



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Kritische Anmerkungen zur Ausbildung des
Sozialpädagogen nach Janusz Korczak
Basierend auf einer Kompetenzerhebung

Verfasserin

Regina Kaplan

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im August 2008

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

A 297 295 502
Pädagogik und gewählte Fächer (Sonder- und Heilpädagogik)
Prof. Karl Garnitschnig

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	1
2	AUSBILDUNG NACH JANUSZ KORCZAK	6
2.1	FORSCHUNGSSTAND	6
2.2	DIE BURSE – AUSBILDUNGSSTÄTTE ZUKÜNFTIGER ERZIEHER	6
2.2.1	<i>Aufgabengebiete der Bursisten</i>	8
2.2.2	<i>Treffen der Bursisten</i>	9
2.2.3	<i>Seminare und Reflexion des Alltagshandelns</i>	10
2.2.4	<i>Aufnahme zum Erzieher</i>	12
2.3	KRITISCHE STIMMEN	12
2.4	NARRATIVE PÄDAGOGIK	17
3	FORSCHUNGSPROZESS	22
3.1	PROBLEMBEZUG UND TEILASPEKTE	22
3.2	LITERATURSTUDIUM – FORSCHUNGSSTAND	23
3.3	SAMMLUNG UND PRÜFUNG VORHANDENER THEORETISCHER UND METHODISCHER ANSÄTZE	25
3.3.1	<i>Narratives Interview</i>	25
3.3.1.1	Bestandteile des narrativen Interviews	26
3.3.1.2	Wirksamkeit und Schwierigkeiten	27
3.3.2	<i>Problemzentriertes Interview</i>	28
3.3.3	<i>Internetgestützte Befragung</i>	30
3.4	METHODENSYNTHESE	32
3.5	FORMULIERUNG DER HYPOTHESE	33
3.6	KATALOG MÖGLICHER FORSCHUNGSFRAGEN	33
3.7	DEFINITION DER BEGRIFFE	33

3.8	ZUR AUSWAHL DER GESCHICHTEN	34
3.9	PRETEST	35
3.9.1	<i>Ansatz und Design (Pretest)</i>	35
3.9.2	<i>Geschichten (Pretest)</i>	37
3.9.3	<i>Fragekatalog (Pretest)</i>	38
3.9.4	<i>Auffälligkeiten (Pretest)</i>	38
3.9.5	<i>Resümee</i>	39
3.10	HAUPTUNTERSUCHUNG	40
3.10.1	<i>Erweiterte Hypothese und mögliche Forschungsfragen</i>	40
3.10.2	<i>Ansatz und Design</i>	40
3.10.3	<i>Auswahl der Versuchspersonen</i>	42
3.10.4	<i>Stichprobenziehung</i>	43
3.10.5	<i>Teilnehmer</i>	43
3.10.6	<i>Geschichten</i>	44
3.10.7	<i>Fragekatalog (Hauptuntersuchung)</i>	46
3.10.8	<i>Auffälligkeiten</i>	47
4	AUSWERTUNG	48
4.1	AUSWERTUNGSVERFAHREN	48
4.1.1	<i>Qualitative Inhaltsanalyse</i>	48
4.2	DEMOGRAPHIE	49
4.2.1	<i>Demographische Übersicht</i>	50
4.3	ERSTE BEOBACHTUNGEN	53
4.3.1	<i>Auswertung Frage 10: Emotionalisierung</i>	55
4.3.2	<i>Auswertung Frage 10: Gefühlsqualität</i>	56

4.3.3	<i>Auswertung Frage 10: Erkenntnis</i>	57
4.4	AUSWERTUNG DER FRAGEN ZU KOMPETENZEN	59
4.4.1	<i>Kompetenzmodell</i>	59
4.4.2	<i>Zusammenfassung der Ergebnisse und Interpretation der Kompetenzverteilung</i>	69
4.5	AUSWERTUNG DER SKALIERENDEN FRAGEN	70
4.5.1	<i>Quantitative Auswertung der skalierenden Fragen 2/11</i>	71
4.5.2	<i>Quantitative Auswertung der skalierenden Fragen 3/15</i>	72
4.5.3	<i>Zusammenfassung der Ergebnisse und Interpretation zur Quantitativen Auswirkung narrativer Intervention</i>	73
5	AUSBILDUNG IN BADEN	74
5.1	GESCHICHTE DES BUNDESINSTITUTS BADEN	74
5.2	KRITERIEN DER AUFNAHME	75
5.3	STUDENTAFEL	76
5.4	BESONDERHEITEN	77
5.5	RESÜMEE ZUR AUSBILDUNG IM BISOP BADEN	78
6	MÖGLICHE METHODEN, DIE IM SINNE KORCZAKS WIRKEN	80
6.1	DAS DIALOGISCHE LERNMODELL	80
6.1.1	<i>Das Konzept des dialogischen Lernmodells</i>	80
6.2	BIOGRAFISCH-NARRATIVE GESPRÄCHSFÜHRUNG	85
7	SCHLUSSBETRACHTUNG/EXKURS	90
	LITERATURVERZEICHNIS	I
	INTERNETQUELLEN	IV
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	VI
	ABSTRACT	IX
	ANHANG	X

1 Einleitung

Die Annäherung an die endgültige Fassung dieser Diplomarbeit hat etliche Jahre in Anspruch genommen. Es war von Anfang an für mich klar, dass sich meine Abhandlung mit Janusz Korczak beschäftigen wird, dessen Bücher mir in meiner beruflichen Praxis als Erzieherin von großem Wert waren und sind. Unklar war für mich allerdings lange Zeit die konkrete Fragestellung, denn jeder der Korczak gelesen hat, weiß wie facettenreich seine Werke sind.

