz einer personenzentrierten Kindergartenpädagogik“

Verfasserin

Judith Schneckenleitner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil)

Wien, im Dezember 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Ao. Univ-Prof. Dr. Robert Hutterer

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei Ao. Univ.-Prof. Robert Hutterer und Dr. Gerhard Pawlowsky für die fachliche Anregungen und freundliche Unterstützung, mit der sie meine Diplomarbeit betreut haben, bedanken. Besondere Anerkennung gebührt meinen Studienkolleginnen, die mir eine große Hilfe und Vorbilder beim Schreiben meiner Diplomarbeit waren.

Mein größter Dank gilt meinem Freund Christian, der mir nicht nur bei technischen Problemen Unterstützung gab, sondern mich durch Zeiten von Versagensängsten und Überforderungsgefühlen mit Zuspruch und Ermutigung begleitet hat.

Des Weiteren möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, die mir das Studium finanziell ermöglicht und mich immer unterstützt haben. An dieser Stelle danke ich besonders meiner Schwester und meinen Freunden, die mich in schwierigen Zeiten immer wieder ermutigt und motiviert haben, mein Vorhaben zu verwirklichen und mir mit tatkräftiger Hilfe zur Seite standen.

Abschließend bedanke ich mich recht herzlich bei meinen Interviewpartnerinnen für die Bereitschaft an dieser Studie teilzunehmen, ohne die diese Arbeit nicht zustande gekommen wäre.

Inhaltsverzeichnis

1 Entwicklung der Problemstellung.....	1
1.1 Forschungsgegenstand	1
1.2 Persönliche Zugangsweise	3
2 Der Kindergarten	5
2.1 Entwicklung des Kindergartens	6
2.1.1 Friedrich Fröbel- Grundlage der Kindergartenpädagogik	6
2.2 Kindergartenkonzepte	7
2.2.1 Rudolf Steiner- Waldorf-Pädagogik	9
2.2.2 Maria Montessori- Montessori-Pädagogik	10
2.3 Die Bedeutung des Kindergartens	12
3 Der personenzentrierte Ansatz.....	15
3.1 Carl Rogers und sein Werdegang	15
3.2 Von der Therapie zur Pädagogik	17
3.3 Abgrenzung Personenzentrierte Psychotherapie und personenzentrierter Ansatz	18
3.3.1 Die sechs Bedingungen für den Therapieprozess	19
3.3.1.1 Kongruenz.....	20
3.3.1.2 Empathie	21
3.3.1.3 Uneingeschränkte Wertschätzung.....	22
3.3.1.4 Inkongruenz	23
3.3.1.5 Psychologischer Kontakt bzw. Minimum an Beziehung.....	23
3.3.1.6 Offenheit des Klienten	24
3.3.2 Verhältnis Psychologie und Pädagogik	25
4 Anthropologische Aspekte.....	27
4.1 Das Menschenbild der Humanistischen Psychologie	27

4.2 Das Menschenbild von Carl R. Rogers	29
4.2.1 Aktualisierungstendenz	31
4.2.2 Selbstkonzept	32
4.2.3 Das Kindbild von Carl Rogers	33
5 Konzeptversuch: personenzentrierte Kindergarten-pädagogik	39
5.1 Das Kind im Rahmen einer personenzentrierten Pädagogik.....	41
5.1.1 Entwicklungspsychologische Überlegungen.....	42
5.1.2 Bildungstheoretische Überlegungen	44
5.1.2.1 Der Bildungsauftrag des Kindergartens	45
5.1.2.2 Der Lernbegriff bei Carl Rogers- „signifikantes Lernen“	46
5.1.3 Das kindliche Spiel.....	47
5.2 Die Erzieherin	49
5.2.1 Facilitator	51
5.2.2 Die Grundhaltungen des Erziehers.....	53
5.2.2.1 Kongruenz	53
5.2.2.2 Empathie.....	54
5.2.2.3 Unbedingte Wertschätzung	55
5.2.2.4 Fördernde nicht-dirigierende Einzeltätigkeit	56
5.2.3 Gesprächsführung der Kindergärtnerin	56
5.2.3.1 Das aktive Zuhören	57
5.2.3.2 Verbalisieren der Gefühle	58
5.2.4 Ausbildung	59
5.3 Die Beziehung zwischen Kind und Erzieherin	61
5.3.1 Häufigkeit.....	63
5.3.2 Persönliche Beziehung in der Gruppe	63
5.4 Setting und Rahmenbedingungen.....	64

5.4.2 Zur Frage der Struktur im Rahmen einer personenzentrierten Kindergartenpädagogik.....	66
5.4.3 Die Gruppe.....	66
5.5 Erziehungsziele im Kindergarten.....	67
6. Zusammenfassung	71
6.1 Die wesentlichsten Inhalte einer personenzentrierten Kindergartenpädagogik....	71
6.2 Vergleich zu den anderen Kindergartenkonzepten	73
7 Methodische Vorgangsweise	77
7.1 Forschungsfragen.....	77
7.2 Das Experteninterview	78
7.2.1 Vorstudie.....	80
7.2.2 Kontaktaufnahme mit den Experten	81
7.2.3 Grenzen und Fehlerquellen im Interview	82
7.3 Die qualitative Inhaltsanalyse	82
7.3.1 Festlegung des Datenmaterials	84
7.3.2 Analyse der Erhebungssituation	84
7.3.3 Formale Charakterisierung des Materials	86
7.3.4 Richtung der Analyse.....	86
7.3.5 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung.....	87
7.3.6 Bestimmung der Analysetechnik	87
7.3.7 Definition der Analyseeinheit.....	87
7.3.8 Analyse des Materials	88
8 Darstellung der Ergebnisse	89
8.1 Menschenbild vom Kind bzw. Kindbild (K1)	90
8.2 Besondere Aspekte im Umgang mit Kindern (K2)	93
8.3 Die Beziehung zum einzelnen Kind (K3).....	95

8.4 Anwendung und Nutzung des personenzentrierten Ansatzes (K4).....	98
8.5 Die Inhalte einer personenzentrierten Kindergartenpädagogik (K5)	101
8.6 Bedeutung der Grundvariable Kongruenz (K6)	104
8.7 Stellenwert der Grundvariabel Empathie (K7).....	107
8.8 Bedeutung der Grundvariable unbedingte, positive Wertschätzung (K8)	109
8.9 Bedeutung der (Grundvariable) Nicht-Direktivität (K9)	112
8.10 Die Struktur einer personenzentrierten Kindergartenpädagogik (K10)	115
8.11 Annahme einer Aktualisierungstendenz.....	118
8.12 Motivation, den personenzentrierten Ansatz umzusetzen (K12)	121
8.13 Schwierigkeiten oder Probleme, wo der personenzentrierte Ansatz nicht hilft (K13)	124
8.14 Die Kindergartenausbildung und personenzentrierte Elemente (K14)	126
8.15 Die wichtigsten (personenzentrierten) Erziehungsziele (K15)	130
8.16 Unterschiede seit personenzentrierter Weiter- oder Ausbildung (K16).....	132
8.17 Die Relevanz personenzentrierter Überlegungen für die Kindergartenpädagogik (K17)	135
9 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	139
Literaturverzeichnis.....	1
Internetliteratur.....	10
Anhang	A
Zusammenfassung.....	A
Abstract	B
Abkürzungsverzeichnis	C
Abbildungsverzeichnis	D
Tabellenverzeichnis.....	D
Interviewleitfaden.....	E

Audio-Files	G
Transkriptionen.....	G
Transkriptionen mit Überschriften.....	G

1 Entwicklung der Problemstellung

1.1 Forschungsgegenstand

Die grundlegenden Prinzipien der Personenzentrierten Psychotherapie und Beratung, die von Carl Rogers entwickelt wurden, konnten im Laufe der Zeit durch zahlreiche Forschungen und unter der Hervorbringung neuer personenzentrierter Konzeptideen auf andere soziale Bereiche übertragen bzw. angewendet werden. Dabei zählen unter anderem die Kinderspieltherapie (Axline, 2003; Götze, 1981), die sozialpädagogische Beratung sowie personenzentrierte Erziehung und Unterricht zu den etablierten Entwicklungen, die auf der Gesprächspsychotherapie von Carl Rogers gründen. Gerade Tausch und Tausch (1979) haben sich um eine wissenschaftliche Erfassung der einflussreichen Merkmale des Verhaltens der Erzieherin¹ und deren Auswirkungen auf die Kinder bemüht.

Innerhalb der Pädagogik können wiederum verschiedene Umsetzungen festgestellt werden, da sich der personenzentrierte Ansatz neben dem Schulwesen, auch im Bereich der Sozialarbeit und teilweise in der Sonder- und Heilpädagogik finden lässt. Im erzieherischen Kontext wurden bereits einige Versuche gestartet diesen Ansatz auch bei der Erziehung von Kleinkindern fassbar zu machen ((Drzyzgová, Svitková, & Zedníková, 2006; Groddeck 1987; Neuburger & Koch, 2005; Tausch & Tausch, 1979; Tausch & Langer, 1970). Dabei scheint gerade dieser humane Zugang der Wertschätzung, der Echtheit und der Einfühlung mit der pädagogischen Arbeit mit kleinen Kindern stimmig zu sein. Neuburger & Koch (2005) konnten durch ihre deutsche Untersuchung der Interaktionsführung einer kindzentrierten Kleinkindpädagogik die Relevanz personenzentrierter Gesprächsführung im Kindergarten bestätigen (Neuburger & Koch, 2005).

¹ Aus Gründen des besseren Leseflusses und der Tatsache, dass die Mehrheit der in der frühpädagogischen Praxis Tätigen Frauen sind, wird im Text die jeweils weibliche Form verwendet (z.B. Erzieherin, Pädagogin...), die gleichzeitig die Männer inkludiert. Auch in den anderen Bereichen, wie der Therapie, wird die weibliche Formulierung beibehalten.

Da es jedoch kaum spezifische Literatur und genaue Darstellungen eines solchen Konzepts im Kindergartenbereich gibt, liegt die Notwendigkeit einer genaueren Betrachtung nicht nur in der fraglichen Relevanz des Ansatzes für die Pädagogik, der Herausarbeitung diesbezüglich enthaltener Prinzipien des Ansatzes, sondern auch in der Klärung der möglichen Umsetzbarkeit und der ausreichend vorhandenen Auseinandersetzung von Carl Rogers mit diesem pädagogischen Feld.

Diese spezifische Betrachtungsweise ermöglicht eine konkrete Beurteilung der Relevanz von Rogers Ansatz für ein spezifisches Feld der Pädagogik im Rahmen allgemeiner Umsetzungsbemühungen seiner Theorien. Nicht nur personenzentrierte Aspekte, wie die Schaffung einer persönlichen Beziehung, der Interaktionsform und der Grundbedingungen sollen ausgeführt werden, sondern für die praktische Pädagogik der frühen Kindheit relevante und für eine Kindergartenkonzeption notwendige Aspekte werden Beachtung finden.

Die theoretische Auseinandersetzung anhand der Literatur ergänzt durch eine qualitative Forschung mittels Experteninterview soll zeigen, welche Bedeutung der personenzentrierte Ansatz in der Kindergartenarbeit hat. Anhand der Gespräche mit Expertinnen, die Erfahrungen auf diesem Gebiet haben, sollen praktische Erkenntnisse und Einsichten von Erzieherinnen mit personenzentriertem Hintergrund in der konkreten pädagogischen Kindergartenarbeit hergestellt und beschrieben werden. Wie beurteilen Erzieherinnen die Inhalte des personenzentrierten Ansatzes für die pädagogische Arbeit im Kindergartenbereich? Welche Inhalte werden von Erzieherinnen als sinnvoll oder unzureichend für die praktische Arbeit erachtet? Ziel der Untersuchung ist es demnach, neue Umsetzungsbemühungen des personenzentrierten Ansatzes offenzulegen, die Relevanz dessen für die Kindergartenarbeit zu ermitteln, sowie konkrete personenzentrierte Inhalte für die Pädagogik der frühen Kindheit auszuarbeiten.

Das Feld des Kindergartens hat an Präsenz und Aktualität kaum eingebüßt. Es stellt häufig das Zentrum wissenschaftlichen Interesses dar und ist unumstritten eine benötigte Institution für Kinder. Gleichzeitig stößt man häufig auf Kritikpunkte, die sich vor allem im Rahmen der Erziehungsqualität und der Gestaltung des Kindergartens manifestieren.

Diverse Richtungen, Strömungen und vor allem therapeutische Schulen hatten in den 60er und 70er Jahren großen Einfluss auf die konzeptionellen Verankerungen pädagogischer Institutionen. Dieser Boom stellte jedoch eine übertriebene Anerkennung und Überschätzung therapeutischer Richtungen, sowohl in Hinblick auf den pädagogischen Bedarf, sowie möglicher Chancen und Einschränkungen, dar (Behr, 1987). Es soll sich bei der Fragestellung dieser Arbeit jedoch nicht um eine „Überbewertung therapeutischer Konzepte für Erziehungsfragen“ (Behr, 1987, S. 141) handeln, sondern vielmehr eine kritische Auseinandersetzung von Rogers immer wieder für die Pädagogik diskutierten Theorien mit aktuellen Ansichten der Kindergartenpädagogik stattfinden.

1.2 Persönliche Zugangsweise

Im Rahmen meines Pädagogikstudiums habe ich neben dem Bereich der Heil- und Integrativen Pädagogik und der Psychoanalytischen Pädagogik als zusätzlichen Schwerpunkt Personenzentrierte Psychotherapie und Beratung gewählt. Durch die intensive Beschäftigung mit diesem therapeutischen Konzept, konnte ich neben rein pädagogischem Wissen, auch ausführliche Erkenntnisse im Bereich der Psychotherapie sammeln. Innerhalb des Schwerpunktes lernte ich das Konzept von Carl R. Rogers aus den unterschiedlichsten Blickwinkeln kennen und durfte es auch persönlich im Rahmen von Übungen erfahren. Der „hohe Bekanntheitsgrad“ (Schlör, 1994, S. 1) Carl R. Rogers, sowie seine Nähe zur Pädagogik sind für mich wesentliche Anlässe seine Überlegungen genauer zu betrachten.

Bereits im Rahmen eines Seminars im vorangegangenen Wintersemester von Dr. Gerhard Pawlowsky zum Thema „Anwendungsfelder der Personenzentrierten Psychotherapie“, habe ich einen konkreten Einblick in Bereiche gewonnen, die pädagogischer Herkunft sind und dennoch nach dem personenzentrierten Ansatz arbeiten. Es handelte sich beispielsweise um Wiener Einrichtungen, die nach personenzentrierten Inhalten mit behinderten Kindern arbeiten (vgl. Spielothek), oder Schulen, die ebenfalls eine Lehrplanung nach Carl Rogers verfolgen (vgl. Lip-Schule).

Schon vor meinem Pädagogikstudium stand ich in engem Kontakt mit Kindergärtnerinnen. Sowohl privat, als auch im Rahmen verschiedener Praktika wurde ich häufig mit dem Bereich der Kindergartenarbeit konfrontiert. Vor allem mein psychologisch-pädagogisches Praktikum im Rahmen des Bundes Blindeninstituts erweckte meine Leidenschaft im Umgang mit Kleinkindern, wodurch ich mich auch motiviert fühlte weiter mit Kindern zu arbeiten. Meine persönlichen Erfahrungen mit Kindern im Vorschulalter, der zukünftige Wunsch mit Kleinkindern zu arbeiten und die Auseinandersetzung mit altersspezifischer Literatur, haben mein Interesse für den Zusammenhang zwischen Personenzentrierter Psychotherapie und dem Kindergarten geweckt.

2 Der Kindergarten

Institutionelle Vorschuleinrichtungen werden in Österreich vom größten Teil der Kinder im Vorschulalter besucht. „Das Kindertagesheimgesetz definiert den Kindergarten als Einrichtung, die der regelmäßigen Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern durch Fachkräfte während eines Teiles des Tages dient“ (Magistrat 10, 2006, S. 8). Erfahrungen in Kindertageseinrichtungen stellen ein charakteristisches Lebensereignis für Kinder vor dem Schuleintritt dar, da sie ein wesentlicher und fester Bestandteil im Kennenlernen der sozialen Umwelt sind. „Kindergärten werden von drei- bis sechsjährigen Kindern auf freiwilliger Basis besucht“ (Beher, 2006, S. 318).

Rund 190.000 Kinder besuchen jährlich in Österreich einen Kindergarten. Im Jahr 2005/06 wurden 4. 482 Kindergärten in der Bundesrepublik registriert. Die rückläufigen Zahlen bei den Kindergartenstandorten lassen sich dadurch erklären, dass diese immer häufiger zu altersgemischten Kinderbetreuungseinrichtungen (AG KBE), wie Kindergarten (KG), Kinderkrippe (KK) und Hort (H), umfunktioniert werden. (Statistik Austria, 2006) Die in Tabelle 1 dargestellten Zahlen zeigen trotz sinkender Tendenzen hinsichtlich der rückgängigen Geburtenraten die große Akzeptanz institutioneller Vorschuleinrichtungen für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren in Österreich.

Kinderbetreuungseinrichtungen	KBE ges.	KK	KG	H	AG KBE
Anzahl der Institutionen 2005/06	7 063	889	4 482	1 138	574
Anzahl der Kinder	274 904	16 037	195 176	45 384	18 307

Tabelle 1: Kinderbetreuungseinrichtungen 2005/06 aus Statistik Austria

Dieser Status lässt sich gerade im Kindergartenbereich bis heute auf diverse wissenschaftliche Auseinandersetzungen und zahlreiche, ausführliche Arbeiten einzelner Pädagoginnen mit diesem Thema zurückführen.

2.1 Entwicklung des Kindergartens

Erste Formen der Erziehung einer Gemeinschaft von Kindern lassen sich durchaus bereits im 18. Jahrhundert erkennen, wenngleich die Gründung des Kindergartens in Deutschland häufig mit dem Namen Friedrich Fröbel in Verbindung gebracht wird.

In der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts kommt es als Begleiterscheinung der Industrialisierung zu verschiedenen Konzepten und Formen von Tageseinrichtungen und zu systematischen Ansätzen institutionalisierter Kindererziehung (Beher, 2006). Fröbel gilt dabei als Pionier des Kindergartens, da er ein einheitliches Erziehungskonzept für diese Altersstufe vorlegte und praktisch umsetzte. Die von Fröbel stammende Namensgebung erfolgte aus seinem pädagogischem Interesse und seinem Bezug zur Natur, da das Kind im Kindergarten wie eine Pflanze gepflegt werden und heranwachsen soll (online: Diesterweg, n.v.).

2.1.1 Friedrich Fröbel- Grundlage der Kindergartenpädagogik

Fröbel beschäftigt sich besonders mit den Vorstellungen von der Natur, dem Menschen selbst und seiner Religion. Seine pädagogischen Wertvorstellungen gründen auf dem Glauben an Gott, durch den der Mensch im Grunde gut ist. Die Grundvorstellung, dass sich der Mensch in einem lebenslangen Lernprozess befindet, durchzieht seine Theorien.

Besonderen Einfluss auf die Konzeption von Fröbel nahmen Jean-Jacques Rousseaus Theorien zur „kindgemäßen Erziehung“, insbesondere seine Ansicht, dass der Mensch von Natur aus gut sei und durch Erziehung zur Freiheit gelangen solle. Auch die Ideen von Johann Heinrich Pestalozzi, vor allem die Bedeutung der mütterlichen Erziehung und der Selbsttätigkeit, in dessen Erziehungsanstalt er selbst tätig war, war dabei von Belangen (Berger, 2000).

Großen Wert legte Fröbel auf „das kindliche Spiel, das er neben Arbeit und Kunst als Grundform menschlicher ‘Selbstdarstellung‘ betrachtete“ (Berger, 2000, S. 12). Besonders im frei gewählten Spiel offenbart sich nach Fröbel der schöpferisch kreative Drang nach Tätigkeit und Bildung. „Die Entdeckung der anthropologisch-

pädagogischen Bedeutung des Spiels für die Entwicklung des Kindes ist Fröbels grundlegender Beitrag zur frühkindlichen Erziehung. Seine Ansichten wurden richtungsweisend für die Idee und Gestaltung des Kindergartens und seiner Spielpädagogik“ (Berger, 2000, S. 13). Fröbel entwickelte die sogenannten Spielgaben, die für die Kinder eine allseitige Anregung darstellen sollten, um eine Weiterentwicklung im Bereich des Kognitiven, des Emotionalen, der Motorik und der Kreativität zu ermöglichen und zu fördern. Auch Kreis- und Bewegungsspiele, die der Unterstützung des Gemeinschaftssinns dienten, und die Gartenarbeit, durch welche jedes Kind die Konsequenzen seines Umgangs mit Pflanzen lernen sollte, stellten für Fröbel wesentliche Beschäftigungen von Kindern dar (Berger, 2000). Das Moment der Selbstständigkeitsförderung kann in allen Fröbel'schen Spielgaben erkannt werden.

In seinen Theorien kann die Familie als das wichtigste Erziehungs- und Erfahrungsfeld gesehen werden. Ursprünglich galt es demnach als vorrangiges Ziel des Kindergartens eine Verbesserung der familiären Beziehung durch die Verbindung des gemeinsamen Spiels zwischen Eltern und Kind zu erreichen (Berger, 2000).

Das grundlegende pädagogische Hauptziel Friedrich Fröbels liegt somit im Hervorbringen von Autonomie durch Selbsttätigkeit, Anschauung, Fassen und Greifen. „Er steht darüber hinaus ... für einen Entwicklungsstrang, der auf einer kindbezogenen Konzeption beruht, bei der das Lernpotenzial der Kinder entfaltet und die Erziehungskraft der Familien gestärkt werden sollte“ (Beher, 2006, S. 315).

Fröbel verlangt, dass die Erziehung möglichst vom Kind ausgeht und die Erzieherin den Kindern in ihrer Kreativität freien Lauf lässt. Das Kind soll sich selbständig und selbsttätig ohne ständige Vorgaben und Lenkungen entwickeln. Fröbel denkt bezüglich der Erzieherinnenrolle ähnlich wie Maria Montessori, da die Erzieherin dem Kind assistieren, es beobachten, ihm helfen und sich selbst in Zurückhaltung üben soll.

2.2 Kindergartenkonzepte

Neben Friedrich Fröbel haben sich noch viele weitere pädagogische Protagonisten mit der Kleinkinderziehung und der möglichen Gestaltungen des institutionellen Alltags

auseinandergesetzt. Diese brachten immer weitere Ideen und systematische Konzepte zur Kindergartenpädagogik hervor. Auf zwei bewährte, wesentliche, pädagogische Richtungen, die Waldorf- und Montessori-Pädagogik, die eine eigenständige Konzeption verfolgen und durchaus auch in Österreich Umsetzung finden (siehe Tabelle 2), soll an dieser Stelle eingegangen werden. Durch die Darstellung der Häufigkeit dieser beiden Kindergartenkonzepte, welche in Österreich die am meisten tradierten Ansätze darstellen, soll auch das Verhältnis zum Regelkindergarten abgebildet werden.

Bundesländer	W	NÖ	OÖ	K	Stmk	Szbg	T	Vlbg	Bgld	Ges.
Kindergärten 05/06	755	1 045	702	218	685	226	436	229	186	4 482
Waldorf-KG	5	3	4	2	3	1	3	2	0	23
Montessori-KG	6	3	0	0	0	0	2	0	1	12

Tabelle 2: Kindergartenkonzepte in Österreich
aus Statistik Austria, Bund der freien Waldorfschulen in Österreich und ÖMG

Kindergartenkonzepte beschäftigen sich mit den wesentlichen Termini der Kindergartenpädagogik. Sie geben Anleitungen für die Praxis und stellen doch einzelne, andersnuancierte Ansätze dar. Knauf (2006) sieht diese Konzepte durch folgende Merkmale bestärkt:

Pädagogische Ansätze, wie etwa die Waldorf- oder Montessori-Pädagogik ... sind ganzheitliche Konzepte, die Gesellschaftsvorstellungen, Menschenbilder, Vorstellungen von der Entwicklung des Kindes, von der Erzieherinnenrolle und eine Fülle von aufeinander bezogener Handlungsempfehlungen oder auch – regeln enthalten (S. 119).

Vor allem wegen der großen und grundlegenden Ähnlichkeiten zwischen reformpädagogischen Ideen, wie dem Gedankengut von Friedrich Fröbel oder Maria Montessori und dem humanistischen Ansatz von Carl Rogers soll eine geschichtliche Auseinandersetzung der Entstehung des Kindergartens vorgenommen werden (Groddeck, 1987). Rudolf Steiners Waldorf-Pädagogik findet als ebenfalls tradiertes Konzept an dieser Stelle Raum, da diese durch einen sehr philosophischen Zugang geprägte Konzeption eine konträre Zugangsform zu dem psychologischen Ansatz von

Carl Rogers zur Kindergartenpädagogik darstellt. Um Unterschiede und Ähnlichkeiten bezüglich der Konzeptionen herstellen zu können (siehe Kapitel 6.2), werden in diesem Kapitel, aufgrund räumlicher und zeitlicher Grenzen einer Diplomarbeit, nur die Waldorf- und die Montessori-Pädagogik eine Auseinandersetzung und eine prägnante Darstellung finden, wobei diese Konzepte „mehr oder weniger eindeutig auf wenige Grundannahmen zurückzuführen“ (Knauf, 2006, S. 119) sind. An dieser Stelle soll jedoch auch auf die Fülle weiterer Konzepte für die Arbeit im Kindergarten verwiesen werden. Neben dem Situationsansatz und dem Offenen Kindergarten, welche durchaus bereits Umsetzungen in Regelkindergärten erfahren, existiert in Wien auch beispielsweise ein Anna Freud Kindergarten, dessen Konzeption sicherlich eine interessante Variante der Kindergartenpädagogik darstellt. Relativ weit verbreitet ist mittlerweile auch die Reggio-Pädagogik aus Italien, die mittlerweile auch in Österreich Weiterbildungen anbietet. Obwohl großes Interesse seitens der Autorin zu diesen Ansätzen besteht, würde eine genauere Betrachtung den Rahmen dieser Arbeit sprengen, wodurch folglich nur die Waldorf- und Montessori-Pädagogik erläutert werden.

2.2.1 Rudolf Steiner- Waldorf-Pädagogik

Die Konzeption der Waldorf-Pädagogik wurde von Rudolf Steiner (1861 - 1925) entworfen und von seiner philosophischen Weltanschauung geprägt.

Rudolf Steiner war nicht in erster Linie Pädagoge, sondern Philosoph und theologischer Denker der Anthroposophie, welche auf geisteswissenschaftlichem Wege zu Erkenntnissen über den menschlichen Geist und zur Vervollkommnung der menschlichen Existenz führt (Internationale Vereinigung der Waldorfkinderergärten e.V., 2000).

Der religiöse Zugang und die Einheit von Geist, Seele und Leib stehen im Mittelpunkt der Waldorfpädagogik. Um eine Entwicklung gemäß der Individualität des Kindes zu garantieren, bedarf es einer bestimmten Haltung der Erzieherin, die dafür Sorge trägt, dass sich das Kind entfalten kann. Diese Erzieher-Gesinnung sucht nach jener Auffassung vom Menschen, die jede Person als göttliche Schöpfung verankert sieht (Internationale Vereinigung der Waldorfkinderergärten e.V., 2000). Großer Wert wird in

der Waldorfpädagogik dabei auf eine akzeptierende Autorität der Erzieherin gelegt, die auf die Geschwindigkeit der Entwicklung und Reifung des einzelnen Kindes eingeht, da ein zu schnelles oder langsames Fördern den Waldorf-Grundsätzen widerspricht.

R. Steiners pädagogisches Konzept geht davon aus, dass das Kind durch Nachahmung des Erwachsenen und ständige Wiederholungen im ersten Lebens-Jahrsiebt seine persönliche Reife bis zur Einschulung entwickeln kann. Die Anthroposophie teilt das menschliche Leben in vier Entwicklungsphasen ein, die jeweils ungefähr sieben Jahre dauern (Seitz & Hallwachs, 1996).

In dieser ersten Lebensphase wird neben der Nachahmung und dem wiederholendem Tun primäres Augenmerk auf das Prinzip der Kreativitätsentwicklung und das kindliche Spiel gelegt, welche dieser Zeitspanne zuzuordnen sind. „Im Spiel entwickelt das Kind nicht nur seine leiblichen Geschicklichkeiten, seine organischen Fähigkeiten, sondern auch diese besondere kindliche Fantasie, die willenshafter Natur ist, die Dinge verwandelt und beseelt, die wir später Initiative bzw. schöpferische Kräfte nennen“ (Internationale Vereinigung der Waldorfkinderergärten e.V., 2000, S. 53). Auch durch das wenig vorgefertigte Spielmaterial, wie Naturmaterial, soll dem Kind die Möglichkeit gegeben werden, sein Einfallsreichtum aktiv und frei zu entwickeln.

Neben dem Jahresrhythmus, der vor allem durch die Jahreszeiten und Feste bestimmt ist, wird im Waldorf-Kindergarten auch die Tagesgestaltung mit produktiven und künstlerischen Tätigkeiten nach regelmäßigen und geregelten Aspekten geplant, wodurch sich die Kinder in der Zeit zurechtfinden sollen (Seitz & Hallwachs, 1996).

2.2.2 Maria Montessori- Montessori-Pädagogik

Maria Montessori (1870-1952) arbeitete als Ärztin vor allem im Bereich der Kinderheilkunde und gilt durch die Entwicklung ihres ausgeprägten Kindergarten- und Schulkonzeptes als Begründerin der Montessori-Pädagogik. Das Motto der Montessori-Pädagogik könnte in dem Sinne formuliert werden: „Die Kinder sind es, die mich alles gelehrt haben“ (Steenberg, 2002, S. 8), da das Kind das Zentrum jeglicher pädagogischer Überlegung darstellt.

Das zentrale Moment der Montessori-Pädagogik ist die Einstellung gegenüber dem Kind, das sie bewundert, zu ihm aufsieht und es in einem Maße beobachtet, indem es kaum eine Pädagogin zuvor getan hat, um sich dem Verständnis der Entwicklung des Kindes annähern zu können (Becker-Textor, 2000). Aus ihren zahlreichen Kinderbeobachtungen erkannte und beschrieb Montessori sehr ausführlich das Phänomen der sensiblen Phasen, die eine „besondere Aufnahme- und Lernbereitschaft“ (Seitz & Hallwachs, 1996, S. 27) kennzeichnen und damit das Fundament für ihre pädagogischen Prinzipien darstellen. Dies wird von Montessori der „innere, individuelle, geheimnisvolle Bauplan des Kindes“ (Schäfer, 2005, S. 16) genannt, nach dem es sich entwickeln soll.

Die Polarisation der Aufmerksamkeit gilt in der Montessori-Theorie als Ausgangspunkt und Ziel jeder pädagogischen Bestrebung und beschreibt die Fähigkeit des Kindes sich konzentriert mit Dingen zu beschäftigen und sich diese anzueignen. Heute geht man davon aus, dass im Bereich der Erziehung und Bildung das natürliche Interesse des Kindes ausschlaggebend für langfristiges Lernen und Behalten ist (Schäfer, 2005). Dieses förderliche Moment in der Entwicklung des Kindes gilt es zu unterstützen und zu begünstigen.

Kinder beschäftigen sich aus einer Vielzahl von Eindrücken mit einzelnen Sachen mit Hilfe ihrer Sinne und Bewegung. Die Hand spielt dabei eine sehr zentrale Funktion in dieser Konzeption: Begreifen durch Greifen. Die Montessori-Materialien verfolgen dementsprechend die Aneignung bestimmter Funktionen durch Übungen des praktischen Lebens, Übungen für die Bewegung und Stille, Sinnes-, Sprach- und Mathematikmaterialien, kosmische Erziehung und Angebote kultureller Aktivitäten (Schäfer, 2005). Die Sinneserziehung steht bei Montessori auch immer in Verbindung mit der Spracherziehung, wodurch offensichtlich wird, dass ihr ganzheitliches Lernen sehr wichtig ist.

„Diese Erziehung der Sinne findet bei Maria Montessori über das eigenständige Tun statt. Dabei werden die Entscheidungskraft und der Wille des Kindes angesprochen“ (Seitz & Hallwachs, 1996, S. 40). Eigenständigkeit, Verantwortung und Freiheit sind die Leitziele der Konzeption. „Wenn man als Ziel beschreiben kann dazu befähigt zu werden, verantwortlich mit der dem Menschen gegebenen und aufgegebenen Freiheit

umgehen zu können, so ist damit auch der Weg beschrieben: Einübung in den selbstverantwortlichen Umgang mit Freiheit“ (Steenberg, 2002, S. 17). Freiheit bezieht sich immer auf die Möglichkeit der Wahl, also auch die Ungebundenheit der eigenen Gedanken, durch die ein Mensch zu einer angemessenen Haltung gegenüber seiner Umwelt, sowie zur Selbstverantwortung und Würde gelangt. Für M. Montessori ist es wichtig, dass die Pädagogik vom Kind ausgeht. Ein wesentlicher Leitsatz ihrer Theorie ist: „Hilf‘ mir, es selbst zu tun!“ (online: Haspel, n.v.). „Der mündige Mensch, der selbständig und selbsttätig im Leben steht, kreativ, offen und risikobereit Aufgaben bewältigt, ist bei Maria Montessori und auch den anderen Reformpädagog/innen ein selbstverständliches Ziel.“ (Becker-Textor, 2000, S. 29)

Dies stellt jedoch auch ganz bestimmte Anforderungen an die Erzieherin. „Montessori verlangt eine innere Umkehr, einen Perspektivenwechsel, der nicht den Pädagogen als bestimmenden Mittelpunkt, sondern das Kind als Akteur seiner Bildung wahrnimmt und annimmt“ (Steenberg, 2002, S. 35). Damit geht die Fähigkeit der Beobachtung, als Grundqualifikation der Montessori-Pädagogin, das Gespür für den richtigen Augenblick einzugreifen und die Fertigkeit der Zurückhaltung mit einher. Sie verlangt, dass die Erzieherin lediglich über das Kind wacht, es beobachtet, die Umgebung vorbereitet und vorbereitetes (Montessori-) Material zur Verfügung stellt. Nur so kann das Kind von Erwachsenen unabhängig werden.

Die verschiedenen Kindergartenkonzepte verfügen somit über grob übereinstimmende Inhalte, jedoch auch differenzierende, unterschiedliche Nuancen in der Feinabstimmung und Schwerpunktsetzung. Die Vielzahl an Konzepten kann sich aufgrund der langjährigen Präsenz des Kindergartens und dem Bedarf dieses Angebotes begründen und diese unterschiedlichen Zugangsweisen sind es auch, die stets neue Anregungen, Weiterentwicklungen und Diskussionen mit sich bringen.

2.3 Die Bedeutung des Kindergartens

Gerade die Bedeutung des Kindergartens liegt trotz aktueller Qualitätsdiskussionen in der offensichtlichen Notwendigkeit institutioneller Einrichtungen für Kinder im Alter

von drei bis sechs Jahren. „Inzwischen besteht ... kein wirklicher Dissens mehr in der wachsenden Bedeutung öffentlicher und institutioneller Institutionen als familienergänzende Orte und Gelegenheiten der Bildung, Betreuung und Erziehung“ (Rauschenbach & Schilling, 2006, S. 44). Für die Mehrheit der Familien stellt der Kindergarten derzeit eine selbstverständliche Institution dar, die in hohem Maße akzeptiert und in Anspruch genommen wird. „Im Schatten von Schule und Familie hat sich der Kindergarten seit den 1970-er Jahren ... zur dritten Sozialisationsinstanz und nahezu selbstverständlichen Station im kindlichen Lebenslauf entwickelt“ (Beher, 2006, S. 312). Die allgemeine gesellschaftliche Tendenz scheint eher in jene Richtung zu gehen, dass ein verstärktes Aufkommen institutioneller Einrichtungen im Vorschulbereich, vor allem für Säuglinge bis zum Kindertageeintritt, beziehungsweise eine Umschichtung der Einrichtungen zu altersübergreifenden und öffnungsunspezifischen Institutionen gefordert wird.

Die selbstverständlich gewordene Nutzung dieser Einrichtung stellt jedoch Forderungen nach Qualität und Erziehungskompetenz, aber auch gesellschaftliche Veränderungen im Rahmen des Kindergartens, in den Vordergrund. Es gilt im Kindergarten verschiedene Erwartungen, Anforderungen und Notwendigkeiten zu erfüllen. Wolfram (1995) schreibt dazu, dass der Wandel von Kindheit und familialen Lebensumständen ... an den Kindergarten neue Herausforderungen“ (S. 15) stellt. Damit wird die wissenschaftliche Forschung durch die Erstellung qualitätssichernder Kriterien, aber auch durch die Weiterentwicklung und Veränderung konzeptionellen Schwerpunkte fortwährend damit beschäftigt sein, den Vorschulbereich am Ball der Zeit zu halten, neue Ideen zu verwirklichen und weitere Untersuchungen durchzuführen.

3 Der personenzentrierte Ansatz

Der personenzentrierte Ansatz ist von ganz bestimmten Merkmalen geprägt, die vom Begründer Carl Rogers formuliert wurden. Die theoretische Basis stellt die Personenzentrierte Psychotherapieform dar, welche Rogers vor allem zu Beginn seiner Formulierungen festgelegt hat. Es handelt sich dabei um einen fließenden Übergang von genuin therapeutischen Gedanken, hin zu einer Übertragung der Ideen in andere Felder der Human- und Sozialwissenschaften. Deshalb wird in diesem Kapitel zuerst der Lebensverlauf von Carl Rogers verfasst, der für die pädagogische Zugangsweise relevant ist. Nachdem folgt die Hinwendung von Rogers zu pädagogischen Themen dargestellt, sowie eine Abgrenzung von der Psychotherapieform und dem personenzentrierten Ansatz.

3.1 Carl Rogers und sein Werdegang

Rogers gilt als Begründer der Personenzentrierten Psychotherapie, welche sich sehr stark mit der persönlichen Haltung der Therapeutin, der Feinfühligkeit im Umgang mit seinem Gegenüber und einer positiven Sichtweise der Menschen beschäftigt.

Carl R. Rogers wurde am 8. Januar 1902 in Oak Park, Illinois, geboren. Er wuchs in einer wohlhabenden, konservativen, religiösen und sehr auf Moral bedachten Familie auf, wo er unter den fünf Geschwistern eines der feinführendsten war und früh lernen musste, zu bestehen (Ludwig-Körner, 1992).

Rogers Kindheit kennzeichnete sich durch „sehr wenig gesellschaftliches Leben“ (Rogers, 1998, S. 21). Private Gedanken und Gefühle zählten in der Familie nicht zu den Gesprächsthemen, wodurch er seine frühen Lebensjahre als stark isolierend und übertrieben diszipliniert empfand. Rogers selbst sah seine individuellen Erlebnisse, wie die Ablösung von seiner überwachenden, starren Familie als sehr prägend für die Entwicklung der philosophischen und wissenschaftstheoretischen Ausrichtung seiner Gesprächspsychotherapie an (Bender, 1979). Aber nicht nur seine Psychotherapieform war durch besonders pädagogische und menschliche Richtlinien bestimmt, sondern auch seine späteren, pädagogischen Ansätze erhielten eine humane, seiner eigenen

Erziehung komplett konträre Ausrichtung. „Nur wer um die ‘engen, vom Pietismus geprägten Verhältnisse‘ im Elternhaus von Carl Rogers weiss, kann ermessen, welche Kluft zwischen der ihm einst widerfahrenen und der von ihm später geforderten und praktizierten Pädagogik liegt“ (Rogers, 1980 zitiert nach Suter, 1986, S. 11).

Durch Rogers Eintritt in eine landwirtschaftliche Schule, wo er sich einer studentischen Verbindung anschloss, endete seine Einsamkeit. Besonders seine Leidenschaft der „Diskussionen im Rahmen dieser Studententreffen über Haltungen und Vorstellungen in moralischen und ethischen Fragen“ (Neuburger & Koch, 2005, S. 5), veranlasste Rogers sein Berufsziel nochmals zu überdenken. Vor allem diese ersten Beziehungs- und Gesellschaftserfahrungen in der Verbindung bildeten wohl die Basis für sein enormes Gefallen an den Gedanken und Gefühlen der Menschen. Nach einer sechsmonatigen Chinareise „wechselte er zur Pädagogik über und schloß 1924 sein erstes Examen (mit Hauptfach Geschichte) ab“ (Ludwig-Körner, 1992, S. 115).

Nachdem Rogers nach New York zog, begann er an der Columbia University Psychologie zu studieren. Nach seinem Abschluss im Bereich pädagogischer und klinischer Psychologie – er hatte ein starkes „Interesse an der Arbeit mit Kindern“ (Groddeck, 2002, S. 53) – erhielt er eine feste Anstellung an einer Erziehungsberatungsstelle für straffällige und unterprivilegierte Jugendliche, die psychoanalytisch orientiert war. Hier kam es zum Zusammentreffen mit dem Freud-Schüler Otto Rank, durch dessen Gedanken sich Rogers in seinen Überlegungen sehr bestärkt sah (Neuburger & Koch, 2005).

„Im Gegensatz zur psychoanalytischen Behandlung mit ihrer schrittweisen Aufarbeitung früherer affektiver Beziehungen faßt Rank eine bestimmte Beziehung zwischen Therapeut und Klient bereits als heilend auf: das Hier und Jetzt, die aktuellen Gefühle sind wichtig. Dieses Konzept betont den Weg der Unabhängigkeit und Selbständigkeit des Klienten und folgerichtig die Verminderung der Therapeutenautorität.“ (Bender, 1979, S.87)

Durch diese Erfahrungen und Einflüsse geprägt, begann Rogers an der Ohio State University eine eigenständige Methode zu formulieren. Mit der Erscheinung seines 1942 veröffentlichten Buches „Counseling and Psychotherapy“ (deutsch: „Die nicht-direktive Beratung“) begann die Verbreitung seines Personenzentrierten Therapieansatzes (Neuburger & Koch, 2005). In den Folgejahren übernahm Rogers

neben Ohio, Professuren in Chicago (1945) und in Wisconsin (1957), wo er seine Theorien durch seine therapeutischen Erfahrungen ständig weiterentwickelte. Er publizierte bis ins hohe Alter und ging mit seinen revolutionären Forderungen nach förderlichen Haltungen und der Aufgabe strenger Systeme und Regeln gegenüber anderen, stets ein Stück weit näher an die Grenzen des Tradierten und der damaligen wissenschaftlichen Ansprüche. „Rogers war durch seinen persönlichen und beruflichen Werdegang zu einer grundsätzlich anderen Betrachtung des Lebens und der zwischenmenschlichen Beziehung gelangt“ (Neuburger & Koch, 2005, S. 6).

3.2 Von der Therapie zur Pädagogik

Durch die Ausdehnung seiner Psychotherapieform und die vermehrte Beschäftigung mit anderen Lebensbereichen, wie Ehe und Partnerschaft, Beratung, aber auch der Erziehung und Bildung, und die Rückkehr zu seinen pädagogischen Wurzeln, begann Rogers seine Forderungen, die er in der Auseinandersetzung mit seiner Psychotherapieform erlangt hatte, auch in anderen Feldern zu vertreten. Er versuchte im Rahmen seines Schaffens fortwährend und bahnbrechend in neuen Facetten des Lebens Einfluss zu nehmen (Rogers, 1986). Besonders in seinen späteren Publikationen beschäftigte sich Rogers zunehmend mit pädagogischen Arbeitsfeldern, in welchen er ähnliche Bedingungen und Beziehungen wie in der Therapie fordert. Groddeck (2002) beschreibt, dass Rogers „immer schon begierig darauf [war], mit seiner klientenzentrierten Hypothese auch im Schul- und Bildungswesen Einfluss zu nehmen“ (S. 156). Rogers forderte quasi eine Umsetzung seiner therapeutischen Richtlinien für andere Bereiche, wobei er Institutionen mit erzieherischen Funktionen besondere Bedeutung zumaß. „Das Bildungswesen ist wahrscheinlich jene Institution, die den prägendsten Einfluss auf die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen des heranwachsenden Menschen ausübt“ (Rogers, 1986, S. 86). Rogers sah Pädagogik und Psychotherapie nicht als voneinander getrennte Disziplinen an, sondern hat meist beide Vorgänge ineinandergreifend erläutert. „Wenn die Schaffung einer Atmosphäre des Akzeptierens, des Verstehens und des Respekts die wirksamste Basis zur Förderung des

Lernens ist, das Therapie genannt wird, könnte dann diese Atmosphäre nicht auch die Basis für das Lernen sein, das Erziehung heißt“ (Rogers, 1973, S. 335)?

Gleich den Grundsätzen der Personenzentrierten Therapie setzt Carl Rogers im pädagogischen Bereich auf die Aktualisierungstendenz des Menschen als ursprünglichen Entwicklungstrieb und sieht die Aufgabe jeder Bezugsperson in Elternhaus, Kindergarten oder Schulen in der Begünstigung der persönlichen Entwicklung, deren wesentlichste Ziele im Aufbau von Selbständigkeit, Phantasie und Selbstbewusstsein zu sehen sind (Bender, 1979). Die Bereiche Schule und Lernen werden von Rogers in seinen Werken am häufigsten dokumentiert und bilden somit seine explizitesten Ausführungen konkreter pädagogischer Überlegungen.

Die Relevanz des Ansatzes von Rogers für die Pädagogik ist bereits viele Male diskutiert worden. Viele beschäftigen sich mit einer möglichen Nutzung des Ansatzes von Carl R. Rogers in Rahmen einer Pädagogik der frühen Kindheit (Drzyzgová, Svitková, & Zedníková, 2006; Groddeck, 1987; Neuburger & Koch, 2005; Tausch & Langer, 1970; Tausch & Tausch, 1979). Die Relevanz für die Bildung und Erziehung gilt in der wissenschaftlichen Literatur jedoch nicht einheitlich als geklärt, sondern wird häufig als umstritten gesehen. Behr (1987) kritisiert Rogers Buch „Freiheit und Engagement“, da jede Pädagogin „enttäuscht sein [muss] angesichts schwacher Beispiele und pädagogischer Uralt-Empfehlungen“ (S. 144). Einer Klärung der pädagogischen Relevanz kann sich nur durch weitere Untersuchungen angenähert werden.

3.3 Abgrenzung Personenzentrierte Psychotherapie und personenzentrierter Ansatz

Ein Umbruch von der Personenzentrierten Psychotherapie zum personenzentriertem Ansatz nahm Carl Rogers nicht in radikaler oder vorsätzlicher Form selbst vor, sondern im Laufe seiner Beschäftigung kam es zu einer unvermeidlichen Schwerpunktverschiebung in seinen Theorien. Rogers verwendete im Kontext außertherapeutischer Gebiete gleichermaßen Umschreibungen zur Hervorhebung und Zentrierung des

Gegenübers. Er selbst bezeichnet seine theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Schulwesen als „personenbezogene Pädagogik“ (Rogers, 1986, S. 11). So tritt der personenzentrierte Ansatz anstelle der Therapieform in der Literatur auf, welcher die Bandbreite des personenzentrierten Denkens zum Ausdruck bringt.

Rogers selbst schildert durch weitere Formulierungen von Thesen und das Hervorbringen von Werken häufig seine eigene Personwerdung, die einen weiteren umfassenden Anspruch der klientenzentrierten Therapie darstellt und durch die er selbst als Person und nicht mehr so sehr aus der Rolle des Wissenschaftlers auftritt. Diese Entwicklungen wurden bereits als Weg zur Schaffung des personenzentrierten Ansatzes gesehen (Groddeck, 1987).

Die Abgrenzung der vorhin genannten Bereiche stellt gerade für diese wissenschaftliche Arbeit eine notwendige Maßnahme dar, da die Theorie der Forschungsarbeit auf dem personenzentrierten Ansatz basiert und um der Verwischung der Begriffe durch die Anzahl der Publikationen von Rogers entgegen zu wirken. Anhand der sechs Bedingungen (siehe 3.3.1), die Rogers für einen erfolgreichen Therapieprozess formuliert hat und die die Grundlage der Personenzentrierten Psychotherapie bilden, lassen sich Psychotherapieform und personenzentrierter Ansatz im Bezug auf die Pädagogik abgrenzen und anschaulich klären.

3.3.1 Die sechs Bedingungen für den Therapieprozess

Rogers beschreibt sechs grundlegende, notwendige und hinreichende Bedingungen, welche erfüllt sein müssen, um im Rahmen einer Therapie Persönlichkeitsentwicklung und konstruktive Veränderungen im Verhalten eines Menschen zu ermöglichen.

Zum einen sind seitens der Therapeutin drei Kernbedingungen des Beziehungsangebots erforderlich, welche die Notwendigkeit für einen erfolgreichen Therapieprozess darstellen. Rogers verlangt von der Therapeutin ein empathisches, kongruentes und bedingungslos wertschätzendes Verhalten im Umgang mit ihrem Gegenüber. Zum anderen beziehen sich die Bedingungen auf die Voraussetzungen des Klienten, nämlich seine Inkongruenz, den psychologischen Kontakt und seine Offenheit für das therapeutische Angebot.

Da sich mein Forschungsinteresse vor allem auf die Umsetzbarkeit des personenzentrierten Ansatzes in der pädagogischen Situation im Kindergarten richtet

und dieser Aspekt ebenfalls in den Experteninterviews eine tragende Rolle spielen wird, sollen die sechs Bedingungen kurz dargestellt werden.

3.3.1.1 Kongruenz

Kongruenz beschreibt die Fähigkeit der Therapeutin ein ganzheitlicher, integrierter und echter Mensch zu sein, der, wenn immer er es in der therapeutischen Situation für notwendig hält, transparent sein kann. Diese Kongruenz bzw. „Echtheit kann hier mit Begriffen wie ‘Selbstkongruenz’, ‘Selbstaufrichtigkeit’, ‘Ohne-Fassade-Sein’ oder ‘Selbstintegration’ assoziiert werden“ (Neuburger & Koch, 2005, S. 15). Im Rahmen der Personenzentrierten Psychotherapie wurde die Erkenntnis erlangt, dass die Fähigkeit ‘echt zu sein’ eine Veränderung in seinem Gegenüber bewirken kann. Dies bezieht sich nicht nur auf die grundlegende Fertigkeit der Therapeutin selbst in sich zu hören und wahrzunehmen, sondern auch dieses in authentischer Weise auszudrücken, damit die Klientin Einsichten erlangen und eine mögliche Wandlung erfahren kann. Dieser Begriff meint, dass es „eine Übereinstimmung oder Kongruenz zwischen dem, was der Therapeut im Inneren empfindet, dem, was ihm bewusst ist und dem, was er dem Klienten gegenüber zum Ausdruck bringt“ (Rogers, 1984a, S. 11), zu schaffen gilt.