Als ich 1988 mit meiner Ausbildung zur Sozialpädagogin am „staatlichen Institut für Heimerziehung“ in Wien 21 begann, freute ich mich auf die Arbeit mit Kindern. Umso größer war die Enttäuschung, dass die pädagogischen Theorien den größten Teil des Lehrplans ausmachten und die Praktikumszeiten dagegen kaum ins Gewicht fielen. Oft fragte ich mich, wie lange es her ist, dass unsere Vortragenden in der Erziehung tätig waren. Ich habe mir gewünscht, dass unsere Praktika länger wären und unsere Lehrer neben ihrer Ausbildungsfunktion weiterhin einen erzieherischen Beruf ausüben. Der Praxisbezug in meiner Ausbildungsform zum Erzieher erschien mir beim Lehrenden sowie Lernenden zu gering.

Ich las während meiner Ausbildung viele pädagogische Werke, aber keines berührte mich so tief wie die Bücher von Janusz Korczak (1995).

„Habe Mut zu dir selbst, und such deinen eigenen Weg. Erkenne dich selbst bevor du Kinder zu erkennen trachtest. Leg dir Rechenschaft darüber ab, wo deine Fähigkeiten liegen, bevor du damit beginnst, Kindern den Bereich ihrer Rechte und Pflichten abzustecken. Unter ihnen allen bist du selbst ein Kind, das du zunächst einmal erkennen, erziehen und ausbilden musst.“ (a.a.O., S. 156)

Dies ist eines meiner Lieblingszitate, denn es beschreibt trefflich, wie hoch der Stellenwert von Selbsterziehung und Selbstreflexion im pädagogischen Berufsfeld für ihn ist. Es verweist überdies auf die Fähigkeiten des Pädagogen und die Wichtigkeit sich diese bewusst zu machen und in der Folge auch auszubilden.

Zum anderen konnte ich über Jahre an mir und anderen beobachten, welche Wirkung Korczaks Erzählungen auf seine Leser haben und wie betroffen seine Art zu erzählen machen kann. Menschen, denen ich Geschichten aus meinem beruflichen Umfeld erzählte, erging es oftmals nicht anders. Diejenigen, die Interesse daran zeigten, weil sie ähnliche Situationen mit ihren eigenen Kindern durchzustehen hatten, begannen dann von ihren Kindheits- und Jugenderinnerungen zu sprechen.

Immer wieder war das Phänomen zu beobachten, dass es durch das Anknüpfen an eigene, vergangene und in Vergessenheit geratene Gefühle zu einem Erkenntnisprozess kam, durch welchen ermöglicht wurde sich auf die Ebene des Kindes zu stellen und es zu verstehen. Mit anderen Worten durch die Erzählung wurde das Bewusstsein für emotionale Faktoren geschärft und alternative Lösungsstrategien denkbar.

Ein weiterer Baustein war die Frage nach dem Bild, das nicht erzieherisch Tätige von Pädagogen haben. Es sei mir an dieser Stelle ein humoristischer Exkurs gestattet, aus dem sich meine Fragestellung am besten ableiten lässt:

Tischler zum Sozialpädagogen: "Kennst Du den Unterschied zwischen Holz und Sozis?" - "Nein." - "Holz arbeitet."

Nur ein Witz, aber vielsagend, welches Bild über Sozialpädagogen vorherrscht. Ähnliche Witze über Sozialpädagogen, wie auch Sozialarbeiter, Lehrer und Psychologen vermitteln stets den Eindruck, dass sie auf den Diskussionsdeckchen sitzen, Lindenblütentee trinken und an das Gute im Menschen appellieren. Und das kann ja nun wirklich nicht so schwer sein! Viel reden und über zuwenig Geld quengeln, keine Arbeit im produktiven Sinn verrichten, nur ein bisschen Probleme wälzen, die man vorher nicht hatte, klingen als unterschwellige Unterstellungen mit.

Wenn ich erzähle, was ich beruflich mache, bekomme ich meist zu hören: „Wow das könnte ich nicht“, gleich gefolgt von einem: „Was macht man da eigentlich genau?“ (die implizite Frage, ob man denn irgendein Handwerkszeug erlernt habe), oder: „Wie wird man das denn?“ (was eigentlich meint, warum man keinen ordentlichen Beruf ergriffen hätte). Ich könnte nun, den Sozialpädagogenwitzen folgend antworten: „Ich weiß nicht, aber gut, dass wir darüber geredet haben“, oder: „Freut es Dich eigentlich, dass wir uns hier so unterhalten“, oder: „Ich finde die Frage echt spannend, wie geht's Dir dabei?“ nachreichen. Sie finden das witzig? Wenn ja, sind Sie entweder selbst im sozialen Bereich tätig und verfügen über das nötige Maß Humor um damit umzugehen, oder Sie sind nicht im sozialen Bereich tätig und stimmen zu, weil Sie mir eben genau diese Fragen gestellt hätten und mit eben meinen Antworten gerechnet haben. Weil das eben Ihrem Bild entspricht, und Sie es nicht anders kennen und sich über diese Bestätigung freuen.

Wie Sie an meinen Antworten ersehen, bin ich auch völlig geneigt Ihren Ansichten zu entsprechen. Wenn Nein, dann sind Sie entweder im sozialen Bereich tätig und haben es nicht gelernt, sich selbst manchmal ad absurdum zu führen (was ich aus

psychohygienischen Gründen sehr anraten kann), oder Sie sind nicht im sozialen Bereich tätig und finden es generell nicht witzig und im Speziellen schon gar nicht, weil Sie vielleicht jemanden kennen, der sich in der sozialen Arbeit ein wenig verausgabt hat.

Wir alle kennen Witze, die sich über die eine oder andere Berufsgruppe lustig machen. Witze über Pfarrer, Anwälte, Ärzte, Lehrer, Psychologen, Programmierer, Beamte, Polizisten und sogar über die Feuerwehr, um nur einige zu nennen. „Jeder Witz enthält Wissen in Form von Alltagstheorien“, formuliert Herbert Effinger (2006). Wissen, das als „Nach-Urteil“ in Form des Witzes präsentiert wird, dem reale Erfahrungen vorangehen (a.a.O., S. 46). Es gibt auch nette Witze über Dozenten, wie den folgenden:

Im Hörsaal sind zwei Garderobenhaken angebracht worden. Darüber ein Schild: „Nur für Dozenten!“ Am nächsten Tag klebt ein Zettel drunter: „Aber auch für Mäntel geeignet!“

Sie finden das nicht witzig? Sagen Sie bloß, Sie sind Dozent?

Interessant ist, dass es gar nicht so einfach war, Witze über Sozialpädagogen zu finden. Dieser Umstand wird in dem Buch „Lachen erlaubt – Witz und Humor in der sozialen Arbeit“ von Herbert Effinger behandelt. Effinger – selbst Sozialarbeiter – hat die spärlich gesäten Witze, die über sozial Tätige kursieren, zusammengetragen. Laut Westerkamp (<http://www.socialnet.de/rezensionen/3603.php>) [Stand: 20.03.2008], der dieses Buch rezensierte, stellt er folgende Fragen:

- Worin besteht die Professionalität sozialer Arbeit?
- Welche besonderen Handlungskompetenzen haben Sozialarbeiter [Sozialpädagogen]?
- Sind diese Handlungskompetenzen im Rahmen einer Ausbildung überhaupt zu erwerben?
- Oder bringt man diese Kompetenzen als persönliche Eigenschaften mit?

Fragen, denen auch ich zum Teil nachgehen, und ihnen andere Aspekte zur Seite stellen werde. Es wird von einer Untersuchung ausgegangen, die der Vermutung nachgeht, dass Narration/Erzählung – in diesem speziellen Fall „Erziehungssituationen“ – emotionalisiert und diese Emotionalisierung wiederum auf die Perspektive des Lesers wirkt. Dergestalt, dass durch das Lesen

- vergangenes Erleben und damit verbundenes Empfinden in Erinnerung gerufen wird,
- durch dieses Nachempfinden aktuelle eigene Sachverhalte mitunter überprüft und mit der erzählten Situation verglichen werden,
- somit ein Reflexionsprozess stattfindet, der es erlaubt, bisherige Ansichten (zum Thema selbst, zu handelnden Personen aus der eigenen Geschichte oder auch zum Bild vom Erzieher¹) zu adaptieren,
- durch diesen Reflexionsprozess (das Versenken in Erzählung und die damit verbundene Erinnerung) eigene Bedürfnisse – die man als Kind hatte – auf die Bedürfnisse anderer gespiegelt werden.

Ausgehend von dieser Wirkung werden nun die verschiedenen Aspekte der Ansprüche bzw. Bedürfnisse der Befragten zu den Kompetenzen, die diese an einen Pädagogen stellen, erhoben.

In dieser Arbeit wird Folgendes betrachtet:

- Wie hat Korczak ausgebildet?
- Welche Kompetenzen werden Pädagogen in der Untersuchung zugeschrieben?
- Deckt sich diese Zuschreibung mit den Ansprüchen die Korczak an seine Bursisten stellte?
- Nach welchen Kriterien wird heute (am Beispiel des BISOP Baden) ausgewählt, aufgenommen und ausgebildet?
- Welche Überschneidungspunkte gibt es zwischen Korczaks Ausbildungsform, den Überlegungen der Befragten und dem in Österreich gängigen Ausbildungsmodell?
- Welche Methoden scheinen am ehesten geeignet, im Sinne Korczaks zu wirken?

¹ Zur leichteren Lesbarkeit wird in der Arbeit auf eine geschlechtsspezifische Bezeichnung verzichtet. Wird die männliche Form verwendet so umfasst diese auch immer Frauen.