Rogers (1998) beschreibt diese Bedingung für eine erfolgreiche Therapie wie folgt:

Man hat entdeckt, daß Veränderungen in der Persönlichkeit dann gefördert werden, wenn der Psychotherapeut ganz er selbst ist, wenn er in der Beziehung zu seinem Klienten authentisch und ohne Front oder Fassade dasteht, wenn er offen die Gefühle und Einstellungen präsentiert, die im jeweiligen Augenblick in ihm auftauchen Damit meinen wir, daß die Gefühle, die der Therapeut hat, ihm bekannt, seinem Bewußtsein zugänglich sein müssen, und daß er in der Lage ist, diese Gefühle zu leben, *sie zu sein*, fähig, sie mitzuteilen, wenn es zweckmäßig erscheint (S. 74).

Schafft es die Therapeutin der Klientin ihre Selbstaufrichtigkeit spüren zu lassen, ist diese durch ein gestärktes Gefühl der Sicherheit und des Vertrauens vermehrt in der Lage sich selbst zu öffnen, selbst kongruent zu sein „und sich seiner eigenen Person selbsterforschend zuzuwenden“ (Kriz, 1994, S. 205). Hier lässt sich wiederum das Moment der Selbstreflexion, der Selbsterfahrung und das Erkennen des inneren Erlebens, sowohl seitens der Therapeutin, als auch der Klientin erfassen.

Bezüglich des personenzentrierten Ansatzes, der den Bereich der Kindergartenpädagogik umfasst, zählt die Kongruenz in gleichem Maße als

Grundbedingung als in der Therapie. Welche Bedeutung dieser jedoch speziell in der erzieherischen Arbeit zukommt, wird in Kapitel 5.2.2.1 genauer erläutert.

3.3.1.2 Empathie

Eine weitere wichtige Voraussetzung für einen hilfreichen therapeutischen Prozess stellt die Fähigkeit der Therapeutin dar, genaues, empathisches Verständnis für die innere Welt der Klientin zu empfinden. Andere Begriffe für diese Therapievariable sind einführendes Verstehen, Verständnis oder nichtwertendes Eingehen und Einlassen. Kriz (1994) beschreibt die Empathie wie folgt:

Es geht darum, dass der Therapeut ... bemüht ist, den Klienten in seinem Erleben (und seinen damit verbundenen Werthaltungen, Motiven, Wünschen und Ängsten) zu verstehen; in der Literatur wird dies oft damit umschrieben, daß versucht werden soll, die Welt des Klienten mit dessen Augen, bzw. in dessen inneren Bezugsrahmen, zu sehen (S. 205 f).

Ein solches einführendes Verstehen, verlangt von der Therapeutin, dass sie „in der Welt des Klienten zu Hause ist“ (Neuburger & Koch, 2005, S. 16). Rogers (1998) führt zur Ausführung dieser Variable folgende Merkmale an:

Wenn der Therapeut die Gefühle und persönlichen Sinngebungen erfaßt, die der Klient in jedem Augenblick erfährt, wenn er diese von ›innen‹, so wie sie den Klienten erscheinen, wahrnehmen kann, und wenn es ihm gelingt, etwas von seinem Verständnis dem Klienten mitzuteilen, dann ist diese ... Bedingung erfüllt (S. 75).

Dieses Verstehen umschließt die Fähigkeit dem Patienten aktiv, interessiert und einfühlsam zuzuhören, was wir in alltäglichen Beziehungen kaum erleben, aber dennoch nach Rogers eine der wirksamsten Kräfte zur Wesensveränderung darstellt (Rogers, 1984a).

Diese Forderung nach Empathie setzt weiters voraus, dass die Therapeutin die erste Bedingung der Kongruenz zumindest ansatzweise erfüllt, da einführendes Verstehen nur gegeben sein kann, wenn die Therapeutin sich seiner eigenen Gefühle stets bewusst ist und es in der therapeutischen Situation nicht zu einem Vermischen seiner eigenen und der fremden Gefühle der Klientin kommt.

Gleich der Kongruenz steht auch die Empathie in direktem Zusammenhang mit einer Pädagogik nach dem personenzentrierten Ansatz. Auch sie ist eine Variable, die auf beide Bereiche, nämlich die Therapie und pädagogische Lebensbereiche von Carl

Rogers Forderung findet. Weitere Ausführungen über die Notwendigkeit der Empathie einer Erzieherin siehe in Kapitel 5.2.2.2.

3.3.1.3 Uneingeschränkte Wertschätzung

Uneingeschränkte Wertschätzung kann mit den Begriffen bedingungslose Zuwendung, positive Beachtung, emotionale Wärme, Akzeptanz oder Respekt gleichgesetzt werden. „Als Basisvariable bedeutet sie die bedingungslose Annahme des Klienten“ (Neuburger & Koch, 2005, S. 15).

Rogers (1998) geht diesbezüglich von folgenden Annahmen aus:

Es ist einer Veränderung förderlich, wenn der Therapeut eine warme, positive und akzeptierende Einstellung gegenüber dem, was im Klienten *ist*, einnimmt. Das schließt mit ein die echte Bereitwilligkeit des Therapeuten, es dem Klienten zu erlauben, jegliches Gefühl, das sich augenblicklich in ihm ereignet ... ganz zu *sein* (S. 75).

Dabei steht im Mittelpunkt, „wie weit der Therapeut fähig und bereit ist, den Klienten als Mitmenschen zu erleben und sich auf eine existenzielle Begegnung mit ihm einzulassen, ohne ihn in Wert- und Nutzen-Kategorien aufgrund seiner Handlungen, Eigenschaften und Worte einzuordnen“ (Kriz, 1994, S. 204). Dies verlangt von der Therapeutin das Verspüren einer warmen „Anteilnahme, die nicht besitzergreifend ist, die keine persönliche Belohnung fordert“ (Rogers, 1998, S. 277). Das bedeutet jedoch nicht, dass die Therapeutin alles gutheißen muss, was der Klient denkt, fühlt und äußert, sondern sie sollte eine grundlegende Akzeptanz, frei von Vorurteilen und Wertungen vermitteln.

Genauere Ausführungen der grundlegenden Rolle der Wertschätzung des personenzentrierten Ansatzes im Bereich der Pädagogik folgen in Kapitel 5.2.2.3.

Die drei Grundvariablen Kongruenz, Empathie und unbedingte Wertschätzung empfiehlt Rogers auch für die Umsetzung des personenzentrierten Ansatzes. Gleich dem Therapeuten, spricht er auch im Rahmen erzieherischer Überlegungen von diesen Grundhaltungen, was bedeutet, dass diese auch für die Pädagogik und damit dem personenzentrierten Ansatz von Bedeutung sind und Geltung haben. (vgl. dazu Kapitel 5.2.2) Behr geht im Kontext pädagogischer Umsetzungsversuche davon aus, dass Rogers „freilich ... die Realisierung seiner drei Grundhaltungen empfiehlt“ (Behr, 1987, S. 143).

3.3.1.4 Inkongruenz

Für die Personenzentrierte Psychotherapie formuliert Rogers die Forderung nach Inkongruenz der Klientin als weitere notwendige Bedingung für das Zustandekommen einer Therapie. Die Patientin verspürt ein bestimmtes Leiden, dass in ihm Besorgnis auslöst und Ursache einer psychischen Krankheit sein könnte. „Der Klient befindet sich in einem Zustand der Inkongruenz, ist verletzlich oder ängstlich“ (Groddeck, 2002, S. 112). Er befindet sich in einer „Situation, die er als ernstes und bedeutendes Problem empfindet“ (Rogers, 1998, S. 275). Dieser Zustand entsteht durch Erfahrungen, die nicht in das eigene Selbstkonzept integriert werden können, also „die unter Umständen vorhandene Diskrepanz zwischen dem Erleben des Organismus und dem bewußten Selbstkonzept“ (Rogers, 1992, S. 43).

Viele verschiedene Lebenssituationen können eine Krise im Leben eines Menschen sein, wie das Ende einer Beziehung oder die Unzufriedenheit mit der Arbeit, welche für den Menschen ein nicht zu bewältigendes Problem darstellen können (Rogers, 1998). Dies führt zu einem Leidensdruck und zu Gefühlen der Unsicherheit im Leben eines Menschen, welches von konflikthafte Erfahrungen, Handlungen und Emotionen geprägt ist.

In Hinblick auf die Abgrenzung des personenzentrierter Ansatzes von der Therapieform, ist die Forderung nach Inkongruenz für die pädagogische Arbeit nicht aufrechterhaltbar. Rogers beschreibt diese Variable nur im Zusammenhang mit dem therapeutischen Setting. Die Absicht zu erziehen inkludiert keine Mangelvorstellung im Gegenüber, sondern der personenzentrierte Ansatz betont die Kompetenz des Kindes von klein an. Deshalb kann diese Bedingung für den personenzentrierten Ansatz außer Acht gelassen werden bzw. durch andere grundlegende Anforderungen ersetzt werden.

3.3.1.5 Psychologischer Kontakt bzw. Minimum an Beziehung

„Die Grundvoraussetzung für eine konstruktive Persönlichkeitsveränderung ist generell die Forderung von Rogers, dass sich zwei Menschen über eine gewisse Zeitspanne in psychologischem Kontakt befinden müssen“ (Groddeck, 2002, S. 112). Dieses „in-Kontakt-treten“ inkludiert eine Mindestforderung nach Beziehung, da wie in jeder therapeutischen Situation beide Interaktionspartner einen gewissen Zugang, also einen Draht zueinander haben müssen.

Gerade im pädagogischen Kontext liegt es nahe, davon auszugehen, dass die Grundbedingung nach psychologischem Kontakt von Rogers in einer allgemeinen Art jede Kommunikation, also jeden zwischenmenschlichen Kontakt bezeichnet. Jede Interaktion inkludiert psychologischen Kontakt, da jemand versucht den anderen zu verstehen und mit ihm in einen zwischenmenschlichen Austausch zu kommen. Kontakt ist eine Voraussetzung, um mit anderen zu kommunizieren und Beziehungen aufzubauen.

3.3.1.6 Offenheit des Klienten

Eine Voraussetzung, um eine günstige Veränderung durch die Arbeit des Therapeuten in Gang zu bringen, liegt in der Öffnung der Klientin, sich ein Stück weit auf den Therapieprozess einzulassen. Die sechste Bedingung besteht nach Rogers (1998) „darin, daß der Klient etwas von der Kongruenz, der Akzeptierungsbereitschaft und der Empathie des Therapeuten erfährt oder wahrnimmt“ (S. 278). Es gilt die drei Therapeutenvariablen „wenigstens in einem minimalen Ausmaß“ (Groddeck, 2002, S. 112) umzusetzen, damit sie bei der Klientin eine gewisse Öffnung erwecken kann. Dies inkludiert weiters, dass die Klientin von sich aus am therapeutischen Setting interessiert ist und fähig ist, die Haltung der Therapeutin tatsächlich wahrzunehmen.

Auch für den personenzentrierten Ansatz ist eine gewisse Offenheit nicht nur innerhalb einer Gruppe, sondern gegenüber jedem Menschen gerade in sozialen Institutionen eine zentrale Voraussetzung für ein gutes Zusammenleben. Die Offenheit stellt somit in gleicher Form eine Grundbedingung für die Therapie, wie für eine hinreichende pädagogische Situation dar, nur dass die Offenheit für diesen Bereich noch banaler und offensichtlicher klingt als für die Therapie. Kinder sind stets an Interaktion, Gemeinschaft und gesellschaftlichem Leben interessiert. Gerade aufgrund der Begeisterungsfähigkeit von Kleinkindern scheint auch im Rahmen pädagogischer Angebote diese Bedingung zutreffend.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass für den personenzentrierten Ansatz in der Pädagogik die Bedingungen Kongruenz, Empathie und bedingungslose Wertschätzung seitens der Erzieherin eine tragende Rolle spielen. Für die zwischenmenschliche, pädagogische Situation gelten die – im Gegensatz zur Therapie, allein das Gegenüber betreffenden – Forderungen nach einem Minimum an Beziehung und der Offenheit der

Beteiligten. Das bedeutet, dass ausschließlich die Bedingung der Inkongruenz seitens der Klientin eine genuin therapeutische Variable darstellt, die eine Abgrenzung von Therapie und Ansatz schafft. Anstelle der Inkongruenz könnte für die Pädagogik die Variable des Settings und der Rahmenbedingungen treten. Diese kann als notwendiger Bestandteil dieses Feldes geltend gemacht werden, da jede konzeptionelle Überlegung im pädagogischen Bereich bestimmte umrahmende Faktoren bedenken muss. Mit den wiederum erarbeiteten sechs Bedingungen für eine hinreichende pädagogische Situation ist eine personenzentrierte Pädagogik nach Rogers bereits skizzenhaft umrissen.

3.3.2 Verhältnis Psychologie und Pädagogik

Carl Rogers Relevanz für die Pädagogik wird – wie bereits erwähnt - häufig diskutiert. Rogers hat sich mit psychologischen Themen auf jeden Fall mehr beschäftigt, als mit pädagogischen Theorien. „Eine Bibliographie zum Personenzentrierten Ansatz ... zählt inzwischen über 3000 Werke, wobei sich fast die Hälfte der Bücher und Artikel mit Psychotherapie, knapp ein Drittel mit pädagogischen Fragestellungen beschäftigt“ (Schlör, 1994, S. 1). Aufgrund der ersten Ausführungen psychologischer und psychotherapeutischer Themen und der anschließend vermehrten Beschäftigung mit anderen Lebensbereichen von Carl Rogers konnte in seinen Texten häufig ein Vermischen psychologischer und pädagogischer Gedanken festgestellt werden.

Durch das Thema der Diplomarbeit an sich entsteht bereits ein Zusammentragen pädagogischer und psychologischer, sogar psychotherapeutischer Inhalte. Gerade in Hinblick auf den Disziplinenstreit scheint dies eine schwierige Herausforderung zu bergen, stets klar zu stellen, welche Inhalte der jeweiligen Disziplin zugehörig sind, während sich die Frage stellt, in wie weit diese Separation weiter zu unterstützen ist. Scheint es tatsächlich verwerflich im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten beiden Richtungen Zuwendung zu schenken, ohne ständig darauf bedacht zu sein, diese stets zu trennen?

Auch das Verhältnis von Entwicklungspsychologie und Pädagogik, das gerade im Bereich der Beschäftigung mit dem Kleinkind unüberwindbar scheint, stoßen wir oft auf problematische Begegnungen. Die Forderungen nach interdisziplinären Gedanken aufgrund von homogenen Fragestellungen, Themen und Einsichten steigen und dennoch

stehen beide Disziplinen in einem konkurrierenden Verhältnis zueinander. „Das hat seinen Grund im Wesentlichen darin, dass die Entwicklungspsychologie die Pädagogik kaum ja als Disziplin wahrgenommen hat, sondern als Praxisfeld versteht, in das sie ihre Erkenntnisse unmittelbar exportieren kann“ (Herzog, 2005, S. 147). In dieser Arbeit wird, abgesehen von dem thematischen Aufeinanderstoßen der beiden Disziplinen, der Entwicklungspsychologie als erachtenswertes Moment für die Pädagogik der frühen Kindheit im Kindergarten durchaus Aufmerksamkeit eingeräumt und nicht außer Acht gelassen. „Es gibt kaum einen pädagogischen Klassiker, in dessen Werk sich nicht psychologische Überlegungen finden und kaum eine große Figur der Psychologiegeschichte, der sich nicht zur Frage der Erziehung geäußert hat“ (Herzog, 2005, S. 9). Trotz des Einbezugs psychologischer Ergebnisse und Studien wird das Forschungsthema primär aus einer pädagogischen Sichtweise heraus abgehandelt.

4 Anthropologische Aspekte

Der personenzentrierte Ansatz hat ein ihm zugrunde liegendes Bild des Menschen, auf welchem theoretische und praktische Annahmen aufbauen. Besonders im Rahmen der Humanistischen Psychologie, welche die Gesprächspsychotherapie nach Carl Rogers inkludiert, spielen die anthropologischen Überlegungen eine zentrale Rolle, da sie nicht im Anschluss an die theoretische Konzeptentwicklung offengelegt wurden, sondern einen wichtigen Aspekt in der Theorie darstellen.

Im folgenden Kapitel werden die anthropologischen Annahmen der Humanistischen Psychologie und der Personenzentrierten Psychotherapie von Carl Rogers dargestellt, da sie auch in Hinblick auf den Leitfaden des Experteninterviews Anwendung finden. Die Auseinandersetzung mit dem Menschenbild eines psychotherapeutischen Ansatzes verdeutlicht die Zugangsweise zum Menschen und zur Welt.

4.1 Das Menschenbild der Humanistischen Psychologie

Die Humanistische Psychologie gründet auf diversen Wurzeln und beinhaltet in ihren Lehren ganz bestimmte anthropologische Annahmen und Werthaltungen gegenüber dem Menschen.

Sie stellt neben dem Behaviorismus und der Psychoanalyse die dritte Kraft in der Revolutionsgeschichte der Psychologie dar (Hutterer, 1998). Als Denkmbruch wird die Humanistische Psychologie deshalb gesehen, da sie „das Selbstbewusstsein des Menschen“ (Heistermann, 1990, S. 134) von neuem belebt und für eine Umwälzung des Tradierten in vielen Bereichen gesorgt hat. Diese Auflehnung spiegelt sich auch in der geschichtlichen Entstehung des Humanistischen Gedankens. Groddeck (1987) sieht sie „als eine Fortsetzung der europäischen Reformbewegung der 20er und 30er Jahre“ (S. 109). Es entstand eine Auflehnung gegen folgende wissenschaftliche Richtungen:

Ihre Kritik richtete sich zuallererst gegen eine von der Philosophie des logischen Positivismus gestützte naturwissenschaftliche Forschungsweise in der Psychologie und gegen ein vom Behaviorismus auf ein Reiz-Reaktions-System verkürztes Verständnis vom Menschen und führte zur Entwicklung von einigen

vielversprechenden und richtungsweisenden Analysen und Programmen (Hutterer, 1984, S. 27).

Als theoretischer Hintergrund der Humanistischen Psychologie können Strömungen wie der Existenzialismus, der Buddhismus, die Organismische Theorie, der Laoismus und die Gestaltpsychologie betrachtet werden.²

Diese Bewegung stellt einen enormen Entwicklungsschritt im Denken der Menschen, hin zu einer Zentrierung dessen, dar. Das anthropologische Bild der Humanistischen Psychologie ist stark an den wesentlichen Terminus von Humanismus gebunden, was die Zuwendung zum Menschen wiederholt ausdrückt. Diese lassen sich auch in den grundlegenden, auf den Einzelnen bezogenen Merkmalen der humanistisch-psychologischen Therapierichtungen wiedererkennen.

Nach Karmann (1987) sind diese

- primär **individuumzentriert** (auch dann wenn sie das soziale Arrangements der Gruppe aus methodischen Erwägungen mit vorsehen),
- ... ihrer Tendenz nach **ganzheitlich** orientiert (auch wenn unterschiedliche Schwerpunkte im körperlich-geistig-seelischen Bereich des menschlichen Seins gesetzt werden) und
- ... betonen die **Selbstbestimmungs-** und **Selbstaktualisierungsfähigkeit** der Person, lehnen also reine Trieb- und Außensteuerungsansätze ab (S. 95).

Der Mensch aus humanistischer Sicht verfügt über gleichwertige emotionale, intellektuelle, spirituelle und körperliche Fähigkeiten, da er neben seiner Zentrierung auch in seiner Vollständigkeit wahrgenommen wird. Dem humanistischen Menschenbild werden weitere Charakteristika, wie Echtheit, Vollkommenheit, Geschlossenheit, Tatkraft und Zielgerichtetheit zugesprochen (Karmann, 1987).

² Besonders starken Einfluss hat der Existenzialismus, der „jenseits von absoluten Werten, festen Normen, Rollen und Fassaden den ‘wirklichen‘ Menschen, in seiner eigentlichen und ‘nackten‘ Existenz“ sucht (Kriz, 1994, S. 174). Im Gegensatz zum totalen Determinismus anderer Denkrichtungen betont die Existenzphilosophie die Möglichkeit, ja sogar die Notwendigkeit von Wahl und Entscheidung. Auch die Gestaltpsychologie, welche betont, dass „beim Wahrnehmen, beim Denken, bei Willenshandlungen und bei Bewegungsabläufen eine ganzheitliche Organisation nach übergreifenden Gestaltgesetzmäßigkeiten und dynamischen Gerichtetheiten stattfindet“ (Kriz, 1994, S. 176), hat regen Einfluss auf die Konzepte der Humanistischen Psychologie genommen.

Als vorsätzliche Schlagworte, die den Humanismus stark geprägt haben, werden auch Freiheit und Gegenwärtigkeit stets betont. Höchstes Ziel in der Humanistischen Psychologie bleibt jedoch die Selbstverwirklichung des Einzelnen.

Die Humanistische Psychologie und im speziellen die Personenzentrierte Psychotherapie stützen sich basierend auf diesen allgemeinen theoretischen Merkmalen auf die zentrale Annahme, dass ausschließlich die „Person im Vordergrund“ (Heistermann, 1990, S. 134) des Denkens und der Aufmerksamkeit steht.

4.2 Das Menschenbild von Carl R. Rogers

Carl Rogers gilt als Vertreter und „einer der führenden Persönlichkeiten der humanistischen Psychologie“ (Neuburger & Koch, 2005, S. 13). Er legt in seinem Personenzentrierten Therapieansatz großen Wert auf die Sichtweise einer Person, die „durch ganz bestimmte und charakteristische Werte gekennzeichnet ist, die weit über die drei therapeutischen Grundhaltungen (Kongruenz, Empathie und Akzeptanz) hinausgehen“ (Korunka, 1992, S. 71). Die Einstellungen, Vorstellungen und Bilder des Gegenübers scheinen im personenzentrierten Ansatz eine tragende Rolle zu spielen. Nach Biermann-Ratjen (2002) handelt es sich bei der Auseinandersetzung mit dem Menschenbild, um einen der „Schwerpunkte in der Klientenzentrierten Theorie“ (S. 133).

Rogers (1998) beschreibt die „Grundnatur des frei sich vollziehenden menschlichen Seins ... [als] konstruktiv und vertrauenswürdig“ (S. 193). Der Mensch ist stets als positives Wesen in dem von Rogers entwickelten Konzept der Personenzentrierten Psychotherapie enthalten, das prinzipiell unbeschädigt und wahr ist. Rogers räumt aus dieser Sicht dem Menschen eine „fundamentale Zuversicht zu sich selbst als zuverlässiges Instrument der Begegnung mit dem Leben“ (Rogers, 1998, S. 195) ein. Der personenzentrierte Mensch zeichnet sich zusammenfassend durch genuin zusagende Eigenschaften wie Tatkraft, Engagement, Aktivität und kontinuierliches Streben aus.

Neben zahlreichen Einwirkungen anderer psychologischer Schulen war für Rogers Sichtweise des Menschen, der Ansatz der Gestaltpsychologie bedeutend. Von diesen

Erkenntnissen hob er den „Gestaltcharakter des Selbstkonzepts hervor, das er als organisierte Konfiguration von Selbsterfahrungen konzipiert“ (Bender, 1979, S. 87). Bender (1979) betont zusätzlich die für Rogers Entwicklung wichtige „Bestätigung seiner existentialistischen Ausrichtung ... durch die Bekanntschaft mit den Philosophien *Martin Bubers* und *Sören Kierkegaards*“ (S.88), durch welche er sich in vielen theoretischen und seinen grundsätzlichen anthropologischen Überlegungen bekräftigt sah.

Durch die Annahme eines im Kern konstruktiven Menschen, wurde Rogers immer wieder angekreidet, dass seine zugrundeliegenden anthropologischen Anschauungen zu schlicht und zuversichtlich seien. Rogers geht trotz seiner idealisierten Beschreibungen von der bewiesenen Annahme aus, dass sich ein Individuum durch mehr Zuneigung verstandener und akzeptierter fühlt und infolge dessen besser in der Lage ist, falsche Fassaden fallen zu lassen und sich vorwärts zu bewegen (Korunka, 1992).

Aber für Rogers bleibt diese positive Haltung und Sicht des Gegenübers nicht nur auf den therapeutischen Bereich beschränkt. „Die Personenzentrierte Haltung ist primär eine Art und Weise des Seins, die ihren Ausdruck findet in Einstellungen und Verhaltensweisen, die wachstumsförderndes Klima schaffen. Sie ist mehr eine basale Philosophie, als nur eine Technik oder ein Methode“ (Korunka, 1992, S. 71). Nach Rogers Vorstellungen sollte sie in jedem Menschen verankert sein und somit auf jede zwischenmenschliche Beziehung Einfluss nehmen. Gerade „die gesellschafts- wie standespolitische Radikalität dieses humanistisch- pragmatischen Standpunkts ... [stellt eine] viel weitere ‘Philosophie’ und allgemeine Lebensorientierung dar ..., als dies in der Identifikation mit einem psychotherapeutischen Konzept gesehen werden kann“ (Groddeck, 1987, S. 83). Die Personenzentrierte Psychotherapie verfolgt somit eine Anthropologie, die nicht auf den therapeutischen Bereich beschränkt bleiben muss, sondern in jeder Situation Anwendung und Umsetzung finden sollte. Korunka (1992) geht davon aus, dass grundsätzlich „solchen Werten in unserer Gesellschaft wenig Bedeutung zugemessen wird und ... sie auch in Pädagogik und Beratung zu wenig berücksichtigt werden“ (S. 73). Jede Arbeit mit einem menschlichen Gegenüber beinhaltet automatisch zugrunde liegende Vorstellungen und Sichtweisen seiner Natur, seiner Mechanismen und Entwicklungsstrategien.

4.2.1 Aktualisierungstendenz

In der Personenzentrierten Psychotherapie nach Carl Rogers wird die „Aktualisierungstendenz als Entwicklungsprinzip angenommen“ (Biermann-Ratjen, 2002, S. 125). Dieses entwicklungspsychologische Moment führt Rogers als eine grundlegende Veranlagung im Menschen an.

Diese Tendenz ist jedem menschlichen Organismus inne und befähigt den Menschen alle seine Möglichkeiten zu entwickeln, sodass sie hinsichtlich seiner Einheit förderlich und erhaltend wirken (Biermann-Ratjen, Eckert, & Schwartz, 2003). Dieser Drang beeinflusst alle Reaktionen, Aktionen und Interaktionen des Menschen, sowie seine Realität.

„Als ... diese ‘Verwirklichkeitstendenz’ bezeichnet Rogers eine angeborene und lebenslang wirksame Fähigkeit jedes Menschen, alle seine Anlagen so zu entwickeln, daß er sich ... auf größere Reife hin entwickeln kann“ (Bender, 1979, S. 90). Aus dieser Sicht ist der Mensch in einem ständigen Prozess der Veränderung und der Weiterentwicklung gebunden und stets, ab Beginn des Lebens, durch Motivation geprägt. Von dieser „vorwärtsbewegenden Kraft hängt der gesamte Weg zwischen Zeugung und Tod ab“ (Suter, 1986, S. 134) und gilt somit als „Haupttriebfeder des Lebens“ (Krone, 1988, S. 81). Somit drückt sich die Aktualisierungstendenz nicht nur in Lern- und Reifungsprozessen des Säugling und des Kindes aus, sondern auch im Laufe des restlichen Lebens neigt der Organismus ständig dazu, sich von Fremdbestimmungen in Richtung vermehrter Eigenständigkeit hin zu entwickeln (Bender, 1979).

Auf dieser bei Rogers stark betonten, konstruktiven Aktualisierungstendenz, die als Axiom seiner Theorien gilt, baut sein Ansatz eines Entwicklungsmodells, bzw. einer Persönlichkeitstheorie auf, um seine therapeutischen Erfahrungen theoretisch zu begründen. Der Begriff der Aktualisierungstendenz schließt nahe an entwicklungspsychologisch relevante Termini, wie Neugier, Entdeckungsdrang und Entwicklungsstreben des Kindes an.

Rogers geht davon aus, dass diese werdensbetonte Fähigkeit mit Beginn des Lebens und an jeder existierenden Zelle, bis hin zu jedem höheren Lebewesen, vorhanden ist. Jedes

Kind ist also in der Lage seine eigenen, in sich tragenden Entwicklungsrichtungen und -tendenzen zu finden, sofern förderliche und angemessene Umweltbedingungen gegeben sind (Karmann, 1987).

Er glaubt damit nicht nur an den guten, prozesshaften Kern im Menschen, sondern geht davon aus, dass es zu seiner Freilassung und Auslebung eine Umgebung benötigt, die mit Liebe auf das Kind reagiert. Hemmende soziale Beziehungen, sei es im Bereich der Familie oder öffentlichen Einrichtungen, wie Kinderkrippen, Kindertagesstätten, Kindergärten, Hort oder Schulen, können schlussfolgernd durchaus blockierend auf die Aktualisierungstendenz wirken.

4.2.2 Selbstkonzept

Das Selbstkonzept gilt als ein wesentlicher Bestandteil der Persönlichkeitstheorie von Carl Rogers. „Im Laufe der Entwicklung des Kleinkindes kommt es durch die differenzierende Funktion der Aktualisierungstendenz zur Ausbildung und Entwicklung des Selbst ...“ (Korunka, 1992, S. 74). „Die Ursprünge dieses Selbstkonzepts reichen in die Kindheit zurück, wo erste Erfahrungen des >Ich< – und >Mich< – Sein bewußt werden, indem sie sich von anderen Wahrnehmungsgestalten unterscheiden.“ (Karmann, 1987, S. 105) Rogers unterscheidet nicht wesentlich zwischen den Begriffen Selbst, Selbstbild, Selbststruktur und Selbstkonzept. Er meint damit grundsätzlich die im Menschen verankerte Existenz. „Das Selbst des Menschen ist der zentrale Begriff: als innerster, teils bewusster, teils unbewusster Kern seines Wesens. Das Selbst ist das Subjekt des Erlebens, Instanz der Wert- und Sinn-Orientierung und des ethischen Handelns“ (online: Fahrenberg, 2007, S. 38).

Der Mensch unterscheidet sich von allen anderen Lebewesen durch ein Bewusstsein, welches die Fähigkeit zu symbolisieren und zu reflektieren beinhaltet. Durch die bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen und durch die Symbolisierung und Speicherung dieser, erlangt der Mensch einerseits ein Bild seiner selbst, der ihm umgebenden Welt und der Beziehung beider zueinander. Andererseits ist sein Selbstbild in gleichem Maße geprägt von übernommenen Fremdbewertungen, die gemeinsam mit den Eigenbewertungen das Selbstkonzept bilden (Suter, 1986).

„Steht eine Erfahrung ... im Widerspruch zum Selbstkonzept, so bedient sich dieses, um seine Integrität zu wahren, zweier Abwehrmechanismen, der Verleugnung und der Vernetzung. Die Abwehr gelingt jedoch nur unvollkommen ... [und somit] stellen diese Erfahrungen eine latente Bedrohung für die Selbststruktur dar“ (Krone, 1988, S. 87). „Das Ziel reifer Menschlichkeit wäre die Übereinstimmung von Selbststruktur und Erfahrung“ (Krone, 1988, S. 90), welches das Idealbild der personenzentrierten Haltung darstellt. In der Realität kommt es jedoch immer wieder zu Erfahrungen, die aufgrund ihrer Inkompatibilität mit dem Selbstkonzept nicht angemessen symbolisiert werden können und zu inkongruenten Momenten führen.

Ein Kind, das ein anderes schlägt, wird für seine Tat bestraft und wird folgende Erfahrung speichern, als die Erkenntnis, dass es selbst schlecht ist, wenn es andere Kinder schlägt. Obwohl der Junge das dringende Bedürfnis und Verlangen hatte, das andere Kind zu schlagen, übernimmt er die Bewertung des Erwachsenen, der seine Gefühle nicht anerkennt (Suter, 1986). Diese Nichtakzeptanz bestimmter Gefühle beschränkt die Handlungen des Kindes. Das Ziel des Menschen soll es generell sein, sich im Laufe des Lebens von Fremdbestimmungen, wenn nötig durch eine Therapie, zu lösen und zu lernen, auf eigene Einschätzungen zu vertrauen.

Erfahrungen des Kindes können also nur unter bestimmten Reaktionsweisen des Interaktionspartners Aufnahme in das Selbstkonzept finden. „Rogers ist davon ausgegangen, dass sich die Selbstentwicklung in der frühen Kindheit unter denselben Bedingungen wie in der Psychotherapie vollzieht, nämlich unter der Bedingung, dass Selbsterfahrungen von einer anderen wichtigen Person wirklich empathisch verstanden und unbedingt wertgeschätzt werden“ (Biermann-Ratjen, 2002, S. 134).

4.2.3 Das Kindbild von Carl Rogers

Gleich wie der Terminus Menschenbild, hat sich über die Zeit auch ein bestimmtes, durch verschiedene Faktoren geprägtes Bild des Kindes im Denken des Menschen verankert. „Der Begriff Kindbild fasst alle Vorstellungen und Auffassungen zusammen, die Erwachsene in ihrer Zeit vom jungen Menschen hatten, der dem Altersabschnitt der Kindheit angehört“ (Kluge, 2006, S. 22). Entsprechend einem gesellschaftlichen und geschichtlichen Wandel verändern sich auch Einstellungen der Erwachsenen gegenüber

Kindern. Bei diesen Anthropologien und Annahmen über das Kind handelt es sich um eine „Einheit von Wissen (über das Kind), von normierten Bewertungen (seines So-Seins und Werdens) und von ethischen Gesinnungen, die wir in die Partnerschaft mit dem Kind einbringen“ (Schmid, 1991, zitiert nach Ullrich, 1999, S. 9). Es soll an dieser Stelle eine Darstellung der Auffassung vom Kinde schlechthin vorgenommen werden.

Hinsichtlich eines speziellen, seinem allgemeinen Menschenbild entsprechenden Kindbild lassen sich bei Carl Rogers nur wenige differenzierte Aussagen finden. Entsprechend seines personenzentrierten Ansatzes wird in diesem Zusammenhang häufig von Rogers „kind-zentrierten pädagogischen Auffassungen“ (Groddeck, 1987, S. 83) gesprochen. Besonders in seinen späteren Werken, wo er immer häufiger gedankliche Bezüge zur Pädagogik herstellt, zeigt sich, dass er dabei Kindern, wie Erwachsenen die gleichen Fähigkeiten, Veranlagungen und Entwicklungsmöglichkeiten zuspricht. Rogers führt keine expliziten Erläuterungen der kindlichen Kompetenzen an, sondern legt seine Vorstellungen in seinen Werken eher zurückhaltend dar, wodurch sich nur vereinzelt Anhaltspunkte zum Kindbild finden lassen.

Seine anthropologischen Einstellungen spiegeln sich wahrscheinlich in seinen entwicklungspsychologischen bzw. persönlichkeits-theoretischen Überlegungen am deutlichsten wieder. Rogers sieht den Säugling als ein empfindsames, bereits in Kontakt tretendes, wenn auch hilfsbedürftiges Wesen, dessen Charakter und Einzigartigkeit zu würdigen ist (Rogers, 1986). Das Kind verfügt bei Rogers nicht nur über eine Aktualisierungstendenz und ein Selbstkonzept, er sieht es als individuelle, kostbare Persönlichkeit mit einer ebenso wichtigen und wertvollen organismischen Selbststeuerungsfähigkeit. Für Rogers verkörpert „das Kleinkind den gesunden, nicht dissoziierten Menschen“ (Suter, 1986, S. 139). Er spricht dem Individuum von Beginn seines Lebens wachstumsfördernde Fähigkeiten zu. Rogers geht weiter davon aus, dass „das Kinde ursprünglich in seiner Natur gut und vorwärtsgerichtet ist“ (Suter, 1986, S. 107).

Für Rogers sind diese theoretischen Gedanken der menschlichen Natur mit dem positiven und konstruktiven Kern des Menschen, den bisherigen Auffassung radikal entgegengesetzt und revolutionär (Rogers 1998).

Dies lässt sich dadurch erklären, dass sich hinsichtlich der humanistisch wurzelnden Annahmen von Carl Rogers über das Kind und den Menschen zu dieser Zeit durchaus eine geschichtliche Wandlung des Kindbildes im Denken der Menschen vollzog. Fortschreitende Weiterentwicklungen brachten in der Geschichte stets neue Sichtweisen des Menschen mit sich.

Beginnend mit Kindbildern, wie das Kind als kleiner Erwachsener oder das Kind als Objekt der Erziehung, die heute als überholt gelten, kam es nicht nur durch die Humanistische Psychologie und Pädagogik, sondern auch durch frühere gedankliche Bewegungen der Philanthropen, Friedrich Fröbels und Maria Montessoris Kindergartenkonzeption oder der Kinderladenbewegung zur pädagogischen Bewegung »vom Kinde aus«. Auch dieser geschichtliche Wandel des Kindbildes vom Objekt hin zum Subjekt der Erziehung und somit zum maßgeblich beteiligten und mitbestimmenden Mensch in seinem eigenen Aufwachsen, vollzog sich allmählich (Kluge, 2006). Auch Hebenstreit (1994) kritisiert in der rückschauenden Betrachtung der Kindbilder folgendes:

Alle Versuche in der Geschichte der Pädagogik, von der Natur des Kindes unter Absehung der gesellschaftlichen Einwirkung auszugehen – von Rousseau über Montessori und die Waldorf-Pädagogik bis zur antiautoritären Erziehung –, haben sich widersprechende pädagogische Anthropologien, was die Natur des Kindes sei, hervorgebracht, hinter denen einseitige Erwachsenenbilder durchscheinen (S. 35).

Rogers hat jedoch immer die Person, in das Zentrum seiner Überlegungen und als Ausgangspunkt seiner Ansätze gestellt. Er hat stets sein Gegenüber hervorgehoben. Auch Groddeck (1987) verweist auf verwandte Denker und Vorgänger von Carl Rogers, wie Jean-Jacques Rousseau, Ellen Key und ebenfalls Maria Montessori und sieht „die großartige Leistung von Carl Rogers ... nicht in der Erfindung des nicht-direktiven Standpunktes und seiner optimistischen anthropologischen Grundannahmen. Beides lag in unterschiedlicher Akzentuierung in der Pädagogik ... bereits in vielfältigen Ausformungen vor“ (S. 109). Dennoch ist er als Teil dieser Entwicklung des Kindbildes eingebunden. Rogers hat niemals behauptet neuartigen, sondern der damaligen Allgemeinheit konträren, andersartigen und doch im Hinterkopf der Menschen ruhenden Ideen nachzugehen und hat es auf diesem Weg geschafft viele Menschen wachzurütteln.

Als zentrale Ideen dieser fortschrittlichen Denkweise „gelten ... die Anerkennung der Persönlichkeit des Kindes und seines ‘Reichtums’ sowie die Konzeption einer Pädagogik vom Kinde aus“ (Ullrich, 1999, S. 331).

Die Weiterführung dieses Denk- und Praxisansatzes sowie die Entstehung differenzierter Denkmodelle führten zum letzten ... Kindbild, wie es in nicht wenigen Erziehungsinstitutionen heutzutage praktiziert wird. **Das Kind als gleichwertiger Bezugspartner in der pädagogischen Interaktion** übersieht nicht das jederzeit bestehende Kompetenzgefälle zwischen Zu-Erziehenden und Erziehenden. Aber es spricht dem Erwachsenen nicht einseitig Kompetenzen zu und dem jungen Menschen generell ab (Kluge, 2006, S. 26).

Ob es sich bei Rogers um eine Überbewertung der kindlichen Kompetenzen handelt, oder er prinzipiell einer Gleichstellung der Bezugspartner in der Erziehungssituation zustimmt, lässt sich hinsichtlich historischer Veränderungen im Denken der Menschen so nicht beantworten. Rogers legte in seiner Zeit besonderes Engagement auf die Stärkung des Interaktionspartners, als auf Gleichberechtigungsbemühungen. „Eine Pädagogik nach Carl Rogers fordert die Personen, welche Erziehung und Bildung ‘betreiben’ auf jene, welche sie ‘genießen’ bzw. ‘erwerben’ in den Mittelpunkt der pädagogischen Theorie und Praxis zu stellen“ (Karmann, 1987, S. 236). Rogers unterscheidet zum einen kaum hinsichtlich zugeschriebener Fähigkeiten und Kompetenzen von Erwachsenen und Kindern. Zum anderen beschäftigt er sich kaum mit beiden Interaktionspartnern, sondern Rogers setzt sich prinzipiell mit der Position des Gegenübers in einer therapeutischen oder pädagogischen Situation, und somit meist des Schwächeren auseinander. Gegeben sind in seinen Überlegungen dabei auf jeden Fall Anspruch von Kompetenz und von Wachstumsmöglichkeiten, die im Kind von Beginn an verankert sind.

Die Pädagogik erlangt durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Kindbildern ein differenzierteres Verständnis für theoretische Überlegungen und sollte gerade im institutionellen Bereich an einer Offenlegung der Kindbilder interessiert sein. Kluge (2006) sieht es als für die Erziehung notwendige „Erkenntnis, dass die älteren ... Kindbilder keineswegs der Vergangenheit angehören, sondern durchaus noch in der Gegenwart angetroffen werden können“ (S. 22). Somit ist es fraglich, inwiefern diese humanistischen, gedanklichen Bilder von Carl Rogers in den Köpfen der Menschen Verankerung fanden. „Neueste Forschungsarbeiten vermitteln indes den Eindruck, dass

längst nicht überall in der Bevölkerung die moderne positive Sichtweise des Kindes von den Erwachsenen erkannt und vor allem in entsprechendes Handeln umgesetzt wird“ (Kluge, 2006, S. 32). Die personenzentrierten Wertauffassungen fordern zum einen im pädagogischen Bereich eine Aufdeckung und Offenlegung der Bilder und zum anderen aufgrund erhöhter Passivitätsansprüche seitens der Erzieherin die Reduktion von direkten Erziehungsmaßnahmen. „Wenn das Kind bereits von sich aus Kenntnisdrang, Selbsttätigkeit und Beobachtungsgabe entwickelt, dann müssen Erziehung und Unterricht in der ‘Schule der Zukunft‘ dieses Wachstum nur noch unterstützen, anstatt es ... verkümmern zu lassen“ (Ullrich, 1999, S. 331).

Die Pädagogik hat also die Aufgabe mehr an einer Herausarbeitung der in der Arbeit eingebetteten Kind- oder Menschenbilder zu arbeiten, um die Grundlage für eine wertfreiere Zugangsweise und eine positive Umsetzung der geplanten Arbeit schaffen zu können.

5 Konzeptversuch: personenzentrierte Kindergartenpädagogik

Literatur, die sich mit den Ansätzen von Rogers bezüglich einer Kleinkindpädagogik beschäftigt, ist wie bereits angedeutet nur in sehr geringem Ausmaß vorhanden. Oftmals lassen sich bei Carl Rogers allgemeine Einstellungen zur Erziehung nur indirekt finden, zugleich er häufig vom Therapeuten und der Erzieherin in identer Weise spricht. Diese Aussagen sind wenig explizit, aber dennoch vorhanden. Carl Rogers hat selten das Wort des Kindergartens verwendet, wodurch klar ist, dass dieser Bereich von Rogers stark vernachlässigt wird. Er nahm keine spezifische Umformulierung seiner Theorien in das Feld der Kindergartenpädagogik vor.

Carl Rogers hat sich womöglich nicht um eine Konzeption seiner Ideen für den Kindergartenbereich bemüht, da er kein Freund stagnierender, institutioneller Einrichtungen war, welche die Absicht eine Anzahl von Menschen zu erziehen, zu unterrichten oder zu lenken verfolgen. Er gilt als Revolutionär, der sich gegen die Tradition stellte und stets am eigenverantwortlichen Weiterentwickeln von Individuen interessiert war. Rogers und Rosenberg (1980) schreiben dazu:

Stellen wir uns vor, alle Bildungsinstitutionen, vom Kindergarten bis zum Doktorandenprogramm, würden morgen schließen. Was für eine herrliche Situation wäre das! Eltern und Kinder und Jugendliche und junge Erwachsene – vielleicht sogar ein paar Universitätslehrer – würden anfangen, Situationen zu erfinden, in denen sie *lernen* könnten! Millionen von Menschen würden die gleiche Frage stellen: »Gibt es etwas, das ich lernen will?« und herausfinden, daß es das gibt, und Wege finden, es zu lernen (S. 142).

Rogers kritisiert an Institutionen die Vorgabe und Bestimmung von Inhalten, die es zu bewältigen gibt, jedoch ohne auf das persönliche Interesse des Einzelnen Rücksicht zu nehmen. Diese Situation spielt sich jedoch im Kindergarten im Vergleich zur Schule weniger drastisch ab, da eine starke Betonung auf dem Spiel- und Entdeckungsdrang und nicht auf der bloßen Vermittlung von Lerninhalten basiert. Trotz seiner mannigfaltigen Auseinandersetzungen mit diversen pädagogischen Bereichen und seinem Wunsch diese umzuwälzen, kommen von Rogers nur sehr wenige Aussagen, die ein Konzept ergeben könnten. Seine Theorien wurden jedoch von einigen Menschen

aufgenommen, weiterentwickelt und auf die Kindergartenarbeit übertragen und erforscht. Besonders das Ehepaar Tausch und Tausch hat sich mit personenzentrierten Elementen im Bereich der Pädagogik intensiv beschäftigt und um eine Eingliederung in Deutschland bemüht. „Es könnte der Anschein erweckt werden, die beiden hätten die Theorie der Gesprächspsychotherapie auf die Pädagogik anwendbar gemacht“ (Schlör, 1994, S. 228). Inwiefern diese Überlegungen für eine Kindergartenpädagogik ausreichen und als Konzeptversuch dienen könnten, ist noch nicht vollständig geklärt und gilt als zentrales Moment dieser Arbeit. „In den Fällen, in denen ein Begründungszusammenhang expliziert wird, aus dem sich Ziele, Inhalte, Methoden und Materialien der Vorschulerziehung ableiten lassen, spricht man von *Konzepten*“ (Fried, 2001, S. 785). In wie weit dies in den Theorien von Carl Rogers der Fall ist, soll Aufschluss über die Relevanz des Ansatzes für den Kindergartenbereich geben.

Ganz im Zeichen Rogers permanenter Zentrierung seines Gegenübers beginnt die thematische Auseinandersetzung des Konzeptversuches einer personenzentrierten Kindergartenpädagogik mit dem Aspekt des Kindes. Dabei liegen die nach Rogers erkennbaren Schwerpunkte auf entwicklungspsychologischen und lerntheoretischen Annahmen, sowie in Ausführungen über das Spiel, das trotz mangelnder Anerkennung im therapeutischen Bereich mit Kindern besonders beachtet wird.

Als zweiter wesentlicher Punkt innerhalb dieses Kapitels wird eine Darstellung der Erzieherin im Rahmen des personenzentrierten Konzeptes vorgenommen, was eine differenzierte Betrachtung des von Rogers verwendeten Begriffs des Facilitators, die wiederholte Betrachtung der drei Grundhaltungen, wobei auch auf die Ergänzung von Tausch und Tausch bezüglich der Nicht-Direktivität eingegangen werden soll, Gesprächsführung und Erzieherinnenausbildung beinhaltet.

Auch die Beziehung zwischen Kind und Erzieher/in, die Erziehungsziele und das Setting bzw. die Rahmenbedingungen finden innerhalb dieses Kapitels eine ausführliche Bearbeitung.

5.1 Das Kind im Rahmen einer personenzentrierten Pädagogik

Am Beginn einer Auseinandersetzung personenzentrierter Überlegungen für die Kindergartenpädagogik steht jene Person, welche das Zentrum und den Ausgangspunkt jeglichen Bedachts darstellt, das Kind. Gleich den therapeutischen und allgemeinen pädagogischen Überlegungen von Rogers beschäftigt sich eine personenzentrierte "Kindergartenkonzeption in erster Linie mit dem Kind, was selbstverständlicher erscheint, als es in den meisten Fällen ist" (Hebenstreit, 1994, S. 33). Der erste Teil dieses Kapitels gilt demnach als zentrales Moment dieser Arbeit. Deshalb scheint eine Zentrierung des Kindes und ein Blickwechsel, um sich in das Kind hineinzusetzen, notwendig. Das Kind selbst soll in seiner Welt darüber Aufschluss geben, wie eine personenzentrierte Kindergartenkonzeption auszusehen hat:

Ein Kindergartenkind denkt, fühlt und handelt nicht weniger oder weniger kompetent als ein Erwachsener, sondern anders, und diese Andersartigkeit hat ihren eigenen Wert im Verlauf des menschlichen Lebens. Es ist deshalb nicht das Ziel der erzieherischen Bemühungen, möglichst schnell zu der eigentlich wichtigen Erwachsenenkompetenz überzuleiten, sondern wichtig ist, die Breite und Intensität der Strukturen zu fördern, in denen das Kind denkt, fühlt und handelt. Damit die Erzieherin einem Kind aber die Hilfestellungen geben kann, derer es auf seiner jetzigen Stufe bedarf, muß sie sich von ihrem eigenen Egozentrismus befreien und die qualitative Anderswertigkeit des Kindes verstehen (Hebenstreit, 1994, S. 37).

Die Beschäftigung mit dem Phänomen Kindheit hat keinerlei Präsenz eingebüßt. Es beschäftigt Erwachsene noch immer in gleichem Maße, was damals in ihnen selbst vor sich gegangen ist und wie sie bei ihren Kindern eine unterstützende Rolle in dieser Phase spielen können.

In unserer westlichen Welt werden jährlich immer weniger Kinder geboren. Im Gegensatz dazu erscheint ein breites Spektrum an Publikationen und wissenschaftlichen Forschungsarbeiten, die zur Erweiterung unserer Einsichten beitragen sollen und uns auch darauf aufmerksam machen wollen, wie viele davon im Umgang mit Kindern noch nicht ausreichend verstanden und umgesetzt werden. Um ein vermehrtes Verständnis des Phänomens der Kindheit zu erhalten, bedient sich der Mensch diverser Einsichten verschiedener Forschungsrichtungen über das Wesen des Kindes. Dazu zählt neben

entwicklungspsychologischen und lerntheoretischen Erkenntnissen auch das Spiel als wesentliches Ausdrucksmittel des Kindes.