Das folgende Kapitel wird sich dem Ausbildungsmodell Korczaks und der Methode der narrativen Pädagogik zuwenden. Im dritten Kapitel wird die Untersuchung vorgestellt, und die Ergebnisse – auf ausgewählte Aspekte hin – überprüft. Dem Ausbildungsmodell für Sozialpädagogen in Baden ist ebenfalls ein Kapitel gewidmet, wobei hier Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu Korczaks Ausbildungsmodell dargelegt werden. Die Arbeit schließt mit der Beschreibung zweier Methoden, die hilfreich und geeignet sein können, Pädagogen während der Ausbildung in ihrem Kompetenzerwerb zu unterstützen.

Mein Dank und mein Respekt gilt all jenen Menschen, die mich in der langen Phase des Findens begleiteten, mir Mut zusprachen, jeder auf seine Weise halfen, mir Zeit schenkten und nie den Glauben an mich verloren.

2 Ausbildung nach Janusz Korczak

2.1 Forschungsstand

Korczak selbst wendet sich in seinen Werken immer wieder an den Erzieher. Weitere Hinweise sowohl zu Korczaks Ausbildungsmodell als auch zu Korczaks Anregungen und Gedanken finden sich in vielen Werken die über ihn geschrieben wurden. Am umfangreichsten und übersichtlichsten beschreibt Silvia Ungermann in „Die Pädagogik Janusz Korczaks“ die Ausbildung von Erziehern in Korczaks Bursen. Silvia Ungermann habilitierte mit dieser Monografie 2004/2005 im Fachbereich Bildungswissenschaften der bergischen Universität Wuppertal. Ihre Arbeit basiert auf der Interpretation des Gesamtwerks, das seit 1996 in Deutschland in kommentierten Ausgaben herausgegeben wird. (vgl. Ungermann, 2006, Vorwort). Für dieses Kapitel wird die aktuellere und leicht veränderte Fassung aus dem Jahre 2006, erschienen im Gütersloher Verlagshaus, herangezogen.

Des weiteren beziehe ich mich im Speziellen auf Bd. 16 des Gesamtwerkes, das unter dem Titel „Janusz Korczak – In der Erinnerung von Zeitzeugen“ 1999 ebenfalls im Gütersloher Verlagshaus erschienen ist, und von Friedhelm Beiner und Silvia Ungermann herausgegeben und bearbeitet wurde. Von besonderem Interesse ist hierbei das Kapitel „Wie ich bei ihm lernte – Praktikanten (Bursisten) und Erzieher berichten“.

Adir Cohen widmet sich der Burse in Kapitel vier seines Buches - The Gate of light: Janusz Korczak, the Educator and Writer who overcame the Holocaust.

2.2 Die Burse – Ausbildungsstätte zukünftiger Erzieher

Die Faktoren, die Korczak auf die Idee brachten, eine derartige zum damaligen Zeitpunkt einzigartige Institution ins Leben zu rufen, beleuchtet Jozef Arnon in Bd. 16 der Gesamtausgabe „Janusz Korczak in der Erinnerung von Zeitzeugen“.

„Als Medizinstudent und später als Krankenhausarzt konnte er die Arbeit der Schwestern beobachten, die als Lernschwestern gleichzeitig die Kranken pflegten; So wird verständlich, daß er analog auch die Erzieher auf ihre Arbeit vorbereiten wollte. Korczak suchte sich Verbündete unter den zwanzig-dreißigjährigen jungen Leuten, die dem Kindesalter noch näher sind. Daher stammt die in ihrer Art einmalige Idee der Burse. In Polen war diese Konzeption ohne Zweifel eine Neuerung. Korczak pickte sich – erstens – etwas aus der Praxis >public schools< in England heraus, wo in den Internaten für die Kinder der Aristokratie das System

einer Initiation der Jungen durch die Jungen existierte. Dann wandte er – zweitens – die Idee im Waisenhaus an, bei Kindern, die schwer geschädigt, verlassen, verwahrlost waren. Und das war in der Tat aufsehererregend. Drittens gelang es ihm, Mittel für den Unterhalt der Burse zu erlangen (ohne staatliche Unterstützung, wie sie z.B. Nasz Dom bekam). Die erstaunliche Idee der Burse fand Dank Korczaks Bemühungen die Unterstützung von Förderern aus dem jüdischen Verein >Hilfe für Waisen<.“ (Arnon, 1999, S. 229)

Seine persönlichen Erfahrungen, die er während seiner Tätigkeit als Arzt machte, flossen ebenso ein, wie Kenntnisse, die er über das Ausbildungssystem in England hatte. Es gelang ihm zunächst, diese Idee ohne staatliche Unterstützung umzusetzen und in der Folge gewann er private Förderer, die sein Konzept auf diese Art würdigten.

Ida Merzan, eine ehemalige Bursistin und spätere Mitarbeiterin in Goclawek (einer Filiale des Waisenhauses), beschreibt in ihren Erinnerungen die Aufgaben der Burse wie folgt:

- 1) ermöglichte es unbegüterten Jugendlichen von außerhalb, in der Hauptstadt zu studieren;
 - 2) sicherte es dem Waisenhaus unentgeltlich Personal, was eine immense Ersparnis bedeutete, die bei ihrer Arbeit auf philanthropische Stiftungen angewiesen waren;
 - 3) bereitete es – und das war das wichtigste – junge Leute, die verschiedene Hochschulen und Lehrgänge besuchten, auf ihre künftige pädagogische Arbeit vor.
- (Merzan, 1999, S. 193)

Ab dem Jahre 1925 bot Janusz Korczak nun jungen Menschen die Möglichkeit, sich im Dom Sierot als Praktikanten auf den Beruf als Erzieher vorzubereiten. Zu diesem Zwecke wurde ein Internat, die sogenannte Burse, unter der Leitung von Stefania Wilczynska²

² Stefania Wilczynska (1886-1942) bezog am 7. Oktober 1912 mit Janusz Korczak und 85 Kindern das noch nicht ganz fertig gestellte Waisenhaus „Dom Sierot“ in der Krochmalna-Straße 92. Für ihre Tätigkeit als Hauptideherin bekam sie kostenlose Verpflegung und Unterkunft. Sie begründete das Erziehungssystem Korczaks mit und die Entwicklung der Institutionen der Selbstverwaltung waren gleichermaßen Korczaks wie ihr Verdienst. Von 1914 – 1918 führte Wilczynska das Dom Sierot allein, da Korczak an die Ostfront berufen wurde. Sie übernahm im Waisenhaus zusätzlich die Leitung der Burse und spielte bei den Auswahlgesprächen eine entscheidende Rolle. Sie war es auch die die Praktikanten durch den Alltag begleitete und sich aufmerksam und fürsorglich nicht nur um jedes Kind sondern auch um jeden Praktikanten kümmerte. Das Verhältnis zu Frau Stefa, wie sie genannt werden wollte, wurde nicht von jedem

eingerrichtet. Plätze gab es weniger als Bewerber. Hinda Lewi-Lisner (1999) berichtet, dass es auf knapp 15 Plätze hunderte von Anträgen gab (a.a.O., S. 315). Die Internatsschüler, genannt Bursisten, hatten Kost und Logis frei, als Gegenleistung verrichteten sie eine bestimmte Zeit pro Tag Kinderdienst. Überdies wurde nebenbei der regelmäßige Besuch einer höheren Lehranstalt oder eines Speziallehrgangs verlangt. Ab 1928 wurde im Nasz Dom unter der Leitung von Maryna Falska³ ebenfalls eine Burse eingerichtet.

2.2.1 Aufgabengebiete der Bursisten

Am schwarzen Brett wurde der Plan mit den Diensten der Praktikanten ausgehängt. Um 6 Uhr früh wurde aufgestanden und der Tag war erfüllt von Aufgaben. Zusätzlich zu der Beschäftigung mit den Kindern, dem Besuch diverser Lehrgänge und dem Aufarbeiten des eigenen Unterrichtsstoffes, galt es ebenso die eigene Etage sauber zu halten. Korczak war der Meinung, dass ein Erzieher nicht imstande sei, ein Kind Fußboden oder Fenster putzen zu lehren, wenn er selbst keinen Lappen auswringen konnte (Merzan, 1999, S.194 und Ungermann, 2006, S. 174).

Die Internatsschüler hatten bei ihren Kinderdiensten vielfältige Aufgaben zu erfüllen. Manche kümmerten sich um die körperliche Ertüchtigung, andere halfen den Kindern bei den Aufgaben, wieder andere unterrichteten die Kinder in Hebräisch oder organisierten Spiele. Die Arbeitszeiten der Bursisten wurden an ihre Unterrichtszeiten angepasst (vgl. Cohen, 1994, S. 115).

als positiv erlebt. Sie wurde als streng und unzugänglich und manchmal auch als ungerecht erlebt, aber sie imponierte ebenso mit ihrer Besonnenheit, Erfahrung, Weisheit und Ruhe. Das Haus war von ihrer Präsenz erfüllt und ohne ihre mütterliche Fürsorge, ihr Organisationstalent, ihre Gelassenheit und ihren Realitätssinn hätte Korczak wohl nicht die Voraussetzungen für sein umfangreiches Schaffen gehabt (vgl. Ungermann, 2006, Anhang, Kap.1).

³ Maryna Falska (1877-1944) geborene Maria Rogowska, absolvierte die Lehrerinnenausbildung, war verheiratet mit dem polnischen Arzt Leon Falski, verlor ihre Tochter im Alter von zwei Jahren, lernte Korczak 1916 in Kiew kennen, 1919 Eröffnung und Leitung des Waisenhauses Nasz Dom, enge Mitarbeiterin Korczaks und Leiterin des Nasz Dom.

Lucja Gold (1999) konkretisiert ihre Angaben zu den Tätigkeiten eines Internatschülers. Diejenigen, die an der Universität studierten oder eine Lehrerbildungsanstalt besuchten, hatten die Verantwortung den Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen. Die Hausaufgabenbetreuung wurde in vier getrennten Gruppen von 15 bis 19 Uhr durchgeführt. Die Selbstbildungszirkel wurden ebenfalls von diesen Internatsschülern geleitet.

Weiters waren für die Schlafräume zwei Personen verantwortlich gewesen. Der männliche Kollege schlief im Jungenschlafsaal, die Kollegin im Mädchenschlafsaal, wobei das Bett des Internatschülers hinter einem Wandschirm von den Kinderbetten entfernt stand. Der für den Schlafsaal Zuständige hatte sich ab 20 Uhr darin aufzuhalten und beaufsichtigte die Kinder beim Waschen und zu Bett gehen. Von da an durfte er den Schlafsaal nicht mehr verlassen und war bis zum Morgen anwesend, wo er beim Aufstehen und bei den Ordnungstätigkeiten behilflich war.