5.1.1 Entwicklungspsychologische Überlegungen

Entwicklungspsychologien stellen „eine wichtige Hilfe, zu einem Mehr an Verständnis von Kindern zu gelangen“ (Hebenstreit, 1994, S. 36), dar. Im Arbeitsfeld mit kleinen Kindern können gerade entwicklungspsychologische Aspekte hilfreiche und anregende Überlegungen über die Welt des Kindes und sein Denken geben. Das Verständnis für das Innenleben des Kindes kann als eine notwendige Voraussetzung in der Arbeit mit Kindergartenkindern gesehen werden.

Rogers (1987) hat als ersten Schritt in Richtung entwicklungspsychologischer Ansätze „eine Theorie der Persönlichkeit und der Dynamik des Verhaltens“ (S. 48) verfasst. Ihn führt „die Frage nach der Entstehung des Pathologischen³ ... zum Kinde, da der Mensch – wie wir gesehen haben – ursprünglich in seiner Natur gut und vorwärtsgerichtet ist“ (Suter, 1986, S. 131). Diese Theorie dient weniger dem Zweck allgemeine entwicklungspsychologische Fragen zu beantworten, als vielmehr eine theoretische Basis für inkongruente Merkmale im Menschen zu rechtfertigen. Dabei stoßen wir wieder auf dieselben Grundannahmen der Aktualisierungstendenz und des Selbstkonzepts, welchen wir schon im Kapitel 4.2 der Anthropologischen Aspekte begegnet sind. „Pädagogisch bedeutsam aber werden sie in ihrer Entwicklung beim Kinde“ (Suter, 1986, S. 131).

Die Persönlichkeitstheorie wurde später von Biermann-Ratjen, Eckert und Schwartz (2003) zu einem „Modell der psychischen Entwicklung im Rahmen des Klientenzentrierten Ansatzes“ (S. 80) vervollständigt. Dabei ist neben einer Weiterführung der Thesen von Rogers hin zu einem eigenständigen

³ Es ist Rogers Absicht, „die Ausstattung des Neugeborenen, mit der es der Welt gegenübertritt, vollständig zu benennen. Ob es Instinkte besitzt ... oder ein angeborenes Bedürfnis nach Zuwendung, sind Fragen von großem Interesse, deren Beantwortung für die Theorie der Persönlichkeit ... unwesentlich zu sein scheint“ (Rogers, 1991, S. 49). Mit solchen konkreten entwicklungspsychologischen Fragen beschäftigte sich Rogers nur zweitrangig, da sein primäres Ziel darin lag, „die grundlegenden Einsichten über Konstruktivität und Kreativität des menschlichen Organismus, über Wahrnehmung von Wirklichkeit und die Entstehung von Fehlangepasstheit ... zu formulieren“ (Krone, 1988, S. 78).

Entwicklungskonzept auch die ausdrückliche Betonung der Relevanz dieser Aussagen ausschlaggebend. Biermann-Ratjen (2002) betont die Aktualität Rogers' entwicklungspsychologischer Ansichten aufgrund der Tatsache, dass mittlerweile die moderne Psychoanalyse Erkenntnisse aus der Systemtheorie und der systematischen Säuglingsforschung, weg von der reinen Triebtheorie und der Passivität des Säuglings, berücksichtigt, welchen Carl Rogers von Beginn an große Bedeutung zugemessen hat. Diese Erkenntnisse beziehen sich vor allem auf die Selbstwahrnehmung und affektive Erfahrungen.

Rogers hat stets die Auffassung vertreten, dass sich das Kind „in Interaktion mit anderen Menschen, zu einem wahrnehmbaren Objekt im eigenen Erfahrungsfeld“ (Biermann-Ratjen, Eckert, & Schwartz, 2003, S. 79) entwickelt, wodurch er besonderes Augenmerk auf die Beziehung zwischen den Eltern bzw. anderen Bezugspersonen und dem Kind gelegt hat. Dabei werden dieser Bezugnahme bestimmte Funktionen zugesprochen:

Wichtige Beziehungen organisieren das Verhalten und bald auch die Erwartungen gegenüber den individuellen Bindungspersonen, etwa Vater, Mutter, ältere Geschwister, Betreuer oder Erzieher Die wichtigsten Elemente beim Bindungsaufbau sind die Feinfühligkeit, mit der kindliche Signale beantwortet werden und die sichere Basis, auf die sich das Kind bei Verunsicherung verlassen kann. Auf dem langen Weg zur Reife wird das Zusammenspiel von Verhalten, Gefühlen und Wirklichkeit in seiner Komplexität innerlich repräsentiert (Grossmann, 1999, S. 13).

Schon die Bindungstheorie⁴ beschäftigt sich mit dem Phänomen, dass Kinder nur unter vorhandenen liebenden Objekten zu einer guten Entwicklung gelangen können. Dies enthält somit die „Auffassung, daß der Säugling aufgrund ererbter Anlagen dazu programmiert ist, Stimulationen zu suchen und die Bindung an wichtige Objekte, die ihm Schutz und Unterstützung bieten, aktiv zu fördern“ (Bacal, 1994, S. 255).

Auch Rogers geht davon aus, dass sich ein Selbstkonzept nur durch eine liebende Umwelt möglichst gut entwickeln kann (Rogers, 1991). Es steht also außer Frage, dass die Bezugspersonen starken Einfluss auf die Kinder nehmen und sie stark mitprägen.

⁴ Die Bindungsforschung basiert vor allem auf den theoretischen Grundlagen von John Bowlby, dessen Theorie mittlerweile durch die Säuglingsforschung bestätigt wurde und oft als behavioristische Zugangsweise, in Abgrenzung zur psychoanalytischen Entwicklungstheorie dargestellt wird (Bacal, 1994).

Jedoch wird häufig diskutiert, welche konkreten Einstellungs- und Verhaltensmerkmale der Erwachsenen es sind, die eine positive Entwicklung in Gang bringen.

Neue Forschungsergebnisse zeigen, dass die Selbstreflexionsfähigkeit der Eltern und das Bindungsverhalten zu den Kindern in direktem Verhältnis stehen. Auch die Bedeutung der angemessenen Aussagen der Mutter über die gerade vermuteten seelischen Zustände des Säuglings für die spätere Bindungsqualität zu den nahestehenden Personen hat in neuen Forschungen wieder stärkeres Gewicht erhalten (Dornes, 2006).

Das Bindungsverhalten zeigt sich im Kindergarten sehr deutlich. „Im Kindergarten spielen Kinder mit sicherer Bindung länger, konzentrierter, streiten seltener, lösen Konflikte selbstständiger und werden von den Erzieherinnen mehr gemocht“ (Grossmann, 1999 zitiert nach Weinberger, 2001, S. 53).

Gerade im institutionellen Bereich des Kindergartens sind Erfahrungen des Vertrauens und des Zuspruches die Voraussetzungen, dass sich das Kind auf Neues einlassen und dieses mitnehmen kann. Liegle (2006) schreibt dazu folgendes:

Die Neugier des Kindes, sein Interesse, sein Lernen- und Begreifen-Wollen, seine Eroberung der Welt und seine Entwicklung von Kompetenzen, all dies hat seinen Boden, gewinnt seine Energie aus der grundlegenden Erfahrung von Verbundenheit und Autonomie. Die *Bindung*serfahrungen des Kindes und seine selbsttätigen *Bildungs*prozesse stehen in einem gar nicht auflösbaren Zusammenhang (S. 93).

Somit wird klar, dass Bindung und Bildung nicht getrennt von einander betrachtet werden können, da beide Fähigkeiten kompatibel einhergehen.

5.1.2 Bildungstheoretische Überlegungen

Der Kindergarten gilt als institutionelle Einrichtung, welche sich neben der Schule zu einer fixen Station im Leben des Menschen durchgesetzt hat. Die zentralen Aufgaben dieser Einrichtung liegen dabei im Wesentlichen in der Erziehung und Bildung von Kindern zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr, wodurch jedoch keine direkte Vermittlung von Lehrinhalten wie in der Schule stattfindet, sondern praktische, alltägliche Aufgaben vermittelt werden sollen.

„In unserer Gesellschaft vollstreckt sich ein drastischer Wandel hinsichtlich der allgemeinen Betonung von Bildung. Wissen wird als prägende Kraft für das

menschliche Handeln und damit für die menschliche Gesellschaft in den Mittelpunkt gerückt“ (Fthenakis, 2000, S. 13).

Im Kindergarten steht der Begriff des Wissens unter einem sehr basalen, grundlegenden Deckmantel, den es an dieser Stelle offen zu legen gilt.

5.1.2.1 Der Bildungsauftrag des Kindergartens

Das Ziel des Wiener Bildungsplans liegt darin, dass der „junge Mensch die Impulse, Anregungen und Bewegungen [bekommt], die es ihm ermöglichen, Menschlichkeit zu entfalten, Emanzipation im Denken zu entwickeln und Autonomie zu leben, in seinem Sein und in seinem Werden“ (Magistratsabteilung 10, 2006, S. 13).

Trotz bereits zahlreicher, bestehender Bildungspläne für Kindergärten scheinen in den Köpfen der Menschen noch immer häufig Einstellungen verbreitet zu sein, dass Kinder erst in der Schule wirkliche, fassbare Bildung erfahren und der Kindergarten nur eine Vorstufe dazu darstellt. Diese Tendenz lässt sich sogar häufig in den Einstellungen von Kindergartenpädagoginnen selbst erkennen.

In einer deutschen Untersuchung, die sich mit den Erziehungszielen von Erzieherinnen beschäftigt, wird auf den Stellenwert des Bildungsauftrags, als Kategorie, die als nicht wichtig angesehen wird, verwiesen. Der Bildungsauftrag wird meist nur nebenbei erwähnt, oder vollständig abgelehnt, da die Erzieherinnen oft keine Leistungsanforderungen an die Kinder stellen wollen (Wolfram, 1995).

Dies lässt sich darin begründen, dass in vielen Einrichtungen konkrete Bildungsziele, -inhalte und -methoden fehlen. Martin R. Textor (online: n.v.) sieht „noch nicht einmal den Bildungsbegriff in der Frühpädagogik annähernd geklärt, geschweige denn den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“.

Der Bildungsauftrag des Kindergartens richtet sich primär nicht auf die Vermittlung von Wissen in Form von Allgemeinbildung oder Ausbildung, sondern Bildung soll im Bereich des Kindergartens der Gestaltung des werdenden, menschlichen Kerns dienen. Viel wichtiger im Vergleich zu der Vorgabe von Lerninhalten scheint daher die Anregung des Eigeninteresses des Kindes zu sein, da das Kind als Selbstgestalter seiner eigenen Entwicklung und somit auch seines eigenen Wissens zu sehen ist. „Bildung meint immer *Selbstbildung*“ (Liegle, 2006, S. 99). Auch Hentig meint in Hinblick auf

die Entwicklungsstufe, dass „das kleine Kind ... in ungleich höherem Maße sein eigener Lehrmeister [ist] als es später der Schüler sein wird“ (Hentig, 1996, S. 39).

Dieses Primat der Selbstbildung zu Beginn des kindlichen Lebens hängt mit einem artspezifischen biologischen Lebens- und Tätigkeitsdrang und der Erstmaligkeit des Erlebens der Geschehnisse zusammen. Dazu kommt, dass jeder Anfang zur Bildung und zum Lernen vom Individuum selbstständig verrichtet wird (Liegle, 2006).

Diese Sichtweise der Fähigkeiten des Kindes sich seinem Selbstunterricht hinzugeben, die jener von Carl Rogers gleicht, birgt viele Folgen für eine Konstruktion der Pädagogik der frühen Kindheit.

5.1.2.2 Der Lernbegriff bei Carl Rogers- „signifikantes Lernen“

Rogers hat innerhalb seiner sehr ausführlichen Beschreibungen der schulischen Arbeit bzw. Bildung und Unterrichtung besonderes Augenmerk auf das Lernen gerichtet. „Rogers prägte den Begriff des 'signifikanten Lernens', ein Lernen, das zu Behalten führt, Verhalten verändert und produktiv fortgeführt werden kann, weil es Bedeutung für den Lernenden besitzt“ (Behr, 1987, S. 143). Diese Bezeichnung beinhaltet den Prozess, den es stets freizusetzen gilt, da nur „individuell bedeutsame Lernprozesse ... der Motor subjektiver Entwicklung und Veränderung“ (Groddeck, 1987, S. 92) sein können.

Rogers stellt in seinen Theorien einige Forderungen für das Lernen auf. „*Menschen besitzen ein natürliches Potential zum Lernen*“ (Rogers, 1974, S. 156). Ähnlich der Aktualisierungstendenz spricht Rogers jedem Individuum die Fähigkeit zu nicht nur strebend, sondern auch wissbegierig durchs Leben zu gehen.

Aber Rogers geht auch noch weiter und geht davon aus, dass signifikantes Lernen passiert, wenn der Lerninhalt für den Lernenden selbst von Bedeutung ist und signifikantes Lernen häufig durch eigenes Engagement und Handeln erreicht wird. Eine weitere wesentliche Forderung von Rogers ist die Mitbestimmung und Verantwortung des Lernenden am Lernprozess. Dieses Lernen führt zu einem dauerhaften Behalten, wenn die Person als Ganzes mit seinen Gefühlen und seinem Verstand gefordert ist (Rogers, 1974).

Neuere Erkenntnisse verweisen auf die intrinsische Motivation, die notwendige sinnliche Beteiligung und den Spaß an Lernprozessen, da nur auf diesem Weg ein lustvolles, erlebnisnahes, erfahrungsreiches und lebenslanges Lernen stattfinden kann (Günther, 2006). Auch Fthenakis (2000) betont in seiner Aufzählung die Wichtigkeit lernunterstützender Strategien für die Kleinkindarbeit, wie „die Förderung der Eigenständigkeit Lernender ..., selbstgesteuertes Lernen [und die] Eröffnung von Gestaltungsfreiräumen“ (S. 17). Somit gilt der Kindergarten als jene Institution, in der alle diese Anforderungen des signifikanten Lernens in Hinblick auf die späteren Erziehungsinstitutionen am einfachsten erfüllt werden können, da im Kindergarten ein weit höheres Maß an Selbstständigkeit und Eigeninitiative als in der Schule herrscht. Um uns diesem Lernen wieder zu nähern, „müssen wir zu den Anfängen des Lebens zurückkehren. Wir müssen an jene Augenblicke denken, die nicht als Lernen definiert sind, doch deren Bedeutung noch in uns wirksam ist“ (Lewis, 1999, S. 51).

Die Einheit von Sinnes-, Bewusstseins- und Emotionserfahrungen gilt als die wesentlichste Voraussetzung für diese ganzheitliche Form des Lernens, das sich im kindlichen Spiel am deutlichsten widerspiegelt. Es stellt sich deshalb für die Pädagogik immer wieder die Frage, wie ein solches Lernen in unser heutiges Erziehungssystem, das eher darauf aus ist Fähigkeiten zu trennen, eingefügt werden kann (Lewis, 1999). An dieser Stelle wird bereits deutlich, dass der Bildungsauftrag des Kindergartens dennoch in engem Bezug zu altersgerechten Methoden zur Umsetzung des Lernens und Entwickelns, wie dem Spiel, steht.

5.1.3 Das kindliche Spiel

Das Spiel gilt als wesentliches Ausdrucksmittel des Kindes. Nach Baacke (1999) ist es vielleicht sogar die zentralste Dimension der drei-bis sechsjährigen Kinder.

Dabei liegen die Bereiche Spiel und Bildung je kleiner Kinder sind, näher aneinander, als im ersten Moment klar zu sein scheint.

Eine wissenschaftliche häufig untersuchte These, die immer häufiger Anklang findet, stellt das spielende Lernen im Kindergarten- und Vorschulbereich dar. Die Verbindung zwischen dem Spielen und dem Lernen ist deshalb gegeben, da es dabei stets um die

durch Eigeninitiative und mit allen zur Verfügung stehenden Fähigkeiten erreichende Lösung von Aufgaben, die sich das Kind selbst und freiwillig stellt, geht. Aktuelle Forscher, die den Stellenwert dieser Form des spielerischen Lernens begriffen haben, fordern bewegte, abwechslungsreiche Lernstrategien, outdoor-pädagogische Projekte, gemischte Konzepte und Lerneinheiten, Rollenspiele, da sich so ein autopädagogisches und selbstlehrendes Lernen einstellen kann (Günther, 2006).

Neben der Fähigkeit des Kindes durch Spielen neues zu erleben, neues zu denken und neues zu erfahren, kann die Entwicklung des Kindes eigenständig vorangetrieben werden. Das Spiel des Kindergartenkindes nimmt „quantitativ einen Hauptteil seiner Zeit in Anspruch und ist qualitativ gesehen ein zentraler Faktor in seiner Arbeit des Entwicklungsaufbaus“ (Hebenstreit, 1994, S. 45). „Im Spiel kann das Kind die äußere Welt zur inneren Anschauung bringen und seine eigene Beziehung zur Welt selbsttätig symbolisch gestalten“ (Liegle, 2006, S. 114). Das Spiel hat einen sehr starken Selbstbildungscharakter.

Von Rogers lassen sich keine spezifischen Aussagen zum kindlichen Spiel an sich finden. Im Rahmen seiner Auseinandersetzungen mit dem Kind und dessen innewohnenden Lernpotenzialen beschreibt Rogers jedoch häufig die im Wesen des zu Erziehenden verankerten Neigungen. „Zu den von Rogers genannten Bedürfnissen des Kindes zählt jenes nach Erforschung der Welt und seiner selbst“ (Suter, 1986, S. 145). Seine große Neugier und sein Erkenntnisdrang entspringen direkt aus der Wachstumstendenz. „Der junge Mensch ist neugierig, begierig zu entdecken, zu wissen, Probleme zu lösen“ (Rogers, 1974, S. 133).

Rogers sieht das Kind nicht nur als motiviert lernend, sondern auch als kreativ schaffend an, was Ausdrucksarten, wie das kindliche Spiel, indirekt inkludiert. „*Er (der kreative Lernprozess) ist das tätige Hervorbringen eines neuartigen Produkts der Beziehung zwischen Einzigartigkeit des Individuums einerseits und den Materialien, Ereignissen, Menschen oder Umständen seines Lebens andererseits*“ (Rogers, 1998, S. 339). Für Rogers spielt deshalb der Antrieb zum Lernen, die Motivation und Kreativität des Kindes eine wesentlichere Rolle, als das kindliche Spiel an sich. Die Separation von Arbeit und Spiel wird als kreativitätshemmend angesehen. Diese Trennung wird jedoch meist erst mit dem Eintritt in die Schule relevant, da der Kindergarten sehr bestrebt ist,

„Arbeit und Spiel, Wirklichkeit und Fantasie, Erkenntnis und Gefühl“ (Lewis, 1999, S. 50) zu vereinen.

Um die Kreativität und ein gewisses Maß an Selbstbestimmung gewährleisten zu können wird von Rogers, als auch Tausch und Tausch ein nicht-dirigierendes Verhalten der Erzieherin im Umgang mit Kindern gefordert. Das Verhalten der Erzieherin offenbart sich in Spielsituationen meist sehr deutlich, da gut erkennbar wird, in wie fern sie dem Kind Kreativität, Autonomie und Wahlrecht zuspricht. „Zahlreiche Erzieherinnen betonen ... den Wert des Freispiels und der darin enthaltenen Entfaltungsmöglichkeiten.“ (Wolfram, 1995, S. 85)

Um zielführende Spielprozesse im Kindergarten in Gang zu bringen, stellt sich stets die Frage nach dem förderlichen Verhalten der Erzieherin. Das bedeutet, dass das Spiel nicht nur abhängig von der Kreativität des Kindes passiert, sondern auch das Verhalten der Erzieherin zur Entstehung beiträgt. Eine personenzentrierte Kindergärtnerin greift im Spiel die Ideen der Kinder auf und versucht nicht bestimmend vorzugeben oder zu lenken. Hebenstreit sieht es als weitere Aufgabe der Erzieherinnen, sich um ein vermehrtes Verständnis der Denkweisen der Kinder gerade in der Spielsituation zu bemühen. Er meint dazu:

Wenn wir ein Kindergartenkind verstehen wollen, ist es wichtig, sich den Mechanismus der Symbolbildung bewußt zu machen, durch den das Kind eine Relation von innen und außen herstellt. Nicht durch Belehrungsprogramme erfährt das Kind, was Wirklichkeit ist, sondern durch die Möglichkeit, sich die Welt in seinem Spiel so zurechtzulegen, daß sie passend wird (Hebenstreit, 1994, S. 55).

Die Erzieherin hat beim Spiel des Kindes die beste Gelegenheit das Kind zu beobachten, es zu studieren, seine Anlagen und Neigungen kennenzulernen und seine Schwächen und Stärken zu unterscheiden. Es dient als Moment, den die Erzieherin für die Arbeit mit dem Kind nutzen kann.

5.2 Die Erzieherin

Auch wenn es im ersten Blick so scheint als komme der Erzieherin im personenzentrierten Konzept eine passive, vielleicht sogar zweitrangige Bedeutung hinter dem Kind zu, spielt sie unter genauerer Betrachtung die zentrale Rolle im

Erziehungsgeschehen, da diese von vielen Anforderungen geprägt und nicht leicht zu erfüllen ist. Sie trägt quasi eine Schlüsselfunktion in der Erziehung der Kinder.

Eine der wesentlichen Anforderungen, die einer Erzieherin im Rahmen einer Pädagogik nach personenzentrierten Gesichtspunkten zukommt, ist ihre Person an sich. Hinsichtlich der „Umsetzungsmöglichkeiten des Ansatzes stellt ... die Motivation und Persönlichkeit der Erzieherin eine Bedingung dar.“ (Neuburger & Koch, 2005, S. 127) Es ist in diesem Konzept also wesentlich, dass die Erzieherin an einer engagierten Arbeit durch die Auseinandersetzung mit den Kindern, aber auch mit ihr selbst, interessiert ist. „Die Beschäftigung mit der eigenen Person fördert die Persönlichkeitsentwicklung der Pädagogin“ (Tausch & Tausch, 1979, S. 388). Erwachsene, die sich mit sich selbst auseinandersetzen, die offen mit ihren Eigenschaften umgehen und die auch die eigenen Gefühle gut wahrnehmen, können im Umgang mit Kindern durchaus lernen. Carl Rogers gibt dem Erzieher die Entwicklung und Erweiterung seiner eigenen Person und nicht nur die Aneignung von vernunftgeleitetem Handlungs- und Fachwissen, das vorrangig Anleitung, Bestimmung und Ziel jeglichen Tuns darstellt, auf (Krone, 1988). Das Herstellen einer Beziehung wird in der personenzentrierten Pädagogik als wesentlicher erachtet, als das Verfügen über pädagogisch-theoretisches Wissen. Krone (1988) beschreibt die Haltung als bedeutender als die Wissensvermittlung:

Nicht so sehr das Was, sondern das Wie erzieherischen Handelns ist hier folglich angesprochen – und auch dieses Wie ist keine Frage didaktisch kluger Aufbereitung, sondern Ausdruck einer ‘Lebensform‘; erst der Selbstbezug des Erziehers im Sinne Rogers’ macht Erziehung als erzieherische Beziehung möglich (S. 108).

Einen ebenso wichtigen Aspekt spielt die holistische Sicht der Erzieherin von Rogers. „Wie der Therapeut ist der Erzieher nicht allein in seiner fachlichen Kompetenz, vielmehr in seinem ganzen Sein angesprochen“ (Krone, 1988, S. 107). Dies inkludiert, dass die Erzieherin die Entwicklung und das Wachstum ihrer Person und nicht nur das Erlernen von Fachwissen anzustreben hat. Tausch und Tausch (1979) verfolgten diese Ansätze in ihren Forschungen und formulierten dazu folgende Gedanken:

Wahrscheinlich können nur Erwachsene die Persönlichkeitsentwicklung eines Jugendlichen, dessen Selbstachtung, günstiges Selbstkonzept und offene Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst fördern, die diese wesentlichen Vorgänge in ihrer eigenen Persönlichkeit entwickelt haben und leben, die also sich selbst achten, die ein günstiges Selbstkonzept haben und die sich

fortwährend mit sich selbst offen auseinandersetzen, die mit ihrem eigenen Fühlen in Kontakt sind (S. 375).

Auch die Erzieherin im Kindergarten muss sich täglich in ihrem Menschsein beweisen. Sie sollte sich auf keinen Fall in eine rigide Verhaltensroutine drängen lassen, resignieren oder aus Prinzip handeln, sondern stets an einer lebendigen Wechselbeziehung mit den Kindern interessiert bleiben. Jedes Kind hat im Umgang mit der Erzieherin eine Behandlung ohne Vorurteile und eine Orientierung am Einzelfall verdient. Diese objektive Zuwendung jeder pädagogischen Situation und jedes Einzelnen erfordert von der Erzieherin auch eine Auseinandersetzung mit ihren eigenen Werthaltungen gegenüber den Kindern. Dabei kann es hilfreich sein, die anthropologischen Einstellungen, die es sich stets vor Augen zu führen gilt, um sie ein Stück weit objektiver betrachten zu können, zu überdenken.

Eine Erzieherin benötigt ein Bild von einem bestimmten Kind, um dessen Äußerungen verstehen und Hilfen für seine Entwicklung anbieten zu können, aber sie muß dieses Bild auch ständig selbstkritisch daraufhin überprüfen, inwieweit es diesem einzelnen Kind gerecht wird, und wo einige Voreingenommenheiten es verzerren. Der Pädagogische Prozeß kann von dieser Seite aus als ein Annäherungsversuch an ein Verständnis eines im Werden begriffenen Menschen betrachtet werden (Hebenstreit, 1994, S. 36).

Dies impliziert, dass der personenzentrierte Ansatz im Bereich der Kindergartenpädagogik durch ein ständiges Wachsen der Interaktionspartner und durch eine generelle Prozesshaftigkeit geprägt ist.

Gleich wie der Therapeut in der Personenzentrierten Psychotherapie gilt es nach Rogers seitens der Erzieherin auch die Basisvariablen umzusetzen, um für sich selbst und die Kinder eine erfolgreiche pädagogische Situation zu schaffen. Das Schaffen einer personenzentrierten Beziehung zum Kind ist also „geprägt durch die Dimensionen Kongruenz, Empathie und Achtung, die therapeutisches und erzieherisches Gewicht haben“ (Krone, 1988, S. 107).

5.2.1 Facilitator

Der Begriff Facilitator wurde von Rogers im Zusammenhang mit Lernen, anstelle des Lehrers und Erziehers verwendet. Er bezeichnet jene Person, die das Lernen fördert und

unterstützt, jedoch nicht dirigierend im Vergleich zum Lehrer und Erzieher agiert. Somit „baut Rogers eine Gegenposition zum Bild des Lehrers/Erziehers als Experte für die Vermittlung von Lerninhalten und Wahrer der Disziplin auf“ (Bender, 1979, S. 118). Der traditionelle Begriff des Lehrers erhält eine Abschwächung seiner Fähigkeiten, wogegen der Facilitator eine Person beschreibt, die eine fördernde Fähigkeit ausstrahlt, ohne tatsächlich lenkend und handelnd teilzunehmen.

Der Facilitator agiert als Unterstützer und Helfer bei dem Unternehmen des zu Erziehenden, einen eigenen individuellen Weg zu einem verlangten Gegenstand oder Themenfeld zu finden. Er berät ihn bei dessen persönlichen, emotionalen und kognitiven Beschäftigungen in diesem Verlauf, indem er sich den Kindern gegenüber in gleichem Maße echt, einführend und wertschätzend verhält, wie es der personenzentrierte Therapeut dem Selbstaktualisierungsvorzug des Klienten gegenüber versucht. In beiden Prozessen steht die Förderung der Person im Mittelpunkt (Neuburger & Koch, 2005).

Die Umsetzung dieser handlungsleitenden Forderungen bezieht sich vor allem auf den Bereich des Lernens. Rogers schreibt der Erzieherin dabei eher passive Fähigkeiten, wie Zurückhaltung und aufmerksame Beobachtung zu, wodurch herkömmliche Merkmale des Erzieherinnenverhaltens in den Hintergrund gestellt werden. Eine solche Haltung kennzeichnet sich durch folgende Merkmale:

Diese Anschauung fordert den Lehrer/Erzieher als ganze Person und stellt jedoch deutlich, daß auch der Lehrer/Erzieher als in einem Lernprozeß befindlich zu verstehen ist, wenn er diese Vorstellungen zu verwirklichen sucht; ausgehend von seinen Möglichkeiten, in der Auseinandersetzung mit seinen Problemen kann er seinen Weg finden (Bender, 1979, S. 118).

Dies bedeutet, dass die Erzieherin und das Kind unabhängig von kognitiven Fähigkeiten und unterschiedlichem Entwicklungsstand in Hinblick auf die Erarbeitung neuer Erfahrungen auf derselben Stufe stehen und gemeinsam eine Entdeckung neuer Eindrücke stattfinden soll.

Dennoch wird in dieser Arbeit, die aus dem pädagogischen Bereich heraus wurzelt und diesen fokussiert, der Begriff der Erzieherin weiterverwendet.

5.2.2 Die Grundhaltungen des Erziehers

Gleich den drei Therapeutenvariablen empfiehlt Rogers auch für die pädagogische Arbeit „die Realisierung seiner drei Grundhaltungen“ (Behr, 1987, S. 143). Tausch und Tausch (1979) gehen in ihren Forschungen noch einen Schritt weiter und zählen als vierte Variable die „fördernde nicht-dirigierende Einzeltätigkeit“ (S. 101) für die pädagogische Arbeit hinzu. Durch das Verfolgen dieser Richtlinien kann eine Beziehung und somit eine Entwicklung in Gang gebracht werden. Die Erzieherin hat die Aufgabe mit der Schaffung von Empathie, Wertschätzung, Kongruenz und Nicht-Direktivität, „die Ausgangsstimmung oder das anfängliche Klima für das Geschehen in der Gruppe oder der Klasse zu schaffen“ (Bender, 1979, S. 117). Diese hinreichenden Bedingungen stellen für die Erzieherin Werthaltungen dar, durch deren Umsetzung sich eine personenzentrierte Pädagogik kennzeichnet.

5.2.2.1 Kongruenz

Kongruenz stellt die Grundlage für ein personenzentriertes Zusammenleben, das durch gegenseitiges Vertrauen bestimmt ist, dar. Um eine glaubwürdige Person darzustellen, ist die Erzieherin gefordert, stets authentisch zu bleiben. „Der kongruente Erzieher hat größtmöglichen Zugang zu seinen Gefühlen und versteckt sich nicht hinter einer Fassade“ (Krone, 1988, S. 108).

Ein wichtiger Aspekt der Echtheit der Erzieherin im Kindergarten liegt darin, zu erkennen, wann persönliche Grenzen des eigenen Wohlbefindens erreicht sind, da Kinder verstelltes Verhalten durchaus wahrnehmen. Es sollte deshalb in Problemsituationen um das Bestreben gehen, das eigene Befinden auszudrücken und nicht vernunftgesteuert Handlungsmotive zu rechtfertigen, wie es in der pädagogischen Praxis oft zu sehen ist.

Für die Pädagogik spielt Echtheit auch in folgender Weise eine Rolle, da jeder Mensch im Laufe seines Lebens nach Persönlichkeitserwerb und vermehrter Selbsterkenntnis zu streben versucht.

5.2.2.2 Empathie

Als zweites Kriterium verlangt Rogers von einer personenzentrierten Erzieherin eine empathische Haltung gegenüber dem Kind. Dies beinhaltet beispielsweise, dass kindliche Äußerungen und Ausdrücke stets in deren subjektiven Zusammenhang zu betrachten sind. „Verstehen heißt, sich einlassen auf das phänomenale Feld des Kindes, auf seine Bedeutungsgebung und seine Bewertungen“ (Krone, 1988, S. 108).

Der Versuch ein Kind in bestimmten Momenten zu verstehen, wird in alltäglichen Situationen von der Erzieherin jedoch kaum angestrebt, da es viel wichtiger erscheint diese zu einem guten Ausgang zu führen oder in spielerischer Art zu lösen. Das von Carl Rogers so eindringlich geforderte, einführende Verstehen scheint meist nur oberflächlich erfüllt zu sein. Ein „Verständnis für ein Kind zu erwerben, bedeutet, hinter der wahrnehmbaren Oberfläche des Verhaltens Zusammenhang zu entdecken, unbewußten Motivationen sprachlichen Ausdruck zu geben, die Geschichtlichkeit einer einzelnen Verhaltensweise zu erkennen“ (Hebenstreit, 1994, S. 35).

Der Versuch des Verstehens eines Kindes dient neben Anerkennung und Wertschätzung auch dem Ausdruck von Sicherheit, da das Kind nicht um seine Anerkennung fürchten muss. „Empathie teilt sich so dem Kind als die Gewißheit mit, daß die Eltern [und andere Bezugspersonen] seine Gefühle als gut und wertvoll akzeptieren, auch dann, wenn sie deren Niederschlag in seinen Handlungen ablehnen oder begrenzen“ (Krone, 1988, S. 108). Dies inkludiert, dass sich das Kind trotz Bestrafung oder Konsequenz nicht um die Liebe der Eltern fürchten muss, sondern sich verstanden und weiterhin geliebt fühlen kann.

Diese Dimension, die von Tausch und Tausch ebenfalls bei Erzieherinnen untersucht wurde, brachte bei Kindergärtnerinnen gewisse Erkenntnisse auch in Hinblick auf Vorgänge, die bei Kindern erkennbar waren. Dabei standen empathische Äußerungen der Kindergärtnerinnen in Gesprächen mit ihren Gruppen in unmittelbarem Zusammenhang zur Selbstexploration der Kinder. Weiters waren einführende Reaktionen der Kindergärtnerinnen auf persönliche Aussagen der Kinder während einer Lernaufgabe Auslöser für gehäufte, tätige Wissbegierde und schöpferisches Bemühen der Kinder (Tausch & Tausch, 1979).

Für eine personenzentrierte Pädagogik könnten diese in der Weise geltend werden, dass einführendes Verstehen eine notwendige Bedingung gerade im Umgang mit Kindern darstellt. Der Versuch Kinder, im alltäglichen Leben und besonders in herausfordernden Situationen verstehen zu wollen und zu sensibilisieren, stellt eine Herausforderung in der Kindergartengruppe dar, vermittelt Kindern jedoch wesentliches Vertrauen, Geborgenheit, sowie Strategien zur eigenen Bewältigung des Lebens.

5.2.2.3 Unbedingte Wertschätzung

Vor allem die Dimensionen der unbedingten Wertschätzung und der Empathie spielen für die pädagogische Arbeit mit Kindern eine wesentliche Rolle, da „einführendes Verstehen und bedingungsfreie Zuneigung [es]... dem Kind [ermöglichen], ein offenes und tragfähiges Selbstkonzept zu entwickeln“ (Krone, 1988, S. 108).

Wertschätzung scheint in der Pädagogik eine noch wesentlichere Rolle zu spielen, als im therapeutischen Arbeitsfeld, da sie in der Arbeit mit Kindern über reines Akzeptieren hinausgeht und das Schaffen einer stabilen, durch Zuneigung und Anerkennung geprägten Beziehung noch mehr an Bedeutung gewinnt. Tausch und Tausch (1979) kamen hinsichtlich ihrer Dimension Achtung-Wärme-Rücksichtnahme, die der Variable unbedingte Wertschätzung von Rogers gleicht und noch differenzierter in Hinblick auf die Pädagogik aufgeschlüsselt wurde, auf folgende Ergebnisse:

Achtung-Wärme von Kindergärtnerinnen in Stimme, Mimik, Gestik, Sprachäußerungen und ihrem Gesamtverhalten hängen mit ausgeprägten Selbstständigkeitsverhalten der Kinder ihrer Gruppe zusammen.... Achtung-Wertschätzung von Kindergärtnerinnen hing in verschiedenen Situationen im Kindergarten mit konstruktiver Mitarbeit und Interessiertheit der Kinder zusammen (S. 105).

Wertschätzung bezieht sich unabhängig von Leistungen und Taten auf die ganze Person. Somit stellt dieser Aspekt der Zugewandtheit, des Interesses und der Freundlichkeit eine unumgängliche Forderung dar. Unbedingte, positive Wertschätzung als intensivere Abstufung der Achtung kann im Kindergarten bereits als schwierig erachtet werden, da aufgrund diverser Faktoren, wie Gruppengröße, Erfüllung der pädagogischen Ziele und Rahmenbedingungen auch Konfliktsituationen entstehen.

5.2.2.4 Fördernde nicht-dirigierende Einzeltätigkeit

Tausch und Tausch (1979) konnten auch einen Zusammenhang der fördernden nicht-dirigierenden Aktivität, sowie geringer Lenkung mit entspannter, ungezwungener Gruppenstimmung der Kinder und der Erzieherin nachweisen.

Auf der Basis zahlreicher Alltagserfahrungen erscheint es auf den ersten Blick nahe liegend, dass das Gefühl des Bestätigtseins zunächst untrennbar mit Lob verbunden ist. Diese weit verbreitete und noch immer in der Pädagogik vorhandene Auffassung ist jedoch der personenzentrierten Auffassung einer fördernden Tätigkeit komplett konträr, da in diesem Ansatz die Annahme, dass Kinder nicht an pädagogischen Momenten, wie Strafe und Lob orientiert, sondern beziehungsorientierte Wesen sind, über allem steht. Dabei stellt sich die Frage, welche Wirkung die nicht-dirigierenden Handlungen haben und wie dieses Nicht-Eingreifen und diese Zurückhaltung einen pädagogischen Fortschritt bringen kann. Nicht-Direktivität gibt im pädagogischen Kontext eine Richtlinie pädagogischen Handelns vor, die ungeachtet dessen stets in Wahrnehmung der eigenen Person geschehen muss. Förderliche Nicht-Direktivität schließt jedoch nicht an ein vollkommenes Freilassen, Nichts-Tun und Nicht-Eingreifen an. Tausch und Tasch (1979) sehen in dieser Bedingung Tätigkeiten, wie „dem anderen Angebote machen, ihm Anregungen geben, ihm Alternativen vorschlagen, ... sich für ihn verfügbar halten, ... dem anderen Rückmeldung geben, ... mit dem anderen mitlernen, eine gemeinsame förderliche Lernumwelt schaffen, mit ihm gemeinsam Aktivitäten ausüben, u.v.m.“ (S. 247) enthalten. Ein nicht-dirigierendes Verhalten lässt das Kind nicht ungeachtet, sondern gibt ihm Raum selbst lösbare Entscheidungen zu treffen oder selbst seinen Weg zu finden. Dabei handelt es sich im Kindergarten also stets um eine Grandwanderung des Freiraum-Gebens und des Darauf-Einlassens.

5.2.3 Gesprächsführung der Kindergärtnerin

Neben den drei Grundhaltungen, die er für die Beziehung Therapeut und Klient liefert, formuliert Rogers auch Grundhaltungen für die allgemeine Kommunikation. Dabei überträgt er die für die Therapie gültigen Bedingungen in einer allgemeinen Form in die zwischenmenschliche Begegnung (Neuburger & Koch, 2005). Rogers geht von der als Basis dieser Kommunikation notwendigen Erfüllung der Bedingung der Kongruenz aus:

Ich habe die Erfahrung gemacht, dass Wirklichsein oder Echtheit oder Kongruenz – wie auch immer Sie es nennen wollen – eine bedeutsame Basis für Kommunikation im besten Sinn des Wortes ist (Rogers & Rosenberg, 1980, S. 26 f).

Verständigung ist abhängig von dem Maß, in dem mit Offenheit der Interaktionspartner auf die Situation eingegangen wird, da ein Kontakt oder ein Verhältnis hergestellt werden muss. Auch Motschnig (2006) geht davon aus, dass eine generelle „Verbesserung der Kommunikation ... durch eine erhöhte und genauere Wahrnehmung von sich selbst und der anderen“ (S. 105) erfolgen kann.

5.2.3.1 Das aktive Zuhören

Diese Gestalt des Zuhörens wird als empathisches Zuhören bezeichnet und auf Thomas Gordon, einen Schüler von Carl Rogers, zurückgeführt, der in seinen Arbeiten durchaus einen Anspruch auf eine neue personenzentrierte Pädagogik stellte. Das aktive Zuhören beinhaltet eine Form der Aufmerksamkeit, die besonders gefühlsbetonte Reaktionen des Interaktionspartners wahrnimmt und bereits eine nonverbale Vermittlung von Anteilnahme beinhaltet. (Gordon, 2002)

Die Basis stellen Ideen von Rogers (2003) dar, der dieses Hören in folgender Weise beschreibt:

Das erste simple Gefühl, das ich mit ihnen teilen möchte, ist meine Freude darüber, wenn ich jemanden wirklich *hören* kann.... Wenn ich sage, dass ich es genieße, jemanden zu hören, dann meine ich natürlich ein tiefes Hören. Ich meine damit das Aufnehmen seiner Worte, seiner Gedanken, seiner Gefühlsnuancen und deren persönlicher Bedeutung, ja sogar der Bedeutung, die unterhalb der bewußten Intention des Sprechers liegt (S. 19).

Ein aktives Zuhören bedeutet echtes Verstehen des Gesagten des Gegenübers, das nicht ausschließlich Worte, sondern vor allem Gestik, Mimik, Stimmhöhe, Körperhaltung, u.v.m inkludiert. Es handelt sich um einen mitschwingenden, emotionalen Teil des Ausdrucks, den es bei jedem Gespräch mit einem Individuum zu verspüren, zu begreifen und auszudrücken gilt (Homan, Oelz, & Mladek, 2006).

Rogers (2003) beschreibt in diesem Zusammenhang auch das Gefühl des Gegenüber, wenn dieser gehört wird, als äußerst bedeutsam:

Es tut mir gut gehört zu werden.... Diese Menschen haben mich gehört, ohne mich zu beurteilen, mich zu diagnostizieren, mich abzuschätzen, mich zu bewerten. Sie haben einfach zugehört und geklärt und auf allen Ebenen, auf

denen ich mit ihnen in Beziehung trat, auf mich reagiert.... Es ist erstaunlich, wie Dinge, die unlösbar erscheinen, lösbar werden, wenn jemand zuhört.... Wie Sie aus meinen bisherigen Ausführungen leicht entnehmen können, ist für mich also schöpferisches, aktives, sensibles, genaues, einfühlsames, nicht-bewertendes Zuhören in einer Beziehung ungeheuer wichtig (S. 23 ff).

Folglich kann für jede pädagogische Situation diese Form des Zuhörens als erstrebenswert gelten, wenngleich sie in einer Gruppe mit Kindern schwer zu realisieren scheint.

5.2.3.2 Verbalisieren der Gefühle

Rogers (1991) beschreibt eine wünschenswerte, gefühlsechte Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind auf folgende Weise:

Ich kann verstehen wie sehr befriedigend es für dich ist, deinen kleinen Bruder zu schlagen (oder immer und überall dorthin zu machen, wo du möchtest oder Dinge zu zerstören), und ich liebe dich, und ich gönne dir diese Gefühle. Aber ich gönne mir meine Gefühle auch, und ich bin sehr ärgerlich, wenn dein Bruder verletzt wird (oder unglücklich, traurig über sonstige Verhaltenweisen), und deshalb lasse ich nicht zu, daß du ihn schlägst. Sowohl deine als auch meine Gefühle sind wichtig, und jeder von uns darf frei darüber verfügen (S. 51).

Durch diese Form des Gesprächs wird klar in welcher Weise Carl Rogers eine absolute Ehrlichkeit jedes einzelnen fordert. Rogers strebt danach Gefühle egal welcher Art stets auszudrücken. Dabei gilt es „positive und liebende Gefühle genau so offen ausdrücken wie negative, enttäuschte oder ärgerliche Gefühle“ (Rogers 1984b, S. 63).

„Es ist nicht möglich einem Kind alles mit Worten zu beschreiben und begreiflich zu machen und es ist sicherlich wichtig, sich seinem Entwicklungsstadium und seiner Intelligenz anzupassen, da ein dreijähriges oder ein achtjähriges Kind verschiedene Dinge unterschiedlich wahrnehmen“ (Drzyzgová, Svitková & Zedníková, 2006, S. 18). Dennoch erscheint das Verbalisieren emotionaler Inhalte wichtig, um die geforderte Authentizität der Erzieherin aufrecht erhalten zu können und gerade im Umgang mit Kleinkindern ausschlaggebend für eine gute Beziehung.

In einer deutschen Untersuchung wurden personenzentrierte Fortbildungen von Kindergärtner/innen exemplarisch durchgeführt, um das pädagogische Interesse an der Kommunikationstechnik von Carl R. Rogers festzustellen. Dabei wurden von den Pädagogen/innen die Bereiche ‚Aktives Zuhören‘ und ‚Feedback-Geben‘ als besonders

sinnvoll und erstrebenswert für die praktische Arbeit eingeschätzt (Neuburger & Koch, 2005).

5.2.4 Ausbildung

In aktuellen Nachrichten wurde bereits davon gesprochen eine universitäre Ausbildung anstelle einer Schulausbildung für Kindergärtnerinnen als Qualitätsgarant im Kindergarten anzustreben. Martin R. Textor (online: n.v.) hält die deutschen Kindergärtnerinnen für nicht ausreichend qualifiziert. Innerhalb der westeuropäischen und nordamerikanischen Erzieherinnen seien nur noch die österreichischen weniger gebildet. In den anderen Ländern erhalten Erzieherinnen eine universitär verankerte oder fachhochschulische Ausbildung für die Kindergartenarbeit, die der Lehre von Lehrerinnen entspricht. Pädagoginnen in Deutschland würden ein umfangreicheres und spezielleres Wissen benötigen, welches zum einen Fachgebiete wie Frühpädagogik, Psychologie und Hirnforschung, zum anderen anspruchsvolle methodische und didaktische Kenntnisse beinhaltet, wenngleich sie die Bezeichnung der „Basteltante“, die noch immer nicht vollständig abgelegt wurde, nicht verdienen.

Die aktuelle Qualitätsdiskussion beschäftigt sich neben der Frage nach der Beschaffenheit der Erziehung im Generellen immer häufiger auch mit der Qualität der Erzieherinnenausbildung als Voraussetzung von gelungener Vorschulerziehung. Gründe dafür liegen in den speziellen, sich verändernden und steigenden Ansprüchen an die Erzieherin. „Infolge der Erweiterung des Spektrums der Tätigkeitsfelder haben sich auch die Anforderungen an die ErzieherInnen verändert“ (Diskowski, 1998, S. 43). Diskowski (1998) sieht weitere Veränderungen darin, dass „sich die sozialpädagogische Praxis stärker an den Lebenswelten der Kinder ... orientiert, dass neben den Erziehungs- und Bildungsauftrag des Vormittagskindergartens Versorgungs- und Betreuungsnotwendigkeiten treten und sich Arbeitsstrukturen und Arbeitsinhalte stark verändern“ (S. 44).

Trotz neuer Forderungen, die das Feld des Kindergartens betreffen, sollte im Rahmen des personenzentrierten Ansatzes wohl weniger das theoretische Erfassen, Lernen und Studieren im Vergleich zur beruflichen Handlungskompetenz im Vordergrund der Erzieherinnenausbildung stehen. Gleich der Betonung des signifikanten Lernens im

Unterschied zur vorgegebenen, theoretischen Wissensvermittlung im Rahmen des personenzentrierten Ansatzes geht es auch hier weniger um das Erfüllen der Lehrpläne, als die Erlangung von Kompetenz durch wirkliches Interesse und die praktische Umsetzung der Erkenntnisse.

Rogers sieht den Beruf der Kindergärtnerinnen auch deshalb nicht von der Ausbildung abhängig, weil er die Persönlichkeit des Einzelnen als wesentlich für eine wertvolle Situation hervorhebt. „Der Weg zum wirkungsvollen Facilitator, Pädagogen oder Therapeuten kann nicht mehr allein ein Ausbildungsweg des methodischen Einübens von hilfreichen Verhaltensweisen und ein blindes Trainieren von kommunikativen Fertigkeiten sein, sondern muß über die Selbstaktualisierung und Selbsterfahrung der eigenen Person gehen“ (Groddeck, 1987, S. 94 f). Erzieherinnen sind somit auch im Beruf einer ständigen Weiterbildung, der Arbeit an sich selbst und der Fähigkeit sich selbst ständig von neuem zu motivieren gegenüber den Kindergartenkindern verpflichtet, um einen personenzentrierten Umgang schaffen zu können.

Die Ausbildung für den Kindergartenbereich sollte neben einer fachspezifischen Wissensvermittlung, auch zahlreiche Praxiserfahrungen enthalten. Durch die Erfahrungen mit konkreten Kindertagesstätten sollte nicht nur ein vermehrtes Verständnis und ein offener Zugang zu den Kindern, sondern auch das Feld der Kindergruppe vertraut werden. „Eine Ausbildung, die auf eine solche Berufspraxis vorbereiten soll, muß die Lebensrealität der Klientel ebenso ins Blickfeld nehmen, wie die Dynamik des sozialpädagogischen Arbeitsfeldes“ (Diskowski, 1998, S. 44).

Zu den notwendigen Kompetenzen, welche eine Erzieherin dennoch im Rahmen ihrer Ausbildung erlangen sollte, zählen Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz. Zur Fachkompetenz zählen grundlegende disziplinnähe Fertigkeiten, ohne welche die Durchführung der Arbeit nicht möglich wäre. Methodenkompetenz beinhaltet die Fähigkeit in Situationen passend und handelnd zu reagieren, welche eine gewisse Objektivität, Reflexionsbereitschaft und Analyse- und Problemlösefähigkeit der Erzieherin einschließt. Und unter Sozialkompetenz wird die Notwendigkeit unter selbständigen und verantwortungsvollen Richtlinien zu arbeiten verstanden (Frey, 1999). Auch Tausch und Tausch (1979) haben sich mit der „Förderung der humanen Haltungen und der Persönlichkeit von Lehrern und Erziehern“ (S. 374) beschäftigt. Geschieht dies nicht im Alltag durch Auseinandersetzung mit der eigenen Person und

der Umwelt, sollten diese Überlegungen zumindest in der Ausbildung von Erzieherinnen Anklang finden.

Im Rahmen des personenzentrierten Ansatzes kann somit keine Überbewertung fachlichen, theoretischen Wissens stattfinden, sondern die Erzieherin und ihr förderlicher Umgang mit den Kindern in der konkreten pädagogischen Situation höheren Stellenwert erhalten.

5.3 Die Beziehung zwischen Kind und Erzieherin

Carl R. Rogers hat sich vor allem in seinen späteren Publikationen um „die Vertiefung des Zwischenmenschlichen auf Gruppen, auf Paarbeziehungen, auf Beratungssituationen, auf Lebensbereiche wie Politik und vor allem Pädagogik“ (Behr, 1987, S. 141) bemüht. Bei Rogers wird diese Beziehung zwischen den Interaktionspartnern auch im pädagogischen Kontext sehr stark betont. Behr (1987) sieht **“Rogers eigentliche Leistung für die Pädagogik ... dort, wo sich seine Auffassung von zwischenmenschlicher Beziehung in Hinblick auf pädagogischen Bezug denken lässt“** (S. 149).

Im Rahmen einer personenzentrierten Pädagogik wird der Beziehung zwischen Erzieherin und Kind an sich ein förderndes Moment beigemessen, da sie bereits als wesentlicher Teil der Erziehung gesehen wird. Nach Krone (1988) „sind Beziehung und Erziehung gar nicht voneinander zu trennen; es ist die hilfreiche Beziehung selbst, die erzieht“ (S. 107).

Die beiden Gegenüber in der pädagogischen Situation können einer Beziehung in keinem Fall entgehen. Prägend ist diese Beziehung nicht nur für das Kind, das im Rahmen des Kindergartens mit beginnender Abwesenheit der Mutter die erste außerfamiliäre Bezugsperson entdeckt, sondern auch für die Erzieherin, die leichter einen Zugang zu den Kindern findet, wenn sie selbst in die Gruppe inkludiert ist. Es scheint mittlerweile klar zu sein, dass Beziehung nicht nur eine Nebenerscheinung im Kindergarten darstellt, sondern entwicklungsfördernde, formende und bildende Eigenschaften von dieser ausgehen. Friedrich (1999) sieht beim Kind das Erleben von

Beziehungen zum einen als Voraussetzung für differenzierte Lernerfahrungen, zum anderen bereits als einen wichtigen Bildungsvorgang an sich.

Für die Kinder ist die Beziehung zur Erzieherin sehr wichtig. Die Erzieherin könnte als Autoritätsperson auftreten, da in der Situation ein Abhängigkeitsgefälle besteht. Obwohl es manchmal notwendig ist, klare Anweisungen zu geben, wie zum Beispiel im Straßenverkehr, ist es im Rahmen einer personenzentrierten Pädagogik jedoch Voraussetzung diese Macht nicht auszunutzen, sondern selbst die Beziehung zu den Kindern in den Vordergrund zu stellen. Die von Rogers geforderten Merkmale der Haltung wurden auch an Lehrern und in Schulsituationen untersucht und konnten infolge dessen als förderlich für die Erzieherin-Kind-Beziehung bestätigt werden (Groddeck, 1987). Die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehung gewinnt auch auf dem Hintergrund der aktuellen Qualitätsdiskussion im vorschulischen Bereich an Bedeutung.

Auch Neuburger und Koch (2005) fordern eine Humanisierung der Lehrer-Schüler-Beziehung für pädagogische Bereiche. Das bedeutet, dass der Lehrer ermutigt und aufgefordert wird, „sich in der Beziehung zu den Schülern vor allem an sich selbst, seinen eigenen Erfahrungen und Einsichten, seinen Stärken und Schwächen zu orientieren und aus dem eigenen Erfahrungs- und Erlebens- und Wissenszentrum heraus zu handeln“ (Groddeck, 1987, S. 123). Demnach steht die Forderung nach einer menschlicheren Gestaltung der pädagogischen Beziehungen im Zentrum des Interesses. Behr (1987) bringt die Forschungsergebnisse und das Bemühen die Theorien von Rogers für die Pädagogik zu erschließen auf folgenden Schluss:

Die pointierte Folgerung aus den Untersuchungen von Tausch und Tausch, Aspy und Roebuck kann in Hinblick auf die pädagogische Anwendung des personenzentrierten Ansatzes nur so lauten: **Pädagogische Erfolge hängen von der Qualität einer menschlichen Beziehung zu den Schülern ab, die definiert wird durch das Maß, in welchem der Lehrer Authentizität, Wertschätzung und Empathie zeigt. Diese Verhaltensmerkmale können und sollten gelernt bzw. trainiert werden** (S. 147).

Dabei handelt es sich jedoch gerade im Bereich des Kindergartens aufgrund der des Alters, der Sensibilität und der Erstmaligkeit des Eintritts in das neue Leben um eine ungleich wesentlichere und bedeutendere Variable als in der späteren Schulzeit. Somit stellt die Beziehung im Kindergarten eine bereits anerkannte, erstrebenswerte und akzeptierte Forderung dar. Eines der wichtigsten Anliegen, „die sich Erzieherinnen in

ihrer Arbeit setzen, ist der gute Kontakt zu den Kindern, eine vertrauensvolle Beziehung, in der die Kinder sich angenommen fühlen sollen“ (Wolfram, 1995, S. 73). Wolfram (1995) beschreibt in seiner auf Interviews stützenden Forschungsarbeit, dass „eine gute Beziehung zu den Kindern zu entwickeln, ... [für] gut drei Viertel (77%) der Erzieherinnen ein wichtiges Ziel“ (S. 79) darstellt.

5.3.1 Häufigkeit

Eine solche zwischenmenschliche Beziehung, die an der Weiterentwicklung, Entfaltung und Förderung der Person interessiert ist, kennen wir vor allem aus dem privaten oder professionellen Sektor. Nach Rogers (1998) gibt es jedoch allen Grund anzunehmen, „daß die therapeutische Beziehung nur ein spezieller Fall allgemeiner zwischenmenschlicher Beziehungen ist, und daß die gleiche Gesetzmäßigkeit alle interpersonalen Beziehungen regelt“ (S. 53). Aber nicht nur die Häufigkeit oder Einsetzbarkeit dieser Beziehungsmöglichkeit werden erforscht und diskutiert, auch andere Aspekte in der Kindertagesituation, wie die Gruppenarbeit als einflussreicher Faktor nicht außer Acht gelassen werden.

5.3.2 Persönliche Beziehung in der Gruppe

Kinder lernen sich selbst und andere durch sozialen Kontakt und Beziehungen besser kennen. „Dabei kommt der Beziehung zur Erzieherin eine Schlüsselfunktion zu, die von entscheidender sozialisatorischer Relevanz ist. Die Art und Weise, wie die Beziehung zur Erzieherin gestaltet ist, ist wesentlich für die soziale und kognitive Entwicklung des Kindes im Kindergarten“ (Neuburger & Koch, 2005, S. 1). Diese Beziehung zum einzelnen Kind stellt also eine Anforderung des personenzentrierten Ansatzes dar, während eine andere Aufgabe im Bereich der Gruppe liegt. „In der Gruppe wird also noch deutlicher sichtbar und erfahrbar, was für den personenzentrierten Ansatz insgesamt gilt: die Bedeutung des Erlebens von und in Beziehungen für die Entwicklung einer reifen Persönlichkeit, des Personwerdens durch Begegnung“ (Schmid, 1989, S. 171). Mit diesem Faktor hat sich Rogers außer im Rahmen der Gruppentherapie nicht sonderlich beschäftigt, da Rogers auch hier davon ausgeht, dass

durch die Einhaltung der Grundvariablen und Zurückhaltung des Gruppenleiters Beziehungsaufbau und freie Entwicklung passieren kann.

Die einzelnen Beziehungen wirken sich jedoch auch auf die Gruppe aus. Tausch und Tausch (1979) halten die Beziehungen innerhalb einer Gruppe aus folgenden Gründen für relevant:

Förderliche gefühlsmäßige und soziale Beziehungen in einer Gruppe geben dem einzelnen Gruppenmitglied persönliche Sicherheit und individuelle Freiheit, sich selbst zu verwirklichen in einem Nährklima von gegenseitigem Vertrauen und gegenseitigem Verstehen, geringer Bedrohung und geringer Fassadenhaftigkeit, gefühlsmäßiger Nähe, des Austauschs von Gedanken und Erfahrungen und des Lernens voneinander (S. 277).

Trotz positiver, sozialisierender Effekte der Gruppe auf das einzelne Kind, können Faktoren, wie die Gruppengröße, -konstellation oder anderer Rahmenbedingungen sehr starke Herausforderungen in der Umsetzung der Beziehung darstellen.

5.4 Setting und Rahmenbedingungen

Setting und Rahmenbedingungen spielen im pädagogischen Bereich eine wichtige Rolle, da sie innerhalb einer Institution die Größe der Gruppe, die Anzahl des Personals, die räumlichen Gegebenheiten und die Bewegungsmöglichkeiten festlegen (Wolfram, 1995).

Der personenzentrierte Ansatz liefert aufgrund einer mangelnden Konzeption im Kindergartenbereich kaum konkrete Überlegungen zum Setting und zu Rahmenbedingungen. Auch Neuburger und Koch kritisieren Rogers' mangelhafte Darlegungen seiner konkreten Vorstellungen in Hinblick auf eine praktische Umsetzung des Ansatzes im Kindergarten. „Somit beinhaltet die Pädagogik von C. Rogers zwar eine grundlegende Einstellung bzw. Haltung beim Pädagogen, umfasst aber kein differenziertes pädagogisches Konzept für das konkrete Setting“ (Neuburger & Koch, 2005, S. 27). Es sind nicht die konkreten praktischen Umsetzungsmöglichkeiten der Gedanken von Carl Rogers, die eine Gestaltung prägen sollten, sondern seine Vorstellungen zu Schwerpunkten wie der Beziehung, die ein personenzentriertes Verständnis formen. „Beziehungen entwickeln sich nicht im luftleeren Raum, sondern in einem räumlich, zeitlich und thematisch strukturierten Rahmen“ (Hebenstreit, 1994,

S. 152). Eine personenzentrierte Annäherung spiegelt sich in den Vorstellungen verschiedener Weiterentwicklungen kindzentrierter Konzepte wieder und könnte viele konkrete Gestaltungsaspekte umfassen, die sich mit dem Ansatz rechtfertigen lassen.

Hebenstreit (1994) beschreibt eine kindzentrierte Zugangsweise bezüglich der Rahmenbedingungen wie folgt:

In einem Kindergarten, der mit Stühlen, Tischen und Raumteilern ‚zugebaut‘ ist, werden die Kindern nicht toben; in einem Kindergarten, der von der Erzieherin immer überschaubar ist, werden die Kinder keine Heimlichkeiten austauschen; in einem Kindergarten, der von der ersten bis zur letzten Minute verplant ist, werden die Kinder keine Langeweile empfinden, in einem Kindergarten, der unter dem Primat des Bastelns und der Ordnung steht, werden die Kinder ihre Themen nicht einbringen (S. 152).

Der Idealzustand einer personenzentrierten Kindergartengestaltung bezieht sich relativ wenig auf die räumliche oder zeitliche Gestaltung, sondern beinhaltet mehr eine Grundhaltung im pädagogischen Zusammenleben, da jede gelungene Beziehung Raum und Zeit mit guten Ideen füllen kann. Der primäre Input könnte auch in diesem Bereich auf der Seite des Kindes bleiben, da gerade in Hinblick auf die Gestaltung eine gewisse Mitsprache erstrebenswert ist.

Kein Dissens besteht in der modernen Kleinkindpädagogik über die Wichtigkeit von Materialien, durch die im Spiel von Kindern die Sinneserfahrungen angeregt, die Kreativität gefördert und die Motorik weiterentwickelt wird. „Eine hinreichende materielle Ausstattung von Kindergärten, Schulen und Hochschulen ist wünschenswert“ (Tausch, 2001, S. 543). Um eine personenzentrierte Pädagogik praktisch umsetzen zu können, ist „neben den drei Grundhaltungen nur das Bereitstellen von Ressourcen erforderlich“ (Behr, 1987, S. 143). Durch diese Offenhaltung der Materialfestlegung können wiederum kindzentrierte Weiterentwicklungen als Anlehnung dienen. Hebenstreit (1994) empfiehlt die Auswahl von Gegenständen nach folgenden Kriterien zu treffen:

Es sollten Materialien ausgewählt werden, die für das Spielverhalten von Kindergartenkindern typisch und aus der Zielsetzung der Einrichtung heraus unterstützenswert sind:

- Materialien, die körperorientiertes Spielen erlauben,
- Materialien, die soziale Prozesse provozieren,
- Materialien, die auf Grund ihrer Unbestimmtheit Symbolbildungen anregen (S. 159).

Diese Materialien sind allgemeine, pädagogisch gültige Materialien, die für jedes Kindergartenkonzept relevant und mit dem Konzept kompatibel sind.

5.4.2 Zur Frage der Struktur im Rahmen einer personenzentrierten Kindergartenpädagogik

Wie viel Struktur braucht eine Kindergartenarbeit? Welche Bedingungen müssen geschaffen werden, um den Kindern zufrieden und offen begegnen zu können? Eine personenzentrierte Kindergartenpädagogik stellt sich durch die Forderung nach Nicht-Direktivität der Erzieherin auf den ersten Blick vielleicht strukturlos dar.

In der Pädagogik wird davon ausgegangen, dass zu viel Struktur unselbständiges Handeln der Kinder bewirken kann, wobei gerade im Kindergarten Struktur in Form von einem geregelten Tagesablauf oder anregenden Angeboten unverzichtbare Elemente im Alltag darstellen.

Diese Thematik inkludiert jene Frage nach der Notwendigkeit und der Einschränkung des pädagogischen Geschehens. Ein Kind, das seine vertraute Umgebung in der Familie gewohnt ist und plötzlich an einen anderen Ort zurechtkommen muss, wird aufgrund der Vielschichtigkeit des Kindergartens, wie der Fülle der Kinder, der Spielsachen usw., und durch Regeln, Rituale und Struktur das Vertrauen bekommen, dass auch der Kindergarten ein sicherer, zuverlässiger Raum ist. Gerade in Zeiten, in welchem Ein-Kind-Familien immer häufiger werden und eine absolute Zentrierung des Kindes im Leben der Eltern stattfindet, trifft der Egozentrismus des einzelnen Kindes auf die Bedürfnisse einer Gruppe. Die Selbstdarstellung des Einzelnen wird begrenzt, was eine Notwendigkeit im Zusammenleben mit anderen darstellt, damit jedes Kind seinen Anspruch auf Aufmerksamkeit erhalten kann (Hebenstreit, 1994).

5.4.3 Die Gruppe

Die Gruppe stellt den Rahmen der Kindertagesituation dar, während dennoch das Individuum zentral und wichtig bleibt. Am Beispiel der Teamfähigkeit lässt sich dies erklären, da nicht die Gruppe an sich die Teamfähigkeit lernen muss, sondern sich jeder einzelne diese Verhaltensweise aneignen muss, um auch außerhalb dieser Gruppe diese

Fähigkeit zu beherrschen. Wie bereits in Kapitel 5.3. erwähnt, ist die Kindergartenzeit eine sehr wichtige Phase im Leben eines Kindes, da sie der erste Schritt aus der Familie in eine Gruppe ist, welcher ein Kennenlernen von Gleichaltrigen und der Vielfalt des Lebens beinhaltet, aber gleichzeitig auch jene Zeit ist, in der andere Erwachsene – insbesondere die Kindergärtnerin – für das Kind an Bedeutung gewinnen. So schreibt Krappmann und Liegle (2000, zitiert nach Neuburger & Koch, 2005):

Kinder brauchen andere, Erwachsene und Kinder, um sich im Spiegel der anderen wahrzunehmen, also Identität zu bilden, um Zutrauen zu sich selbst zu entwickeln, also sich emotional zu entfalten, auch um zu erfahren, wie man seine Erwartungen und seine Interessen vertritt, in welchen Fällen man sich anpasst, wann man sich behauptet, also um Autonomie und Gemeinschaftsfähigkeit zu verwirklichen (S. 1).

Die Erzieherin ist zum einen Teil der Gruppe, zum anderen Autoritätsperson und Leiterin. Eine personenzentrierte Kindergärtnerin möchte jedoch vor allem eine aktive und engagierte Gruppenteilnehmerin sein. Eine personenzentrierte Erziehung funktioniert dann, wenn „der Leiter imstande [ist], seine Rolle zu wechseln und Beteiligter zu werden, ein Mitglied der Gruppe, das seine Absichten nur als die eines Individuums ausdrückt“ (Rogers, 1973, S. 349 f).

Diese Anforderungen an die Gruppenfähigkeit des Erziehers sind in der Praxis jedoch nur teilweise erfüllbar, da die Gruppengröße häufig die Erzieherin in ihren Kompetenzen überfordert. Sind zu viele Kinder in einer Gruppe zusammengefasst, wird es die Erzieherin zum einen nur seltener schaffen, die Beziehungen unter den Kindern frei gestalten zu lassen und in großem Maß zu gewähren und zum anderen könnte sie selbst nur gelegentlich als Gruppenmitglied auftreten. Die personenzentrierten Handlungsempfehlungen sind somit sehr von den Rahmenbedingungen abhängig.

5.5 Erziehungsziele im Kindergarten

Im eigentlichen Sinn gehen keine konkreten, sondern nur vage Vorstellungen vom Ziel einer personenzentrierten Pädagogik hervor. Eine Pädagogik nach Carl Rogers stellt sich somit in erster Linie nicht zielorientiert, sondern prozessorientiert dar. Es handelt sich bei der personenzentrierten Pädagogik also mehr um einen Ansatz, der nach dem Motto „der Weg ist das Ziel“ fokussiert ist. Dieser Verlauf verfolgt vor allem den

Zweck entwicklungsfördernd, aktualisierend und persönlichkeitsbildend auf das Kind zu wirken. Es liegen zwar keine offenen Zielvorstellungen von Rogers zur Kindergartenpädagogik vor, sondern diese ergeben sich auf der Basis der Handlungsempfehlungen.

Das primäre Ziel personenzentrierter Überlegungen scheint stets die Entwicklung von Individuen und Persönlichkeiten zu sein. Mit dieser Absicht geht auch die Fähigkeit ein sozial offenes Wesen bzw. gesellschaftstauglich zu werden einher.

Kindergärtnerinnen selbst sehen diese Werte als entscheidend in ihrer Arbeit mit kleinen Kindern an. Die Entwicklung von sozialem Verhalten und Persönlichkeitsbildung sind die essentiellsten Erziehungsziele, die Erzieherinnen in ihrer Arbeit zu erlangen versuchen (siehe Abbildung 1) (Wolfram, 1995).

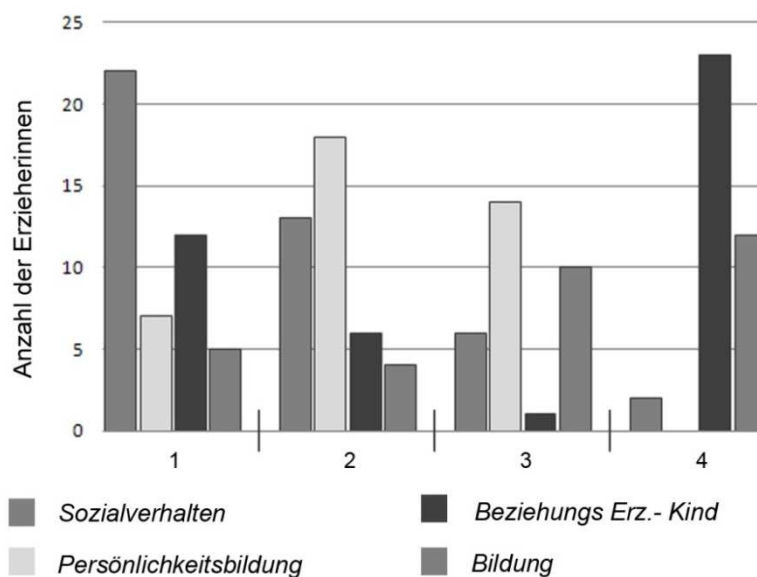


Abbildung 1: Rangplätze der Erziehungsziele aus Wolfram, 1995

Im Rahmen des personenzentrierten Ansatzes stellt die Umsetzung dieser Art der Erziehung bereist das höchste Ziel an sich dar. Rogers (1998) beschreibt seine ideale Vorstellung einer erfolgreichen personenzentrierten Erziehung folgendermaßen:

Nehmen wir an, man würde einem Kind erlauben, seine eigenen, einzigartigen Gefühle zu haben; nehmen wir an, es hätte nie Gefühle verleugnen müssen, um geliebt zu werden. Nehmen wir an, seine Eltern wären frei, ihre eigenen, einzigartigen Gefühle zu haben und zu äußern; diese wären natürlich anders als die des Kindes und würden auch untereinander verschieden sein. Ich stelle mir

gern die ganze Bedeutung vor, die eine solche Erfahrung hätte. Es würde bedeuten, daß das Kind in dem Bewußtsein aufwüchse, sich als einzigartigen Menschen zu respektieren. Es würde bedeuten, daß es weiterhin offen den »Besitz« seiner Gefühle zugeben könnte, auch wenn man sein Verhalten korrigieren müßte. Eine solche Erziehung würde bedeuten, daß sein Verhalten realistisch ausbalanciert wäre in der Berücksichtigung seiner eigenen Empfindungen wie auch der bekannten und offenen Gefühle anderer. Dieses Kind wäre, glaube ich, ein verantwortungsvolles und selbst-bestimmendes Individuum, das seine Gefühle vor sich nie würde verbergen müssen, das nie hinter einer Fassade leben müßte. Es wäre relativ frei von den Fehlanpassungen, die so viele von uns verkrüppeln (S. 319).

Im erzieherischen Kontext stellen die wichtigsten Elemente des personenzentrierten Ansatzes, wie echtes Verstehen des Gegenübers, Akzeptanz, Einfühlen in die emotionale Lage, Ausdruck der eigenen Emotionen, u.v.m., den Ausgangspunkt für jede Entwicklung, jedes Reifen, jede Lernerfahrung und jedes Wachsen der Persönlichkeit dar. Durch das Schaffen der von Rogers geforderten Beziehung und Haltungen des Erziehers, soll dem Zögling zumindest in der pädagogischen Situation ermöglicht werden, „das Selbst zu sein, das er in Wahrheit ist“ (Rogers, 1998, S. 164). Die persönliche Reifung und das Selbstbewusstsein können als Auswirkung von einem personenzentrierten, also einem echten, wertschätzenden, empathischen und nicht-dirigierendem Verhalten gesehen werden. Dieser Umgang kann eine Entwicklung „von der Frage »was soll ich tun?« über »was will ich tun?« zu »was mag ich gern?«, »was kann ich?« und schließlich zu »wer bin ich?« in Gang bringen (Schmid, 1989, S. 168 f). Diese individuelle Bestimmung und Erfahrung des eigenen Wesens ist das höchste Ziel des personenzentrierten Ansatzes.

Als weiteres Ziel einer personenzentrierten Kindergartenpädagogik kann auch die Beziehung zwischen Kind und Erzieherin als ein zentrales Moment gesehen werden, welches sich jedoch auch im pädagogischen Verständnis bereits als wichtig durchzusetzen scheint (vgl. Abb.1).

Der Kindergarten hat laut befragten Pädagoginnen und Trägern folgende Aufgaben zu erfüllen:

- „Erziehung zur Entwicklung der Persönlichkeit und des sozialen Verhaltens,
- Bildung und Förderung altersgemäßer Fähigkeiten und Kenntnisse,
- Vermittlung von ethischen und religiösen Wertvorstellungen,

- Prävention und Rehabilitation von Verhaltensstörungen und Entwicklungsverzögerungen“ (Wolfram, 1995, S. 18).

Die Zielformulierung ist daher „einer der wichtigsten Schritte bei der Erstellung einer Kindergartenkonzeption“ (Hebenstreit, 1994, S. 87). Oftmals werden ein Mangel an Klarheit, der Vermischung von Ziel und Inhalt und eine scheinbar uneingeschränkte Ansammlung von Erziehungszielen, welche durch eine Reduktion aussagekräftiger werden würden, der Ziele im Rahmen diverser Kindergartenkonzeptionen kritisiert (Hebenstreit, 1994). Als Erzieherin ist es notwendig stets eine Absicht hinter den praktischen Ausübungen der Tätigkeit als Kindergärtnerin zu verfolgen, da nur diese die Möglichkeit zu Fortschritten und Veränderungen besteht. Hebenstreit (1994) argumentiert dazu:

Um zu wissen, ob der Weg, den man einschlägt, richtig ist, muß man ein Ziel haben, zu dem der Weg hinführt. Die Zielsetzung erfüllt diese Funktion, wenn sie nicht idealistisch verkleistert, sondern wenn sie eine Aufgabenbeschreibung leistet. Sie sollte deshalb weniger Legitimation sein als Fragezeichen setzen (S. 91).

Die personenzentrierten Zielvorstellungen stellen auf jeden Fall die Aufgabenbestimmung in den Mittelpunkt, während sie kaum solche erlauben oder verbieten, sondern dazu anregen, in größtmöglichem Maß kindzentrierte Handlungen umzusetzen und durchzuführen.

6. Zusammenfassung

Die abschließende Zusammenfassung der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema „Ansatz einer personenzentrierten Kindergartenpädagogik“ dient der Rekonstruktion der prägnantesten Inhalte, um diese erneut ins Gedächtnis zu rufen und resümierend fest zu machen. Es handelt sich um eine Darstellung grundlegender Ergebnisse, die anhand der Literaturrecherche erhalten wurden. Die wissenschaftliche Abhandlung themenrelevanter Inhalte hat folgende, wesentliche Erkenntnisse gebracht:

6.1 Die wesentlichsten Inhalte einer personenzentrierten Kindergartenpädagogik

Die pädagogischen Ansätze einer personenzentrierten Theorie stimmen in zahlreichen Punkten mit den Kriterien, die Carl Rogers für die Therapie geltend gemacht hat überein. In seinen Auseinandersetzungen merkt man jedoch schnell, dass sich Rogers in seiner Laufbahn immer häufiger sozialen Themengebieten angenähert hat.

Die Grundlage einer personenzentrierten Pädagogik liegt vor allem auf dem stark humanistischen Menschenbild von Carl Rogers. Seine entwicklungspsychologischen Annahmen der Aktualisierungstendenz, einem inneren Drang zur Weiterentwicklung und zur Verwirklichung, und des Selbstkonzepts stellen die Voraussetzungen für eine Entwicklung des Selbst dar. Auf diesen Grundpfeilern aufbauend ist das Kind an sich Mittelpunkt und Ansatz jeglicher pädagogischer Überlegung. Die generelle Kindzentrierung stellt in der modernen Kindergartenpädagogik eine notwendige Bedingung dar, um sich dem Phänomen in sinnvoller Weise annähern zu können. „Es lässt sich feststellen, dass eine ‘Pädagogik vom Kinde aus‘ die reine ‘Lehr-Pädagogik‘ verdrängt, dass die Entwicklungsstufen und Bedürfnislagen von Kindern sehr ernst genommen werden und dass so dem Lernen von Kindern ein anderes Gewicht beigemessen wird“ (Becker Textor, 2000, S. 29).

Das Kindbild von Carl Rogers spricht dem Kind wesentliche Fähigkeiten der Selbstbestimmung zu. Dabei könnte die Annahme entstehen, dass es Rogers, der sich selbst als Revolutionär sieht, nicht nur um Gleichberechtigungsbemühungen geht, sondern sein Anliegen auf der alleinigen Stärkung des zu Erziehenden im Vergleich zum Erzieher liegt. Das Machtverhältnis der typischen Erziehungssituation wird aufs Wesentlichste verändert, indem der Schwächere Entscheidungsmacht bekommt und Hauptaugenmerk jeder pädagogischen Bemühung darstellt. Bindungsprozesse prägen die Fähigkeiten der Kinder, da jene mit sicherem Bindungsverhalten selbständiger sind und über bessere Lernfähigkeiten verfügen. Dabei prägt Rogers den Begriff des signifikanten Lernens, als jene Form des Lernens, welche durch das Interesse an den Inhalten leicht aufgenommen werden sowie lang und effektiv beibehalten werden können. Dies bezieht sich auf das natürliche Potenzial des Menschen zu lernen, die eigene Lernfreude bei relevanten Themen und Lerninhalten, die durch tätiges Handeln zu besserem Behalten führen. Auch das Spiel als wesentliches Moment der Kindergartenarbeit kann von Rogers als anerkanntes Moment für die Entwicklung kleiner Kinder geltend gemacht werden, da er dem Kind ein gewisses Entdeckungs- und Erforschungsbedürfnis gegenüber der Welt, eine neugierige Ader und vor allem Kreativität zuspricht, welche durch das Bereitstellen von Ressourcen Aneignung finden.

Diese Förderungen können nur mittels einer Erzieherin stattfinden, die durch ihre eigene Persönlichkeit und ihre Arbeit an sich selbst prozesshafte pädagogische Situationen bewirken kann. Dies gelingt dem Facilitator, wie Rogers die Erzieherin nennt und damit ihre helfende Rolle unterstreicht, durch die Umsetzung seiner drei therapeutischen Grundvariablen Empathie, Kongruenz und Akzeptanz, sowie der von Tausch und Tausch hinzugefügten Nicht-Direktivität. Durch diese Grundhaltungen und bestimmte Schwerpunkte in der Kommunikation, wie aktives Zuhören und Verbalisieren von Gefühlen, kann erst die Herstellung einer zwischenmenschlichen, erfolgreichen Beziehung ermöglicht werden, welches Ziel und zentralstes Moment dieses pädagogischen Ansatzes nach Rogers zu sein scheint.

Diese spezielle und notwendige Beziehung, die bereits als Erziehung gesehen wird, ist eine Voraussetzung für wesentliche Lern- und Bildungserfahrungen im Kindergarten. Die Qualität bestimmt das Vertrauen, das Spielverhalten, die Intensität der sozialen

Kontakte zu anderen und die Darstellung der Gefühle des Kindes. Diese persönliche Bindung zum einzelnen Kind ist im Kindergarten jedoch eine Bedingung, die aufgrund steigender Gruppengrößen und schlechter Betreuungsschlüssel schwer zu realisieren ist. Die Ziele einer personenzentrierten Pädagogik liegen demnach neben der Schaffung von Beziehung auf der Ermöglichung von Persönlichkeitsentwicklung und Selbständigkeit des Kindes.

6.2 Vergleich zu den anderen Kindergartenkonzepten

Die auf den ersten Blick naheliegendsten Ähnlichkeiten des personenzentrierten Ansatzes finden sich, wie bereits in Kapitel 4.2.3 erwähnt, auf jeden Fall zur Montessori-Pädagogik. Bereits Groddeck (1987) hat sich mit dem Vergleich beider Ansätze beschäftigt und sieht große Übereinstimmungen in den anthropologischen Grundannahmen, da beide Konzeptionen von einer im Organismus fundierten Aktualisierungstendenz ausgehen, die als positive Antriebskraft gesehen wird, sowie im impliziten Erziehungskonzept, wie der ganzheitlichen Betrachtung der kindlichen Entwicklung und der Idee des nicht-direktiven Handelns als Voraussetzung zur Selbstentfaltung. Grobe Unterschiede sieht er jedoch im Mittel und im Weg, da die Methode Montessoris auf dem vorgegebenen Material und jene von Rogers auf der Beziehungsgestaltung und damit auf der Persönlichkeit der Erzieherin liegt, um eine erfolgreiche Erziehung in Gang zu bringen. Das Kind bekommt viele Zusprüche, die dem Erwachsenen helfen sollen seine Handlungskompetenz anzuerkennen.

Die Fröbel-Pädagogik scheint durch Ähnlichkeiten zum Montessori-Ansatz auch sehr verwandt mit personenzentrierten Einstellungen zu sein. Neben grundlegenden Ähnlichkeiten, wie der zurückhaltenden Erzieherinnenrolle, wird das Kind jedoch als weniger fähig angesehen, selbst Lösungen zu finden und als noch nicht mündig betrachtet. Gerade aus dem Blickwinkel der damaligen Zeit stellt dieser Ansatz einen anderen Zugang dar und legt einen sehr erzieherischen Anspruch auf die Förderung der Kinder, da es als erstes ganzheitliches Konzept gilt.

Rudolf Steiners Kindergartenkonzeption ist von einer philosophischen Zugangsweise, Carl Rogers' Überlegungen sind hingegen von einer psychologischen geprägt. Der

personenzentrierte Ansatz versucht das Kind und jedes zwischenmenschliche Verhalten auf einer psychologischen Ebene zu erklären und einen fördernden Umgang damit zu finden. Die Betonung der Nachahmung ist möglicherweise nicht so weit von Rogers Einstellungen zur Beziehung entfernt. Agiert die Erzieherin in einer sozial kompetenten, akzeptierenden, wertschätzenden und authentischen Art, kann das Kind dieses Verhalten in sein Selbst besser integrieren und geprägt durch ihr Vorbild anderen in ähnlicher Weise gegenüber treten. Spricht die Pädagogin ihre Gefühle aus, lernt das Kind dies als normal aufzunehmen. Jedoch bezieht Rudolf Steiner diese Nachahmung mehr auf praktische Tätigkeiten, die es zu erwerben gilt. Generell beschäftigt sich Rogers nicht mit der Darstellung bestimmter Jahreszyklen, Tagesabläufe oder sonstiger konkreter Vorstellungen bezüglich der Gestaltung der Rahmenbedingungen, sondern legt mehr Augenmerk auf die Prozesshaftigkeit im pädagogischen Setting.

Um eine kompakte Darstellung der Konzeptinhalte der einzelnen Richtungen vorzulegen und eine sinnvolle Vergleichsmöglichkeit zu schaffen, soll Tabelle 3 zur Veranschaulichung und Überblicksdarstellung dienen.

Ansatz	Fröbel-Pädagogik	Waldorf-Pädagogik	Montessori-Pädagogik	Personenzentrierte Pädagogik
Begründer	Friedrich Fröbel (1782-1852)	Rudolf Steiner (1861-1925)	Maria Montessori (1870-1952)	Carl Rogers (1902-1987)
Disziplinärer Zugang	Pädagoge	Philosoph und theologischer Denker	Ärztin und Kinderbeobachterin	Psychologe
Entwicklungs-Annahmen	Glaube an das Göttliche im Menschen	Jahrsiebente	Sensible Phasen; innerer Bauplan	Selbstaktualisierungstendenz, Selbstkonzept
Lernen	Kindliches Spiel	Nachahmung, Rhythmus und Wiederholung	Polarisation der Aufmerksamkeit	Signifikantes Lernen
Erzieherinnenrolle	Assistent, Beobachter und Helfer	Erziehergesinnung, Achtung vor göttlicher Schöpfung	Demut und Zurückhaltung	Empathie, Kongruenz, Wertschätzung, Nicht-Direktivität
Methodik	Spielgaben	Spiel mit einfachen Naturmaterialien	Montessori-Materialien	Zwischenmenschliche Beziehung
Erziehungsziele	Wesensentwicklung und Mündigkeit	Kindliche Entwicklungsprozesse	Autonomie	Autonomie und Kreativität

Tabelle 3: Zusammenfassender Vergleich der Kindergartenkonzeptionen

Die groben Linien und Prinzipien der Kindergartenkonzepte scheinen prinzipiell auf gleichen Grundannahmen zu basieren. Neben allgemeinen pädagogischen Erkenntnissen und Richtlinien, die von der wissenschaftlichen Forschung bestätigt sind und auf der jede Konzeption aufbaut, gibt es dennoch Variationen und Abweichungen der einzelnen Richtungen.

Die personenzentrierte Kindergartenpädagogik stellt jedoch auf eine spezielle psychologische Art eine noch grundlegendere Haltung im Kindergarten dar, als jene Konzepte, die bereits Materialien vorschreiben und könnte deshalb als bereits teilweise vorhandenes und teilweise verwendetes Konzept im Regelkindergarten gesehen werden. Ein Umgang der auf Wertschätzung, Einfühlung, Liebe und authentischem Umgang basiert, ist für den Kindergarten unumgänglich, da kleine Kinder auf das Verständnis und die Akzeptanz der Älteren in höherem Maß angewiesen sind als Schulkinder es später sind. Die Kindergartenschulen versuchen mittlerweile diese Eckpfeiler in der Ausbildung zu vermitteln, ohne dass sie als personenzentriert ausgewiesen werden. Die Frage ist, ob es notwendig ist dieses Verhalten als personenzentriert auszuweisen.

7 Methodische Vorgangsweise

Um zu der Beantwortung der offenen Fragen und der formulierten Forschungsfragen zu gelangen, gilt es nun neben der theoretischen Auseinandersetzung praktische Erkenntnisse durch eine Untersuchung zu erfassen. Durch ein qualitatives Leitfaden-Interview, dem Experteninterview, sollen wichtige Daten zu den Fragestellungen erhoben werden, wodurch im Rahmen des nächsten Kapitels eine Explikation und Aufarbeitung der Forschungsfragen, eine genaue Darstellung und Rechtfertigung der methodischen Erhebungs- und der anschließenden Auswertungsform, sowie eine getreue Beschreibung der schrittweisen wissenschaftlichen Vorgangsweise erfolgen werden.

7.1 Forschungsfragen

Durch das Thema der Diplomarbeit „Ansatz einer personenzentrierten Kindergartenpädagogik“ und die theoretische Auseinandersetzung mit diesem Thema wurde bereits ersichtlich, dass der personenzentrierte Ansatz als Bereicherung für viele Gebiete der Pädagogik längst diskutiert wurde. Jedoch wurden über diesen Zugang zur Theorie in Bezug auf die Anwendbarkeit und Relevanz des personenzentrierten Ansatzes im Kindergartenbereich nur wenige Erkenntnisse gefunden. Die Ergebnisse, die durch die Recherche gewonnen wurden, finden sich in Kapitel 6.

Durch dieses kaum bearbeitete Thema konnten teilweise bereits vor und im Laufe der theoretischen Auseinandersetzung zahlreiche grundlegende Forschungsfragen zum Thema „Ansatz einer personenzentrierten Kindergartenpädagogik“ festgemacht werden, die es zu beantworten gilt. Mittels der durchgeführten Untersuchung sollen folgende Fragen Beantwortung finden:

Wie relevant sind personenzentrierte Überlegungen für die Kindergartenpädagogik?

- Wie steht es um die Aktualität seiner Theorien? Handelt es sich bei den Ansätzen von Carl Rogers im Bezug auf pädagogische Bereiche um überholte Theorien?
- Sind Rogers Aussagen über die Kleinkindpädagogik für die Festlegung oder Entwicklung eines speziellen personenzentrierten Kindergartenkonzepts ausreichend?

Wie kann eine Umsetzung des personenzentrierten Ansatzes für die Kindergartenpädagogik generell aussehen?

- Welche Rolle spielen Carl Rogers Grundhaltungen für die pädagogische Arbeit mit Kleinkindern? Welchen Stellenwert nimmt die Beziehung zum einzelnen Kind ein?
- Wie könnten Raum, Zeit, Struktur, Material und Spiel einer personenzentrierten Kleinkindpädagogik gestaltet sein?
- Wo liegen Möglichkeiten und Grenzen einer praktischen Umsetzung der Rogerianischen Vorstellungen einer Kindergartenpädagogik?

Diese Forschungsfragen dienen als Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung. Die Experteninterviews sollen durch die subjektiven Erfahrungen und persönlichen Sichtweisen der einzelnen Gesprächspartner Aufschluss über Sachverhalte zu diesen Punkten geben.

7.2 Das Experteninterview

Im Mittelpunkt meiner Untersuchung stehen die Hypothesen, ob eine Umsetzung des personenzentrierten Ansatzes für den Bereich des Kindergartens möglich und relevant ist, da kaum theoretische oder praktische Konfrontationen dieser zwei Felder bekannt sind. Um sich dieser Frage in sinnvoller Weise wissenschaftlich annähern zu können, benötigt es eine qualitative Zugangsweise, da „qualitative Methoden ... darauf ab[zielen], Lebenswelten, soziales Handeln oder Lebensgeschichten in den

verschiedenen Bereichen von Erziehung und Bildung zu untersuchen“ (Krüger, 2006, S. 200).

Als Erhebungsmethode für dieses Forschungsinteresse wurde deshalb das Experteninterview, eine bestimmte Form des Leitfaden-Interviews, gewählt, da es ein spezielles Erfahrungswissen, also keine persönlichen Inhalte, sondern repräsentative Überlegungen von Individuen in Bezug auf die Fragestellungen zu erlangen gilt. „Sie zielen ab auf die Rekonstruktion von besonderen Wissensbeständen bzw. von besonders exklusivem, detailliertem oder umfassendem Wissen über besondere Wissensbestände und Praktiken“ (Pfadenhauer, 2005, S. 113). Ein eigens entwickelter Interviewleitfaden wurde auf der Grundlage der Forschungsfragen entwickelt (siehe Anhang E). Er beinhaltet alle relevanten Themen und soll zum einen durch seine Offenheit der Fragestellungen möglichst viele Gedanken bei den Interviewpartnerinnen anregen und zum anderen als Hilfestellung zur Strukturierung für die Interviewerin dienen.

Das Experteninterview gewährleistet durch die erhöhte sprachliche Kompetenz des Experten und den gleichgestellten Interviewer als Quasiexperten einen Austausch auf einer abgestimmten, gleichen Gesprächsebene (Bogner & Menz, 2005). Es wird zwischen Allgemein- bzw. Laienwissen und fachspezifischen Wissen unterschieden, welches oft durch eine Berufsgruppe gewährleistet ist. Als Experten für diese Untersuchung gelten demnach ausgebildete Kindergärtnerinnen, die eine personenzentrierte Aus- oder Weiterbildung absolviert haben oder absolvieren und als Kindergärtnerinnen aufgrund ihrer praktischen Ausübung Erkenntnisse erworben haben. Es sollen Interviewpersonen gefunden werden, die nicht nur eine Meinung zu diesem Thema haben, sondern zahlreiche Erfahrungen in Hinblick auf diese Thematik aufweisen können. Solche Experten verfügen demnach nicht nur über dieses spezielle Erfahrungswissen, sondern tragen diesen spezifischen Wissensbestand in die Praxis hinein. Gegenstand dieser Untersuchung ist die Relevanz personenzentrierter Richtlinien und Haltungen in der pädagogischen Arbeit mit Vorschulkindern.

Das Experteninterview erfährt gerade im Bereich der empirischen Sozialforschung häufig Verwendung (Meuser & Nagel, 2003). Aufgrund der Offenheit in der

Gesprächsgestaltung können persönliche Ansichten des Experten besser offenbart werden, als durch starre Interviewformen oder Fragebögen.

Dem Experteninterview an sich kommt in wissenschaftlichen Abhandlungen zur qualitativen Sozialforschung jedoch nur wenig Bedeutung zu. Im Gegensatz zu gängigeren Varianten des offenen Interviews liegt bei den Experteninterviews der Schwerpunkt nicht auf der ganzen Lebenswelt des Interviewten, sondern dieser soll über ein bestimmtes Handlungsfeld Aufschluss liefern (Meuser & Nagel, 1991). Die Experten sollen genau über dieses abgegrenzte Thema Auskunft geben.

Zudem kommt hinzu, dass wie bereits hervorgehoben keine konkreten Theorien zu diesem speziellen Aspekt in der Literatur bestehen. Bogner und Menz (2005) bestätigen die Relevanz des Experteninterviews für diese Problematik in folgendem Zusammenhang:

Zunächst einmal kann das Gespräch mit Experten in der Explorationsphase eines Projekts dem Forscher lange Wege ersparen. In der frühen Phase der (theoretischen) noch wenig vorstrukturierten und informationell wenig vernetzten Untersuchung ermöglicht das Experteninterview eine konkurrenzlos dichte Datengewinnung gegenüber der in der Organisation von Feldzugang und Durchführung zeitlich und ökonomisch weit aufwendigeren teilnehmende Beobachtung, Feldstudie, einer systematischen quantitativen Untersuchung usw. (S. 7).

Demnach kommt dieser Arbeit eine gewisse Vorreiterrolle zu, da sie einführende Blicke in theoretische Auseinandersetzungen liefern soll, eine erste Ausrichtung des Gegenstandes zum Ziel hat und Anregung zu weiteren Forschungen geben soll. Sie dient der beginnenden Erschließung dieses Gegenstandes und fundiert somit eher als Vorwissen.

7.2.1 Vorstudie

„In die Vorbereitungszeit kann eine Vorstudie aus Gründen der Präzisierung der Untersuchungsfrage, der Unterstützung der theoretischen und strategischen Vorüberlegungen oder der Fall- und Methodenauswahl integriert werden“ (Gläser & Laudel, 2004, S. 33).

Bereits während der Entwicklung des theoretischen Teiles der Diplomarbeit haben sich bereits bestimmte Aspekte herauskristallisiert, welche im Interviewleitfaden Beachtung

finden sollen. „Das Leitfadeninterview bietet durch die spezifische Form der Vorbereitung (den Leitfaden) hinreichend Möglichkeiten, theoretische Vorüberlegungen in der Erhebung zu berücksichtigen“ (Gläser & Laudel, 2004, S. 111).

Durch die Durchführung eines Probeinterviews als Vortest der empirischen Untersuchung konnte der erstellte Interviewleitfaden erprobt werden. Dieses Gespräch wurde mit einer Pädagogin, die zum einen ausgebildete Kindergärtnerin und zum anderen die Personenzentrierten Psychotherapie kannte, jedoch keine Ausbildung diesbezüglich hatte, durchgeführt. Durch die Kenntnisse zu dem Thema stellte sie für die Interviewerin jedoch eine große Hilfe dar, um zu einer vermehrten Einschätzung des Gegenübers zu kommen und den Interviewfaden noch zu verbessern. Einzelne Fragen wurden aufgrund des mangelnden Redeflusses in allgemeinere Fragen umformuliert, manche anders gereiht, wieder andere durch Zusätze, wie die Möglichkeit Beispiele zu nennen, ergänzt. Aufgrund der nicht vorhandenen Routine der Interviewerin konnten durch das Ausprobieren der Gesprächssituation wichtige Erfahrungen und Sicherheiten für die Unterhaltungen erworben werden.

7.2.2 Kontaktaufnahme mit den Experten

Experten, die eine Ausbildung als Kindergärtnerin und eine personenzentrierte Aus- oder Weiterbildung haben, sind leider nur rar, aber dennoch vorhanden. Die Mehrzahl der Interviewpartner konnte über das Internet gefunden werden. Auch der Literatur zum Thema personenzentrierte Kindergartenpädagogik konnten Hinweise auf mögliche Experten entnommen werden. Wiederum andere wurden über das Pädagogikstudium und das VRP ausfindig gemacht. Die erste Kontaktaufnahme mit den potenziellen Interviewpartnerinnen erfolgte mittels Telefon oder Email und umfasste eine kurze Beschreibung des Forschungsvorhabens. Durch die Bitte an diese Personen, als Expertin für diese Untersuchung zu agieren, den Versuch den Personen keine Selbstverständlichkeit zu vermitteln, der Zusicherung von Anonymität und dem teilweise sehr großem Interesse auf Seiten der Interviewpartnerinnen konnten sechs Kindergärtnerinnen für die Untersuchung gewonnen werden.

7.2.3 Grenzen und Fehlerquellen im Interview

Es stellte ein persönliches Anliegen der Autorin dar, durch die Beschäftigung mit Interviews und spezifischer Literatur wichtige Fehler zu erkennen, um diese möglichst gut umgehen zu können. Trotz dieser Bemühungen konnte in den Transkriptionen festgestellt werden, dass die Interviewerin durch geringe Unterbrechungen des Redeflusses einzelne Informationen verschenkt hat. Auch die Technik stellte sich als herausfordernder dar, als vermutet, da aufgrund einer Frequenzstörung bei der Aufnahme eines Gespräches über Telefon zwei kurze Passagen nicht mehr rekonstruierbar waren.

Eine weitere Schwierigkeit stellte teilweise die Auswahl der Interviewpartnerinnen hinsichtlich der Beurteilung derer Qualifikation dar, da die Interviewerin im Vorfeld nicht genau wissen konnte, wie intensiv die Beschäftigung mit diesem Thema tatsächlich stattgefunden hat. Die Autorin war demnach sehr von den Selbsteinschätzungen der Interviewpartnerinnen abhängig und konnte erst in der Situation selbst sehen, ob oder in wie weit diese tatsächliche Experten auf diesem Gebiet waren. Um eine breite Fläche an fachkundigen Personen, aber auch unterschiedliche Denkweisen zu beinhalten wurden die Personen auch altersspezifisch ausgewählt, da Fragen zur Kindergarten Ausbildung je nach Alter als differenziert zu betrachten waren. Es konnten deshalb tatsächlich Kindergärtnerinnen im Alter von 22, 27, 29, 47, 51 und 62 Jahren gefunden werden. Dies hatte jedoch zur Folge, dass jene Pädagoginnen, die erst vor kurzem die Ausbildung absolviert haben, über deutlich weniger berufliche Erfahrungswerte in der Umsetzung dieses Ansatzes, jedoch meist über sehr fundamentiertes theoretisches Wissen verfügen haben. Die Personen in fortgeschrittenem Alter hatten sehr intensive Erlebnisse und Kenntnisse mit dieser Thematik zur Verfügung.

7.3 Die qualitative Inhaltsanalyse

Die anschließende Auswertung der Interviews erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse, wobei die Klärung meiner Hypothese, ob eine Umsetzung des personenzentrierten Ansatzes in die Kindergartenpädagogik relevant ist, im Vordergrund stehen soll.

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2005) beschäftigt sich mit der methodischen Auseinandersetzung und der Analyse von protokolliertem Kommunikationsmaterial jeglicher Art. Es handelt sich dabei um ein „Verfahren der Überschreibung (Transkription) von Texten, also qualitativen Informationen, in ein Kategorienschema, das ... auf diese Weise eine objektivere Textanalyse ermöglichen soll“ (Schaub & Zenke, 2000, S. 273). Die theoriegeleitete Verwendung von Kategorien stellt neben der Interpretation ein wesentliches Kennzeichen der qualitativen Inhaltsanalyse dar. Mayring (1999) unterscheidet drei Formen des Interpretierens, die „Zusammenfassung, die *Explikation* und die *Strukturierung*“ (S. 92). Durch die inhaltliche Zusammenfassung lassen sich Auswertungsrichtlinien herausfiltern, welche als Kategorien für die Zuordnung der einzelnen Textstellen dienen. Im Rahmen der Explikation soll zusätzliches Material Aufschluss über gesonderte, nicht eindeutige Textpassagen geben und paraphrasiert in das Kategoriensystem eingefügt werden. Bedeutungsgleiche und mehrmals auftretende Inhalte werden zusammengefasst und durch neue generelle Aussagen ersetzt. Den Abschluss bildet die Strukturierung, indem bestimmte Aspekte der Interviews herausgenommen und mit bereits beschriebenen Annahmen in Verbindung gebracht werden (Mayring, 1999). Ziele dieser Untersuchung sind die Herstellung von Vergleichen der Expertinnenaussagen und die Ausarbeitung von Gemeinsamkeiten, welche charakteristische, typische oder kollektive Wissensbestände, repräsentative Ideen oder relevante Vorstellungen zum Thema beinhalten. Somit stellen im Rahmen dieser Untersuchung die Erfahrungen mit dem personenzentrierten Ansatz im Kindergartenbereich der einzelnen Pädagoginnen den Gegenstand der Auswertung dar.