Zu Golds Pflichten zählten die Ausgabe der Tischspiele, das Organisieren von Veranstaltungen und lustigem Zeitvertreib, die Beseitigung von Konflikten wie auch die Erledigung verschiedener laufender Angelegenheiten (a.a.O., S. 239).

2.2.2 Treffen der Bursisten

Allabendlich trafen sich die Internatsschüler des Dom Sierot nach einem ausgefüllten Tag um 22 Uhr in der „Bar unter der Treppe“. Hier erhielten sie von Frau Stefa ein zweites Abendmahl, die sich stets bemühte diese Mahlzeit schärfer und pikanter zu gestalten als das Abendbrot, das sie gemeinsam mit den Kindern einnahmen. Manchmal stattete ihnen Korczak dort einen Besuch ab und teilte mit den Schülern heitere und fröhliche Abende (Merzan, 1999, S. 195).

Henryka Kedzierska (1999) berichtet von ihrem Praktikum, das sie im Nasz Dom absolvierte: „In den abendlichen Konferenzen mit dem Herrn Doktor sprachen wir Praktikanten von unseren pädagogischen Schwierigkeiten oder Erfolgen. Der Doktor hörte zu, gab Ratschläge. Manchmal spottete er, aber immer war er sehr sparsam mit Worten.“ (a.a.O., S. 265)

Czeslaw Hakke (1999) präzisiert dies in seinen Ausführungen. Jeden Mittwochabend nach acht Uhr versammelte sich das gesamte pädagogische Personal um Korczak. Diese

Treffen waren nicht steif gewesen und ähnelten in nichts einer Sitzung oder Konferenz. Korczak hörte den Ausführungen seiner Mitarbeiter gerne zu, er befahl nichts, er belehrte nicht. Er fragte nach (a.a.O., S. 272). „Wer aber den Doktor im Alltag näher kennengelernt hat, weiß, daß gerade in diesen Fragen seine Größe lag, in ihnen war die Dimension verborgen, die den Horizont des Hörers erweiterte.“ (Lewi-Lisner, 1999, S. 321)

2.2.3 Seminare und Reflexion des Alltagshandelns

Der Reflexion des Alltagshandelns kam, ebenso wie im Erziehungssystem Korczaks, auch in der Ausbildung der Bursisten eine besondere Bedeutung zu. Einmal in der Woche hielt Korczak ein Seminar für die Bursisten⁴ ab. Im Gegensatz zu vorher beschriebenen heiteren Treffen ging es hier anders zu. Korczak war fordernder, es wurde der Verlauf der Dienste bei den Kindern besprochen und konkrete Aufgaben verteilt. Dem Führen der pädagogischen Dokumentation maß Korczak die größte Bedeutung bei und so wurden hier die Beobachtungen der Bursisten kommentiert, die diese während der Woche in ihr Buch eingetragen hatten. Jeder las nach anfänglicher Scheu seine Notizen vor und er griff sich jedes Mal ein Thema heraus das er vor allen besprach, die übrigen Hefte gab er kommentiert zurück. Es wurden pädagogische Probleme und die Ergebnisse der Beobachtungen besprochen (Merzan, 1999, S. 195).

Korczaks Ziel war es, dass seine Schüler ihre Beobachtungen genau notieren lernten. Er war der Meinung, dass das Notieren den Erzieher zwingt, sich über Beobachtetes Gedanken zu machen. Er bedauerte schmerzlich, dass in den pädagogischen Schulen nicht Observieren und Wahrnehmen gelehrt würden. Dank der Anmerkungen, die er und Frau Stefa in die Observationshefte zu machen pflegten, lernten die Bursisten genau zu beobachten, kleine Ereignisse wahrzunehmen, auf scheinbar unbedeutende Fakten zu achten, die so viel über das Kind auszusagen vermögen (a.a.O., S. 196).

Zalmen Wassertzug (1999) unterstreicht, dass seine Hauptbeschäftigung im Waisenhaus das Beobachten der Kinder gewesen war. Diese Aufgabe sei für das gesamte, zahlreiche Erziehungspersonal verbindlich gewesen. Auf jeden der Erzieher kamen im Durchschnitt

⁴ „Jede Woche freitags um 21 Uhr fand ein Seminar mit Korczak und Stefania Wilczynska statt.“ (Gold, 1999, S. 244)

fünf Kinder, mit denen sich jeder von ihnen ein paar Stunden täglich beschäftigte und Notizen in sein Observationsheft eintrug (a.a.O., S. 247).