Besonders die zusammenfassende Inhaltsanalyse als Form der qualitativen Inhaltsanalyse scheint für diesen Forschungszugang besonders relevant, da sie das Material so zusammenfasst, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, aber ein übersichtlicherer bündiger Text entsteht. Diese Form der Auswertung ist besonders geeignet, wenn die inhaltliche Ebene der Daten im Zentrum des Interesses steht und eine Komprimierung zu einem Kurztext angestrebt wird (Mayring, 2005).

Die Qualifikation der qualitativen Inhaltsanalyse rechtfertigt sich aber primär durch die bereits angesprochenen, bislang nur sehr rar vorhandenen Untersuchungen und wissenschaftlichen Arbeiten dieses Forschungsfeldes. Diese Auswertungsmethode

eignet sich für dieses Forschungsvorgehen, da sie die Erhebung einer ersten Orientierung dieses Forschungsgegenstandes und eine beginnende Theorienformung ermöglicht.

Die genaue Festlegung der einzelnen, zu durchlaufenden Arbeitsschritte soll nach dem allgemeinen Ablaufmodell in neun Stufen nach Mayring (2003) durchgeführt werden, wodurch die Auswertung leichter nachvollziehbar und überprüfbar dargestellt werden kann.

7.3.1 Festlegung des Datenmaterials

Zu Beginn der Auswertung gilt es zu klären, welches Material als Bestandteile der Analyse gelten, da nur jene Ausschnitte, die sich auf den Gegenstand der Forschungsfrage beziehen für die weitere Bearbeitung relevant sind (Lamneck, 2005). Die Grundlage der Analyse stellen in diesem Fall die sechs kompletten Interviewtranskriptionen dar, da sich der gesamte Leitfaden auf den Forschungsgegenstand bezieht und somit keine irrelevanten Themen der Pädagoginnen angesprochen wurden. Auch aus Gründen der relativ geringen Datenmenge und der Vollständigkeit wegen werden die Gespräche gänzlich als Material dienen.

7.3.2 Analyse der Erhebungssituation

An dieser Stelle erfolgt die Beschreibung des Handlungshintergrundes der Interviewteilnehmerinnen. Die Festlegung der Qualifikation der Erzieherinnen, um als Experteninnen zu gelten, wurde bereits in Kapitel 7.2 vorgenommen.

Expertin C absolvierte 1976 eine vierjährige Erzieherinnenausbildung und agiert seit circa 30 Jahren in diesem Feld und mittlerweile auch als Leiterin der Kindertagesstätte für Kinder im Alter von 2,5 bis 7 Jahren in Bayern. Währenddessen machte sie die Ausbildung zur Erwachsenen- und Familienbildnerin, sowie zur Personenzentrierten Supervisorin. Interviewpartnerin B machte den Abschluss der Kindergartenschule vor circa 40 Jahren. Diese Pädagogin war seither in 2 verschiedenen Kindergärten tätig und arbeitet nun pensioniert in Form einer Paten-Oma noch immer mit Kindern. Vor einiger Zeit ergänzte sie ihr Wissen mit der Ausbildung zur Personenzentrierten Supervisorin.

Auch Interviewpartnerin D absolvierte 1980 eine Kindergartenschule, ist zusätzlich Sonderkindergärtnerin, Montessori-Pädagogin, Systemische Supervisorin und absolviert derzeit die Personenzentrierte Psychotherapieausbildung. Nachdem sie sechs Jahre im Kindergarten praktisch tätig war, arbeitet sie mittlerweile seit 12 Jahren selbst als Lehrtätige an einer Kindergartenschule. Nach der abgeschlossenen Kindergartenausbildung 1999 folgte bei Expertin E eine vierjährige berufliche Tätigkeit, während sie das Pädagogikstudium und bereits die Ausbildung zur Personenzentrierte Psychotherapie begann. Zwei Pädagoginnen absolvierten die Kindergartenschule 2000 und 2006 und besuchen derzeit im Rahmen des Pädagogikstudiums in Wien den Schwerpunkt „Personenzentrierte Psychotherapie und Beratung“. Die Praxiserfahrungen belangen sich bei Pädagogin F auf eine vierjährige Tätigkeit in Kindergarten und Hort vor Beginn des Studiums und bei Pädagogin A eher auf Beschäftigungen in Form von Praktika und Ferienlagern mit kleinen Kindern während des Studiums.

Die Beschreibung des emotionalen oder soziokulturellen Hintergrundes der Pädagoginnen kann aufgrund des erhebungsmethodischen Zugangs außer Acht gelassen werden, da diese weniger als Individuen im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, sondern vielmehr als Expertinnen den untersuchten Gegenstand darstellen.

Ziel jedes Interviews ist es eine lockere Situation zu schaffen, da die Situation an sich relativ ungewöhnlich ist. Dabei kann eine Umgebung, in der sich die Interviewpartnerin wohlfühlt, von Nutzen sein. Die Interviews fanden entweder bei den Expertinnen in der Praxis oder privat statt. Ein Interview wurde auf Verlangen der Pädagogin im Kaffeehaus abgehalten, da diese über keinen Wohnsitz in Wien verfügt hat. Aufgrund der Tatsache, dass eine Interviewpartnerin in Bayern wohnt, wurde dieses Gespräch über das Telefon geführt und aufgenommen.

Trotz der Gefahr durch die Tonbandaufnahme der Interviews eine befangene Gesprächssituation zu schaffen, wurde aufgrund der Einigkeit der Notwendigkeit von Tonbandaufzeichnungen in der heutigen Methodenforschung nicht auf dieses Medium verzichtet (Gläser & Laudel, 2004). Vor allem die Fülle an Informationen ist für diese Zugangsweise der Erforschung eines bislang randständigen Themas unumgänglich.

Nach den Interviews verfasste die Interviewerin kurze Gedankenprotokolle, die vor allem die wesentlichen Charakteristika des Gesprächsverlaufs und der Situation beinhaltet haben.

Bei den einzelnen Interviewsituationen waren neben der Expertin und der Interviewerin keine anderen Personen anwesend. Die Interviews erfolgten in den Monaten Juli, August und September dieses Jahres und dauerten zwischen 35 und 95 Minuten. Die Audio-Files der einzelnen Interviews befinden sich im Anhang (siehe Anhang G).

7.3.3 Formale Charakterisierung des Materials

In diesem Kapitel wird beschrieben, in welcher Form die auditive Tonbandaufnahme in eine schriftliche Transkription gebracht wurde. Dabei können neben rein inhaltlichen, auch andere Merkmale, wie Ton, Stimmlage, Unterbrechungen, Redegeschwindigkeit oder nonverbale Elemente für die Auswertung relevante Aspekte miteinbezogen werden (Lamnek, 2005). Da für das Experteninterview ausschließlich die reinen Inhalte und keine emotionalen oder zwischenmenschlich relevanten Aspekte von Interesse sind, wurden die Interviews in eine inhaltlich vollständige, korrekte, transkriptionelle Form gebracht. Die Transkriptionen befinden sich im Anhang der Arbeit (siehe Anhang G).

7.3.4 Richtung der Analyse

Nachdem in den letzten drei Arbeitsstufen die Auswertung des Materials formuliert wurde, gilt es im nächsten Schritt zu hinterfragen, in welche Richtung die Analyse eigentlich gehen soll, also was genau hervorinterpretiert werden soll (Mayring, 2003).

Da kaum spezifisches Vorwissen zu diesem Forschungsfeld vorhanden ist und deshalb die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungs- und das Experteninterview als Erhebungsmethode gewählt wurden, um Aufschluss über den wenig erschlossenen Gegenstand zu geben, stellt das Thema an sich den Mittelpunkt dieser Arbeit dar. Dadurch sollen Einstellungen zur Umsetzung des personenzentrierten Ansatzes in der Kindergartenpädagogik ersichtlich werden. Diese Forschung dient demnach als Orientierung in diesem kaum beachteten Feld und soll zu weiteren Arbeiten und Forschungen anregen.

7.3.5 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung bedeutet, „daß die Fragestellung der Analyse vorab genau geklärt sein muß, theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden und in aller Regel in Unterfragestellungen differenziert werden muß“ (Mayring, 2003, S. 52). Die Fragestellungen dieser Arbeit wurden bereits in Kapitel 7.1 dargestellt, da sie den Ausgangspunkt jeglicher wissenschaftlicher Überlegung darstellen ohne der Forderung nach Offenheit und Unbefangenheit im Rahmen einer Forschung zu widersprechen. Sie können dort nachgelesen werden. Gegebenenfalls kann der strukturierende Zugang der Interpretation die Umgestaltung von Kategorien bedingen, was bei dieser Untersuchung jedoch nicht der Fall war.

7.3.6 Bestimmung der Analysetechnik

In dieser Phase der Auswertung wird über die angewendeten Vorgänge zur Darstellung entschieden (Lamnek, 2005). Die drei bereits genannten und beschriebenen fundamentalen Muster der Deutung und Auslegung von Material, durch subsumierende, auseinandersetzen und in eine Form bringende Zugänge, wurden von Mayring (2003) geprägt. Da die Zusammenfassung eine besondere Relevanz bezüglich des Forschungszugangs aufweist, wird die zusammenfassende Inhaltsanalyse als zentrale Analysetechnik bestätigt. Die detaillierte Darstellung der Zusammenfassung erfolgt im Kapitel 7.3.8.

7.3.7 Definition der Analyseeinheit

In diesem Analyseschritt stehen die Festlegung der Textteile, die ausgewertet werden, und die Bestimmung der Beschaffenheit einer Kategorie im Mittelpunkt (Lamnek, 2005). Da die vollständigen Interviews als zu analysierender Text festgemacht wurden und die zentralen Themen auch in den Gesprächen viel Raum eingenommen haben, haben sich die Kategorien im Auswertungsprozess herauskristallisiert.

Alle Textteile wurden mit Paraphrasierungen versehen. Dabei wird eine textgetreue und in den Worten der Expertin formulierte Wiedergabe der Meinungen, Beurteilungen, Überlegungen, Beobachtungen und Deutungen der Expertinnen versucht. Je nach

Relevanz der Sequenzen in Hinblick auf die Forschungsfrage wird beurteilt, welche Aussagen paraphrasiert werden sollen. „Die Paraphrasierungen ist der erste Schritt des Verdichtens des Textmaterials“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 457). Dabei erfolgte zeitgleich der von Meuser und Nagel empfohlene Schritt, die paraphrasierten Textstellen mit Überschriften zu versehen. Die Paraphrasierungen mit Überschriften befinden sich im Anhang G.

7.3.8 Analyse des Materials

„In diesem Verfahren werden durch Auslassungen, Generalisierungen, Konstruktionen, Integrationen, Selektionen und Bündelungen abstrakte Aussagen gewonnen, die das ursprüngliche Material paraphrasieren. Diese abstrakten Paraphrasen werden unter Kategorien subsumiert und schließlich zur Kennzeichnung und Beschreibung des Einzelfalls herangezogen“ (Lamnek, 2005, S. 520).

Die Darstellung der gewonnen Kategorien werden im nächsten Kapitel der Ergebnisse dargestellt. Diese beinhalten wesentliche Aussagen der Erzieherinnen, die tabellarische Generalisierung der Paraphrasen und ihre Abstraktionen, sowie kurze quantifizierte Zusammenfassungen der Inhalte.

8 Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel folgt die Illustration der gewonnen Daten als Ergebnisse, welche auf dem bei der Auswertung entwickelten Kategoriensystem basiert. Dabei handelt es sich um 17 Kategorien, welche in der Abhandlung und Häufung der Inhalte der Interviewtranskriptionen entstanden sind, sich auch aus den Fragestellungen des Leitfadens ergeben haben und für die Fragestellungen als wichtig erachtet wurden.

- 1) Menschenbild vom Kind bzw. Kindbild (K1)
- 2) Besondere Aspekte im Umgang mit Kindern (K2)
- 3) Beziehung zum einzelnen Kind (K3)
- 4) Anwendung oder Nutzung des personenzentrierten Ansatzes im Kindergarten (K4)
- 5) Inhalte eine personenzentrierte Kindergartenpädagogik (K5)
- 6) Bedeutung der Grundvariable Kongruenz (K6)
- 7) Bedeutung der Grundvariable Empathie (K7)
- 8) Bedeutung der Grundvariable unbedingte, positive Wertschätzung (K8)
- 9) Bedeutung der (Grundvariable) Nicht-Direktivität (K9)
- 10) Die Struktur einer personenzentrierten Kindergartenpädagogik (K 10)
- 11) Annahme einer Aktualisierungstendenz (K11)
- 12) Motivation den personenzentrierten Ansatz umzusetzen (K12)
- 13) Schwierigkeiten oder Probleme, wo personenzentrierte Ansatz nicht hilft (K13)
- 14) Kindertagenausbildung und personenzentrierte Elemente (K14)
- 15) Die wichtigsten (personenzentrierten) (K15)
- 16) Unterschiede seit personenzentrierter Weiter- oder Ausbildung (K16)
- 17) Relevanz personenzentrierter Überlegungen für die Kindergartenpädagogik (K17)

Im weiteren Text werden die Kategorien mit K1-17 abgekürzt. Die Darstellungen der einzelnen Kategorien beinhalten wichtige Elemente der Auswertung und dienen der Komprimierung und Verdichtung des Datenmaterials. Jede Kategorie beinhaltet weiters eine quantifizierte Darstellung des Inhaltes, welche als Zusammenfassung und Überblick dienen soll. Die Aussagen der Pädagoginnen werden aus dem paraphrasierten Text zitiert, wodurch eine leichtere Lesbarkeit, sowie eine grammatikalisch richtige Satzform garantiert werden kann. Die originalen, wörtlichen Aussagen können in den Interviewtranskriptionen nachgelesen werden (siehe Anhang G).

8.1 Menschenbild vom Kind bzw. Kindbild (K1)

Der Beginn der Interviews bezieht sich auf die persönlichen, pädagogischen Sichtweisen der Erzieherinnen. Deshalb stellen die ersten drei Kategorien die Haltungen und Einstellungen der Kindergärtnerinnen dar und sollen Rückschlüsse über die Umsetzung des personenzentrierten Ansatzes ermöglichen. In der Kategorie der anthropologischen Bilder lassen sich sehr viele unterschiedliche Aspekte finden. Die Erzieherinnen haben teilweise persönliche Überlegungen dargelegt, eine Einordnung in allgemeine, pädagogische Kindbilder versucht oder den personenzentrierten Ansatz als Bestätigung eigener Erfahrungen und Ansichten vorangestellt.

Einige Pädagoginnen betonen die Wichtigkeit das einzelne Kind als Individuum zu sehen, wobei eine Darlegung des Kindbildes nicht den pädagogischen Trends folgt und das Kind somit nicht als verniedlichtes Wesen oder gleichberechtigten Partner in der Erziehungssituation sieht, sondern es als ernst zu nehmende Persönlichkeit betont.

C: Also ich sehe ein Kind als Individuum auch weg von: „Ach, wie ulkig und klein“, also von diesem Kleinkindhaften, was manchmal mit reinspielt, davon halte ich gar nichts. Das sind ernst zu nehmende Persönlichkeiten auf dem entsprechenden Entwicklungsstand. 00:00:27-0
C: Also das wird manchmal im Moment in der Pädagogik auch miteinander verwechselt. Da werden Kinder als Partner gesehen und das können die Kinder nicht erfüllen, zumindest nicht in unserer Altersstufe. Ja, das Kindzentrierte nennt man das in der Fachliteratur. Mit seinen Eigenheiten, die halt in der Umstellung im magischen Weltbild sind, so muss man sie auch nehmen und trotzdem sind sie vollwertige Persönlichkeiten. 00:01:48-1

Interviewpartnerin E beschreibt die Wiederfindung der eigenen Ansichten im personenzentrierten Ansatz, vor allem in einigen entwicklungspsychologischen Theorien, wie der Bedürfnislehre oder der Bewertungsinstanzen, als erfüllend.

E: Ja. Aber eigentlich geb ich jetzt während ich sprech permanent dieses Gedankengut wieder, weil es einfach immer noch, zwar nicht mehr ganz neuer, aber doch neu erworbener Standpunkt ist, das dann noch zu finden, was einem schon lange an Überzeugungen in die Richtung oder an Erfahrungen in die Richtung trägt. 00:14:24-6

Eine weitere Pädagogin verweist auf die Ähnlichkeiten zwischen den Theorien und Menschenbildern von Carl Rogers und Maria Montessori, welche beide von einem enormen Potenzial im Kind ausgehen, durch welches Entwicklung in Gang kommen kann. Für diese Entwicklung des Kindes wird jedoch auch auf die Abhängigkeit des Kindes von einem liebenden, wärmenden und akzeptierten Umgang verwiesen.

D: Ich bin Montessori-Pädagogin auch noch und das passt auch recht gut zum personenzentrierten Ansatz find ich, weil es eben auch davon ausgeht, dass jeder Mensch ein unglaublich großes Potential hat, dass es zu entwickeln gilt und wo eben der Erwachsene die Bedingungen schaffen sollte, dass eine möglichst gute Entwicklung möglich ist. 00:01:39-2

D: Ja, das also ist im Grunde schon mein Bild vom Kind, dass es schon Begleitung braucht natürlich, dass es eine Umgebung braucht, die warm und unterstützend ist, dass es liebevolle Zugewandtheit braucht, um sich so entwickeln können sollte. 00:02:20-6

Das Kinder wird auch als vorbildliches Wesen beschrieben, da sie zum einen fähig sind, ihre Gefühle frei auszudrücken, also quasi noch unbescholten sind, und zum anderen verzeihender und weniger nachtragend sind als Erwachsene.

A: Also so vorbildliche Wesen eigentlich. 00:01:05-1

A: Und man hat schon Angst Sachen zu zeigen, wie Kinder sie teilweise zeigen, wenn man dann hineinkommt in das richtige Leben. 00:01:29-7

Drei Pädagoginnen sprechen in ihren Vorstellungen vom Kind die Emotionen als wesentlichen Aspekt an. Nicht nur das Kennenlernen der eigenen Gefühle und der Umgang damit, sondern auch der Ausdruck negativer Emotionen scheint dabei eine wichtige Rolle zu spielen. Das Kind wird als emotional rein gesehen und soll durch die Akzeptanz aller Gefühle die eigenen negativen und die der anderen verstehen lernen.

B: Ja, dass nicht alles jetzt immer „juhu“ und positiv ist und gut ankommt, sondern dass es die anderen Seiten auch gibt. Ebenso wenn es dann darum geht, einen Ärger zu kriegen mit den anderen, mit den Kindern, mit den Eltern, mit den anderen Erwachsenen und so die Erfahrung zu machen, dass das trotzdem nicht schlimm ist. 00:24:54-4

F: Dass man ihnen halt zugesteht, dass wenn sie einmal schlecht drauf sind, das auch okay ist, dass man auch einmal schlecht drauf sein kann und dann vielleicht auch anders reagiert, aber dass sie auch verstehen müssen, dass man selber einmal schlecht drauf ist und dann auch anders drauf ist und gewisse Sachen nicht vertragen kann an dem Tag. 00:03:00-1

Eine Pädagogin hält es für notwendig einen Raum und eine Umgebung zu schaffen, in der das Kind genauso sein kann, wie es ist, um zu einer reifen Entfaltung zu gelangen.

B: Ja, dass das Kind eine Umgebung vorfindet, in der es einfach sein kann. 00:24:12-7

B: Ja und wichtig ist, dass es sich zeigen kann, wie es ist. 00:24:26-0

Drei Erzieherinnen halten das Moment der Freiheit für zentral, um eine zielführende Entwicklung von Kindern zu bewirken. Diese Autonomie bezieht sich sowohl auf die Aktivitäten, die die Kinder machen dürfen, als auch auf den freien Willen, durch den die eigenen Erfahrungen Selbstbestimmung werden kann.

E: Den freien Willen würd ich überhaupt als das wichtigste Element der Kindertherapie auch ansehen, weil der unmittelbar verknüpft ist mit Entwicklungsfähigkeit und nicht mit der Idee, dass Erfahrungen mich zu etwas werden haben lassen, in denen ich gefangen bin, ich dominiert bin und mich zum Opfer werden lassen, dessen was ich tue. 00:01:31-0

F: Ja, ich sprech einem Kind eigentlich glaub ich relativ viel Freiheit zu, wenn das im Rahmen der gesellschaftlichen Gesetzgebigkeiten halt hineinpasst. Also halt einfach so diese typischen Geschichten, wie, dass halt Ruhe und Frieden herrscht, aber dass man halt trotzdem in dem Raum tun kann, was man möchte und was man machen will. 00:02:26-3

Alle weiteren Informationen können der Tabelle 4 entnommen werden, da diese alle zentralen Aussagen in Form von Paraphrasen enthält. Die Abkürzung N* steht für die Häufigkeit der genannten Äußerungen, während die Paraphrasen abschließend auf einem Abstraktionsniveau dargestellt werden. Somit dienen diese tabellarischen Formen der Inhalte einem kurzen Überblick über die jeweilige Kategorie, der Quantifizierung der Aussagen, sowie der vollständigen Zusammenfassung der Ergebnisse.

Menschenbild vom Kind bzw. Kindbild (K1)

Paraphrase	N*	Abstraktion
Kind als reines Wesen	1	Kind als reines Wesen
Umgang und Öffnung aller Emotionen wichtig	3	Umgang u. Eröffnung aller Emotionen
Kind als Individuum	2	Kind als Individuum
Kind als Persönlichkeit nicht Partner	1	Persönlichkeit, nicht Partner
Freiheit wichtig für Entwicklung des Kindes	3	Freiheit wichtig
Akzeptanz, Liebe, Wärme, Zugewandtheit	2	Akzeptanz, Liebe, Wärme, Bezug
Kindliche Unbekümmertheit geht verloren	1	Unbekümmertheit geht verloren
Kind als vorbildliches Wesen	2	Kind vorbildliches Wesen
Raum, selbst zu sein	1	Raum geben, selbst zu sein
Menschenbild Montessori und Rogers ähnlich	1	Ähnlichkeiten Rogers und Montessori
Kind als lebendiges und aktives Wesen	1	Lebendiges und aktives Wesen
Durch Potenzial freie Entwicklung eröffnen	1	Potenzial und Entwicklung wichtig
Kindbild als riesiges Thema	1	Kindbild riesiges Thema
Unterscheidung Menschen-/Kindbild interessant	1	Unterscheidung relevant
Bedürfnistheorien sehr interessant	1	Bestätigung der Bedürfnistheorien
Zustimmung der Bewertungsinstanzen	1	Bestätigung der Bewertungsinstanzen
Wiederfindung in Entwicklungstheorien von Rogers	1	Wiederfindung in Entwicklungstheorien

Tabelle 4: Menschenbild vom Kind bzw. Kindbild

8.2 Besondere Aspekte im Umgang mit Kindern (K2)

Durch Aspekte, die von den Kindergartenpädagoginnen als erachtenswert in der Arbeit mit Kindern erwähnt wurden, können zum einen auf versteckte personenzentrierte Haltungen und zum anderen auf die mögliche Anwendung des Ansatzes hinweisen. Das Vorkommen allgemeiner, einzelner Forderungen nach Echtheit, Ehrlichkeit oder dem Versuch des Verstehens im Umgang mit Kindern, zeigt dass häufig das Eingehen auf das einzelne Kind und die Beschaffenheit dieses Einlassens das Zentrum vieler Gedanken darstellen. Die Pädagoginnen A und F halten einen grundlegend liebenden, einführenden und akzeptierenden Umgang für die Voraussetzung einer Entwicklung.

F: Und dann schau ich auch, dass das funktioniert, aber das man halt eingeht auf die Kinder. Dass man halt, wenn man merkt, ja der schafft das jetzt nicht so wie das halt gemacht gehört, dass man halt versucht herauszufinden, warum er das halt jetzt nicht schafft und halt gemeinsam dann zu dem Ziel irgendwie kommt. 00:04:21-1

A: Also wenn man Liebe und Wertschätzung gibt, dann akzeptieren dich die Kinder sowieso. Man muss nicht viel blödeln und den Kasperl herunterreißen, sondern die brauchen jemanden, wo sie merken, der hat mich gern und der respektiert mich. 00:03:13-4

Pädagogin E beschreibt ihre sehr stark an die personenzentrierte Theorie angelehnte Vorstellung eines solchen Umgangs in Form einer antagonistischen Darstellung.

E: Also die Bedeutung des Kindes zu erfahren auch gerade hinter einem Bild; nicht zu sagen: „Ah, das hast du aber schön gemalt“ mit Bewertung, mit von Oben, mit Distanziertheit; Also ich hab das jetzt schon auch besonders kalt formuliert, aber wenn ich es platt formulier, dann ist das so der Kontrapunkt, den ich nicht will. 00:17:14-3

Diese geforderte Konzentrationsrichtung auf das einzelne Kind und die Bereitschaft sich in dessen Bezugsrahmen zu begeben, dieser kindzentrierte Zugang kann zu sehr intensiven pädagogischen Kontakten führen, welche im Idealfall für beide Interaktionspartner lohnende Momente mit sich bringen.

B: Aber schon auch zu schauen, was uns wirklich gut tut miteinander und was nicht. Dass ich einfach wirklich, wenn ich bei den Kindern bin, ganz bei den Kindern bin. Ja, dass da nicht hunderttausend Sachen sind, die mich eigentlich beschäftigen. 00:26:34-9

E: Und wiederfinden tue ich mich, wenn die Energie und die Zeit und die Kraft da ist, in dieser intensiven Begegnung. 00:17:24-6

Dazu ist es jedoch erforderlich, dass die Erzieherin über eine gute Selbstwahrnehmung verfügt, damit die ihre Handlungen den eigenen Gefühle und Grenzen entsprechen.

B: Ja, dass ich natürlich auch meine Grenzen habe, dass ich mich nicht wohlfühle, wenn ich am Boden sitze und mir tut alles weh. Ich kann nicht mehr als für das auch zu sorgen, dass es für mich passt. Dann ist es wirklich schön für die Kinder einfach da zu sein. 00:27:55-1

D: Aber sehr wohl schon auch auf mich zu achten in der Beziehung. Also so diese in aufopfernder Hingabe mäßigen Pädagogen, die finde ich auch gefährlich. 00:03:37-4

Aber nicht nur die Eigenwahrnehmung der Erzieherin wird als relevant im Umgang mit Kindern erachtet, sondern auch den Kindern soll laut zwei Kindergartenpädagoginnen der Zugang zu den eigenen Gefühlen ermöglicht und ein passender Umgang durch die Schaffung von Alternativen und Möglichkeiten diese auszudrücken angestrebt werden.

E: Ich kann dem Kind zur Verfügung stellen, dass es die Stärke hat mit den eigenen Emotionen gut in Kontakt zu sein und infolge dessen gut damit umzugehen. 00:09:13-7

B: Sie brauchen immer wieder schon eine Möglichkeit, wie man was "handln" kann, aber dann wenn es stimmig ist, nehmen sie es ganz schnell auf und setzen es um. 00:20:24-2

Eine Pädagogin sieht die Reifung der Kinder zu Persönlichkeiten durch die Früherkennung von Entwicklungsstörungen und den Einsatz pädagogischer Maßnahmen als wichtiges Ziel. Des Weiteren erachtet sie die Chancengleichheit in Bezug auf die Herstellung schulischer und freizeitlicher Bildungsmöglichkeiten bereits im Umgang mit Vorschulkindern als bedeutungsvolles Element.

C: Chancengleichheit im weitesten Sinn, um den Weg in Richtung Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen und ganz wichtig ist auch neben Schule und Leistung den anderen Bereich, nämlich Freizeit zu versuchen da mitzugehen. Das beinhaltet für mich auch insbesondere die Hinführung zu Kunst aller Art, zu Malerei, Literatur, Musik,... Also das ist was, was im Elementarbereich vor einiger Zeit noch viel zu wenig Einzug gehalten hat. Wo es geheißen hat: „Mit den Kleinen kann man das alles nicht machen“. 00:03:05-5

Auch das Thema Nicht-Direktivität bzw. Direktivität wird von einigen Pädagoginnen angeschnitten. Die Meinungen diesbezüglich weichen jedoch etwas voneinander ab. Eine Pädagogin sieht eine gewisse Respektverschaffung für den Halt der Gruppe notwendig, eine andere hält die Beharrung auf bestimmten Regeln nicht für effektiv und Pädagogin C sieht ein gewisses Maß an Orientierung und Halt als vorbildhaften Wert.

D: Ich mein, man bietet Kindern damit nichts, wenn sie alles dürfen, wenn sie keinen Halt, gar keine Orientierung haben. Also das auch nicht. Ich finde es schon wichtig, dass man auch, um ein gutes Beispiel zu sein, auf sich schaut, weil die Kinder dann auch auf sich schauen können und man sie sehr ernst nimmt, was von ihnen kommt. 00:03:56-5

Alle weiteren Informationen können der Tabelle 5 entnommen werden, welche einem kurzen Überblick der Kategorie, der Quantifizierung der Aussagen sowie der vollständigen Zusammenfassung der Ergebnisse dient.

Besondere Aspekte im Umgang mit Kindern (K2)

Paraphrase	N*	Abstraktion
Kongruenz im Umgang wichtig	1	Kongruenz im Umgang wichtig
Liebe, Empathie, Wertschätzung wichtig	2	Liebe, Empathie, Wertschätzung
Gruppenhalt durch Respekt wichtig	1	Gruppenhalt durch Respekt
Versuchen Kinder wirklich zu verstehen	1	Kinder wirklich verstehen versuchen
Ehrlichkeit oberstes Gebot	1	Ehrlichkeit
Eigene Gefühle wichtig wahrzunehmen	2	Wahrnehmung der eigenen Gefühle
Gefühle spüren, aussprechen, ausdrücken lernen	2	Zugang zu Gefühlen ermöglichen
Persönlichkeiten und Reifung wichtig	1	Persönlichkeit und Reifung
Entwicklungsstörungen erkennen und fördern	1	Entwicklungsdefizite fördern
Chancengleichheit wichtig	1	Chancengleichheit
Rahmen schaffen, anstatt Beharrung auf Regeln	1	Rahmen, statt auf Regeln beharren
Kindzentriertheit- Aufmerksamkeit ganz bei Kind	2	Kindzentriertheit
Bildungsmöglichkeiten eröffnen	1	Bildungsmöglichkeiten eröffnen
Halt um Entwicklung zu sichern	1	Halt um Entwicklung zu sichern
Gegenteil: Bewertung, Distanziertheit u. Gefälle	1	Kein bewerten und distanzieren
Kind entdeckenswert und lohnend	1	Kind entdeckenswert und lohnend

Tabelle 5: *Besondere Aspekt im Umgang mit Kindern*

8.3 Die Beziehung zum einzelnen Kind (K3)

Die persönlichen Einstellungen zur Beziehung zum einzelnen Kind kann Aufschluss über Haltungen der Kindergärtnerinnen zum personenzentrierten Ansatz liefern. Der Beziehung scheint jedoch nicht nur im therapeutischen Setting, sondern auch in der pädagogischen Situation ein interessanter Stellenwert zuzukommen. Vier Pädagoginnen beurteilen die Wichtigkeit der Beziehung im der Pädagogik als durchgängig zentral.

A: Auf alle Fälle. Ich denk mir die Beziehung ist das wichtigste. 00:03:32-6

B: Also dass die vorhanden ist, ist unbedingt wichtig. 00:28:08-7

E: Um einfach auf die Frage genau einzugehen, ja ganz hoch. Also ich hab so das Gefühl je mehr das Platz hat, desto besser. 00:19:37-1

Nicht nur der Stellenwert wird dabei hoch eingeschätzt, sondern die Beziehung wird auch als Voraussetzung und notwendige Anregung zur Entwicklung gesehen.

D: Also so über allem glaube ich steht immer die Beziehung. Es geht immer darum einmal zu Kindern eine Beziehung zu schaffen oder in Kontakt zu treten, eine Beziehung zu schaffen und über die Beziehung geht dann eh alles, quasi kann sich dann viel entwickeln. 00:04:19-8

F: Dann haben wir einfach plaudert und gespielt, dass man sie ein bisschen besser kennenlernt und die Kinder reagieren auch anders auf einen, wenn die merken: "Ah, die kommt auch zu mir". Ich denk da geht wirklich viel mehr. Auch so bei den Aufgaben merkt man das, wenn das so Brodler sind, die nicht weitertun und dann immer dieses blöde rumreden: "Mach jetzt endlich weiter". Das nützt halt nichts, sondern da geht gleich viel mehr, wenn sie merken, man beschäftigt sich mit ihnen oder sie sind auch wichtig. 00:07:54-1

Drei der sechs Kindergärtnerinnen haben die zusätzliche Forderung einer Beziehung zu jedem Kind als wichtig hervorgebracht und betont, da Beziehungen immer von zwischenmenschlichen Faktoren abhängig sind. Zwei Pädagoginnen sehen diese unterschiedlichen Beziehungsintensitäten von Sympathien und Antipathien beeinflusst.

F: Also ich hab schon selber erfahren, eben wie ich gearbeitet hab, dass die Beziehung nicht zu jedem Kind so ist, wie man sich das wünscht. Also dass es schon Kinder gibt, die einem sympathischer sind und welche, die einem nicht so sympathisch sind und dass man auch zu den Kindern, die einem nicht so sympathisch sind auch oft anders reagiert und eine ganz andere Beziehung zu ihnen hat. 00:05:11-2

Gleichzeit werden die Rahmenbedingungen als erschwerende Faktoren in der Umsetzung der persönlichen Nähe zum einzelnen Kind angeführt. Vor allem die Gruppengröße und der Betreuungsschlüssel beeinträchtigen dabei die Einzelarbeit.

B: Auch mit 28 (Kindern) ist ja nicht leicht, dass man wirklich jeden Tag mit jedem Kind eine Interaktion hat. Ja, aber des war dann das, was wirklich wichtig ist und natürlich viel leichter ist, wenn es dann weniger sind, aber es ist sehr wichtig. 00:28:51-4

D: Das ist die Priorität und das ist aber auch der Jammer, weil das unter den Bedingungen, die momentan im Kindergarten herrschen, eigentlich nicht möglich ist. Das muss man schon sagen, weil wenn ich da 26 Kinder habe, dann kann ich nicht zu jedem eine Beziehung aufbauen, die dann auch wirklich jeden Tag da stattfindet. 00:04:55-4

Auf der anderen Seite beeinflussen gewisse Rahmenbedingungen die pädagogische Gestaltung des Kindergartens im umgekehrten Sinn, da gerade die Veränderung der Institution in Richtung einer ganztägigen Einrichtung eine ausreichende Beziehung und eine angemessene Bezugsperson für das Aufwachsen des Kindes erfordern würde.

D: Einerseits ist es schon so, dass manche Kinder jetzt Tageszeit mäßig schon so lange im Kindergarten sind, dass es ganz wichtig wäre, dass sie da adäquate Beziehungspartner haben. Also deshalb wäre es wichtig. 00:05:37-1

Zahlreiche Ideen, wie ein Beziehungsaufbau erfolgen kann, prägen diese Kategorie. Eine Pädagogin sieht es als Voraussetzung sich ein Stück weit aus der Gruppe zu

begeben, um mit dem einzelnen Kind Beziehung aufzubauen, eine andere empfindet das ihr wichtige An- und Abmelden der Kinder im Kindergarten als Methode einer Bezugnahme, Erzieherin C hält das Achten der Persönlichkeit und die eigene Selbstreflexion für die Bedingung einer erfolgreichen Beziehung und Interviewpartnerin E spricht von der Vermittlung von Interesse, um in Kontakt zu treten.

A: Es ist schon wichtig auch aus der Gruppe rauszutreten, um überhaupt eine Beziehung aufbauen zu können. 00:04:46-1

B: Aber wenn sie wenigstens hallo sagen: „Aha, ja, du bist auch da“, also das ist wichtig find ich und auch wenn sie gehen. Nämlich nicht nur von der Höflichkeit her, sondern von der Beziehung auch. Man kann nicht einfach verschwinden, oder auch da sein. 00:29:25-4

C: Also jedes Mal, wenn ich merk, ich komme mit einem Kind nicht weiter, dann muss ich schauen, wo sind meine ganz persönlichen, eigenen Anteile. Und erst wenn ich das für mich einsortieren kann und mir bewusst gemacht habe, erst dann kann ich auf dieses Kind wieder neu zugehen, sodass da keine Vermischung stattfindet. 00:05:19-5

E: Dem Kind zu vermitteln, dass seine Welt eine spannende und wertvolle ist, in die ich mich gerne ein paar Schritte mit bewege und hineinversetz. 00:16:43-2

Pädagogin E schildert die Begegnung als Bereicherung auf beiden Seiten der Interaktionspartner und sieht die Beziehung und das Einlassen auf das Kind als das personenzentrierte Moment an sich.

E: Und das ist auch der Punkt, wo ich mich reich fühle, weil dort Begegnung passiert, also um die Bedeutung des Kindes auch zu erfahren. 00:16:59-9

E: Und auch der Umkehrschluss je mehr ein Kind in einzelnen Situationen so intensive Erfahrungen sammeln kann, das Miteinander Einlassen auf deine Kinderwelt. Und das ist für mich das Personenzentrierte. 00:19:53-9

Alle weiteren Informationen können der Tabelle 6 entnommen werden, welche einem kurzen Überblick der Kategorie, der Quantifizierung der Aussagen sowie der vollständigen Zusammenfassung der Ergebnisse dient.

Die Beziehung zum einzelnen Kind (K3)

Paraphrase	N*	Abstraktion
Wichtigkeit der Beziehung zum einzelnen Kind	4	Stellenwert der Beziehung
Einlassen/Beziehung ist das Personenzentrierte	1	Das Personenzentrierte Moment
Kommunikation zu jedem Kind wichtig	3	Kommunikation zu jedem Kind
Beziehung als Voraussetzung für Entwicklung	2	Entwicklungsförderndes Moment
Begegnung Bereicherung für Erzieherin u. Kind	1	Bereicherung auf beiden Seiten
Rahmenbedingungen erschweren Beziehungsarbeit	3	Durch Rahmenbedingungen erschwert
Rahmenbedingungen erfordern Beziehung	1	Rahmenbedingungen erfordern Bez.
Unterschiedlichkeiten in Beziehungsintensitäten	2	Beziehungsintensitäten unterschiedlich
Respekt u. aus der Gruppe treten Voraussetzung	1	Respekt und aus der Gruppe treten
An- und Abmelden als Moment der Beziehung	1	An- und Abmeldung
Selbstreflexion für Beziehungsarbeit notwendig	1	Voraussetzung Selbstreflexion
Eingehen auf einzelne Persönlichkeit	1	Eingehen auf individ. Persönlichkeit
Beziehungsaufbau durch Interesse am Kind	1	Interessensbekundung notwendig

Tabelle 6: Die Beziehung zum einzelnen Kind

8.4 Anwendung und Nutzung des personenzentrierten Ansatzes (K4)

Diese Kategorie beschäftigt sich mit der Frage, ob eine Anwendung oder Nutzung des Ansatzes für die Kindergartenarbeit möglich erscheint. Alle Kindergärtnerinnen halten den personenzentrierten Ansatz grundsätzlich für brauchbar. Es gibt verschiedene Aspekte, die von den Erzieherinnen als hilfreich ausgewiesen wurden, wie zum Beispiel die Grundhaltungen, die Beschäftigung mit dem einzelnen Kind oder psychologische Aspekte und es gibt Pädagoginnen, die den gesamten Ansatz für wirksam erachten und diesen in die Praxis bereits einfließen haben lassen.

B: Ja, also den hab ich versucht umzusetzen und zwar im Laufe meiner Berufstätigkeit und mit meiner Erfahrung oder mit meinem Lebenslauf. Da wollte ich einmal aufhören und dann bin ich aber grad so durch einen Bekannten zu dem Ansatz kommen oder überhaupt zum Psychologischen und wie interessant das alles sein kann. Nicht, so wie man es in der Schule halt gelernt hat zu arbeiten, sondern wie interessant das einzelne Kind ist. 00:01:12-8

*C: Ich bin davon absolut überzeugt, wie sie wahrscheinlich mitbekommen haben. 00:37:18-3
C: Ich glaub das ist auch genau das, was dem Elementarbereich eigentlich fehlt. 00:39:25-1*

E: Ich hab schon gemerkt, ich starte immer wieder Versuche es einfließen zu lassen, es umsetzen zu lassen. Ich nähere mich immer mehr einer personenzentrierten Kindergärtnerin an, was meine Idee davon ist oder was die Gehversuche einfach waren jetzt. 00:16:08-0

Dennoch gehen drei Kindergartenpädagoginnen davon aus, dass dieser Ansatz nur bedingt umsetzbar ist, da Faktoren, wie die Einhaltung zeitliche Strukturen, das Verfolgen der Erziehungspläne und -ziele, die Gruppengröße und vor allem die Vorkommnis von Konfliktsituationen die Umsetzung erschweren, und deshalb nur ansatzweise und nicht in der gleichen therapeutischen Intensität ausführbar ist.

A: Ob jetzt dieser Ansatz direkt im Kindergarten ganz so extrem aufbaubar wäre, das geht in einem gewissen Maße eventuell schon, aber nicht die ganze Zeit, weil du musst vor allem im Kindergarten auch Aktivitäten setzen und die Eltern erwarten sich von dir was und das ganze System ist so aufgebaut, dass du nicht immer Zeit hast mit dem einzelnen Kind jetzt personenzentriert arbeiten zu können, aber es geht sicher ein Bruchteil. 00:06:04-3

A: Und wenn es mehr gehen würde, wäre es natürlich viel besser, aber es ist jetzt derzeit ziemlich unrealistisch, weil die Zeit einfach fehlt und was anderes wichtiger ist. 00:06:35-8

E: Also aber was ich eigentlich sagen wollte. Diese Intensität ist für mich so nicht übertragbar. Also da würd ich ganz scheitern, an viele Grenzen, an viele Ecken stoßen. Aber das wäre so trotzdem die Idealvorstellung. 00:21:22-5

Auch mögliche anfängliche Umsetzungsprobleme im Kindergarten werden angeführt, da die bereits erlebte Sozialisation das Kind geprägt hat, Gefühle wie Wut, Verwunderung und Orientierungslosigkeit oder die Tendenz in den alten Mustern zu verharren entstehen und in einer möglichen, chaotischen Situation enden könnten.

E: Aber ich kann mir gut vorstellen, dass auch im Kindergarten, wo Kinder schon Sozialisierungsmomente, eine Laufbahn quasi hinter sich haben und das dann auf einmal so anders rennt, dass das zunächst einmal viel Chaos ist. Sag ich einmal. 01:02:56-3

Manche Pädagoginnen sehen den Ansatz mehr als eine prinzipielle Haltung anstelle einer Technik im Umgang mit Kindern, welche sie dennoch für umsetzbar erachten.

D: Nur würde ich es nicht so formulieren, weil das in erster Linie eine Haltung ist und die Haltung sich hervorragend eignet oder die sich anbietet, wobei eine Haltung man eben nicht einsetzen kann wie eine Methode, sondern daraus ergeben sich Methoden. 00:08:28-5

D: Aber mit dieser Haltung kann ich mir sehr gut vorstellen zu arbeiten. 00:08:37-1

E: Wenn ich den anderen nicht kontrollieren muss, wenn ich ihn nicht bevormunden muss, wenn ich nicht für ihn Entscheidungen treffen muss, wenn ich ihn nicht vergewaltigen muss, sondern darauf vertrauen kann, dass wir miteinander in der Begegnung gemeinsam gute Lösungen finden, dann ist das schon ganz eine andere Grundhaltung mit der ich Menschen begegne ohne das es weit davon entfernt ist ein therapeutisches Setting zu sein. 00:22:58-6

Auch die Thematik, dass der Ansatz etwas Grundlegendes und bereits teilweise Enthaltenes in der Kindergartenarbeit darstellt und dass diese Inhalte dennoch nicht als personenzentrierte deklariert werden, wurde von Pädagogin A und C aufgeworfen.

D: Das stimmt. Das ist glaub ich deshalb, weil es viel Ähnlichkeit hat mit einer Kleinkindpädagogik, die so ganz allgemein auch als gut gelehrt wird. Das sagt nur keiner, das ist jetzt Rogers, aber in Wirklichkeit ist das genauso Rogers, wie Montessori. 00:25:41-1

C: Weil auch der Erziehungsplan der Bayrische, wenn man den genau liest, nichts anders als der versteckte personenzentrierte Ansatz ist nur anders benannt. Den hat der Fthenakis geschrieben, ein Renommierter. Und das ist wirklich was, wo ich sag also da hab ich ganz viel, einfach anders formuliert und anders bezeichnet, wiedergefunden, was wir hier schon seit 30 Jahren versuchen. Ja und der Bildungsplan, der sagt eigentlich nichts anderes aus, als wie wir es besprochen haben, aber sie nennen es halt nicht personenzentriert. Also ich glaub, da müsste einfach einmal eine Auseinandersetzung stattfinden. 00:40:40-8

Die Umsetzung des Ansatzes erscheint für eine Erzieherin nur durch das Sammeln praktischer Erfahrungen und Lernerlebnisse im gemeinsamen Alltag für realisierbar.

E: Ich denk mir es ist halt ein miteinander, ein Lernen, ein eine immer bessere Beziehungsqualität herstellen. Und das kann nur ein Prozess sein. 01:00:08-2

Interviewpartnerin C erachtet eine Verbreitung des Ansatzes für wichtig, welche ihres Erachtens durch die theoretische Auseinandersetzung mit den verschiedenen Konzepten und anderen kurzfristigen Methoden im Elementarbereich in Gang kommen könnte.

C: Ja, das war mir schon ein Anliegen. Ich glaub, das haben sie herausgekriegt und wenn da irgendwie eine Art von Verbreitung stattfinden würd oder zumindest muss da denk ich mir, was passieren in der Richtung, ja. 00:39:12-3

C: Und dann gibt es diese ganzen Ansätze, die wir da im Elementarbereich haben, sei es der Offene Ansatz, die Reggio-Pädagogik, sei es Montessori, Situationsansatz. Daran müsste auch weiter dran gearbeitet werden. Montessori ist heutzutage in Wahrheit unmöglich. Und deshalb müssen diese Sachen überarbeitet werden einfach. 00:41:04-6

Alle weiteren Informationen können der Tabelle 7 entnommen werden, welche einem kurzen Überblick der Kategorie, der Quantifizierung der Aussagen sowie der vollständigen Zusammenfassung der Ergebnisse dient.

Anwendung und Nutzung des personenzentrierten Ansatzes (K4)

Paraphrase	N*	Abstraktion
Grenze Therapie und Pädagogik wichtig	2	Grenzziehung der Bereiche notwendig
Umsetzung grundsätzlich möglich	6	Umsetzung möglich
Umsetzung jedoch nur bedingt möglich	3	Umsetzung jedoch nur bedingt möglich
Grundlegendes in Kindergartenarbeit	2	Grundlegende Inhalte im Kindergarten
Ähnliche Inhalte nicht als personenzentr. deklariert	2	Ähnliche Inhalte nicht deklariert
Verbreitung u. theoret. Auseinandersetzung wichtig	1	Verbreitung und Auseinandersetzung
Umsetzung nur durch Praxis und Prozess möglich	1	Umsetzung durch Praxis u. Prozess
Ansatz als grundlegende Haltung	2	Ansatz ist grundlegende Haltung
Anfangs möglicherweise schwierig umzusetzen	2	Mögliche Umsetzungsschwierigkeiten

Tabelle 7: Anwendung und Nutzung des personenzentrierten Ansatzes

8.5 Die Inhalte einer personenzentrierten Kindergartenpädagogik (K5)

Aufgrund der Tatsache, dass eine solche Kindergartenpädagogik bislang noch nicht in eine konzeptionelle Form gebracht worden ist, geht es darum, herauszufinden, welche Inhalte von den Erzieherinnen für ein solches Konzept als wichtig erachtet werden. Zahlreiche interessante Beispiele prägen diese sehr offene Kategorie. Einige Pädagoginnen halten eine gewisse Personalaufklärung und mögliche personenzentrierte Schulung, den Einbezug der Eltern, sowie eine gewisse Gewöhnungsphase der Kinder als Voraussetzung für eine Umsetzung des Konzeptes für beachtenswert.

C: Und insofern ist das bei uns was ganz durchgängiges. Das heißt auch wir bieten bei der Elternarbeit auch so fast schon kleine Selbsterfahrungstendenzen an. Wenn es um Grenzen setzten geht, dann machen wir Kleingruppenarbeit mit Eltern: „Wie haben sie selbst Grenzen gesetzt bekommen?“ und aus diesen eigenen Erfahrungen sollen sie Rückschlüsse auf ihr heutiges Erziehungsverhalten ihren Kindern gegenüber ziehen. 00:06:29-8

Auch die Wahlfreiheit, die Selbstbestimmung der Kinder, eine nicht-direktive Haltung sowie das Ausstrahlen von Geduld und Ruhe wird als wichtig betont, während andere grundlegende Ideen des Ansatzes, wie individuelles Eingehen, Verständnis, Akzeptanz, Echtheit und Einfühlen als brauchbar für eine pädagogische Umsetzung erachten.

B: So dass man jedes Kind dort abholt, wo es ist und sieht wie es ist, dass man wirklich individuell auf das Kind eingeht - die einen brauchen da mehr und die anderen wo anders

wieder- und die wichtigen Grunddinge halt, dass man sie akzeptiert, wie sie sind, dass man sich einfühlt, dass man es versteht. 00:02:55-0

D: Naja, wenn ich von den drei Grundaxiomen ausgehe, haben die natürlich volle Gültigkeit, wenn es um Wertschätzung, Akzeptanz, Kongruenz geht. 00:10:47-3

Das Verbalisieren der Gefühle und das Erwerben eines förderlichen Umgangs mit den eigenen Emotionen werden von fast allen Pädagoginnen angeführt, da die Erzieherin selbst ihre eigenen Gefühle gut wahrnehmen sollte, um dem Kind den Platz zu ermöglichen, seine Gefühle kennenzulernen und ihm Möglichkeiten des symbolischen Ausdrucks anzubieten, sowie den Umgang mit Emotionen anderen lernen sollte.

B: In einer Familie hab ich des einmal erlebt. Eine Stunde haben die Geschwister gestritten und dann hab ich gesagt, was ich das Gefühl hab, um was es geht und weg wars. 00:03:33-6

C: Wir arbeiten teilweise auch nach Rahmenthemen. Wir haben Themen wie Wut oder Umgang mit Angst, mit Trauer und das setzt bei uns, bei unserem personenzentrierten Ansatz immer voraus, dass ich erstmal selber mich so gut wie nur möglich kennen muss und wissen muss, wie geh ich mit meiner eigenen Angst eigentlich um, um das mit den Kindern auf spielerische Art und Weise mit unterschiedlichen Methoden, hauptsächlich natürlich kreativen Methoden, über Musik, über Farbe, über Spiel erlebbar zu machen. 00:09:08-4

E: Ich denke da ganz simple an die symbolischen Sachen. Also wir hatten auch Kinder ohne Sprache, wo dann einzelne Handbewegungen oder wohin greifen bedeutet hat, ich bin wütend oder ich bin traurig. Oder wo im Morgenkreis das Lied war: "Wie geht's mir heute, danke gut" oder „ich bin traurig“. Also das wurde gesungen und alle anderen konnten dann auch wahrnehmen, wie schaut es heute drinnen aus bei dem Kind. 00:30:50-4

E: Zu sagen: "Ich geh jetzt aufs Klo und schrei ganz laut, da ist Hall, da wird meine Wut ganz groß", die kriegt quasi noch mehr Raum oder "Ich schrei ins Klo und spül es runter". Also Metaphern, Bilder, Rituale zu schaffen oder ein Tonblock, wo ich reinhauen kann, wo ich dann auch sehe, was meine Wut macht: "Schau, so wütend war ich". 00:32:09-8

Pädagogin C sieht den Ansatz als passendes und vollständiges Konzept mit einer Fülle an Richtlinien, während andere Erzieherinnen auch andere generelle pädagogische Ideen, welche kompatibel mit personenzentrierten Inhalten sind, für durchaus relevant in der Kindergartenarbeit halten, sofern sie sich mit Ansatz rechtfertigen lassen.

D: Wo man ganz konkrete Sachen, die jetzt nicht nur für den personenzentrierten Ansatz gelten, aber sich damit gut argumentieren lassen würden. 00:10:14-0

Konkrete Ideen der einzelnen Erzieherinnen gehen von der Forderung nach Platz oder einem Außenbereich für Bewegung, über Kleingruppenarbeit als zentrales pädagogisches Instrument, hin zur interkulturellen Erziehung, dem Einsatz von Rahmenthemen, gezieltem Freispiel und Beobachtung.

C: Das ist so ein Bereich. Oder dass wir auch nicht nur mit der großen Gruppe arbeiten, mit den 25 Kindern, sondern ganz viel Kleingruppenarbeit und auch Einzelarbeit machen, wo möglichst die einzelne Persönlichkeit zum Tragen kommen kann. 00:13:14-2

D: Also im Grunde ginge es darum, dass man kleinere Gruppen macht, dass man aufhört mit Dingen wie: "Wir machen einen Sesselkreis und bringen allen Kindern was bei". Solche Angebotspädagogik hat natürlich keinen Platz, sondern viel Platz zum Experimentieren, zum Ausprobieren, zum die Kinder selbst viel mehr entwickeln lassen. 00:09:49-4

C: Also personenzentriert ist bei uns der Schwerpunkt interkulturelle Erziehung. Das ist ein absoluter Schwerpunkt, weil wir haben 18 Nationen, 70ig Prozent Ausländeranteil hier und diese Nationen, die kommen auch zur Geltung, indem wir Sachen bearbeiten, wie Texte, Lieder, mit der Sprache entsprechend umgehen, den kulturellen Hintergrund miteinbeziehen. Das geht dahin, dass wir in den religiösen Dialog gehen mit muslimischen Familien. Also das gehört für mich alles zum personenzentrierten auch. 00:12:11-0

C: Ja, also vom Methodischen her, wir machen hauptsächlich gezieltes Freispiel, sodass die Kinder frei entscheiden können, die Erzieher aber dabei sind und beobachten, beobachten und noch mal beobachten, und dass sie ganz bewusst eingreifen oder eben auch nicht eingreifen in die Konflikte der Kinder. 00:12:54-8

Pädagogin E betont die Emotions- und Beziehungsarbeit als die zentralen Themen, als den Kern einer personenzentrierten Kindergartenpädagogik.

E: Vielleicht noch die Beziehungsfähigkeit unterstützen, Aufkommen der eigenen Emotionen wahrnehmen, annehmen und nicht verdrängen müssen. Alles was eine gelungene Beziehung und eine gelungene Kommunikation unter sich versteht. Ich glaub das wär eine gelungene Zusammenfassung, die Überbegriffe für das, was mir ein Anliegen wäre. 00:45:00-2

Jeweils zwei Pädagoginnen gehen davon aus, dass das Konzept mehr eine personenzentrierte Haltung voranstellt und sich diese Form der Sprache, des Umgangs und der Einstellungen der Kindergärtnerin durch ihre Vorbildwirkung auch auf das Verhalten der Kinder übertragen kann.

B: Ja. Und ein anderes Beispiel fällt mir da jetzt ein. Sie spielen halt so in der Puppenecke oder Kuschelecke und dann fangt der eine an zu weinen und dann geht der andere hin zu ihm und fragt: „Was ist denn los mit dir?“ und der andere sagt, er kriegt keine Luft und dann sagt der erste wieder: „Ja, du ich hab zu viele Polster auf dich draufgelegt, ich hab so irgendwie nicht auf des geachtet.“ Und ich hab mir gedacht: „Ja siehst, sie haben schon des so irgendwie übernommen, dass du fragt was ist los und das akzeptiert“. Der hat sich die Tränen aus den Augen gewischt und es gab nichts mehr. 00:07:22-9

Die Umsetzung des Ansatzes stellt wiederum nicht nur eine große persönliche Herausforderung, sondern auch in Hinblick auf die Rahmenbedingungen, wie Gruppendynamiken oder Gruppengröße eine Erschwernis dar, da der wichtige Raum für das einzelne Kind nicht in ausreichendem Maß gegeben werden kann.

Alle weiteren Informationen können der Tabelle 8 entnommen werden, welche einem kurzen Überblick der Kategorie, der Quantifizierung der Aussagen sowie der vollständigen Zusammenfassung der Ergebnisse dient.

Inhalte einer personenzentrierten Kindergartenpädagogik (K5)

Paraphrase	N*	Abstraktion
Personalaufklärung Voraussetzung/Schulung sinnvoll	2	Personalaufklärung und –schulung
Keine personenzentrierte Ausbildung notwendig	1	Keine Ausbildung notwendig
Gewöhnungsphase der Kinder	1	Gewöhnungsphase der Kinder
Verbalisieren der Gefühle u. Umgang wichtig	5	Umgang u. Verbalisieren der Gefühle
Eingehen, Akzeptanz, Einfühlen volle Gültigkeit	2	Eingehen, Einfühlen und Akzeptanz
Generelle pädagog. Ideen kompatibel mit Ansatz	2	Generelle pädagog. Ideen kompatibel
Platz für Bewegung wichtig	2	Platz für Bewegung
Wahlfreiheit und Nicht-Direktivität wichtig	2	Wahlfreiheit und Nicht-Direktivität
Umsetzung große persönliche Herausforderung	2	Umsetzung persönl. Herausforderung
Gruppe/Rahmenbedingungen erschweren Umsetzung	3	Durch Gruppe u. Rahmen erschwert
Übertragung der Haltung auf Kinder	2	Übertragung der Haltung möglich
Selbstbestimmung durch eigene Lösungen wichtig	2	Selbstbestimmung u. eigene Lösungen
Fülle an Richtlinien vorhanden-ganze Konzeption	1	Fülle an Richtlinien-ganze Konzeption
Symbolischer Ausdruck u. Rituale wichtig	1	Symbolischer Ausdruck u. Rituale
Kleingruppenarbeit	2	Kleingruppenarbeit
Interkulturelle Erziehung als personenzentr. Moment	1	Interkulturelle Erziehung
Beziehungsarbeit und Gesprächsqualität wichtig	1	Beziehungsarbeit u. Gesprächsqualität
Freispiel und Beobachtung als wichtige Methoden	1	Freispiel und Beobachtung
Umgang u. Haltung als Grundlage der Konzeption	2	Umgang und Haltung als Grundlage
Ruhe und Geduld wichtig	2	Ruhe und Geduld
Alle Bildungsschichten durch Konzept erreichbar	1	Alle Bildungsschichten erreichbar
Arbeit mit Rahmenthemen wichtiges Element	1	Arbeit mit Rahmenthemen
Angebot von Selbsterfahrungstendenzen für Eltern	1	Selbsterfahrungstendenzen für Eltern
Ansatz passend für Kindergarten	1	Ansatz passend für Kindergarten

Tabelle 8: *Inhalte einer personenzentrierten Kindergartenpädagogik*

8.6 Bedeutung der Grundvariable Kongruenz (K6)

Die Bedeutung der Grundvariable Kongruenz bezieht sich auf die Erzieherin und ihre Fähigkeit dem Kind ohne Fassade und vollkommen authentisch zu begegnen. Vier

Kindergärtnerinnen schätzen die Bedingung der Echtheit im pädagogischen Kontext als generell sehr wichtig ein, während die Kongruenz von Zweien auch als Grund für einen Fortschritt und eine Entfaltung gesehen wird.

C: Ich würde fast sagen, damit steht und fällt alles, wissen sie was ich meine? 00:13:52-8

E: Also ich glaub so wie überall, wo wirkliche Begegnung und Kontakt und daraus in Folge auch Veränderung, Entwicklung passieren kann ist das ganz eine zentrale Sache. 00:46:24-0

Dennoch wird diese Variable auch als Herausforderung beschrieben, da die Umsetzung eine persönliche Anforderung darstellt und durch die Situation, die Grenzüberschreitung, die Gruppe, die Geschwindigkeit und andere Rahmenbedingungen erschwert wird.

D: Weil wertschätzend da denke ich mir, das liegt nahe und das versucht eh jeder oder behauptet jeder zu sein, ich meine, wie es dann in der Praxis aussieht, ist eh eine andere Geschichte, aber ich glaube da wo es wirklich hakt oder wo es wirklich gar nicht so einfach ist und was aber so lohnend wäre, das ist schon so die Kongruenz. 00:11:56-0

E: Und dort ist es schwierig in dieser Geschwindigkeit und mit den vielen Einflüssen, wo man sich nicht nur auf ein Kind konzentrieren kann, zu spüren: „Was ist mir dann zu viel“, „Was geht grad noch“. Und das so deutlich zu spüren, so schnell da zu haben und auch zu kommunizieren in einer wertschätzenden Form, wo ich sag: „Das und das von dir, aber das und das von mir“, also das stell ich mir irrsinnig schwer vor. Also der Gedanke überfordert mich schon, wenn ich versuch das darzustellen. Das ist schon immens schwierig im Einzelkontakt in der Therapie mit einem Kind. Und das in der Fülle dieser ganzen Einflüsse und Dinge, die da so rennen, wenn da so viele Kinder auf einem Haufen sind, pfff... 00:51:00-5

Drei von sechs Pädagoginnen legen großen Wert auf die Selbstreflexion als voraussetzendes Element der Umsetzung dieser Verhaltensvariable und lernbare und relevante Eigenschaft für Kindergärtnerinnen.

B: Die (Echtheit) hat sehr viel mit mir zu tun und wie ich mich kenne und mit mir zu Recht komme und damit umgeh. 00:08:43-6

B: Ja, also wo mich was treibt, und jagt oder nicht loslässt und ich wieder reflektiere, dann geht es eh wieder leichter, weil dann stört mich das nicht. Also so die Echtheit ist wirklich ein Prozess, der in einem selber immer und immer wieder stattfindet. 00:10:22-3

C: Das ist das wichtigste. Also grad wenn ich ein verhaltensauffälliges Kind hab und ich hab eine Erzieherin, die nicht echt ist, dann kommt die mit diesem Kind nicht weiter. Also erst wenn die Erzieherin in der Lage ist, sich gerade auf dieses verhaltensauffällige Kind einzulassen, mit diesem eine Beziehung wirklich aufzubauen mit allem was dazugehört, erst dann kann beim Kind eine Entwicklung zum Positiven hin in Gang kommen. 00:14:26-1

D: Was ich bei der Therapieausbildung erlebe, das spannendste und schwierigste gleichzeitig ist die Kongruenz, weil mich die Kinder immer an die eigenen Grenzen bringen und da trotzdem wertschätzend zu bleiben, aber kongruent und das, was an Resonanz in einem passiert zu nutzen wieder für die Kinder, das wäre eine spannende Sache. 00:11:23-3

Auch das Verbalisieren der eigenen Gefühle scheint wichtig und herausfordernd, um der Echtheit Ausdruck zu verleihen, wie dem Empfinden schlechter Stimmung.

E: Ich glaub, dass es gerade im Kindergartenbereich eine besondere Herausforderung sein würde, wenn ich das versuchen würde komplett anders umzusetzen, das deutlich im Sinne der Echtheit zu kommunizieren, wie ich jetzt als Pädagogin auch grad empfinde. 00:48:23-3

Zwei Pädagoginnen betonen das feinfühliges Gespür der Kindergartenkinder und ihre Wahrnehmungsfähigkeit unechter Haltungen und Momente.

A: Ich denk mir gerade ein Kind überblickt das schnell, wenn du nicht echt bist. 00:10:35-1

A: Also Kinder haben da irgendwie einen gewissen Draht dazu. Die merken das sofort. Das heißt bei Kindern echt sein ist eigentlich ein absolutes "must have", weil sonst wirst du auch nicht akzeptiert. Also die überblicken das sofort, wenn du ein Kind nicht gern hast und du spielst ihm vor und verstellst deine Stimme und bemühst dich soviel du willst, trotzdem wird das Kind immer spüren, das da irgendwas ist. 00:10:59-8

E: Ich mein, das ist klar, wenn Kinder spüren, ob du dich wohl fühlst, "Sing ein Lied, das dir selber gefällt", also ich denk mir das rennt auf so einer Ebene, auch in der Vermittlung an die Schüler, selber bei sich zu entdecken, wofür man sich begeistern kann und diese Begeisterung akzeptieren zu können, keine aufgesetzten Konzepte zu verwenden. Ich sag mal, ich denk mir das rennt auf so einer Alltagssprache. Die Kinder spüren das, wenn es nicht passt. Also das rennt nicht halt unter diesem Fachtermini der Kongruenz. 01:27:00-8

Aber es geht nicht nur um das gute Empfinden der Kinder in Bezug auf die Kongruenz, sondern auch um den besseren Umgang der Kinder mit ehrlichen Aussagen und Handlungen, der für die Echtheit spricht.

B: Also ich hab das Gefühl, wenn ich das jetzt wirklich ganz echt sagen kann, dann verstehen sie das auch, auch wenn es ihnen nicht ganz so passt. 00:11:42-6

Auch die Frage, ob Kinder von Beginn an kongruent sind und im Weiteren durch welche Faktoren die natürliche Echtheit verloren geht, regt zu neuen Gedanken an.

F: Aber ich glaub, ein normales Kind, dem es gut geht, das in geordneten Verhältnissen aufwächst, ist von vornherein schon kongruent. Ich weiß nicht das ist halt so eine Frage, die man sich vielleicht stellen könnte, ob es ein Kind ist, dem es nach außen hin gut geht oder ob es von vornherein kongruent ist, wenn es auf die Welt kommt. 00:14:48-0

Alle weiteren Informationen können der Tabelle 9 entnommen werden, welche einem kurzen Überblick der Kategorie, der Quantifizierung der Aussagen sowie der vollständigen Zusammenfassung der Ergebnisse dient.

Bedeutung der Grundvariable Kongruenz (K6)

Paraphrase	N*	Abstraktion
Kinder spüren, wenn man nicht echt ist	2	Kinder erkennen Un-Authentizität
Echtheit wichtig	4	Echtheit hoher Stellenwert
Echtheit wichtig, aber herausfordernd	2	Echtheit wichtig, aber herausfordernd
Echtheit erschwert durch Rahmenbedingungen	1	Durch Rahmenbedingungen erschwert
Ein zu lernendes u. selbstverstehendes Moment	3	Selbstreflexion und Lernbarkeit
Verbalisieren der Gefühle notwendig	2	Verbalisieren der Gefühle
Echtheit als personenzentrierter Prozess	1	Echtheit als personenzentrierter Prozess
Echtheit kann von Kindern angenommen werden	1	kann von Kindern angenommen werden
Hilfreiches Moment in Konfliktsituationen	1	hilfreich in Konfliktsituationen
Kongruenz unterstützt Entwicklung Kind	2	Entwicklungsförderndes Element
Sind Kinder kongruent?	1	Sind Kinder kongruent?
Zusammenhang der Grundvariablen	1	Zusammenhang der Grundvariablen

Tabelle 9: Bedeutung der Grundvariable Kongruenz

8.7 Stellenwert der Grundvariabel Empathie (K7)

Empathie ist das einführende Verstehen, das von den Erzieherinnen als Grundvariable hinsichtlich der Nutzbarkeit des Ansatzes bewertet wurde. Drei der sechs Pädagoginnen beurteilen das einführende Verstehen als wichtig und lernbar für die Kindergartenarbeit, da die Erzieherin dadurch viel zurückbekommt und es auch in schwierigen Lebenslagen und Konfliktsituationen helfen kann.

A: Genau. Ich denke mir verstehen kann man jeden. Man muss das nur lernen zu verstehen eigentlich und zu akzeptieren. 00:12:53-4

F: Ja also das Einfühlsame ist auf jeden Fall wichtig, dass wenn es Probleme gibt oder wenn man weiß, dass zu Hause zum Beispiel halt irgendwas passiert ist oder also egal was für Ereignisse das sind, wo man merkt, dass das Kind irgendwie unrund ist oder so. Das kriegt man ja doch meistens mit, oder man erfährt das eh schon von den Eltern, dass da was war, grad in solchen Fällen kann ich es mir besonders gut vorstellen, eben. 00:11:16-2

Dieser Einstellung sollte trotz oder gerade bei besonderen Individualitäten beachtet werden, da nur so der Zugang zu einem Kind hergestellt werden kann und diese auch selbst die Unterschiedlichkeiten anderer Kinder kennenlernen und verstehen können.

C: Und nur so kann ich mich darauf einlassen und eben in aller Unterschiedlichkeit zusammenfinden und bei einem türkischen Kind, was noch kein Wort deutsch kann, muss ich hochgradig empathisch erstmals auf das Kind eingehen können, um dann womöglich mal Grenzen zu setzen oder in eine Konfrontation zu gehen. Aber das kommt erst im eher weiteren Prozess. Erstmals ist schon der Dreh- und Angelpunkt die Empathie. Und wie sehr kann ich mich aufs Kind oder die Eltern einlassen? 00:17:57-3

Drei Pädagoginnen sehen die Empathie als etwas Grundlegendes und Elementares für die Kindergartenarbeit, betonen, dass die Wichtigkeit der Empathie grundsätzlich im Kindergartenbereich im Bewusstsein ist und halten das einführende Verstehen für eine Voraussetzung für eine personenzentrierte Arbeit.

C: Einen sehr großen, weil nur so kann ich ja Beziehung aufbauen mit Kindern. 00:17:23-8

D: Naja, sowieso, aber witziger Weise ist das was, wo ich mir denke, alles klar das ist jetzt personenzentriertes Vokabular, das ist etwas was noch eher grundsätzlich sowieso gesagt wird oder anerkannt wird, das es wichtig ist im Kindergarten, dass man Kinder empathisch bestätigt. Also das ist eher das was üblich ist, also nicht dass es wirklich so passiert, aber das Bewusstsein ist da. Das wäre was Wichtiges. 00:15:38-3

E: Wiederum einen sehr hohen. Aber also ich hab ja die Erfahrung gemacht, dass das nicht schwierig ist, das umzusetzen, den Raum zu geben, was das Kind braucht, verstehen zu wollen, wie es gerade empfindet, was das bedeutet, was da gerade vor sich geht. Also das ist sogar so wichtig und so elementar, dass ich gar nicht mehr so viel mehr dazu zu sagen hab, weil ich das Gefühl hab, um das geht es. Also ohne der Empathie ist ein personenzentriertes Setting, wo auch immer, nicht denkbar, weil es bedarf der Bereitschaft und des Bemühens zu spüren und wissen zu wollen, verstehen zu wollen, was im anderen vor sich geht. 00:52:59-5

Ob eine Kindergärtnerin über diese Haltung verfügt, ist nach Kindergärtnerin E sehr abhängig von der einzelnen Person und ihrem Charakter.

E: Ich denk mir, das ist sehr abhängig von der Persönlichkeit der Pädagogin. Und ja ich glaub, das hat sie im Idealfall, wenn gute Beziehungen da sind. 00:53:16-6

Besonders in Konfliktsituationen empathisch zu bleiben stellt eine Herausforderung dar, da die Umsetzung durch die Rahmenbedingungen erschwert wird und auch die Aufgabe der Echtheit droht, da in diesen Situationen die positiven Haltungen gefährdet sind.

E: Dann glaub ich ist die Empathie gefährdet und dann ist aber auch meine Kongruenz gefährdet, weil Kongruenz heißt ja auch für mich empathisch zu sein und zu spüren, was brauch ich grad oder wie geht es mir grad oder was löst das in mir aus? 00:54:15-6

Eine Pädagogin sieht die Empathie sehr stark als sympathisches oder antipathisches Moment im Umgang mit Kindern, während zwei Kindergärtnerinnen das einführende Verstehen als ehrliche, respektvolle Umgangsform darstellen.

Alle weiteren Informationen können der Tabelle 10 entnommen werden, welche einem kurzen Überblick der Kategorie, der Quantifizierung der Aussagen sowie der vollständigen Zusammenfassung der Ergebnisse dient.

Stellenwert der Grundvariable Empathie (K7)

Paraphrase	N*	Abstraktion
Bemühung des Verstehens brauchbar und lernbar	3	Bemühung förderlich und lernbar
Empathie trotz Unterschiedlichkeiten wichtig	2	Trotz Verschiedenheiten wichtig
Empathie als grundlegend im Elementarbereich	3	Grundlegend für Elementarbereich
Empathie abhängig von Persönlichkeit	1	Abhängig von Persönlichkeit
Empathie erschwert durch Rahmenbedingungen	1	Durch Rahmenbedingungen erschwert
Nähe von Empathie zur Kongruenz	2	Nähe zw. Kongruenz und Empathie
Empathie als ehrliche, respektvolle Umgangsform	2	Ehrliche und respektvolle Umgangsart
Empathie als Moment der Sympathie oder Antipathie	1	Sym- oder antipathisches Moment

Tabelle 10: Stellenwert der Grundvariable Empathie

8.8 Bedeutung der Grundvariable unbedingte, positive Wertschätzung (K8)

Die unbedingte, positive Wertschätzung stellt für die Arbeit im Kindergarten eine Herausforderung und gleichzeitig eine Grundeinstellung dar. Einige Pädagoginnen bewerten diese Variable als generell und schlichtweg wichtig, während sie von anderen eher als eine Grundvoraussetzung im Umgang mit kleinen Kindern erachtet wird.

A: Ich denk mir das wäre nur fair vor allem im Kindergarten, weil du ja etwas zur Verfügung stellst und das sind quasi deine Kunden, die zu dir kommen und das bietest du ihnen ja eigentlich schon an, weil sonst dürftest du diesen Beruf gar nicht ausüben. Also der hat bei Kindern nichts verloren und schon gar nicht als Kindergärtnerin. 00:14:17-0

Drei Erzieherinnen halten die Verhaltensvariable der Wertschätzung für ein anerkanntes Prinzip in der Kindergartenpädagogik, deren Umsetzung jedoch fraglich scheint, weil sich die Pädagoginnen selbst nicht genug kennen und die Wertschätzung oft ein oberflächliches und vorgelagertes Grundprinzip darstellt.

A: Wenn das nicht gegeben wäre bei einer Kindergärtnerin was ja oft leider der Fall ist, sei es jetzt wegen ethnischen Sachen, dann ist die Kindergärtnerin so fehl am Platz und das muss ein Grundprinzip sein, ist es leider nicht. 00:14:02-7

C: Jein. Also ich sag es jetzt mal so: Sie meinen, dass sie es tun, weil sie direkt von der Ausbildung kommen und gelernt haben, sie müssen wertschätzend mit Kindern umgehen,

aber genau da fängt mein Ansatz an, ich kann nur da wirklich wertschätzend sein, wo ich mich selber genügend kenne und schätze. 00:18:51-3

D: Da habe ich nicht das Gefühl, dass das auch wirklich durchgängig passiert, aber ich habe das Gefühl, dass das bekannt ist und auf jeden Fall im Bewusstsein ist. 00:15:57-5

Pädagogin D und F sehen die Wertschätzung häufig als Element, das keine personenzentrierte Deklaration erfährt, da es nicht als personenzentriertes Element im Bewusstsein der Kindergärtnerinnen ist oder einfach versteckte personenzentrierte Inhalte bereits in anderen Konzepten enthalten sind.

F: Also ich habe im Kindergarten oder im Hort halt speziell sehr viel mit religionspädagogischer Arbeit gemacht auch im Gemeindekindergarten, obwohl ich das nicht machen hätte dürfen. Da hab ich nämlich Seminare von Franz Kett gemacht und der, wenn man das so genau nimmt, hat nie den personenzentrierten Ansatz natürlich ausgesprochen oder so, aber da war halt auch viel drinnen. Da haben die Kinder die Möglichkeit mit ganz vielen Materialien ihre Bilder zu gestalten und das ist dann oft in so Geschichten verpackt und dass dann dieser Schauplatz immer dargestellt wird. 00:20:18-4

Konkrete Beschreibungen und Charakterisierungen der Variable Wertschätzung nehmen zwei Kindergärtnerinnen vor, welche zusammengefasst das Raum-geben, die Begegnung, die Freiheit und das Stärken-achten als wesentliche Eigenschaften nennen.

B: Jeder ist einfach wertvoll in der Art wie er ist. Ja und dort hol ich ihn ab oder halt dort begegne ich ihm, jedem einzelnen und jeder bringt halt auch irgendwie so seinen Teil in die Gruppe mit rein. Und wenn man sagt: „Schau, das ist super“, dann schätz ich das sehr und die anderen haben auch was davon, also wirklich auf die einzelnen Stärken von den Kindern auch eingeht und sie wertschätzt. 00:16:36-8

F: Jedes Kind hat halt anders seinen Raum gestaltet, und da hat es dann keinen von den anderen Kindern gegeben, der gesagt hätte: „Deins ist schiarch“ oder „Deins passt nicht“ oder „Deins ist falsch“, weil jeder hat seins gemacht, so wie er wollen hat und die Materialien sind halt frei zur Verfügung gestanden. Und jeder hat das nehmen können, was er wollen hat. Und das find ich ist einfach auch so eine Wertschätzung oder wo man irgendwie dem andern seinen Raum lässt. 00:21:23-1

Auch die Selbstreflexion wird hervorgehoben, da die Beziehungen von Sympathien und Antipathien beeinflusst sind, diese nur durch Offenlegung der eigenen Anteile und das Schaffen von alternativen Ausdrucksmöglichkeiten bestehen können.

C: Was Vorgegebenes eben, was so nicht geht oder wo auch eine Zerreißprobe ist, weil es gibt nun mal auch von Zufall die Antipathien und Sympathien. Ich muss mich denen stellen und meine eigenen Anteile rausfinden. Nur dann kann ich einen wirklich adäquaten Umgang damit finden. 00:19:38-6

E: Und umgekehrt quasi, wenn ich mich selber gut spür und mir es halbwegs gelingt, auch die unbedingte Wertschätzung über weite Strecken aufrecht zu erhalten, gelingt es vielleicht zu sagen: "Ich sehe, das macht dich total wütend", "Du bist verzweifelt und am liebsten würdest jetzt hinhauen", "Ich mag das nicht, dass du jetzt hinhaust, das tut nämlich dem anderen weh. Das will ich nicht. Schauen wir welche Lösung oder welchen Raum wir schaffen können, wo du deine Wut auslassen kannst, die du gerade hast." 00:59:07-9

Die bedingungslose, positive Wertschätzung wird von Pädagogin E durch die Rahmenbedingungen als erschwert eingeschätzt und prinzipiell nur als bedingt möglich erachtet, da diese im Kindergartenalltag stets an Bedingungen geknüpft ist und die Umsetzung nicht bis ins kleinste Detail, ständig und ad hoc stattfinden kann.

E: Und gleichzeitig liegt dort die große Herausforderung. Ich glaub das ist einer der problematischsten Stellen, aber dort ist auch der reiche Schatz vergraben. 00:57:35-9

E: Wie kann ich gut umgehen mit Aggressionen und zwar in der Hitze des Gefechtes. In aller Ruhe, wo viel Zeit ist und im therapeutischen Setting, wo ich mich nur einem Kind zuwende, dort finde ich Wege, aber wenn grad 28 Kinder zu versorgen sind und die Helferin aus dem Raum ist und ich noch immer versuch diesem Konzept gerecht zu werden, würde mich das selber sehr unter Druck setzen. 00:57:59-5

E: Aber ich mein das ist schon an tausend Beispielen hundert Mal durchgekaut und hundert Mal reflektiert und was ich jetzt so zu bezweifeln wage ist, dass man das immer und permanent, ad hoc so hinkriegt einfach. 00:59:23-0

Drei Pädagoginnen sehen die Wertschätzung als Bedingung für eine positive und nachhaltige Weiterentwicklung. Vor allem im Umgang mit schwierigen Kindern, die in der Erzieherin starke Resonanzen auslösen, sich kaum konzentrieren können und oft Negativ-Erlebnisse erfahren, wird die Variable als förderlicher Faktor angesprochen.

C: Das muss das Allerwichtigste sein und deswegen haben wir genau den personenzentrierten Ansatz um das Zusehen mehr zu erlangen und nur auf der Basis der Wertschätzung kann ich dann eine positive Entwicklung in Gang bringen, zumindest nachhaltig. 00:20:14-5

D: Das kann wieder ein Teil dieser bedingungslosen Akzeptanz sein, dass das Kind, wie es sich auch gerade aufführt, auch wenn das eine ganz eine arge Resonanz in mir (auslöst) und bedingungslos akzeptiert wird, dann kann es sich erst wieder weiterentwickeln. 00:14:55-5

Alle weiteren Informationen können der Tabelle 11 entnommen werden, welche einem kurzen Überblick der Kategorie, der Quantifizierung der Aussagen sowie der vollständigen Zusammenfassung der Ergebnisse dient.

Bedeutung der Grundvariable unbedingte, positive Wertschätzung (K8)

Paraphrase	N*	Abstraktion
Wertschätzung als Grundvoraussetzung für Beruf	2	Grundvoraussetzung für Beruf
Anerkannt, jedoch Umsetzung in Praxis fraglich	3	Gültigkeit, aber Umsetzung fraglich
Wertschätzung und Nähe zur Kongruenz	2	Wertschätzung und Kongruenz
Durch Wertschätzung Entwicklung möglich	3	Voraussetzung für Entwicklung
Stellenwert Wertschätzung wichtig	2	Stellenwert der Wertschätzung hoch
Umsetzung der Wertschätzung nur bedingt möglich	1	Umsetzung nur bedingt möglich
Durch Rahmenbedingungen erschwert	1	Durch Rahmenbedingungen erschwert
Bei Wertschätzung Selbstreflexion wichtig	2	Selbstreflexion wichtig
Häufig Element nicht als personenzentr. Deklariert	2	Nicht immer als Personenzentriert
Raum geben, Begegnung, Freiheit u. Stärken achten	2	Raum, Bewegung, Freiheit, Stärken
Wertschätzung in Konfliktsituationen hilfreich	1	Hilfreich in Konfliktsituationen
Ideal als Richtlinie und erstrebenswertes Ziel	1	Ideal als Richtlinie und Ziel
Kinder lernen Unterschiedlichkeit schätzen	1	Unterschiedlichkeiten schätzen lernen

Tabelle 11: Bedeutung der Grundvariable unbedingte, positive Wertschätzung

8.9 Bedeutung der (Grundvariable) Nicht-Direktivität (K9)

Die Nicht-Direktivität, welche als vierte Grundvariable von Tausch und Tausch hinzugefügt wurde, soll von den Erzieherinnen eingeordnet werden und Rückschlüsse auf die Haltungen der Erzieherin ermöglichen. Vier der sechs Kindergartenpädagoginnen halten die Forderung nach Nicht-Direktivität in der Praxis für nur bedingt umsetzbar. Damit wird der Einsatz nur teilweise, also in bestimmten Phasen, wie dem Basteln oder Bewegen als möglich erachtet, eher als eine Richtlinie wahrgenommen und aufgrund von Gruppengröße, Altersgruppe und deren Einfallsreichtum erschwert und überfordernd gesehen.

A: Er ist schon schön. Er ist auf alle Fälle lobenswert und es könnte ein Ziel sein, auf das man hinzu geht mit der Zeit. Aber du kannst nicht sagen, wenn du eine Gruppe übernimmst und du leitest sie nach Nicht-Direktivität, da gehst unter bei den Kindern, weil man kann sich schnell selber verlieren und dann ist die Gefahr des Burn-outs. 00:15:11-0

F: Nein, ich glaub nicht, dass das (ganz Freilassen) funktioniert. Ich kann es mir nicht vorstellen, dass das funktioniert mit der Gruppe, weil wenn wirklich jeder so seinen Willen auslebt und macht was er will, denen fallen Sachen ein, wo das halt nicht geht. 00:24:15-7

Nur Pädagogin E schätzt den Stellenwert der Nicht-Direktivität für ihre pädagogische Tätigkeit sehr hoch ein, da sie ein grundlegendes Vertrauen in die Selbstbestimmung des Kindes wahrnimmt, die Eröffnung von Raum anstrebt und eine ständige Auseinandersetzung für notwendig erachtet.

E: Ein Verständnis und auch eine Umsetzung von Nicht-Direktivität zu verfolgen und zu entwickeln, wo es nicht handschellig ist, weil dort wo es zu Handschellen wird, dort passiert im Grunde alles, da bin ich nicht mehr echt, da kann ich mich nicht mehr einfühlen, da ist alles andere eigentlich auch schon nicht mehr da. Sondern Nicht-Direktivität zu verstehen als eine Eröffnung an einem Raum. Da kann das Kind jetzt mehreres sehen, ohne dass ich vorgebe, ohne dass ich glaub, dass ich weiß, was für das Kind das Richtige ist. 01:05:46-4

Drei Kindergärtnerinnen betonen die vorhandene, positive Absicht hinter direktiven Verhaltensweisen als zentraleres und personenzentriertes Moment im Gegensatz zur strikten Einhaltung der Nicht-Lenkung.

A: Und ich denke mir, etwas zu bestimmen oder der Leitende zu sein, wenn man positiv ist, ist es nicht schlecht. Wenn man es ausnutzt, dann ist es natürlich etwas negatives, aber ich denk mir, wenn man seine Leitung positiv ausdrückt und etwas Gutes damit erreichen will, dann ist es sogar gerade bei Kindern notwendig glaub ich. 00:15:35-4

C: Aber die Frage ist halt: „Mache ich irgendwas direktiv wegen mir, wegen mir selber persönlich oder ist es wirklich einigermaßen objektiv für das Wohl des Kindes?“ Das zu unterscheiden und das zu reflektieren, das ist wieder das Entscheidende. 00:21:28-5

Zwei Pädagoginnen halten die Betrachtung der Variable für wichtig. Nicht-Direktivität heißt für sie nicht Nichts-Tun, Nicht-Eingreifen oder keine Grenzen ziehen zu dürfen, da diese Haltung zum einen kontraproduktiv wäre, da die Beziehung darunter leidet und man andererseits stets direktiv handelt, sobald man als Person auftritt.

D: Naja, also teilweise wird Non-Direktivität so verstanden und das ist nicht mein Verstehen, dass man fast Laissez-Faire ist, dass man sich nicht irgendwie sich auch einbringt oder dirigiert. 00:17:17-2

E: Ich hab die Erfahrung gemacht, dass Nicht-Direktivität, wenn man sie zunächst oberflächlich versteht und ich bin voll in diese Falle hinein getappt, schnell den Irrglauben nahelegt, man würde überhaupt nie Grenzen ziehen und immer alles möglich machen, nur dem Willen, dem Wunsch des Kindes nachgehen. Das ist es nicht. 01:04:04-0

D: Andere Dinge spiegel ich nicht, das heißt in irgendeiner Weise bin ich immer direktiv. Das geht überhaupt nicht anders, wenn ich vorhanden bin als Person und auf irgendetwas antworte, bin ich direktiv. Und das gefällt mir gut. 00:18:45-1

Zwei Erzieherinnen halten diese Forderung für eine Zeiterscheinung und ein überholtes Moment, die in der heutigen Zeit im Kindergarten in ein Chaos führen würde.

A: Das war glaub ich bei denen grad so eine Zeit, wo es immer so extrem weggegangen ist von da, aber mir sagt dieser Aspekt halt nicht so zu. 00:15:48-1

C: Und also das, was sie jetzt da so ansprechen, das konnte man wahrscheinlich noch so vor 20 Jahren ganz gut praktizieren und da hat das ausgereicht. Das würde heute ins absolute Chaos abdriften. 00:21:01-8

Pädagogin B hat eine praktische Umsetzung versucht und hält es aufgrund ihrer Erfahrungen nicht für möglich im Rahmen des Kindergartens.

B: Nur frei lassen hab ich auch versucht, also ich habe Bücher gelesen und da hab ich auch eine Zeit geglaubt: „Pfau, jetzt wird alles so toll“ und das geht aber nicht. Da sind dann irgendwie die Grenzen auch sehr wichtig, meine eigenen, wie ich jetzt mit dem umgehen kann und mit dem, wenn dann ein Chaos entsteht, ja. 00:18:10-0

Drei Pädagoginnen zählen notwendige Momente von Lenkung im Kindergarten auf, da laut ihnen Kinder eine gewisse Vorgabe brauchen, da Direktivität Halt, Orientierung und einen Rahmen gibt und das Grenzen-setzen zusehends mehr nötig wird. Diese Rückläufigkeit der erzieherischen Funktion der Familien teilt neben Pädagogin C auch Erzieherin F, welche darin häufig aggressive Verhaltensweisen begründet sieht.

C: Was oft in den Elternhäusern sehr stark rückläufig ist, ist so etwas wie Grenzen ziehen, Regeln einführen, aber da müssen wir zusehends mehr übernehmen. 00:20:54-9

E: Im Gegenteil, diese Grenzen auch eines therapeutischen Settings geben Halt, geben Orientierung, geben einen Rahmen, ein Eingebettet-sein in etwas, was Verlässlichkeit, Stabilität signalisiert und innerhalb dieses Rahmens, der eine Sicherheit bietet, wie ein Raum, der mir Schutz bietet, ist ganz viel möglich. 01:04:26-7

F: Ich glaub manche Kinder brauchen das. Auch obwohl ich jetzt den Ansatz kenn und der ja eigentlich sagt, dass das keiner braucht eigentlich. 00:23:25-9

Zwei Erzieherinnen sehen die Einhaltung der Nicht-Direktivität nur unter Beachtung der eigenen Grenzen und Bedürfnisse als erstrebenswertes und wichtiges Ziel einer personenzentrierten Kindergartenpädagogik.

Alle weiteren Informationen können der Tabelle 12 entnommen werden, welche einem kurzen Überblick der Kategorie, der Quantifizierung der Aussagen sowie der vollständigen Zusammenfassung der Ergebnisse dient.

Bedeutung der (Grundvariable) Nicht-Direktivität (K9)

Paraphrase	N*	Abstraktion
Positive Absicht hinter Lenkung wichtig	3	Positive Absicht hinter Lenkung
Nicht-Direktivität als überholte Methode	2	Überholte Methode
Rahmenbedingungen erschweren Nicht-Lenkung	1	Durch Rahmenbedingungen erschwert
Unter Beachtung eigener Grenzen erstrebenswert	2	Beachtung eigener Grenzen wichtig
Nichts-Tun nicht personenzentriertes Verständnis	2	Verständnis des Begriffs
Nicht-Direktivität nur bedingt umsetzbar	4	Nur bedingt umsetzbar
Notwendige Momente von Lenkung	3	Lenkung auch notwendiges Moment
Nicht-Lenkung daheim problematisch	2	Familiäre Nicht-Lenkung problematisch
Lenkung als fester Bestandteil einer Person	1	Fester Bestandteil einer Person
Voraussetzung auf Selbstbestimmung zu vertrauen	1	Vertrauen in Kind Voraussetzung
Umsetzung erfordert Vorbereitung	1	Umsetzung erfordert Vorbereitung
Nicht-Direktivität als Eröffnung an Raum	1	Eröffnung an Raum
Immer wieder Auseinandersetzung erforderlich	1	Stetige Auseinandersetzung notwendig
Nicht-Direktivität hoher Stellenwert	1	Stellenwert hoch

Tabelle 12: Bedeutung der (Grundvariable) Nicht-Direktivität

8.10 Die Struktur einer personenzentrierten Kindergartenpädagogik (K10)

Die Struktur der personenzentrierten Kindergartenpädagogik wurde von den Kindergärtnerinnen sehr unterschiedlich eingestuft. Vier Pädagoginnen sehen die Struktur als ein erforderliches Konstrukt im Rahmen eines personenzentrierten Konzeptes, da es für viele eine Notwendigkeit im Kindergarten darstellt.

A: Ich glaub gerade das würd viel Struktur brauchen und Disziplin, weil allein schon jemanden soviel Zeit zu schenken und so viel Kontakt zu einem anderen Kind zu haben, dafür müssen beide diszipliniert sein. Grad die Struktur oder mir die Zeit so einzuteilen mit den Kindern, damit ich etwas aufbauen kann, das braucht gerade dieser Ansatz. 00:16:46-2

B: Und es ist ja nicht so, dass es wurscht ist, was sie im Kindergarten tun. Es gibt ja die Ziele auch und natürlich gilt es sehr individuell zu schauen, wie die jetzt dahin kommen, aber das muss man im Kopf haben, im Auge haben, als Ziel haben, um was es geht, weil man dann den einzelnen helfen kann und mit der Gruppe dann auch weiterkommt. 00:23:27-7

Die Struktur wird von einigen Kindergärtnerinnen als hilfreiches und förderliches Moment in Bezug auf die Vermittlung von Sicherheit, Orientierung und Halt gesehen.

C: Die Kinder müssen erstmals so sicher werden, dass man sie an eine eigene, freie Entscheidung heranführen kann und dazu brauchen sie Strukturen. 00:24:16-6

D: Kinder sollen auch wissen, worauf sie sich verlassen können. 00:21:23-4

Während zwei Pädagoginnen Struktur als entwicklungsförderndes Moment sehen, gehen vier Kindergärtnerinnen davon aus, dass die Struktur und die Kindesentwicklung kompatible Faktoren darstellen. Die Kinder brauchen aufgrund verschiedener Bedingungen Struktur, ohne dass dadurch die Beachtung der Bedürfnisse und ein geschützter Rahmen, wo das Kind alles ausdrücken kann, verloren gehen muss.

C: Auch wieder heute mehr denn je, weil sie eben erstmal den Kindern fehlt und weil wir hier eine bestimmte Größe der Gruppe und Bedingungen haben und die erfordern einfach Struktur, damit man Kindern die nötige Sicherheit zur Entwicklung geben kann. 00:23:19-2

Wiederum zwei Kindergärtnerinnen betonen im Rahmen des Themas Grenzen-setzen die Nähe zur Echtheit und zu den eigenen Grenzen, wodurch die Grenzen stets situationsabhängig eingesetzt werden, das Maß stark von der Wahrnehmen der eigenen Grenzen als Prozess abhängen und durch Grundregeln und Angebot von Medien aufrecht erhalten werden können. Das Maß der Struktur als situationsabhängiges Moment wurde als abgetrennter Inhalt von Pädagogin E und F eigenständig behandelt.

D: Na gleich einmal, dass sie Grenzen setzt. Ich glaube, dass sie sich ständig in diesem Konzepte befindet, zu schauen wo sind meine Grenzen. Also das ist alles ein Prozess. Das kann nichts Statisches sein. 00:20:41-0

E: Und so mit dieser Grundidee würd ich sagen, muss man dann schauen, wie viel Grenze braucht es in welcher Situation, aber ich würd immer sagen, es braucht so viel Grenze, dass weiter die Echtheit und ein sicherer Rahmen gewahrt bleiben kann. 01:09:24-9

Auch ein strukturierter Tagesablauf wird als wichtig angesprochen, da er zum einen kommunikations- und gemeinschaftsfördernd, zum anderen auch in anderen Konzepten, wie Montessori, für wichtig erachtet wird und das Maß der Einhaltung entscheidend ist.

B: Ja. Also des ist für mich auch noch ganz wichtig. Also ich find eine Struktur auch vom Tagesablauf sehr wichtig und dass wir einmal am Tag alle zusammensitzen und alle den Kontakt miteinander haben und ich finde das hat sich bei uns sehr bewährt, wo man verschiedenes besprechen kann, verschiedenes spielen kann, verschiedene Wünsche, was weiß ich gesagt werden und da zu plaudern und so. 00:21:44-9

B: Ja, dass alles seinen Platz gehabt hat, aber auch seinen Tagesablauf. Sie brachen sowas, um sich auszukennen und damit es nicht so nebulos ist. 00:22:53-5

Die totale Offenheit im Kindergarten wird von weiteren zwei Pädagoginnen als anstrengend und überfordernd gesehen, wodurch sich die eine aufgrund von

Überlastung und Realitätsfremdheit stark vom Offenen Ansatz abgrenzt, und die andere diese als mühsam und unnötig empfindet, sich ständig alles neu aushandeln zu müssen.

C: Also ich halt auch überhaupt nichts vom Offenen Ansatz. Da grenz ich mich auch bewusst ab, weil ich sage: „Die Realität, die ist bei uns nicht umzusetzen und zu gewährleisten“. Damit überfordert man Kinder, Eltern und hauptsächlich Mitarbeiter. 00:23:40-9

C: Da (zur Struktur) gehört für mich ganz viel dazu, aber eben nicht dieses erstmals ganz offen lassen. Das geht bei uns einfach nicht in so einer großen Einrichtung mit hundert Kindern und jeder erstmals für sich und entscheidet frei. Das ist unrealistisch. 00:24:08-2

D: Und sich auch nicht immer alles neu aushandeln muss, also das finde ich ist auch etwas furchtbar anstrengendes, wenn ich immer alles neu diskutieren muss. Das ist bei manchen Dingen nicht notwendig. Es kann immer wieder einmal mal notwendig sein. 00:21:46-2

Pädagogin B hält anhand des Beispiels chaotischer Phasen der Kinder nach dem Turnen eine gewisse Zurückhaltung in manchen Situationen für sinnvoll, da sich solche oft von alleine legen. Diese Annahme wird auch von Erzieherin E geteilt, die trotz der Vermittlung von Sicherheit Zurückhaltung in der pädagogischen Arbeit anstrebt.

B: Aber im Laufe der Zeit habe ich gemerkt, dass ist immer eine Phase. Manchmal dauert es ein bisschen länger oder manchmal muss man schon ein bisschen was tun, aber oft hat sich das wieder gegeben. Dann haben sie genauso das Bedürfnis nach einer ruhigeren Phase und auf einmal war das weg, ohne dass ich viel getan hab, auch bei Konflikten. 00:18:51-6

Diese zwei Pädagoginnen teilen des Weiteren die Meinung, dass eine übersteigerte, diktatorische und bevormundende Struktur und Disziplin auch negative sein kann.

E: Ich würd nicht sagen aufgeben, weil ich als Erwachsener in Erziehungssituationen einfach auch Sicherheit geb, wenn ich ein Erwachsener bleib, aber trotzdem halt nicht diktatorisch zu verfahren, das ständig unter Beweis zu stellen. 01:26:16-9

Der personenzentrierte Ansatz bezieht sich nur nach Pädagogin A weniger auf die Rahmenbedingungen, als primär auf die Art der Beziehung, welche eine gewisse wertschätzende Umgangsart für einen strukturierten und disziplinierten Alltag voraussetzt. Für Pädagogin D geht es ebenfalls mehr um die personenzentrierte Haltung, welche sie jedoch als etwas Strukturiertes ansieht, während E die Struktur im personenzentrierten Konzept eher auf das Schaffen von Raum überträgt.

A: Es ist nicht so, dass ich sagen würd: „Dieser Ansatz braucht irgendwelche Rahmenbedingungen“. Dieser Ansatz kann gemacht werden im Wald, am Feld, irgendwo. 00:17:55-3

D: Also das glaube ich, aber das ist finde ich auch etwas sehr Strukturiertes. Das ist nichts, was so irgendwie dahin läuft. Ja ich finde schon, dass das was Strukturiertes ist. 00:20:53-7

Alle weiteren Informationen können der Tabelle 13 entnommen werden, welche einem kurzen Überblick der Kategorie, der Quantifizierung der Aussagen sowie der vollständigen Zusammenfassung der Ergebnisse dient.

Die Struktur einer personenzentrierte Kindergartenpädagogik (K10)

Paraphrase	N*	Abstraktion
Viel Struktur erforderlich	4	Viel Struktur nötig
Struktur als Sicherheit, Orientierung und Halt	4	Sicherheit, Orientierung und Halt
Grenzen- Nähe zu Echtheit u. eigenen Grenzen	2	Grenzen-setzen u. eigene Kongruenz
Strukturierter Tagesablauf sinnvoll	2	Tagesablauf sinnvoll
Struktur als entwicklungsförderndes Moment	2	Entwicklungsförderndes Moment
Struktur und Kindesentwicklung kompatibel	4	Struktur u. Entwicklung kompatibel
Gewisse Struktur förderlich	1	Gewisse Struktur förderlich
Ansatz weniger Rahmenbedingung, als Beziehung	1	Weniger Struktur als Beziehung
Wertschätzung für Struktur u. Disziplin notwendig	1	Wertschätzung notwendig
Personenzentrierte Haltung als etwas Strukturiertes	1	Haltung bereits etwas Strukturiertes
Struktur in Form von Raumschaffung für Ausdruck	1	Raum für Ausdruck wichtig
Totale Offenheit anstrengend und überfordernd	2	Totale Offenheit als Überforderung
Übersteigerte Struktur und Disziplin schlecht	2	Übersteigerte Struktur schlecht
Maß der Struktur situationsabhängig	2	Maß situationsabhängig
Selbstreflexion erforderlich	1	Selbstreflexion wichtig
Zurückhaltung gewissermaßen sinnvoll u. möglich	2	Zurückhaltung sinnvoll und möglich

Tabelle 13: Die Struktur einer personenzentrierten Kindergartenpädagogik

8.11 Annahme einer Aktualisierungstendenz

Die Aktualisierungstendenz beinhaltet die entwicklungspsychologisch relevanten Vorstellungen über die kindlichen Kompetenzen von Carl Rogers. Diese Tendenz sich weiterzuentwickeln stellt vor allem im pädagogischen Kontext eine interessante Annahme dar und soll durch die Stellungnahmen der Erzieherinnen Aufklärung über ihr Gewicht geben. Die Annahme einer solchen Tendenz wurde von allen sechs Kindergärtnerinnen bestätigt und als stimmiger Entwicklungsfaktor gesehen.