Die Aufzeichnungen, die Wassertzug in den ersten Tagen seiner Arbeitsübernahme im Waisenhaus mit Dithyramben zum Ruhme des Kindes, des in der Welt idealsten Wesens, füllte quittierte Korczak auf sachliche und prosaische Art: „So wenig wie möglich in den Wolken schweben und aufmerksamer hinschauen auf das, was um einen herum auf der Erde passiert. Anstatt sich mit abstrakten Dingen zu befassen, machst du dir besser einen Arbeitsplan und analysierst, was du hörst und siehst. Man darf Kinder nicht als einheitliches Ganzes betrachten, sondern muß jedes Kind einzeln beobachten und es in seinem Handeln zu verstehen versuchen.“ (a.a.O., S. 247)

Wie wertvoll diese schriftlich zusammengetragene Information, ja jede Art des schriftlichen Austausches sein kann, erkennt Klara Maayan (1999) erst im Laufe ihrer Tätigkeit als Erzieherin. Sie hatte den mündlichen Aussagen der Kinder den Vorrang gegeben und begriff erst später wie viel unmittelbarer der schriftliche Austausch zwischen Kind und Erzieher, bzw. zwischen Erzieher und Korczak gewesen war. Sie beschreibt als das Wesentliche dieser Methode – die sie in adaptierter Form einsetzte – dass das Schriftliche vor allem alle Augenblicksreaktionen sublimierte, Zorn linderte und das Verlangen nach Rache und den Willen zur Schlägerei unter den Kindern minderte (a.a.O., S. 283).

Korczak verlangte von seinen Studenten nicht nur das Niederschreiben der Ergebnisse kindlicher Beobachtung. Er verlangte von ihnen auch, sich in ihr eigenes Inneres einzufühlen und dies zu notieren. Er lehrte sie alle Einzelheiten zu beschreiben, er lehrte sie die Kunst der Beobachtung. Er lehrte sie, Treue gegen sich selbst und Ehrlichkeit dem eigenen Gewissen gegenüber. Ada Poznanska-Hagari (1999) schien es überdies als sei Korczak hauptsächlich an der Bildung der Persönlichkeit des Erziehers gelegen, was in gewisser Weise im Gegensatz zu den Beobachtungen und Empfindungen in Kapitel 2.3 steht (a.a.O., S. 305ff).

Zusammenfassend sei gesagt, dass die Bursisten

- 1) als Arbeitskräfte unentbehrlich waren und die pädagogische Arbeit unterstützten.
- 2) hier die unschätzbare Möglichkeit hatten ihre Talente als Erzieher zu entwickeln
- 3) die sich besonders hervortaten, eifrig in ihrem Bemühen unterstützt wurden, und letztendlich in den Waisenhäusern Arbeit als Erzieher fanden.

2.2.4 Aufnahme zum Erzieher

Wer im Anschluss an sein Praktikum Erzieher werden wollte musste dennoch in den Augen von Korczak und Frau Stefa bestehen. Es wurde hierbei die Persönlichkeit, die Motivation und auch der Wille an die Hingabe an das Kind geprüft. Korczak und Frau Stefa beobachteten aufmerksam die Internatsstudenten und suchten die fähigsten unter ihnen aus (Merzan, 1999, S. 193f). Außer einigen wenigen, die Korczaks und Wilczynskas Herz durch ihre Erzieherpersönlichkeit gewannen, wurde allen ans Herz gelegt pädagogische Seminare zu besuchen.

Kam es zur Aufnahme eines neuen Erziehers, so absolvierte er eine einmonatige Probezeit, in der er an einen der fünfzehn Tische im Speisesaal platziert wurde. Er nahm mit den acht Zöglingen gemeinsam die Mahlzeiten ein, und war während dieser Zeit für sie verantwortlich. Abgesehen von der Essenszeit war er täglich vier Stunden mit den Kindern, in einer der bereits oben beschriebenen Aufgabenbereiche, betraut. Während des Probemonats wurde der angehende Erzieher sowohl von Korczak wie auch Frau Stefa und den anderen Erziehern beobachtet. Am Ende des Monats wurde darüber abgestimmt, ob er bleiben durfte oder nicht. Die Kinder stimmten in einer geheimen Wahl über den Verbleib des Erziehers ab.

Als wesentlichste Merkmale der Erzieherausbildung nach Korczak gelten folglich:

- 1) Sofortiger Einbezug in den Erziehungsalltag
- 2) Hohe Reflexivität des Alltagshandelns
- 3) Fehlerlernen
- 4) Begleitende theoretische Ausbildung

2.3 Kritische Stimmen

Kritikpunkte ehemaliger Bursisten und Erzieher waren:

- 1) Niederschrift der Beobachtung
- 2) Orientierungslosigkeit
- 3) Realitätsferne
- 4) Differenzen auf Grund der politischen Gesinnung
- 5) Ungleichgewicht in der Behandlung männlicher und weiblicher Kollegen

Korczaks System erntete bei seinen Bursisten nicht nur Zustimmung. Einige hielten die Pflicht Notizen zu machen, Beobachtungen und Berichte über ihre Arbeit niederzuschreiben, als belastend; sie hielten das für Bürokratie. Die Neulinge durchlebten meist eine Phase starker Enttäuschung, da sie sich die Zusammenarbeit mit Korczak, den sie aus seinen Büchern kannten, konfliktlos und voll lieblicher Augenblicke erwarteten. Es stellte sich jedoch heraus, dass dieser Mann einen sogar zum weinen bringen konnte, wenn er ärgerlich und zornig wurde. (Merzan, 1999, S. 200f)