A: Da denk ich mir das ist auf alle Fälle, außer das Kind hat irgendeine Behinderung in dem Sinne, wo es einfach nicht kann, aber in den meisten Kindern ist das einfach so. 00:18:49-5

D: Natürlich also ich glaube auch, dass es so etwas gibt. 00:22:30-4

Zwei Pädagoginnen begründen ihre Bestätigung der Tendenz durch praktische Erfahrungen mit Krisenerlebnissen und Problemfällen. Vor allem durch den Umgang mit Problemkindern und aggressiven Kindern konnten die Pädagoginnen erleben, dass eine ungeheure Kraft entstehen kann.

D: Also das finde ich auch, das habe ich wirklich auch erlebt bei Kindern, die unter ganz schwierigen Bedingungen speziell an der Heilpädagogik, mit Defiziten, mit Schwierigkeiten einfach aufgewachsen sind, dass sie dann trotzdem noch Dinge getan haben, die ich nicht mehr für möglich gehalten hätte und die wirklich noch ein Leben gehabt haben. 00:23:05-7

D: Ja, das es da doch ein Potenzial gibt, das offenbar aktiviert werden konnte, wodurch auch immer. Also das frage ich mich ja oft, was da jetzt ausschlaggebend war, dass sich trotzdem noch was entwickeln konnte und das hab ich schon auch so erlebt, ja. 00:23:22-1

E: Das ist etwas, wo ich, bevor ich mit dem personenzentrierten Ansatz zu tun gehabt habe, immer wieder erstaunt festgestellt hab, wenn man zum Beispiel jemanden darin begleitet, dem es einfach scheiße geht und nicht quasi es gut zu machen versucht oder Ratschläge gibt und sagt: „Schau, das wird schon wieder“, sondern einfach dem Raum gibt, wie schnell da eine ungeheure Kraft im Menschen selber entsteht, wenn das sein hat dürfen. Selber quasi wieder auch Naturressourcen zu nutzen und sich positiv zu verändern. 01:11:30-7

Pädagogin A geht davon aus, dass die Motivation und das ständige Streben eines Kindes Hinweise auf eine Aktualisierungstendenz darstellen, welche auch Erzieherin F auf die Fähigkeit sich selbst zu Beschäftigen zurückführt und Kreativität und selbständiges Spiel als Beispiel einer gelungen Aktualisierungstendenz anführt.

A: Sie wollen immer weiter rauf, besser sein, schneller sein, gut lesen können, bald in die Schule gehen. Ich denk die Motivation haben sie eh selber in sich. 00:19:02-9

F: Also meine zwei Babysitter-Kinder zum Beispiel, die finden sich immer was zum Spielen und denen fallen hunderttausend Sachen ein und die spielen in den seltensten Fällen mit einem Brettspiel oder mit vorgegebenen Spielen, sondern die haben sehr oft offene Spiele, wo sie einfach halt ihre Puppenküche haben oder wo sie sich halt einfach was überlegen oder sie fangen halt einfach an irgendwas zu basteln und spielen dann mit dem Gebastelten. Also einfach auch selbst hergestellt, ja. 00:29:35-1

In diesem Kontext wird auch auf das Problem, dass immer häufiger Kinder nicht mehr fähig sind sich selbst zu beschäftigen und diesen Entdeckungsdrang immer öfter nicht mehr in den Kindergarten mitbringen hingewiesen, während die Aktualisierungstendenz auch als etwas, das es in unserer Zeit erst wieder durch Zeit, Anregung, Motivation und Selbstbestätigung freizulegen und hervorzuholen gilt, gesehen wird.

B: Und es kommen nicht alle mit dem, dass sie so wissbegierig sind und nach allem greifen was es nur irgendwie gibt. Das sind nicht alle und es gibt immer mehr Kinder, hab ich gemerkt im Laufe der Jahre, die nicht wissbegierig sind und nicht nach allem greifen und nicht so neugierig sind, die sich nicht so gut beschäftigen können. 00:05:52-9

B: Ja. Und des hat sich wieder bestätigt, dass manche Kinder das wirklich einfach brauchen, dass sie motiviert werden, dass sie mal was Neues ausprobieren, weil das ist ja dann auch oft, dass sie das Gefühl haben, sie können es einfach nicht und deswegen tun sie es nicht und

die aber auch eigentlich Erfolgserlebnisse bringen! 00:06:33-5

C: Wobei das halt, ich sag es jetzt mal so, schöne Theorie erstmal ist, weil oft müssen wir das erst ,ich sag es jetzt mal, hervorholen bei den Kindern, also erst mal freilegen, weil da so viel über schwierige, soziale Verhältnisse oder Migrantenhintergrund, oder was auch immer, drauf gelagert ist, das wir das erst mal wirklich hervorheben müssen. 00:22:40-6

Viel, einzelne, aber wertvolle Ideen, wie die Bedingung der Wertschätzung als Voraussetzung der Entwicklung dieser Tendenz, die Ähnlichkeit zu Maria Montessori und ihren entwicklungspsychologischen Aspekten, die Tatsache, dass oft nicht geklärt ist, wie eine Aktivierung dieser Tendenz funktioniert, der Schwierigkeit in Krisensituationen darauf zu vertrauen, die Nähe der Aktualisierungstendenz und der Nicht-Direktivität und die Vermutung, dass der Grundstein einer solchen Tendenz schon vor der Kindergartenzeit geprägt wird, haben diese Kategorie zu einer sehr spannenden gemacht.

D: Ja, das es da doch ein Potenzial gibt, das offenbar aktiviert werden konnte, wodurch auch immer. Also das frage ich mich ja oft, was da jetzt ausschlaggebend war, dass sich trotzdem noch was entwickeln konnte und das hab ich schon auch so erlebt, ja. 00:23:22-1

E: Das Vertrauen zur Aktualisierungstendenz ist ja wiederum gekoppelt mit Nicht-Direktivität, weil ich kann mich ja nicht künstlich zurücknehmen, um nicht jemanden zu steuern oder Einfluss zu nehmen, sondern ich kann ja nur so viel Vertrauen in jemanden haben, dass es gelingt, die Kontrolle aufzugeben. 01:12:42-5

E: Mhm. Also ich glaub es gibt einfach Situationen, wo es dann eng ist und wo es schwierig ist, weiter darauf zu vertrauen. 01:15:28-4

E: Also ich glaub es wird immer belohnt, wenn die Kraft da ist. 01:15:35-2

Alle weiteren Informationen können der Tabelle 14 entnommen werden, welche einem kurzen Überblick der Kategorie, der Quantifizierung der Aussagen sowie der vollständigen Zusammenfassung der Ergebnisse dient.

Annahme einer Aktualisierungstendenz (K11)

Paraphrase	N*	Abstraktion
Bestätigung der Annahme einer Aktualisierungstendenz	6	Bestätigung der Annahme
Motivation, Streben, Agieren, Beschäftigen, Kreativität	2	Motiviert, strebend, agierend
Kinder oft nicht mehr fähig sich zu beschäftigen	2	Können sich oft nicht beschäftigen
Tendenz als etwas Wiederhervorholbares	2	Etwas Wiederhervorholbares
Bestätigung durch Problemfälle/ Krisen	2	Bestätigung durch Problemfälle
Tendenz nur unter Voraussetzung der Wertschätzung	1	Wertschätzung als Voraussetzung
Entwicklungsannahme ähnlich zu Montessori	1	Ähnlichkeit zu Montessori
Oft nicht klar, wie Aktivierung funktioniert hat	1	Aktivierungsmechanismen nicht klar
Tendenz gekoppelt an Nicht-Direktivität	1	Gekoppelt an Nicht-Direktivität
In Krisensituationen schwierig darauf zu vertrauen	1	Vertrauen in Krisen schwierig
Grundstein wird schon früh gelegt	1	Grundstein wird schon früh gelegt

Tabelle 14: Annahme einer Aktualisierungstendenz

8.12 Motivation, den personenzentrierten Ansatz umzusetzen (K12)

Diese Kategorie versucht die Gründe, also die Motivation den Ansatz in der Kindergartenpraxis einfließen zu lassen oder umzusetzen, zu erfassen. Dadurch soll der Zugang zum Personenzentrierten verstanden werden. Vier Pädagoginnen führen ihre Begeisterung und Stimmigkeit als Motivation den Ansatz anzuwenden an. Das eigenen Wohlfühlen, persönliches Interesse, Wichtigkeit der Themen und das Entsprechen der Haltung sind die wesentlichen Gründe der Umsetzung.

A: Wenn es einen auch selbst begeistert. 00:20:03-1

C: Das ist relativ einfach, um mich selber weiterentwickeln zu können, um nicht in der Routine nach den vielen Jahren zu verfallen und weil ich einfach merke, dass ich gerade mit der hohen Anzahl auch an Problemen der Kinder und Eltern einen ja relativ guten Umgang hab, glaub ich. Also das hilft einfach weiter. 00:24:53-1

D: Also das ist jetzt eine witzige Frage angesichts dessen, dass wir schon viel drüber geredet haben, wie wichtig das ist. Jetzt frage ich mich: „Wieso, wenn es denn so wichtig ist, sollt man es nicht tun?“ Also das ist ganz logisch, dass das einfach eine Haltung ist. 00:24:23-7

Als weiterer Grund ihrer Motivation ihr persönliches Ziel eine Verbreitung des personenzentrierten Ansatzes anzuregen und zu bewirken, da sie selbst Zusatz-

ausbildungen in diese Richtung anbietet, was in Bayern kaum Einzug gehalten hat.

C: Es ist so wie ich dass das letzte Mal am Telefon schon sagte, in Bayern ist dieser Ansatz so gut wie überhaupt nicht verbreitet. Also da bin ich meistens so auf weiter Flur allein und von daher. Also das macht's auch nicht unbedingt leichter, weil es gibt ja nichts an Fortbildungsangebote in der Richtung oder so. 00:16:47-3

Eine Pädagogin führt die wissenschaftliche Bestätigung der Wirkungen des Ansatzes als einen ihrer Gründe der eigenen Umsetzung im Kindergarten an.

D: Rogers war ja Gott sei Dank ein Wissenschaftler, es gibt ja viele Studien drüber, dass das für die Entwicklung einer Person was ganz elementar Wichtiges ist, eine gute Haltung, eine gute Methode. Es gibt viele Kleinkindpädagoginnen, wie Montessori oder Frene oder die Reggio-Pädagogik, die alle ähnliche Richtungen gehen, wo einfach schon viele gescheite Leute überlegt, erlebt haben und auch gute Erfahrungen damit gemacht haben. 00:25:17-7

Kindergärtnerin D, die selbst in einer Kindergartenausbildung unterrichtet, wurde zu einer genaueren Deklaration personenzentrierter Elemente in der Kindergarten-ausbildung angeregt, da der Stellenwert des Kindergartens sehr schlecht ist – nach aktuellen Diskussionen wird überlegt Volksschullehrerinnen als Kindergärtnerinnen einzusetzen – und eine Referenz und Qualitätsetikette darstellen könnte.

D: Aber, wenn ich so wie Kindergarten in der Gesellschaft da steht und wie schlecht bewertet das wird, was da getan wird. Dafür wäre es gut zu sagen "Hey, wir arbeiten nach einem Konzept und das heißt so und da haben sich ganz gescheite Leute daran den Kopf zerbrochen und wir wissen was wir tun. Wir spielen nicht nur mit den Kindern ein bisschen, sondern wir wissen was wir da tun und es hat einen Namen. 00:40:33-7

D: Und dafür glaub ich wäre es gut, dass wir vielleicht ein bisschen das gesellschaftliche Ansehen steigen könnte. Das glaube ich, täte den Kindergartenpädagoginnen auch ganz gut. Klar sind sie selber Schuld, aber trotzdem ist das immer so eine Sache. 00:40:59-1

Erzieherin A bringt zum einen die Motivation mit der Ausbildung in Verbindung, da sie die Menschen generell von Wissen motiviert sieht, dieses umzusetzen und auszuprobieren und sieht zum anderen auch den vorsätzlichen, bewussten Einsatz des personenzentrierten Ansatz als Herausforderung.

A: Ich denk mir die Motivation ist, es geht immer um Wissen. Das heißt, wenn ich vorher gearbeitet hätte ohne den Ansatz von Carl Rogers zu kennen, wär ich gar nicht geneigt, das überhaupt zu probieren oder ich würd es vielleicht unbewusst machen. 00:19:34-9

A: Und ich denk mir wer das gehört hat und es ist zwar total easy. Denkst dir so, das hab ich doch immer schon gemacht eigentlich, aber nie bewusst und ich denk mir gerade dieses Bewusste, das zu tun, ist gerade die Herausforderung. 00:20:20-5

Jeweils drei Pädagoginnen sehen den Ansatz mit ihren persönlichen Zugängen zusammenhängend, da sie zum einen ihre persönlichen Einstellungen im personenzentrierten Ansatz wiedergefunden haben und zum anderen die eigenen Erziehung und den eigenen Weg als ausschlaggebend für diese Wahl ansehen.

B: Ja, dieses nur so kriegt man Anerkennung und das war halt auch von daheim her. Ich hab halt immer das Gefühl gehabt, ich bemühe mich und bemühe mich, aber es ist nie genug. Ja, und das spielt alles da so eine Rolle, was man da mitbringt auch. 00:37:43-1

B: Das kommt auch von meiner Erziehung. Die war sehr autoritär. 00:25:16-0

C: Nein, (der personenzentrierte Ansatz) war mir nicht bekannt. Da hab ich dann einfach gemerkt, dass unsere Konzeption, die wir zwar anders bezeichnet haben, aber die Grundsäulen genau gleich sind, wie die des personenzentrierten Ansatzes. 00:26:33-6

C: Und diese Zusatzausbildung hab ich durch Zufall gemacht und hab ich einen Namen dafür gefunden und ich hab mich wiedergefunden halt da drin. 00:35:42-3

E: Grad festgemacht am Thema Grenzen-setzen. Das ist nicht von ungefähr mir als ein problematischer Umsetzungspunkt gleich eingefallen, sondern weil das mein persönliches Thema ist, weil sich dort eigene Ängste, Unzulänglichkeiten, Wünsche, Sehnsüchte treffen. Und ich glaub, das ist halt auch immer die Geschichte des Werdens im Personenzentrierten, das immer untrennbar mit den eigenen tiefen Emotionen verbunden ist. 00:40:42-5

Weiters sehen diese drei die persönliche Entwicklung und ihre pädagogischen Erfolge als Grund der Anwendung. Pädagogin B beschreibt ihre Suche nach der richtigen Form im Kindergarten von vollkommener Nicht-Direktivität, die sowohl bei den Kindern als auch bei ihr selbst Überforderung verursacht hat, bis hin zum personenzentrierten Konzept. Vor allem Erzieherin E beschreibt es als lustvoll und notwendig, die eigene Entwicklung in Gang zu bringen und auch C erzählt von ihrem Wunsch nach einer offeneren und kreativeren Methode im Kindergarten und ihren Erfolgen damit.

E: Aber das glaub ich auch, wenn man sich auf den Weg begibt, dass man nach Konzepten sucht, die stimmig sind mit den eigenen persönlichen Auffassungen, dass man schon ein Stück von dem in sich hat und das wiederfindet und die Befriedigung erfährt, das so formuliert vorzufinden. Sich bestätigt zu sehen. 00:24:57-9

Alle weiteren Informationen können der Tabelle 15 entnommen werden, welche einem kurzen Überblick der Kategorie, der Quantifizierung der Aussagen sowie der vollständigen Zusammenfassung der Ergebnisse dient.

Motivation den personenzentrierten Ansatz umzusetzen (K12)

Paraphrase	N*	Abstraktion
Wissen motiviert zur Umsetzung	1	Wissen motiviert
Begeisterung und Stimmigkeit als Motivation	4	Begeisterung und Stimmigkeit
Wiederfindung in dem Ansatz	3	Wiederfindung in Ansatz
Persönliche Entwicklung und Erfolge als Grund	3	Persönl. Entwicklung und päd. Erfolge
Ziel der Verbreitung als Grund der Umsetzung	1	Ziel der Verbreitung
Bestätigung der Wirkungen durch Wissenschaft	1	Wissenschaftl. Bestätigung der Wirkung
Deklaration personenzentr. Elemente in Ausbildung	1	Deklaration in Ausbildung sinnvoll
Deklaration als Referenz um Ansehen zu steigern	1	Deklaration als imagehebende Referenz
Bewusster Einsatz als Herausforderung	1	Bewusster Einsatz herausfordernd
Eigene Erziehung u. Einstellung ausschlaggebend	3	Eigenen Einstellungen ausschlaggebend

Tabelle 15: Motivation den personenzentrierten Ansatz umzusetzen

8.13 Schwierigkeiten oder Probleme, wo der personenzentrierte Ansatz nicht hilft (K13)

Im pädagogischen Alltag kommen stets neue Herausforderungen auf einen zu. Ob oder wie weit es dabei Schwierigkeiten und Probleme gibt, welche der personenzentrierte Ansatz nicht zu lösen imstande ist, soll hier geklärt werden. Zwei Kindergartenpädagoginnen sehen die Rahmenbedingungen als schwierige Momente einer personenzentrierten Kindergartenarbeit. Dabei werden von Erzieherin F die Gruppengröße und die programmliche Gestaltung und von Erzieherin A die Gruppengröße, der Personalschlüssel, die elterlichen Erwartungen und die gesellschaftlichen Forderungen nach ersichtlichen Erfolgen und Fortschritten, als mögliche Schwierigkeiten angeführt.

A: Es könnte Probleme geben, erstens wenn eventuell die Gruppe viel zu groß ist und wenig Personal da ist, wenn die Eltern nicht mitgehen und die Eltern eher möchten, dass viel gebastelt wird, neue Lieder gesungen werden, viel lieber als eben in diese Kommunikation zu treten und in dieses Projekt oder wie auch immer. 00:21:00-3

A: Also ich denk mir schon, dass die anderen Leute, die vielleicht keinen Zugang dazu haben sich dagegen stellen könnten, weil es ja keine sichtbaren Erfolge in dem Sinne sind, wie ein neues Bild, was ich dem Kind mit nach Hause gebe, sondern es ist etwas was zwischen den

beiden bleibt. Und das könnte rein theoretisch in unserem System ein ziemlich großes Problem darstellen, ja. 00:21:21-4

Die Meinung, dass sich durch den Ansatz keine Probleme ergeben, vertreten drei Pädagoginnen. Zum einen wird das personenzentrierte Konzept als ausreichend und als grundlegende Haltung gesehen, die keine konkreten Handlungen verbietet, zum anderen handelt es sich dabei um eine prinzipiell nicht schädigende, radikale oder aufdeckende Form eines Verfahrens, sondern geht immer das Tempo des Klienten.

D: Nein, glaub ich nicht. Nein, also weil mir die Haltung von Rogers nichts an Handlungsweisen verbietet und erfordert nur, dass ich empathisch, kongruent herausfinde, wo es jetzt notwendig ist, aber es verbietet mir ja nichts. Also es kann nicht nicht-ausreichend sein, weil ich ja alles tun kann, wenn es aus dieser Haltung heraus passiert. Also insofern gibt es da keine Einschränkungen. 00:27:06-8

E: Also ich hab so eine feste Überzeugung, dass man, wenn man mit einer personenzentrierten Haltung jemandem begegnet, nichts kaputt machen kann. 01:17:32-5

E: Und ich denk mir in der Personenzentrierten Therapie ist es immer im Tempo des Klienten zu gehen, nicht etwas aufzudecken, was für ihn noch nicht greifbar ist, was noch zu bedrohlich und unten bleiben muss. Das ist so eine Überzeugung. 01:08:15-9

Zwei Pädagoginnen sehen mögliche Probleme eher auf der Seite der Erzieherin, da der Ansatz eine persönliche Herausforderung darstellt, damit die Bereitschaft zur Selbstreflexion voraussetzt und manche Kindergärtnerinnen vielleicht für andere Konzepte besser geeignet sein können.

B: Dann hat es eher irgendwas mit mir zu tun. Aber es gibt ja auch Hilfe, weil dann geh ich halt und rede mit jemanden drüber, Supervision oder wie auch immer. Dann hat es irgendwas mit mir zu tun oder ich versteh was nicht, das spießt sich irgendwo, aber das gibt es immer. Es gibt immer irgendwie eine Lösung oder eine Erkenntnis oder so. 00:34:32-2

C: Ja, natürlich. Das gibt es immer wieder, das man auch an Grenzen kommt, und wo ich aber merke weniger bei den Kindern, sondern eher bei den Mitarbeitern ist eher das Problem. Also es sind nicht die Kinder oder die Eltern, sondern es sind die Mitarbeiter, die eben sich, ja ich sag jetzt mal, sich nicht genug auf den Ansatz einlassen wollen. 00:27:13-9

Eine Pädagogin vertritt die Auffassung, dass es stets auf die Absicht und das Ziel des Kindergartens ankommt. Ein Problem könnte es sein, wenn ein anderes Produkt im Gegensatz zu selbstbestimmten Menschen angestrebt wird.

E: Ich denk mir die Frage ist "Wozu?", "In Hinblick auf welches Anliegen". Wenn ich es jetzt überspitzt formulier: „Wenn ich Kinder haben möchte, die funktionieren, und die Aufgaben entgegennehmen und ausführen, dann wird der wahrscheinlich dafür nicht förderlich sein“. Quasi wenn ich ein kontrollierendes System schaffen möchte, dann muss ich wahrscheinlich mit einem kontrollierenden Ansatz arbeiten. Wenn es drum geht, dass das was ich da möchte selbstbestimmte Menschen sind, die sich spüren, die konfliktfähig sind, die sich immer mehr in diese Richtung bewegen. Sie sind damit keine fertigen Produkte, aber wenn wir uns alle in diese Richtung bewegen sollen, dann würd ich sagen, kann das sein. 01:19:04-9

Eine andere Kindergärtnerin sieht eigentlich nur Aggression als ein Problem in der Umsetzung des Ansatzes, da sie ein Eingreifen als ihre Verpflichtung sieht.

F: Ich denk mir wenn Brutalität im Spiel ist, dann muss man einfach sagen "Aus, das geht nicht". Das muss man einfach unterbrechen, weil einen anderen kann man nicht verletzen und man muss ja für das Wohl der Kinder sorgen. Ich kann ja nicht zuschauen, wie sich die da dögeln. Gerade in so Konfliktsituationen ist es sehr schwierig glaub ich. 00:30:46-0

Alle weiteren Informationen können der Tabelle 16 entnommen werden, welche einem kurzen Überblick der Kategorie, der Quantifizierung der Aussagen sowie der vollständigen Zusammenfassung der Ergebnisse dient.

Schwierigkeiten oder Probleme, wo der personenzentrierte Ansatz nicht hilft (K13)

Paraphrase	N*	Abstraktion
Probleme eher bei Erzieherin und Auseinandersetzung	2	Erzieherin und Auseinandersetzung
Keine Probleme, die mit Haltung nicht lösbar wären	3	Keine Probleme
Problem insofern, wenn man anderes Endprodukt will	1	Wenn Ziel ein anderes ist
Probleme wenn Aggression im Spiel ist	1	Wenn Aggression im Spiel ist
Rahmenbedingungen können Probleme machen	2	Rahmenbedingungen

Tabelle 16: Schwierigkeiten oder Probleme, wo der personenzentrierte Ansatz nicht hilft

8.14 Die Kindergartenausbildung und personenzentrierte Elemente (K14)

Diese Kategorie beschäftigt sich mit Ausbildungselementen der Kindergarten-ausbildung, wo personenzentrierte Prinzipien vorgekommen sind. Diese scheinen jedoch eine sehr randständige Position in der Ausbildung einzunehmen, da nur eine Pädagoginnen glaubt, sich an personenzentrierte Inhalte, nämlich im Rahmen der personenzentrierten Gesprächsführung in der Ausbildung erinnern zu können.

A: Also ich glaub Personenzentriert- mit dem bin ich in meiner Ausbildung nicht in Kontakt getreten. 00:21:54-9

D: Ja, also ich kann mich sehr wenig erinnern, ist doch schon eine Zeit her, aber was ich glaub, das schon vorhanden war, war in unserem Pädagogikunterricht die personenzentrierte Gesprächsführung. Also grad so die Grundhaltungen waren mir bekannt und ich glaub, dass das eher in Bezug auf Gesprächsführung vorgekommen ist. 00:27:51-4

Zwei Kindergärtnerinnen sehen manche Einstellungen vielleicht verschleiert in der Ausbildung enthalten, da die Haltungen mehr von der Persönlichkeit der Lehrenden, deren Vermittlung und deren Vorleben von Wertschätzung Empathie, Respekt und Akzeptanz abhängen. Als weiteres, versteckt personenzentriertes Element wird das Rollenspiel gesehen. Die andere Hälfte der Erzieherinnen kann sich an keine ähnlichen Inhalte, die sie jetzt dem personenzentrierten Ansatz zuordnen würden, erinnern.

E: Ich denk mir, das ist schon da, wobei ich hab das so erlebt, dass das so abhängig ist von der lehrenden Person, ob die das einfach durch ihre Haltung und wie sie mit dir in Beziehung tritt und wie sie mit Kindern in Beziehung tritt, wie das gelebt wird. Das ist mehr so eine Frage von "Wie wird das gelebt?". 01:24:50-0

C: Ja, also zum Beispiel das Rollenspiel, weil es die Auseinandersetzung mit der eigenen Person für das Kind ist. 00:29:41-8

Auch die Verbindung zu anderen Reformpädagogen wird hergestellt. Wiederum zwei Kindergartenpädagoginnen sprechen die Ähnlichkeiten zur Montessori-Pädagogik besonders durch die gleiche Erzieherrolle an, eine verbindet die Aktualisierung mit den Sieben Jahreszyklen von Rudolf Steiner als etwas biologische angelegtes im Menschen.

E: Also im weitesten Sinne fällt mir was das Konzeptionelle betrifft, es klingt vielleicht plump jetzt Montessori da in einen Topf werfen zu wollen, aber bei der Wahl des Spielmaterials, mit dem das Kind spielt, also dass ich in den Hintergrund trete, nämlich nicht als Initiator von Dingen oder als Anleiter, sondern nur als Begleiter, also diese Rollengefälle, die sind einfach sehr ähnlich. 01:20:09-4

Bezüglich der Ähnlichkeiten zu anderen pädagogischen Konzepten beschreibt Pädagogin F einige Elemente aus dem religionspädagogischen Kett-Seminar, während Erzieherin A ähnliche Inhalte eines absolvierten Kommunikationsworkshops mit dem personenzentrierten Ansatz in Verbindung bringt.

A: Wir hatten einmal einen Workshop mit der ganzen Klasse. Da waren auch viele andere Elemente enthalten, aber da war auch so eine Situation, wo wir das erste Mal miteinander in Kommunikation wirklich getreten sind. Auf alle Fälle hab ich da mit irgendeinem Mädchen geredet mit der ich vorher noch nie was zu tun gehabt hab und die musste mir 10 Minuten lang zuhören und ich musste erzählen und am Ende dieses Workshops war das so: „Wow“. Ich hab mir das nie gedacht, dass du das erleben kannst oder dass du solche Gefühle hast, oder irgendwas. Das war eventuell ein Workshop, wo ich mir denk, das war in die Richtung angehaucht gewesen. 00:22:39-9

Pädagogin B beschreibt als älteste Interviewpartnerin die damalige Ausbildung als sehr autoritär und kann sich an wenig pädagogisch Wertvolles erinnern, außer ihre Angst vor den Praxisbeobachtungen, während D die Kindergartenpädagogik in den 70er Jahren von der Lerntheorie und Verhaltenstherapie stark beeinflusst sieht, wo es mehr um die

Vermittlung von Inhalten, Programmdurchführungen und Strukturierungen des Alltags ging. Pädagogin E sieht in ihrer Ausbildungszeit den Behaviorismus in Form der Unterdrückung negativer Gefühle und Verstärkung der positiven im Kindergarten und auch in der heutigen Kindererziehung noch immer vorherrschend.

D: Was ich mir sicher bin, ist, dass es sonst nicht vorgekommen ist, weil das einfach die 70er Jahre waren und da waren die Verhaltenstherapeuten schwer am Zug und die Lernpsychologie ist da im Vordergrund gestanden. Also das hab ich mehr in Erinnerung, dass wir da viel mehr lerntheoretisch infiltriert worden sind, als personenzentriert. Also ich würde sagen, wenn ich im Kindergarten Praxis gehabt hab, ging es in Wirklichkeit immer darum die Kinder zu irgendwas zu bringen und ihnen was beizubringen. Und wenn dir das nicht glückt, dann hast du eine schlechte Note gekriegt. 00:29:45-6

E: Und ich würd sagen die Grundidee ist in der Kindergartenpädagogikausbildung vielmehr ein behavioristisches Menschenbild, nämlich da gibt es Sachen, wenn das raufdringt, das muss man unterdrücken. Ich mein, es gibt schon diese Verständnismodelle, die immer mehr Einzug halten, aber behavioristisch insofern als Positives oder Negatives verstärken, keine Aufmerksamkeit oder schlecht reagieren, wenn was unerwünscht ist, nämlich von mir erwünscht aus meinem Wertekontext heraus. Ich halte das nicht aus und signalisiere dem Kind: "So bist du nicht in Ordnung" und „Da kriegst was dafür“. Ich denk mir allein mit der Aufmerksamkeitssteuerung rennt das so: "Pfau, hast du das toll gemacht!" Es rennt über Verstärken, so wie es gelehrt wird oder Kindererziehung per se stattfindet. 01:21:55-0

Es wird aber auch viel generelle Kritik an der heutigen Ausbildung geübt. Zum einen fordern Pädagoginnen mehr Wissen und Praxis in der Ausbildung, da mehr Wissen eine motiviertere Umsetzung finden würde und ein viel umfangreicheres theoretisches, praktisches und psychologisches Wissen erforderlich wäre, um eine ausreichende Vorbereitung auf die Arbeit zu erhalten. Zum anderen sehen andere das Zwischenmenschliche und die Beziehungsarbeit als zu stark vernachlässigtes Moment in der Kindergartenausbildung, da die Wissensvermittlung an erster Stelle steht.

F: Nein. Erinnern kann ich mich gar nicht und ich find, dass die Ausbildung für Kindergärtnerinnen in der heutigen Zeit so schlecht ist und so minimalisiert ist. Ich find, dass alle Kindergärtnerinnen eine viel, viel bessere Ausbildung bräuchten, um in dem heutigen Geschehen gut arbeiten zu können. 00:32:58-1

E: Natürlich gibt es dieses Verstehen und was dahintersteht an Problematiken, aber ich hab so das Gefühl die Ausbildung ist sehr lastig in Richtung Wissensvermittlung, Bildung und Erziehungsziele, was sollten sie können. Da würd ich mir echt wünschen die Beziehung noch wesentlich mehr in den Vordergrund zu rücken. 01:25:18-2

Gleich von zwei Pädagoginnen kommt der Vorschlag professionelle Supervision in der Ausbildung einzusetzen, da von den Schülern die Praxisbesprechungen mit den beurteilenden Lehrern eher Zurückhaltung auslöst und die Supervisionsausbildung eine Hilfe für Auszubildende darstellen könnte.

B: Also was ich wichtig finden würde, Supervision in der Form, in der es wirklich gedacht

ist, schon in der Ausbildung. Aber die Praxisbesprechungen sind mit der Praxislehrerin, die dann auch benotet. Also es müsste wirklich jemand ganz von außerhalb sein. 00:48:25-2

B: Und da würd ich halt finden, es wäre doch wichtig, dass man da das Nichtbeurteilende, das Verstehen, das Eingehen, das Akzeptieren, dass es jetzt so ist, ja, dass das jetzt keine Fehler sind, sondern halt Schwierigkeiten sind, über die man reden kann, wo man auf etwas draufkommen kann. Und das Gespräch nutzen kann, was einem sehr helfen kann, dann anders wieder in die Gruppe zu gehen, ja, zum einzelnen Kind. Also wie ich das selber auch erlebt habe. Ja, das fände ich so wichtig. Ja, weil das ist etwas, was hilfreich ist. 00:49:49-5

Alle weiteren Informationen können der Tabelle 17 entnommen werden, welche einem kurzen Überblick der Kategorie, der Quantifizierung der Aussagen sowie der vollständigen Zusammenfassung der Ergebnisse dient.

Die Kindergartenausbildung und personenzentrierte Elemente (K14)

Paraphrase	N*	Abstraktion
Personenzentriert nicht in Ausbildung vorgekommen	5	Nicht in Ausbildung enthalten
Personenzentr. Gesprächsführung in Ausbildung enthalten	1	Personenzentr. Gesprächsführung
Versteckte personenzentr. Elemente: Werte u. Rollenspiel	2	Versteckt: Werte und Rollenspiel
Keine ähnlichen Inhalte in Ausbildung vorgekommen	3	Keine ähnlichen Inhalte enthalten
Viele Ähnlichkeiten zu Montessori: Erzieherinnenrolle	2	Ähnlichkeit Montessori: Erzieher
Ähnlichkeit Aktualisierung u. Jahresrhythmen Steiner	1	Ähnlichkeit Steiner: Entwicklung
Ähnlichkeiten zu Kommunikationsworkshop	1	Kommunikationsworkshop ähnlich
Ähnlichkeiten im Kett-Seminar	1	Ähnlichkeit Kett-Seminar
Personenzentr. Haltung abhängig von Lehrerpersönlichkeit	2	Haltung persönlichkeitsabhängig
Kritik an Ausbildung: zu wenig Wissen und Praxis	2	zu wenig Wissen und Praxis
Kritik an Ausbildung: Zu wenig Zwischenmenschliches	2	zu wenig Zwischenmenschliches
Ausbildung ganz früher sehr Autoritär	1	früher sehr autoritär
Ausbildung von Lerntheorie/Verhaltenstherapie bestimmt	2	Lerntheorie und Verhaltenstherapie
Ausbildung verfolgt eher Behavioristische Ideen des Verstärkens	1	Behavioristische Idee: Verstärken
Supervision in Ausbildung sinnvoll	2	Supervision in Ausbildung sinnvoll

Tabelle 17: Die Kindergartenausbildung und personenzentrierte Elemente

8.15 Die wichtigsten (personenzentrierten) Erziehungsziele (K15)

Die Erziehungsziele beeinflussen das Verhalten der Erzieherin wesentlich, da ihre gesamte Arbeit, nach diesen ausgerichtet ist und jede Handlung diese verfolgt. Somit ist klar, dass jeder pädagogische Akt eine gewisse Richtung, Lenkung und Beeinflussung beinhaltet, die im Sinne des Kindes für förderlich geachtet werden.

Ein wirklicher Kontakt, also eine wirkliche Beziehung stellt die Grundlage für viele erzieherisch erstrebenswerte Inhalte dar, da darauf sehr viel aufbauen kann. Ein Kind lernt durch die Beziehung viel leichter sich auf Situationen besser einzulassen, gute Kommunikation entsteht und die eigene Lernbereitschaft und das Interesse, sich die Welt anzueignen, steigen. Zwei von sechs Pädagoginnen messen der Beziehung zum einzelnen Kind einen sehr hohen Stellenwert bei und sehen dieses Ziel übereinstimmend als personenzentriertes Element.

A: Ja. Dass man merkt, wir hatten wirklich eine Beziehung da. Es ist wirklich was da gewesen, ich hab dich gehabt. 00:26:16-6

A: Also eh an der ersten Stelle die Beziehung, die ist ja auch bei Carl Rogers sehr wichtig. 00:28:12-7

E: Beziehungsarbeit. Ich glaub alles andere baut auf dem auf. Weil in einer guten Beziehung, funktioniert die Kommunikation und der Austausch miteinander. Also das passiert dann alles. Dann, wenn ich jemanden ernst nehme, indem was ich spüren kann, dann kommt die Bereitschaft und dann rennt darüber auch das Interesse. Dann brauch ich ihn auch nicht mehr zupacken mit Info, weil wenn es dem Kind gut geht, dann eignet es sich auch die Welt an. Dann muss ich ihm nicht die Welt aufdrücken. 01:27:54-8

Das Ziel der Sozialfähigkeit wird von vier Pädagoginnen angesprochen. Die Umsetzung erfolgt durch Wertschätzung, das Kennenlernen normaler Umgangs- und Ausdrucksmöglichkeiten und beinhaltet einen fundamentalen Respekt der Mitmenschen. Zwei Kindergärtnerinnen sehen die soziale Kompetenz als Unterziele der Selbstwerdung oder Persönlichkeitsentwicklung, welche jedoch auch auf die individuelle Kompetenz der eigenen Person, das Erkennen eigener Gefühle, beinhaltet.

C: Ja, um eine Persönlichkeit zu werden, um sich als selbstkritisches Mitglied ins demokratische System einfinden zu können und Verantwortung mit zu übernehmen. Also diese ganzen Elemente einfach. So einerseits, was die gesellschaftlichen Anforderungen angeht, aber auch so den eigenen Wünschen und Erwartungen. 00:33:10-4

F: Also dass man die nicht einfach links liegen lässt, wenn man sieht der würde Hilfe brauchen. Ich mein das ist halt eher bei den älteren Kinder, wo ich will, dass sich die halt dann um die Kleinen schauen und das macht ihnen eh meistens dann Spaß, dass sie sich um

die Kleinen kümmern können oder da helfen können, sich wichtig machen können unter Anführungszeichen, aber das ist glaub ich auch ein guter Lernprozess. 00:39:39-4

Zwei Kindergartenpädagoginnen betonen die Selbständigkeit als zu förderndes Moment im Kind, wobei es nur in einem Fall als personenzentriertes Element betont wird. Die Selbständigkeit eines Kindes beinhaltet bereits eine gewisse Selbsterkenntnis und Fähigkeit selbstbestimmend, frei oder autonom zu handeln.

B: Also wichtig finde ich, dass sie eine gewisse Selbstständigkeit kriegen und das ist auch personenzentriert, weil da weiß ich, was ich kann und auch nicht, aber auch einfach sich anhand dessen selber besser kennen zu lernen und auch für die Kinder so manches dann auch sagen können. 00:39:04-3

F: Und dieses Aus-sich-selbst-heraus, einmal was finden und zu gestalten oder zu spielen, wie auch immer. 00:37:57-2

Die Individualität und Selbstwerdung ist die Weiterführung der Selbsterkenntnis. Das Kind soll sich durch eine ehrliche, echte und offene Auseinandersetzung mit sich selbst in einer solchen Form kennen lernen, dass es zu einem individuellen Selbstbewusstsein gelangen kann, was jedoch durch das konforme Bildungssystem erschwert wird.

C: Aber auch da geht es drum sich selber kennen zu lernen, herauszukriegen, was will ich, wo sind meine Stärken, wo sind meine Schwächen. Also das ist eigentlich nicht so viel anders als bei den Erwachsenen. 00:33:29-6

D: Selbstbewusstsein als Überschrift über allem. Also eigentlich ist das alles. Also ich sehe das Selbstbewusstsein wie der Rogers, das Selbst zu erkennen, Selbsterkenntnis, Selbstbewusstsein, Selbstwerden oder Sein, das ist so die Überschrift über allem. 00:31:16-7

D: Aber immer mit dem Ziel das Kind in seinem Selbstverständnis sich entwickeln zu lassen und sie dabei zu unterstützen und das kann sehr unterschiedlich sein. Das ist halt was, was ich auch unserem Kindergartensystem oder auch dem Schulsystem dann vor allen Dingen ankreide, dass alle irgendwie was Gleiches erreichen müssen und von dem kann man einfach nicht ausgehen. Wenn es um das Selbst geht, dann schaut das komplett unterschiedlich aus, wie sich wer entwickelt und wie sie sein dürfen. 00:32:28-6

Eine Erzieherin betont die Kreativität als personenzentriertes und wichtiges Erziehungsziel im Kindergarten, welches wiederum eine Nähe zu den vorangegangenen Zielen aufweist. Einfallsreichtum, Phantasie, schöpferische und gestalterische Kraft setzen individuelle, freie und selbstbestimmte Aspekte der eigenen Person voraus.

F: Ja, Erziehungsziele. Also ich denk mal Kreativität ist ganz ein wichtiges Erziehungsziel, dass ich eigentlich auch zum Teil dem Personenzentrierten zuschreibe, weil man einfach selber zu kreativen Ansätzen kommt, sich selber überlegen kann, wie gestalte ich das, wie mach ich das. Einfach so dieses Freiheit haben. 00:37:39-9

Wiederum eine Kindergärtnerin sieht es als erstrebenswertes Ziel, das Kind gut auf das weitere Leben, in Hinblick auf schulische Leistungen, aber auch auf soziale Kontakte

vorzubereiten, wobei nicht die Lernstoffvermittlung, sondern die Freude am Kindergartenalltag im Vordergrund des pädagogischen Interesses stehen muss.

A: Ja, man wünscht sich einfach, dass das Kind positiv für die Schule vorbereitet worden ist, und für das Leben draußen eigentlich. Also ich find ich hab nie wertgelegt jetzt darauf, dass das Kind jetzt schon im Kindergarten super toll rechnen kann oder weil ich mir denk, das lernt es eh in der Schule. Es hat eh noch urviel Zeit, das zu tun. 00:26:57-2

Alle weiteren Informationen können aus der Tabelle 18 entnommen werden, welche einem kurzen Überblick der Kategorie, der Quantifizierung der Aussagen sowie der vollständigen Zusammenfassung der Ergebnisse dient.

Die wichtigsten (personenzentrierten) Erziehungsziele (K15)

Paraphrase	N*	Abstraktion
Sozialfähigkeit als wichtiges Erziehungsziele	4	Erziehungsziel: soziale Kompetenz
Beziehung wichtigstes, personenzentr. Erziehungsziel	2	Beziehung wichtig u. personenzentr.
Gut auf weiteres Leben vorbereiten	1	Vorbereitung auf weiteres Leben
Lustige Zeit mit viel Bewegung wichtig	1	Spaß und Bewegung wichtig
Echtheit als weiteres wesentliches Ziel	1	Echtheit personenzentriertes Ziel
Selbstständigkeit als nur teilweise personenzentr. Ziel	2	Selbstständigkeit teils personenzentr.
Individualität und Selbstwerdung	2	Individualität und Selbstwerdung
Kreativität wichtigstes personenzentr. Erziehungsziel	1	Kreativität personenzentriertes Ziel

Tabelle 18: Die wichtigsten (personenzentrierten) Erziehungsziele

8.16 Unterschiede seit personenzentrierter Weiter- oder Ausbildung (K16)

Die Aktivitäten seit der personenzentrierten Kindergartenpädagogik beziehen sich vor allem auf die Veränderungen und Unterschiede der pädagogischen Maßnahmen, Prinzipien und Haltungen. Kindergärtnerin A spricht von der Notwendigkeit sich im Umgang mit Kindern mehr Zeit zu nehmen, die Kinder mehr reden und speziell ausreden zu lassen und das aktive Zuhören bewusster zu verwenden.

A: Und ich denk mir auch das Zuhören und mal jemanden reden lassen. Da kann man auch viel lernen, weil ich sonst eh immer jedem ins Wort falle. Vor allem Kinder können sich nicht

ausdrücken und brauchen ein Weilchen und schon kommst du hin und sagst ihm, was er eigentlich sagen möchte. 00:30:06-8

Eine Veränderung des Verhaltens in Bezug auf die Direktivität wird beschrieben. Zwei Pädagoginnen haben in ihrer anfänglichen Tätigkeit häufiger lenkend eingegriffen, während die eine den Schlüssel für die pädagogische Praxis mittlerweile in der gemeinsamen Problemlösung oder kreativen Schaffensprozessen mit den Kindern sieht und die andere die Dezimierung direkter Handlungen zwar als wichtig empfindet, jedoch das Raumgeben aggressiver Emotionen noch als Überforderung sieht.

B: Das ich wirklich vorher mehr vorgegeben habe, wie was zu sein hat, wie was ablaufen soll und dann viel offener war, was sich auch entwickeln kann. Es war nicht immer leicht für mich das so wahrzunehmen: „Ah, da kann ich sie ja lassen“, „Ah da können sie ja miteinander zu einer Entscheidung kommen“ und nicht „Ich muss eine Lösung parat haben“, „Ich muss wissen, wie es am besten jetzt geht“. Und oft kann man die Kinder wirklich miteinbeziehen und schauen, wie die zu was kommen 00:40:42-3

Auch der Umgang mit Konfliktsituationen wird als veränderbare oder bereits modifizierte Verhaltensweise betrachtet. Pädagogin F vermutet durch einen bewussten Einsatz des Ansatzes an sich bereits eine Verbesserung und sieht ihn als besonders spannendes Moment im Einsatz bei Streitigkeiten, während Erzieherin E eher das Verstehen wollen des Kindes in Streitsituationen betont.

F: Ja. Und ich glaub auch, dass es voll spannend ist so in Konfliktsituationen. Also das hab ich sicher früher nie in Konfliktsituationen versucht, also in Konfliktsituationen, wo es möglich ist, wo halt wirklich nur zwei Kinder miteinander streiten, da hab ich sicher nie personenzentriert reagiert oder gehandelt. Und ich glaub, dass das voll spannend wäre, das einmal auszuprobieren, was das jetzt bewirkt und wie das jetzt ist. 00:41:26-5

E: Also, ich würd sagen vor allem dort hat sich die Veränderung niedergeschlagen, wie ich mit Konflikten umgegangen bin, dass ich gerade einer Person viel mehr Raum gegeben habe und nach Ausdrucksmöglichkeiten gesucht habe für die Kinder, dass es noch viel mehr um verstehen gegangen ist: „Was bewegt sich dahinter“. Im Konkreten wenn was passiert, das Kind eben verstehen wollen, in dem was es berichtet, wie es ihm geht. 01:29:56-3

Auch das Selbstbewusstsein in der pädagogischen Arbeit wird von einer Pädagogin als Veränderung seit der personenzentrierten Weiterbildung angeführt. Mehr Mut zu einer freieren und sicheren Tätigkeit würde sie heute praktizieren und regt mit dem Vorschlag durch gewisse Aufklärungsarbeiten Veränderungen zu erklären an.

D: Ich würde mich viel mehr trauen auch freier zu arbeiten, weil es einfach auch immer um eine Rechtfertigung den Eltern gegenüber geht, aber ich glaub, das ist auch immer eine Alterssache, wo ich mir denk aus heutiger Sicht, tät ich mir nicht mehr so viel antun und mit viel mehr Sicherheit arbeiten, mit viel mehr Sicherheit zu dem zu stehen, was ich tu. 00:33:26-2

In Interview C wird die personenzentrierte Ausbildung sogar als Grund für die Weiterausübung der Tätigkeit im Kindergarten angeführt, da sich die Erzieherin durch diese Weiterentwicklung neuen Herausforderungen gewachsen sah.

C: Also ich glaube ich wär nicht mehr in dem Bereich und in dem Beruf, wenn ich mich nicht damals weiterentwickeln hätte können. 00:34:20-7

Eine andere Pädagogin gesteht, dass sie eigentlich noch mehr Erfahrungswerte benötigen würde, um ein Ideal eines solchen Umgangs zu finden. Sie schlägt für die Kindergartenarbeit pädagogische Reflexionsrunden als hilfreichen Zusatz vor.

E: Also ich bräuchte noch ein paar Probedurchgänge, also um Erfahrungsmöglichkeiten, um irgendwie eine gute Mischung, einen guten Umgang (zu kriegen). 01:29:08-0

Es wird auch darauf hingewiesen, dass sich der Kindergarten an sich sehr stark verändert hat. Zum einen wird das Umfeld als zu beachtendes und mit einzubeziehendes Moment des Kindes immer wichtiger, zum anderen lösen sich Theorie und Praxis zusehends von lerntheoretischen Überlegungen als primäre, pädagogische Elemente.

C: Ich mein einfach unser Arbeitsstand hat sich verändert. Es sind nur mehr 50 bis höchstens 60 Prozent Arbeit am Kind. Der Rest hat was mit der Umgebung zu tun, mit der Familie, mit dem Hintergrund, das alles mit einzubeziehen und das wäre ohne diese Ausbildung so gar nicht machbar gewesen für mich. 00:34:44-3

D: Aber es war halt zum Teil eher immer dieser Gedanke, Kindern was beibringen zu müssen und das war dann auch ein Übungskindergarten, von dem her sind dann auch Schülerinnen kommen und haben zugeschaut. Also es war irgendwie immer so diese Rechtfertigung da, warum lass ich jetzt diese Kinder tun. 00:34:41-2

Alle weiteren Informationen können der Tabelle 19 entnommen werden, welche einem kurzen Überblick der Kategorie, der Quantifizierung der Aussagen sowie der vollständigen Zusammenfassung der Ergebnisse dient.

Unterschiede seit personenzentrierter Weiter- oder Ausbildung (K16)

Paraphrase	N*	Abstraktion
Mehr Zeit nehmen für alles	1	Mehr Zeit nehmen
Kinder reden lassen u. aktives Zuhören notwendig	1	Mehr Aktives Zuhören
Früher direkter, jetzt gemeinsame Lösungsfindung	2	Direktivität vs. Lösungsfindung
Personenzentrierte Weiterbildung als Grund für Arbeit	1	Ausbildung Grund für Tätigkeit
Nicht mehr so viele Rechtfertigungen notwendig	1	Rechtfertigungsdrang weniger
Kindergartenarbeit hat sich auch stark verändert	2	Veränderung der Kindergartenarbeit
Veränderung im Grenzen setzen	1	Veränderung im Grenzen setzen
Idealen personenzentr. Umgang noch nicht gefunden	1	Idealen Umgang noch nicht gefunden
Aufklärungsarbeit und Reflexionsrunden hilfreich	2	Aufklärung und Reflexion hilfreich
Durch Bewusstsein Veränderung und Verbesserung	1	Bewusstsein verändert u. verbessert
Umsetzung in Konfliktsituationen probieren	2	Umsetzung in Konfliktsituationen

Tabelle 19: Unterschiede seit personenzentrierter Weiter- oder Ausbildung

8.17 Die Relevanz personenzentrierter Überlegungen für die Kindergartenpädagogik (K17)

Durch die Kategorie zur Relevanz der personenzentrierten Überlegungen für die Kindergartenpädagogik sollen die wesentlichen Gründe für die Möglichkeit und Aufschluss über mögliche Grenzen einer Umsetzung dargestellt werden. Die generelle Relevanz wird von allen Kindergärtnerinnen bestätigt, da er zuzüglich zu den zitierten Meinungen einen großen Bruchteil der Arbeit und ein ausreichendes Konzept darstellt.

B: Ja, also ich find sie täglich und immer einsetzbar. 00:43:24-9

E: Eine Fund-Schatz-Grube, also ganz sicher etwas, das es wert ist, dem weiter nachzugehen. 01:30:40-8

Drei Erzieherinnen sehen den personenzentrierter Ansatz als erstrebenswerte Grundhaltung, da der Ansatz eine Grundvoraussetzung für jede Beziehung, eine dauerhafte Grundhaltung darstellt und Kinder über diese Haltung verfügen.

A: Ich denk mir gerade Kinder sind personenzentriert und wir müssen es halt langsam wieder lernen es auch wieder zu werden. 00:30:45-6

B: Ja, ich find es sehr wichtig, weil das sind wirklich so Grundvoraussetzungen, die ja für

mich im Alltag, nicht nur jetzt mit den Kindern, sondern mit allen rundherum, mit meinen Freundinnen und Freunden und Familie, die eigentlich immer wichtig sind.. 00:43:47-7

Auch der Wunsch einen solchen Kindergarten kennenzulernen wird geäußert.

A: Ja ich finde es eigentlich schade, dass ich niemals mit so einem Kindergarten in Kontakt getreten bin. Vor allem wenn du sagst es hat schon Versuche gegeben. Ach So. Nicht in Österreich. Da sind wir hinten nach. Ja, es wäre auf alle Fälle interessant. 00:32:15-2

Kindergärtnerin B stellt am Beispiel eines Problemkindes dar, dass ihre berufliche Unzufriedenheit durch den Ansatz, vor allem durch das Verstehen, gelöst wurde.

B: Ja und dann war ich ja nur mehr am richtigen Platz. Im Kindergarten war halt so eine Zeit lang eine Psychologin und da haben wir einen Asperger-Autisten gehabt, einen Buben. Ich hab mit allen möglichen geredet und bin nie so ganz zufrieden gewesen. Und dann beim L., die Gruppe mit Leuten, die mit Kindern arbeiten und ich erzähle dort und geh weg und ich weiß es. Ja, und am ersten Tag nach den Osterferien, er kommt und ich sag etwas und ich hab mich auskennt. Ich hab einfach kapiert, wie es dem geht und um was es dem geht und ich hab mich dementsprechend einfühlen können und verhalten können, und ab dem Zeitpunkt war er überhaupt kein Problem mehr. Also Problem, indem ich mich überhaupt so viel damit beschäftigt habe, wie kann ich denn überhaupt einen Zugang kriegen. 00:33:36-3

Eine Pädagogin sieht den personenzentrierten Ansatz als zu wenig weit verbreitet und zu wenig im Bewusstsein, wodurch die Wahl vieler Pädagogen auf schnellere Methoden fällt. Auch Erzieherin E hält den Ansatz im Gegensatz zur Einführung des separaten Unterrichtsfaches Persönlichkeitsentwicklung oder kurzfristigen Konflikttrainingsseminaren für eine langfristige, grundlegende Methode.

C: Auch bei der evangelischen Pfarrakademie, mit der ich zusammenarbeite, übernehmen das alles die alten Dozenten und die jüngeren, die halten das alle relativ weit von sich weg und sagen: "Dieses Mit-sich-selber-Auseinandergesetze, das wollen wir eigentlich nicht", lieber eine kirchliche Methode, wo man schnell irgendeinen Erfolg sieht. 00:36:51-3

E: Weil, um das geht es, was in den Schulen jetzt künstlich eingeführt wird mit Fächern wie Persönlichkeitsentwicklung, wo ich mir denk, da geht es ja nur darum den Stellenwert des Menschseins mehr in den Vordergrund zu rücken und nicht der Leistung und des Wissens, weil das passiert im Idealfall ohnedies, wenn jemand gut bei sich ist. Dann möchte er sich die Welt zu eigen machen und über den Weg rennen die ganzen Reformpädagoginnen. 01:31:19-1

E: Also es geht ja um was viel Elementareres, eben um die Behaltung und nicht um einzelne Stunden, in denen ich das krieg. 01:32:12-4

Durch das Vorkommen personenzentrierter Inhalte in der Kindergartenpädagogik und der dadurch erschwerten Festmachung des Ansatzes sieht Pädagogin D eine Person zur Verbreitung dieser Inhalte erforderlich.

D: Nachdem es niemand so nennt und trotzdem viele Elemente in der Kleinkindpädagogik vorhanden sind und damit gearbeitet wird, wird es ein bisschen schwammig oder irgendwie nicht greifbar. Also es wär Konzept genug, aber es braucht wahrscheinlich auch wen, der das herzeigt oder der sagt: "Schau, das macht ihr und so heißt das". 00:38:38-0

Zwei Pädagoginnen sehen den personenzentrierten Ansatz als ausreichendes Konzept.

E: Es gibt viele Dinge, die hineinpassen in dieses Konzept, aber er hat das dann halt in ein konzeptionelles Bild gebracht. 00:24:35-9

Wiederum zwei Kindergartenpädagoginnen halten zum einen die Benennung und die Unterrichtung personenzentrierter Elemente, wie der Haltung in der Ausbildung für sinnvoll, interessant oder notwendig.

F: Es wär sicher nicht schlecht, das in gewissen Teilen in die Ausbildung mit hinein zu nehmen und da natürlich nicht in dem Ausmaß, wie wir es jetzt gelernt haben, weil da müsste das Schulsystem umgeändert werden, weil die müssen ja Matura auch machen. 00:42:36-1

F: Also aber so diese Grundzüge und die auch als solche zu benennen wär schon hilfreich und von Vorteil. Ich glaub schon, dass das wichtig ist prinzipiell. 00:42:54-3

D: Vielleicht würd man auch mehr Selbstverständnis haben, wenn wir sagen könnten, unsere Pädagogik basiert auf... 00:26:05-1

D: Wo ich es sicher auch hab, aber es vielleicht weniger deklariert ist, aber das könnte eine Anregung sein, das klarer zu machen. Also wenn ich die Studierenden in der Praxis begleite, da kommt das natürlich immer wieder auch als Haltung vor. 00:36:46-3

Kindergärtnerin C sieht das Thema und vor allem die Weiterentwicklung als ein persönliches Anliegen, während E die Anregung zu weiteren Gedanken und weitere Beschäftigungen für relevant erachtet.

E: Vielleicht, dass ich es als ein spannendes Thema erachte und dass es mich jetzt auch angeregt hat, noch darüber nachzudenken. Vielleicht, dass es, sollte es mich wieder in den Sektor verschlagen, sicher auch spannend wär, erstens was dazuzulernen und auf der anderen Seite hab ich mir gedacht, da bewegt sich was. Das stell ich mir ein spannendes Feld vor, den Versuch zu starten, das umzusetzen. 01:33:01-1

Alle weiteren Informationen können der Tabelle 19 entnommen werden, welche einem kurzen Überblick der Kategorie, der Quantifizierung der Aussagen sowie der vollständigen Zusammenfassung der Ergebnisse dient.

Relevanz personenzentrierter Überlegungen für die Kindergartenpädagogik (K17)

Paraphrase	N*	Abstraktion
Relevanz u. Ressource für Kindergartenpädagogik	6	Relevanz und Ressource
Personenzentr. Ansatz als dauerhafte Grundhaltung	3	Dauerhafte Grundhaltung wichtig
Berufliche Unzufriedenheit durch Ansatz gelöst	1	Berufliche Unzufriedenheit lösbar
Ansatz wenig verbreitet u. Wahl schnellerer Methoden	2	Wenig Verbreitung, schnelle Methoden
Personenzentr. Ansatz ausreichend für Konzept	2	Ausreichend für Konzeption
Teils enthalten- Person zur Verbreitung erforderlich	1	Durch Vorkommen Verbreiter erforderlich
Weitere Beschäftigung relevant	1	Weitere Beschäftigung relevant
Sinnvoll in Ausbildung mit ein zu beziehen	1	In Ausbildung miteinbeziehen sinnvoll
In Ausbildung personenzentr. Elemente deklarieren	2	In Ausbildung Deklaration wichtig
Personenzentr. Kindergarten kennenlernen interessant	1	Wunsch Kindergarten kennenzulernen
Thema und Weiterentwicklung als persönliches Anliegen	1	Thema u. Weiterentwicklung Anliegen
Thema spannend u. anregend zu mehr eigenen Gedanken	1	Thema Anregung zu weiteren Gedanken

Tabelle 20: Relevanz personenzentrierter Überlegungen für die Kindergartenpädagogik

9 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Fülle an Ergebnissen soll in diesem Kapitel zusammengefasst, diskutiert und mit theoretischen Erkenntnissen ergänzt werden. Anhand der Beantwortung der Forschungsfragen sollen die wichtigsten Erkenntnisse und Aussagen zum Thema Ansatz einer personenzentrierten Kindergartenpädagogik dargestellt werden.

Auch das Ehepaar Tausch und Tausch hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Grundvariablen der Personenzentrierten Psychotherapie auf den Bereich der Pädagogik zu übertragen und als wirkungsvoll zu belegen. Trotz zahlreicher Forschungen, die auf die Entwicklung der Erziehungsvorstellungen in der Kleinkindpädagogik Einfluss nahmen, ist eine konkrete Umsetzung auf der Verhaltensebene der Erzieherinnen nicht zu finden (Neuburger & Koch, 2005).

Handelt es sich also bei den Ansätzen von Carl Rogers im Bezug auf pädagogische Bereiche um überholte Theorien? Wie steht es also um die Aktualität personenzentrierter Theorien? Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass dies nicht der Fall ist. Den Erzieherinnen konnte ein großes Interesse an dem personenzentrierten Ansatz nachgewiesen werden, da der Großteil der Teilnehmerinnen den Ansatz bereits vor der Untersuchung in der Praxis überraschender Weise versucht haben einfließen zu lassen oder umzusetzen. Es scheint also, dass der Ansatz in seinen Inhalten nicht an Aktualität verloren hat.

Auf jeden Fall zeigt sich durch die Untersuchung auch, dass die heutige Pädagogik im Elementarbereich durchaus in eine personenzentrierte Richtung geht, da von den Erzieherinnen mehr theoretisches und vor allem psychologisches Wissen im Rahmen der Ausbildung gefordert wird, da sie in der eigenen Praxis die Entwicklungsförderung durch Beziehungsarbeit immer mehr als Ablöse der Lerntheorie sehen, da sie die Betreuung aufgrund der Ganztätigkeitstendenz des Kindergartens immer intensiver wahrnehmen und darin die Notwendigkeit adäquater Bezugspersonen sehen und da einige die Ausbildung dafür als nicht ausreichend und die Betreuungsschlüssel als zu niedrig betrachten (siehe K14). Auch aufgrund der Nähe zur Montessori-Pädagogik und

anderen Reformpädagogen stellt sich der personenzentrierte Ansatz als naheliegenderes Konzept für die Kindergartenpädagogik dar als erwartet. Anscheinend war Rogers ein Vordenker seiner Zeit, da seine Forderungen mittlerweile als teilweise enthalten, grundlegend und damit anerkannt erachtet werden, jedoch häufig nicht als personenzentrierte Elemente deklariert sind, sondern andere pädagogische Konzepte (Offener Ansatz, Situationsansatz,...) für den Kindergartenbereich entwickelt wurden.

Sind Rogers Aussagen für die Entwicklung eines speziellen personenzentrierten Kindergartenkonzepts ausreichend? Diese Frage scheint in der Form noch kaum beantwortet. In dieser Untersuchung konnte festgestellt werden, dass zwei Kindergärtnerinnen den personenzentrierten Ansatz per se ausreichend für ein Konzept einer Kindergartenpädagogik sehen. Weitere Erzieherinnen halten den Ansatz mehr für eine notwendige und hinreichende Grundhaltung für die Kindergartenpädagogik als ein Konzept, was sich auf jeden Fall durch die von Rogers geforderten Grundvariablen und die Beziehungsarbeit auf Seiten der Erzieherin erklären lässt (vgl. K17).

Die Hälfte der Pädagoginnen geht davon aus, dass es keine Probleme oder Schwierigkeiten (K 13) im Kindergartenalltag geben könnte, die mit Hilfe der Grundhaltung dieses Ansatzes nicht zu lösen wären. Das bedeutet, dass der personenzentrierte Ansatz ausreichende, zulässige und hinreichende Überlegungen zur Bewältigung des Kindergartenalltags beinhaltet.

Der Ansatz scheint demnach mehr konzeptionelle Annäherungen mit sich zu bringen, als im ersten Moment klar zu sein scheint. Dadurch wird deutlich, dass es weiterer Auseinandersetzungen und Entwicklungsversuche bedarf, da keine konkreten konzeptionellen Vorstellungen der personenzentrierten Ansätze in der Literatur überzeugen, aber sich die grundlegenden Ideen von Rogers in Hinblick auf eine Konzeption weiterdenken lassen.

Das bringt uns zur Hauptfrage schlecht hin: *Wie relevant sind personenzentrierte Überlegungen für die Kindergartenpädagogik? Und wie wird die Umsetzbarkeit dieses Ansatzes beurteilt?* Gerade aufgrund der Institution des Kindergartens, in welchem die Vermittlung starrer Lerninhalte nicht an oberster Stelle, sondern die kindgerechte Erziehung vor allem in Form von Spiel und Freiheit im Mittelpunkt steht, wurde das

personenzentrierte Konzept als leichter passend als für den schulischen Bereich angenommen. Diese Relevanz des Ansatzes für die Kindergartenpädagogik hat sich eindeutig bestätigt (siehe K17). Alle Kindergärtnerinnen halten den personenzentrierten Ansatz für einen relevanten und ressourcenvollen Ansatz, der sich für die Tätigkeit im Kindergarten eignet. Sie glauben des Weiteren, dass der Ansatz im Kindergarten grundsätzlich, wenn auch in manchen Aspekten nur bedingt, umsetzbar ist (K4). Sogar der Vorschlag, den Ansatz in der Ausbildung einfließen zu lassen, wird genannt, während zwei Kindergartenpädagoginnen, eine davon Lehrende an einer Kindertagesstätte, es für sinnvoll halten oder sich ermutigt sehen personenzentrierte Momente in der Ausbildung als solche zu deklarieren, wodurch die Auszubildenden diese vielleicht besser behalten und sich mehr darunter vorstellen könnten.

Auch die unzureichende Verbreitung des Ansatzes in Österreich, aber vor allem in Bayern wird kritisiert, wodurch kaum Zusatzausbildungen besucht werden können und dadurch die eingeschränkte Wahl auf pädagogisch gängigere oder schnellere Methoden fällt, durch welche sich rascher, doch meist nur oberflächliche Erfolge verbuchen lassen.

Da dieser Ansatz von allen Kindergärtnerinnen als relevant erachtet wurde, stellt sich die Frage, welche Aspekte, Ideen und Überlegungen für die Pädagogik bedeutsam sind. *Welche Rolle spielen also Carl Rogers Grundhaltungen für die pädagogische Arbeit mit Kleinkindern? Und welchen Stellenwert nimmt die Beziehung zum einzelnen Kind ein?* Der Großteil der Kindergärtnerinnen misst der Echtheit einen hohen Stellenwert in der Arbeit mit Kleinkindern bei und geht davon aus, dass die Kongruenz eine förderliche Komponente in der Entwicklung des Kindes darstellt (siehe K 6). Auch die Fähigkeit der Kinder unauthentische Charakterzüge oder Handlungsweisen zu spüren unterstreicht die Forderung eines solchen Verhaltens. Auch die Lernbarkeit und Wichtigkeit der Selbstreflexion und –erfahrung wurden in diesem Zusammenhang von einigen Kindergärtnerinnen bestätigt, wodurch die Kongruenz zu einem persönlich herausfordernden Element wird.

Die Fähigkeit des einführenden Verstehens (K7) wird als grundlegend für den Elementarbereich bezeichnet, welche ebenso als förderlich und lernbar anerkannt scheint. Aus den Einstellungen der Kindergärtnerinnen kann jedoch jene Aussage von

Behr (1987), „daß die Dimension Empathie als Handlungsinstrumentarium nicht die zentrale Stellung einzunehmen hat, die sie in der Therapie besitzt“ (S. 162), bestätigt werden. Die Kongruenz scheint die Empathie im pädagogischen Bereich an Wichtigkeit weit zu übertreffen. Aber auch der Wertschätzung (K8) wird ein zentraler Stellenwert beigemessen, während ihre Umsetzung, trotz einer generellen Anerkennung und Akzeptanz in der Kindergartenpädagogik, in der Praxis stark bezweifelt wird.

Die Mehrheit der Kindergärtnerinnen halten jedoch die Nicht-Direktivität für ein nur bedingt umsetzbares Element (K9). Dabei wird sie sogar als eine überholte Methode einer Kindergartenpädagogik beschrieben und die positive Absicht hinter Lenkungen als Voraussetzung eines förderlichen Umgangs genannt, als die Umsetzung der Variable an sich wichtig scheint.

Der hohe Stellenwert der Beziehung als entwicklungsförderndes Moment und die Häufigkeit der Kommunikation mit jedem Kind werden stark hervorgehoben (siehe K3). Es wurde bestätigt, „dass das Kind dann selbstständiger, sozial angepasster und reifer wird, wenn ... [eine Erzieherin] ein psychologisches Klima wie das hier beschriebene herstellt“ (Groddeck, 1987). Um diese Anforderungen praktisch realisieren zu versuchen, bedarf es vermutlich einiger Richtlinien und Gestaltungen des Setting. Auch in Hinblick auf aktuelle Qualitätsansprüche und –diskussionen stellt der persönliche Bezug eine wichtige Komponente im Kindergarten dar.

Wie könnten Raum, Zeit, Struktur, Material und Spiel einer personenzentrierten Kleinkindpädagogik gestaltet sein? Sehr viele unterschiedliche Ideen und Vorstellungen haben sich in den Fragen der konkreten Gestaltungen einer solchen Pädagogik in den Interviews wiedergefunden (siehe K5). Viele generelle pädagogische Ideen erscheinen kompatibel mit diesem Konzept, solange die gleichen Absichten verfolgt werden und sie sich mit den personenzentrierten Inhalten begründen lassen.

Bezüglich der Struktur (K10) einer solchen Pädagogik gehen die meisten Erzieherinnen davon aus, dass gerade ein solches Konzept viel Form erfordern würde, um alle Bedingungen und Elemente umsetzen zu können und den Kindern dadurch viel Sicherheit, Halt und Orientierung gegeben wird.. Man kann davon ausgehen, dass eine pädagogische Umlegung der Ideen von Rogers nicht dazu anleiten will, nicht zu reagieren, sondern das Maß des eigenen Handelns und Eingreifen zu überdenken, um

„den Freiheitsspielraum des Kindes im Kindergarten deutlich zu erweitern“ (Hebenstreit, 1994, S. 161).

Demnach scheinen der Struktur und der Nicht-Direktivität, die in einem sehr engen Bezug zur strukturellen Gestaltung des Kindergartens steht, im Gesamten eine sehr randständige Position zuzukommen und nicht als realisierbar vorzustellen sein (vgl. K9 und K10).

Bezüglich der Ideen zur räumlichen und zeitlichen Gestaltung wird nur vereinzelt Bezug genommen (siehe K5). Dabei werden einzelne Ideen, wie die Forderung von Platz für Bewegung und Raum für Ausdruck hervorgebracht. Nur eine Kindergartenpädagogin geht davon aus, dass ein solches Konzept weniger einen bestimmten Raum und Rahmenbedingungen benötigt, da es eher um eine Art von Beziehung geht, welche überall durchführbar ist. Auch Vorschläge zur zeitlichen Gestaltung einer solchen Pädagogik werden dargebracht. Neben einem geregelten Tagesablauf wird auch die Gestaltung eines Morgenkreises als sinnvoller Beitrag einer personenzentrierten Kindergartenpädagogik gesehen. Darin könnte das Herstellen einer gewissen Gesprächsqualität geübt werden oder das Aufbauen einer intensiven Beziehungsqualität statt finden. Auch die Freiheit in der Materialwahl und dem Spiel wird immer wieder erwähnt und als wichtig betont.

Behr (1987) äußert die Befürchtung, dass ein pädagogischer Ansatz der personenzentrierter Theorien die Reduktion der Inhalte auf das Verbalisieren der Gefühle mit sich bringt.

Aufgrund der angeführten Inhalte einer möglichen personenzentrierten Kindergartenkonzeption kann diese Annahme nicht bestätigt werden. Auch wenn dieser Aspekt als ein interessanter in den Interviews eingeschätzt wurde und enthalten war, standen die Grundvariablen, die Beziehung zum Kind und die konkreten Gestaltungen mehr im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen.

Wo liegen also die Möglichkeiten und Grenzen einer praktischen Umsetzung der Rogerianischen Vorstellungen einer Kindergartenpädagogik? Dadurch, dass die Kindergärtnerinnen den personenzentrierten Ansatz als grundlegende, teilweise in der Pädagogik enthaltene Haltung verstehen und viele Ideen kompatibel mit den personenzentrierten Ansätzen sehen, sind die Möglichkeiten eines solchen Konzeptes

für die Kindergartenpädagogik weit geöffnet. Maximal die Rahmenbedingungen werden von den Pädagoginnen immer wieder über die Grenzen der Kategorien hinweg als erschwerende oder hinderliche Faktoren für die Umsetzung bestimmter Aspekte des Ansatzes angeführt. Die wesentlichste Schwierigkeit (K13) stellt die Anzahl der Kinder, also die Gruppengröße und der schlechte Erzieherin-Kind-Schlüssel, für einige Erzieherinnen dar, da dadurch der wichtige Aspekt der Einzelbetreuung und Beziehungsarbeit in weite Ferne gerät. Auch Neuburger und Koch (2005) verweisen auf die Korrelation zwischen einzelnen Rahmenbedingungen und Verhaltensdimensionen der Erzieherinnen, die noch nicht ausreichend erforscht sind.

Ein weiteres Problem hinsichtlich der Rahmenbedingungen könnte das gesellschaftliche Interesse an schnell ersichtlichen Erfolgen einer Kindergartenkonzeption sein, welchem dieser Ansatz vermutlich nicht gerecht werden könnte.

Wie könnte eine personenzentrierte Konzeption generell aussehen?

Neben den anthropologischen Grundeinstellungen (K1) werden sehr konkrete Vorstellungen über die Erzieherinnenrolle festgemacht. Zum einen werden den Variablen Einfühlen, Eingehen und Akzeptanz, Wahlfreiheit und Nicht-Direktivität, sowie Selbstbestimmung und das Finden eigener Lösungen volle Gültigkeit bei der Umsetzung der personenzentrierten Inhalte zugeschrieben (siehe K2). Die Haltung der Erzieherinnen wurde über die Kategorien hinweg oft als eine förderliche und erstrebenswerte für die Kindergartenarbeit angeführt. In diesem Zusammenhang wurde auch die Supervision in der Ausbildung (K14) vorgeschlagen, um die Grundverhaltensweisen zu erlernen.

Als methodische Vorstellungen werden neben der Beziehung, die bereits das zentralste Mittel zur Selbstexploration darstellt, auch praktische Vorgehensweisen, wie gezieltes Freispiel und Beobachtung, Kleingruppenarbeit, Bewegung, die Arbeit mit Rahmenthemen, interkulturelle Erziehung oder der Einsatz von Symboliken und Ritualen als relevant beschrieben (siehe K5). Eine Pädagogin schlägt eine spezielle Beziehungsarbeit und die Herstellung einer gewissen Gesprächsqualität im Morgenkreis als hilfreiche Elemente im Kindergartenalltag vor. Fast alle Kindergärtnerinnen halten es für wichtig, den Kindern einen guten Umgang mit den Emotionen zu vermitteln, sie

in allen Gefühlslagen zu akzeptieren und sehen dafür auch das Verbalisieren der Gefühle als methodisches Moment in einem personenzentrierten Kindergarten.

E: Und ich würd aber trotzdem eben sagen, dass dieses Wechselspiel auch dieser Umgebung von der Welt, die ich vorfinde, in der Konkurrenz, Feinseligkeit usw. auch Themen und Erfahrungen sind, aber durch diese intensiven Begegnungen und somit "Ich werd gehört", "Ich werde wahrgenommen", indem wie mir die Welt erscheint und weil die sind berechtigt, die muss ich nicht runterschlucken, die kriegen Platz: „Ich bin in Ordnung, wie ich bin“, eine Fähigkeit weiter ausbauen, mit der es mir gut möglich wird mit der Umwelt, wie ich sie vorfinde, umzugehen. Also ich glaub so wär irgendwie der erste Versuch einer Vorstellung, wie könnte eine personenzentrierte Kindergartenpädagogik, eines Konzeptes oder einer Kindergartenarbeit aussehen. 00:26:24-6

Auch weitere Erziehungsziele (K15) runden den Ansatz einer personenzentrierten Kindergartenpädagogik ab, da die soziale Kompetenz, die Selbstständigkeit und Kreativität, sowie die Individualität und Selbstwerdung die wesentlichen genannten Ziele darstellen und tendenziell stark personenzentriert bestimmt sind. Dabei konnte entsprechend den Erklärungen von Hebenstreit (1994) die Selbstentstehung oder das Selbstbewusstsein als ein zentrales Ziel einer kindzentrierten Pädagogik ausgemacht werden. Diese Selbstwerdung wird oft auch als Persönlichkeitsentwicklung deklariert, was jedoch mehr die Ausgrenzung negativer Aspekte der eignen Person als deren Intergration und Bewusstwerdung miteinschließt.

Nicht nur zahlreiche, methodische Aspekte, auch viele Überlegungen über Zielvorstellungen und Rahmengestaltungen machen deutlich, dass eine intensive Auseinandersetzung mit diesem Thema gerechtfertigt wäre und ein Ausblick auf zukünftige Möglichkeiten eines personenzentrierten Konzeptes geschaffen ist. Auch der aktuelle Druck der Qualitätshebung der Kindergärten setzt die Entwicklung neuer konzeptioneller Vorschläge und Ideen voraus. Es bedarf auf jeden Fall weiterer Untersuchungen, die klären welche Inhalte für den Kindergarten interessant sind, bereits in der grundlegenden Kleinkindpädagogik enthalten sind und welche Aspekte für ein geschlossenes, personenzentriertes Konzept fehlen oder sich noch verbergen könnten. Es stellt sich die Frage, ob es in einer weiteren Untersuchung zu dieser Thematik nicht sinnvoller wäre, einzelne Aspekte zum Gegenstand der Fragestellung zu machen.

Literaturverzeichnis

Axline, V. (2003). Kinderspieltherapie im nicht-direktiven Verfahren. München: Ernst-Reinhardt.

Baacke, D. (1999). Die 0- bis 5jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz.

Bacal, H. A. (1994). John Bowlby. In H. A. Bacal, & K. M. Newman (Hrsg.), Objektbeziehungstheorien – Brücken zur Selbstpsychologie (S. 255-273). Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.

Becker-Textor, I. (2000). Maria Montessori. In E. W. Fthenakis, & R. M. Textor (Hrsg.), Pädagogische Ansätze im Kindergarten (S. 29-39). Weinheim und Basel: Beltz.

Behr, K. (2006). Kindergarten. In L. Fried, & S. Roux (Hrsg.), Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk (S. 312-323). Weinheim und Basel: Beltz.

Behr, M. (1987). Theorieanspruch und Anwendungsprobleme des personenzentrierten Ansatzes in der Erziehung. In Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (Hrsg.), Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik (S. 141-168). München: Juventa.

Bender, G. (1979). Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie von C. R. Rogers. In M. Siebert, & B. Sieland (Hrsg.), Klinische Psychologie für Pädagogen. Eine Einführung (S. 86-119). Braunschweig: Georg Westermann.

Berger, M. (2000). Friedrich Fröbel Konzeption einer Pädagogik der frühen Kindheit. In E. W. Fthenakis, & R. M. Textor (Hrsg.), Pädagogische Ansätze im Kindergarten (S. 10-22). Weinheim und Basel: Beltz.

Biermann-Ratjen, E.-M. (2002). Die entwicklungspsychologische Perspektive des Klientenzentrierten Konzepts. In W. Keil, & G. Stumm (Hrsg.), Die vielen Gesichter der personenzentrierten Psychotherapie (S. 123-145). Wien: Springer.

Biermann-Ratjen, E.-M., Eckert, J., & Schwartz, H.-J. (2003). Gesprächspsychotherapie. Verändern durch Verstehen. Stuttgart: Kohlhammer.

Bogner, A., & Menz, W. (2005). Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.), Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung (S. 7-31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Diskowski, D. (1998). Neue Konzepte für die ErzieherInnen-Ausbildung. In W. Fthenakis, & H. Eirich (Hrsg.), Erziehungsqualität im Kindergarten. Forschungsergebnisse und Erfahrungen (S. 42-45). Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Dornes, M. (2006). Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. Frankfurt am Main: Fischer.

Drzyzgová, Š., Svitková, B., & Zedníková, M. (2006). Ansatz von Carl R. Rogers in der Pädagogik. In L. Nykl, & R. Motschnig (Hrsg.), Virya – Lebenskraft. Personenzentrierter Ansatz nach Carl Rogers (S. 17-26). Wien: Verlag Dr. Ladislav Nykl.

Frey, A. (1999). Erzieherinnenausbildung gestern – heute – morgen. Konzepte und Modelle zur Ausbildungsevaluation. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Fried, L. (2001). Vorschulerziehung. In: D. H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 783-789). Weinheim: Beltz PVU.

Friedrich, H (1995). Beziehungen zu Kindern gestalten. Einsichten und Übungen für den Alltag. Neuwied: Luchterhand.

Fthenakis, W. E. (2000). Kindergarten- Eine Institution im Wandel. In Amt für Soziale Dienste (Hrsg.), Kindergarten- Eine Institution im Wandel. Reflexion und Neubewertung der Bildungs- und Erziehungskonzeption von Tageseinrichtungen für Kinder (S. 11-91). Bremen: Temmen.

Gläser, J. & Laudel, G. (2004). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.

Gordon, T. (2002). Die neue Beziehungskonferenz. Effektive Konfliktbewältigung in Familie und Beruf. München: Wilhelm Heyne.

Götze, H. (1981). Personenzentrierte Spieltherapie – Grundlagen. In H. Götze (Hrsg), Personenzentrierte Spieltherapie. Grundlagen, Erfahrungen und Perspektiven einer Kindertherapie nach Carl Rogers (S. 9-43). Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.

Groddeck, N. (1987). Person-zentrierte Konzepte im Bereich Schule und Lehrerbildung. In Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (Hrsg.), Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik (S. 79-140). München: Juventa.

Groddeck, N. (2002). Carl Rogers. Wegbereiter der modernen Psychotherapie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Grossmann, K. E. (1999). Vorwort. In G. J. Suess, & W.- K. P. Pfeifer (Hrsg.), Frühe Hilfen. Die Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung (S. 12-15). Gießen: Psychosozial- Verlag.

Günther, S. (2006). In Projekten spielend lernen. Grundlagen, Konzepte und Methoden für erfolgreiche Projektarbeit in Kindergarten und Grundschule. Münster: Ökotopia.

Hebenstreit, S. (1994). Kindzentrierte Kindergartenarbeit. Grundlagen und Perspektiven in Konzeption und Planung. Freiburg i. B.: Herder.

Heistermann, W. (1990). Gesammelte Schriften zur Anthropologie und Pädagogik (I). Um einen zeitgemäßen Humanismus. Rheinfelden, Berlin: Schäuble Verlag. (Band 4)

Hentig, H. (1996). Bildung. Ein Essay. München, Wien: Carl Hanser Verlag.

Herzog, W. (2005). Pädagogik und Psychologie: eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Homan, J., Oelz, M., & Mladek, F. (2006). Die Bedeutung des Aktiven Zuhörens und des Personenzentrierten Ansatzes für die Arbeit in kleinen Teams. In L. Nykl, & R. Motschnig (Hrsg.), Virya – Lebenskraft. Personenzentrierter Ansatz nach Carl Rogers (S. 118-125). Wien: Verlag Dr. Ladislav Nykl.

Hutterer, R. (1984). Authentische Wissenschaft – Auf der Suche nach einem personenzentrierten, humanistischen Verständnis von Wissenschaft und Forschung. In Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (Hrsg.), Persönlichkeitsentwicklung durch Begegnung. Das Personenzentrierte Konzept in Psychotherapie, Erziehung und Wissenschaft. (S. 27-51). Wien: Franz Deuticke.

Hutterer, R. (1998). Das Paradigma in der Humanistischen Psychologie. Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität einer interdisziplinären Denkrichtung. Wien: Springer.

Internationale Vereinigung der Waldorfkindergärten e.V. (2000). Rudolf Steiner. In E. W. Fthenakis, & R. M. Textor (Hrsg.), Pädagogische Ansätze im Kindergarten (S. 49-60). Weinheim und Basel: Beltz.

Karmann, G. (1987). Humanistische Psychologie und Pädagogik. Psychotherapeutische und therapieverwandte Ansätze; Perspektive für eine Integrative Agogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Kluge, N. (2006). Das Bild des Kindes in der frühen Kindheit. In L. Fried, & S. Roux (Hrsg.), Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk (S. 22-32). Weinheim und Basel: Beltz.

Knauf, T. (2006). Moderne Ansätze der Pädagogik der frühen Kindheit. In L. Fried, & S. Roux (Hrsg.), Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk (S. 118-129). Weinheim und Basel: Beltz.

Korunka, C. (1992). »Der Mensch ist gut, er hat nur viel zu schaffen«. Werte und Menschenbild in der Personenzentrierten Psychotherapie. In P. Frenzel, P. E. Schmid, & M. Winkler (Hrsg.), Handbuch der Personenzentrierten Psychotherapie (S. 71-82). Köln: Edition Humanistische Psychologie.

Kriz, J. (1994). Grundkonzepte der Psychotherapie: Eine Einführung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Krone, W. (1988). Zur Erziehung des Erziehers. Behaviorismus – Psychoanalyse – Humanistische Psychologie: eine Untersuchung zur Erziehung des Erziehers und zum Verhältnis von Beziehung und Erziehung mit Blick auf pädagogische Gedanken Carl Rogers´ und Martin Bubers. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Krüger, H.-H. (2006). Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Lamnek, S. (2005). Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim und Basel: Beltz.

Lewis, R. (1999). Leben heißt Staunen. Von der imaginativen Kraft der Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz.

Liegle, L. (2006). Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer.

Ludwig-Körner, C. (1992). Der Selbstbegriff in Psychologie und Psychotherapie. Eine wissenschaftshistorische Untersuchung. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Magistrat 10 (2006). Bildungsplan. Wien: Holzhausen.

Mayring, P. (1999). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Mayring, P. (2003). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, P. (2005). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. (S. 468-475). Reinbeck bei Hamburg: Rohwohlt Taschenbuch Verlag.

Meuser, M., & Nagel, U. (1991) Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz, & K. Kraimer (Hrsg.), Qualitativ-Empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Meuser, M., & Nagel, U. (2003). Experteninterview. In R. Bohnsack, W. Marotzki, & M. Meuser (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch (S. 57-59). Opladen: Leske und Budrich.

Motschnig, R. (2006). Personenzentrierte Kommunikation an der Universität Wien. Ziele, Struktur, Wirkung. In L. Nykl, & R. Motschnig (Hrsg.), Virya – Lebenskraft.

Personenzentrierter Ansatz nach Carl Rogers (S. 104-109). Wien: Verlag Dr. Ladislav Nykl.

Neuburger, L., & Koch, J. (2005). Kindzentrierte Interaktionsprozesse im Kindergarten. Ein Modellprojekt mit Erzieherinnen zur Anwendbarkeit des personenzentrierten Ansatzes von Carl R. Rogers und der Interaktionsforschung von Reinhard und Anne-Marie Tausch in vorschulischen Einrichtungen. Stuttgart: Ibidem-Verlag.

Pfadenhauer, M. (2005). Auf gleicher Augenhöhe reden. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.), Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung (S. 7-31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rauschenbach, T., & Schilling, M. (2006). Ökonomische, rechtliche und fachpolitische Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung. In L. Fried, & S. Roux (Hrsg.), Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk (S. 44-55). Weinheim und Basel: Beltz.

Rogers, C. R. (1973). Die klient-bezogene Gesprächstherapie. Client-Centered Therapy. München: Kindler.

Rogers, C. R. (1974). Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München: Kösel.

Rogers, C. R. (1984a). Die Grundlagen des Personenzentrierten Ansatzes. In Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (Hrsg.), Persönlichkeitsentwicklung durch Begegnung. Das Personenzentrierte Konzept in Psychotherapie, Erziehung und Wissenschaft. (S. 10-26). Wien: Franz Deuticke.

Rogers, C. R. (1984b). Encounter-Gruppen: das Erlebnis der menschlichen Begegnung. München: Kindler.

Rogers, C. R. (1986). Die Kraft des Guten. Ein Apell zur Selbstverwirklichung. Frankfurt am Main: Fischer.

Rogers, C. R. (1987). Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Köln: GwG.

Rogers, C. R. (1992). Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. Frankfurt am Main: Fischer.

Rogers, C. R. (1998). Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Stuttgart: Klett- Cotta.

Rogers, C. R. (2003). Der neue Mensch. Stuttgart: Klett-Cotta.

Rogers, C. R., & Rosenberg, R. L. (1980). Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit. Stuttgart: Klett-Cotta.

Schäfer, C. (2005) Lernen mit Maria Montessori im Kindergarten. Freiburg im Breisgau: Herder.

Schaub, H., & Zenke, K. G. (2000). Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Schlör, J. (1994). Carl R. Rogers – Ein pädagogischer Klassiker? Biographische Rekonstruktionen. - Unveröffentl. Dissertation, Würzburg.

Schmid, P. F. (1989). Personale Begegnung. Der personenzentrierte Ansatz in Psychotherapie, Beratung, Gruppenarbeit und Seelsorge. Würzburg: Echter.

Seitz, M., & Hallwachs, U. (1996). Montessori oder Waldorf? Ein Orientierungsbuch für Eltern und Pädagogen. München: Kössel.

Statistik Austria (2006). Kindertagesheimstatistik. Wien: Kommissionsverlag.

Steenberg, U. (2002): Montessori-Pädagogik im Kindergarten. Profile für Kitas und Kindergärten. Freiburg im Breisgau: Herder.

Suter, A. (1986). Menschenbild und Erziehung bei M. Buber und C. Rogers. Ein Vergleich. Bern; Stuttgart: Haupt.

Tausch, A.-M., & Langer, I. (1970). Merkmale des Erziehungsverhaltens von Müttern und Kindergärtnerinnen und Art der Änderung durch eine Fortbildungsveranstaltung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 2, 267-283.

Tausch, R., & Tausch, A.-M. (1979). Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen: Hofrege.

Tausch, R. (2001). Personenzentrierte Unterrichtung und Erziehung. In: D. H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 535-544). Weinheim: Beltz PVU.

Ullrich, H. (1999). Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Weinberger, S. (2001). Kindern spielend helfen. Eine personzentrierte Lern- und Praxisanleitung. Weinheim und Basel: Beltz.

Wolfram, W.-W. (1995). Das pädagogische Verständnis der Erzieherin. Einstellungen und Problemwahrnehmungen. Weinheim und München: Juventa.

Internetliteratur

Diesterweg, A. (n.v.). Friedrich Fröbel. Verfügbar unter: Kindergartenpädagogik, Online - Handbuch, Textor, M. R. (Hrsg.). <http://www.kindergartenpaedagogik.de/844.html> [25. August, 2008].

Fahrenberg, J. (2007). Menschenbilder. Psychologische, biologische, interkulturelle und religiöse Ansichten. Psychologische und Interdisziplinäre Anthropologie. Verfügbar unter: <http://www.jochen-fahrenberg.de> [06. Februar, 2008].

Haspel, S. (n.v.). Hilf mir es selbst zu tun. Verfügbar unter: Montessori-Zentrum Wien. <http://www.montessori.at/montessori-paedagogik.html> [11. Oktober, 2008]

Textor, M. R. (n.v.). Der Bildungsauftrag des Kindergartens. Verfügbar unter: Kindergartenpädagogik, Online - Handbuch, Textor, M. R. (Hrsg.). <http://www.kindergartenpaedagogik.de/844.html> [24. Juni, 2008].

Anhang

Zusammenfassung

Der personenzentrierte Ansatz von Carl Rogers hat bereits in vielen Bereichen der Pädagogik Anklang gefunden, Diskussionen entfacht und Umsetzungen inspiriert. Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Relevanz des personenzentrierten Ansatzes im Feld der Kindergartenpädagogik, indem bislang keine personenzentrierte Konzeption besteht. Die Untersuchung dient primär der Klärung der Umsetzbarkeit des Ansatzes an sich, der Ausarbeitung der relevanten Inhalte für die Pädagogik, aber auch der Offenlegung von Möglichkeiten und Grenzen des Konzeptes und soll eine Anregung zu weiteren Untersuchungen darstellen. Mittels leitfadengestützten Experteninterviews soll theorierelevantes, spezielles und praxisnahes Wissen von Kindergärtnerinnen mit personenzentrierten Aus- oder Weiterbildungen Aufschluss über die Forschungsfragen geben und vor allem der Exploration dieses Gegenstandes und einer grundlegenden Orientierung dienen. Die Auswertung erfolgt durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, wodurch die Interviews textanalytisch und inhaltsfokussiert bearbeitet werden. Dadurch konnte den Kindergärtnerinnen großes Interesse am personenzentrierten Ansatz nachgewiesen werden, da diese teilweise bereits selbst praktische Umsetzungen versucht und vor allem die wesentlichsten Inhalte, wie die Kongruenz, die Wertschätzung, sowie die Haltung als besonders erstrebenswert erachtet haben. Viele personenzentrierte Inhalte konnten als bereits teilweise enthaltene und grundlegende Elemente im Kindergartenbereich festgemacht werden, wodurch sich Möglichkeiten der Gestaltung eines personenzentrierten Konzeptes für die Elementarpädagogik ergeben konnten. Der personenzentrierte Ansatz stellt durchgehend einen relevanten und ressourcenvollen Zugang für die Tätigkeit und Anwendung im Kindergarten dar.

Abstract

Carl Rogers' person-centred approach has already caught on in many areas of paedagogy, igniting discussions and inspiring implementations. This thesis deals with the relevance of the person-centred approach in the field of kindergarten paedagogy, in which no person-centred conception exists thus far. The primary purposes of this study are to clarify the practicability of the approach itself and the elaboration of the relevant content for paedagogy, but also the disclosure of the opportunities and limits of the concept, possibly providing an incentive for further studies. By means of guideline-supported interviews of experts, the theory-relevant, specific and practical knowledge of kindergarten teachers with a person-centred education or training should provide information on the research question and serve as an exploration and a basic orientation in this field. The evaluation is based on the qualitative analysis of content according to Mayring, whereby the interviews are processed by text analysis and content focus. Thereby it was possible to demonstrate kindergarten teachers' great interest in the person-centred approach, because some of them already had tried to practice it themselves. Most of all, they considered the main elements, such as congruence, appreciation and attitude, to be desirable. Many person-centred contents could already be shown to be partially used and to be basic elements in kindergarten paedagogy, which could lead to opportunities to create a person-centred concept for elementary paedagogy. The person-centred approach is relevant and full of resources for working in a kindergarten and applying its principles there.

Abkürzungsverzeichnis

ÖMG	Österreichische Montessori Gemeinschaft
KG	Kindergarten
KK	Kinderkrippe
H	Hort
KBE	Kinderbetreuungseinrichtung
AG KBE	Altersgemischte Kinderbetreuungseinrichtung
W	Wien
NÖ	Niederösterreich
OÖ	Oberösterreich
K	Kärnten
Stmk	Steiermark
Slbg	Salzburg
T	Tirol
Vlbg	Vorarlberg
Bgld	Burgenland
Ges.	Gesamt
bzw.	beziehungsweise
vgl.	vergleiche dazu
m.E.	meines Erachtens
n.v.	nicht vorhanden

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: RANGPLÄTZE DER ERZIEHUNGSZIELE AUS WOLFRAM, 1995	68
---	----

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: KINDERBETREUUNGSEINRICHTUNGEN 2005/06 AUS STATISTIK AUSTRIA	5
TABELLE 2: KINDERGARTENKONZEPTE IN ÖSTERREICH	8
TABELLE 3: ZUSAMMENFASSENDE VERGLEICH DER KINDERGARTENKONZEPTIONEN	74
TABELLE 4: MENSCHENBILD VOM KIND BZW. KINDBILD	92
TABELLE 5: BESONDERE ASPEKT IM UMGANG MIT KINDERN	95
TABELLE 6: DIE BEZIEHUNG ZUM EINZELNEN KIND	98
TABELLE 7: ANWENDUNG UND NUTZUNG DES PERSONENZENTRIERTEN ANSATZES	101
TABELLE 8: INHALTE EINER PERSONENZENTRIERTEN KINDERGARTENPÄDAGOGIK	104
TABELLE 9: BEDEUTUNG DER GRUNDVARIABLE KONGRUENZ	107
TABELLE 10: STELLENWERT DER GRUNDVARIABLE EMPATHIE	109
TABELLE 11: BEDEUTUNG DER GRUNDVARIABLE UNBEDINGTE, POSITIVE WERTSCHÄTZUNG	112
TABELLE 12: BEDEUTUNG DER (GRUNDVARIABLE) NICHT-DIREKTIVITÄT	115
TABELLE 13: DIE STRUKTUR EINER PERSONENZENTRIERTEN KINDERGARTENPÄDAGOGIK	118
TABELLE 14: ANNAHME EINER AKTUALISIERUNGSTENDENZ	121
TABELLE 15: MOTIVATION DEN PERSONENZENTRIERTEN ANSATZ UMZUSETZEN	124
TABELLE 16: SCHWIERIGKEITEN ODER PROBLEME, WO DER PERSONENZENTRIERTE ANSATZ NICHT HILFT	126
TABELLE 17: DIE KINDERGARTENAUSBILDUNG UND PERSONENZENTRIERTE ELEMENTE	129
TABELLE 18: DIE WICHTIGSTEN (PERSONENZENTRIERTEN) ERZIEHUNGSZIELE	132
TABELLE 19: UNTERSCHIEDE SEIT PERSONENZENTRIERTER WEITER- ODER AUSBILDUNG	135
TABELLE 20: RELEVANZ PERSONENZENTRIERTER ÜBERLEGUNGEN FÜR DIE KINDERGARTENPÄDAGOGIK	138

Interviewleitfaden

1) Wie würden Sie ihr Menschen- bzw. Kindbild beschreiben?

2) Worauf legen Sie bei sich selbst im Umgang mit Kindern besonderen Wert?

3) Welchen Stellenwert messen sie der Beziehung zum einzelnen Kind im pädagogischen Alltag bei?

4) Können Sie den personenzentrierten Ansatz für ihre Tätigkeit als Kindergärtnerin anwenden und nutzen?

5) Wie könnte für Sie eine personenzentrierte Kindergartenpädagogik aussehen?

6) Welche konkreten Inhalte des personenzentrierten Konzepts versuchen Sie in ihrer praktischen Kindertätigkeit umzusetzen? Sie können gerne Beispiele anführen!

7) Ich möchte auf die Grundvariablen des personenzentrierten Ansatzes für die Pädagogik einzeln eingehen.

- a. Welche Bedeutung messen Sie der Echtheit, der Kongruenz in der pädagogischen Arbeit mit Kindern bei?
- b. Welchen Stellenwert nimmt die Empathie in der Kindergartenpädagogik ein?
- c. Welche Bedeutung hat die bedingungslose, positive Wertschätzung für ihre Arbeit als Kindergärtnerin?
- d. Wie wichtig erachten Sie die Nicht-Direktivität, die Nicht-Lenkung für die Arbeit mit Kindern?

8) Können Sie Rogers Annahme einer Aktualisierungstendenz im Menschen aus ihrer Arbeit mit Kindergartenkindern bestätigen?

9) Wie viel Struktur braucht eine personenzentrierte Kindergartenpädagogik Ihrer Meinung nach in der Praxis?

10) Aus welcher Motivation heraus versuchen Sie den personenzentrierten Ansatz in der Kindergartenpädagogik umzusetzen?

11) Gibt es Schwierigkeiten oder Probleme im Umgang mit Kindergartenkindern, bei welchen der personenzentrierte Ansatz keine Hilfe darstellt?

12) Können Sie aus Ihrer Erinnerung Ausbildungselemente der Kindertagenausbildung nennen, in denen personenzentrierte Prinzipien genannt oder ungenannt vorgekommen sind?

13) Können Sie aus Ihrer Erinnerung Ausbildungselemente der Kindertagenausbildung nennen, die Sie den personenzentrierten Prinzipien zuordnen würden?

14) Worin sehen sie die wichtigsten Erziehungsziele in ihrer Arbeit und welche davon stellen für Sie personenzentrierte Überlegungen dar?

15) Wo sehen Sie konkrete Unterschiede in ihrer pädagogischen Arbeit seit ihrer personenzentrierten Weiter- oder Ausbildung?

16) Wie relevant sind Ihrer Meinung nach personenzentrierte Überlegungen für die Kindergartenpädagogik?

17) Könnten Sie sich vorstellen sich an der Entwicklung eines Konzepts der personenzentrierten Kindergartenpädagogik zu beteiligen?

18) Möchten Sie abschließend noch etwas zum Thema personenzentrierte Kindergartenpädagogik hinzufügen oder ergänzen?

Audio-Files

Siehe beiliegende CD-ROM

Transkriptionen

Siehe beiliegende CD-ROM

Transkriptionen mit Überschriften

Siehe beiliegende CD-ROM

Judith Schneckenleitner
Berggasse 8
3300 Amstetten
0650 / 7884679

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Geburtsdaten: 20. 03. 1985, Amstetten
Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung:

Seit Okt. 2003	Studium der Pädagogik in Wien
Juni 2000	Matura am Oberstufenrealgymnasium Stift Melk, Schwerpunkt: musischer Zweig
Sept. 1996 – Juni 2000	ORG Oberstufenrealgymnasium Stift Melk
Sept. 1995 – Juni 1999	PHS Privathauptschule Amstetten
Sept. 1991 – Juni 1995	PVS Privatvolkschule Amstetten

Zusätzliche Qualifikationen:

Okt. 2006 – Feb. 2007	Wissenschaftliches Praktikum am Institut für Bildungswissenschaft
Okt. 2005 – Juni 2006	BBI – Bundes Blindeninstitut Wien: Psychologisch – Pädagogisches Praktikum mit blinden Kindern
Juni 2005	WIJUG – Wiener Jugenderholung: Betreuung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher

Wien, Dezember 2008