Ida Merzan (1999) erinnert sich an eine Begebenheit, die sich in einem Seminar zugetragen. Korczak hatte ein Ereignis aufgegriffen, das ihn empörte. Einer der Internatsstudenten hatte einem Kind vorgehalten, dass er ihm zu essen gäbe, das Kind aber seinen Anordnungen nicht nachkommen wolle. „Du gibst ihm zu essen?! Nein das Kind ist es, das dir zu essen gibt; die Kinder geben dir zu essen! Kinder geben den Erziehern die Möglichkeit zur Berufstätigkeit, geben ihnen Brot.“ (a.a.O., S. 201)

Einige Internatsschüler fürchteten, dass dieser Standpunkt ihre Autorität untergraben könnte, wobei es Korczak einzig darum ging, dass Erzieher ihre Macht nicht missbrauchen sollten, die Kinder nicht bestrafen, indem sie ihnen die Mahlzeiten oder Süßigkeiten vorenthielten. Ida Merzan berichtet abschließend: „Kinder muß man erziehen, ohne sie die eigene Überlegenheit an Stärke und Kraft spüren zu lassen, meinte er [Korczak]; erziehen muß man mit moralischer Haltung, mit dem inneren Wert eines Erziehers.“ (ebd.)

Zu schaffen machte vielen Internatschülern auch, dass sie nicht verstanden, was Korczak ihnen sagen wollte. Sie meinten, er hielte mit seinem eigenen Wissen hinter dem Berg und solle doch fertige Rezepte geben. Es wäre ihnen recht, würde ihnen Korczak bei ihren Zweifeln und Unschlüssigkeiten eine Entscheidungshilfe sein. Er hingegen meinte, dass nur die eigene Erfahrung etwas wert sei, dass man unter Schmerzen das eigene System finden müsse. Eine bereits gemachte Erfahrung zu übernehmen wäre wie einer fremden Frau zu befehlen das eigene Kind zu gebären. Seine Gedankensplitter und Satzfragmente in den Seminaren verunsicherten die Studenten, einige meinten sogar er drücke sich um Antworten. Erst eine gewisse Zeit des Umgangs ließ jeden der Internatsschüler eine konkrete Antwort finden, auch wenn es oftmals keine mittelbar gegebene Antwort auf eine gestellte Frage war (Merzan, 1999, S. 190f).

Stanislaw Rogaliski (1999) erinnert sich: „Dieser bedeutende Mensch antwortete auf fast alle unsere Zweifel und Fragen mit >>Ich weiß nicht<<, >>Heute weiß ich es noch

nicht<<, >>Vielleicht<<, >>Wahrscheinlich<<, >>Ja, vielleicht kann man das so interpretieren – aber ob mit Sicherheit?<<“ (a.a.O., S. 234)

Etliche Zweifel vertieften sich hingegen im Laufe der Zeit bei den Internatsschülern. Einige unter ihnen waren der Meinung, dass Korczaks Erziehungssystem ein künstliches sei, und dieses System - das er geschaffen habe - zwar ihm entspräche, aber nicht für den durchschnittlichen Erzieher geeignet sei (vgl. Merzan, 1999, S. 202). Michal Wroblewski (1999) bemerkt überdies, dass das Verfahren der Selbstverwaltung allein, aus dem Gesamtzusammenhang herausgenommen, enttäuschte. Lehrer, die die Methode des Kameradschaftsgerichtes in ihren Klassen einzurichten versuchten, erlitten überwiegend Niederlagen (a.a.O., S. 179).

Weiteren Unmut verursachte, dass seine Beziehung zu den Internatsschülern, wie auch zu den Erziehern von den unterschiedlichen politischen Ansichten abhängig war. Jozef Arnon erfuhr bei einem der wöchentlichen Treffen, bei denen Korczak Vorträge zu unterschiedlichen Themen hielt, dass nicht alle Praktikanten der Burse das gleiche Verhältnis zu Korczak hatten. Arnon (1999) berichtete, dass sich einer der Bursisten, den er als fanatischen Kommunisten bezeichnete, nach jeder dieser Begegnungen abfällig über Korczak äußerte: „Er bezeichnete ihn als einen Antikommunisten, einen Antisozialisten, einen Anti... er sah in ihm einen unpraktischen Menschen, der in der Welt der Träume lebe. Er nannte ihn einen >Volksfeind<.“ (a.a.O., S. 230)

Korczak hatte kein Interesse an Politik und politischen Parteien. In seinem Haus duldete er keine politische Aktivität und Konspiration, da er Verhaftungen und das damit verbundene eventuelle Schließen der Anstalt befürchtete. Von Zeit zu Zeit versuchte er seinen Traum zu verwirklichen, einen Nachfolger heranzuziehen, der das Haus gemäß seinen Prinzipien weiterführen könnte. Er musste jedoch zusehen, wie einer nach dem anderen zu den Kommunisten überlief. In diesem Zusammenhang konnte er sich nicht auf sachliche Diskussionen einlassen. Ida Merzan (1999) begründet diesen Umstand, indem sie ein Paradoxon im Erziehungssystem Korczaks sieht (a.a.O., S. 206f):

„Schließlich war es Korczak gewesen, der uns beigebracht hatte, wie man würdig lebt; er hat uns, den Internatsstudenten, sowie seinen Zöglingen Charaktereigenschaften eingepflegt, die zu revolutionären Aktivitäten geneigt machten, nämlich: Eine tiefe Humanität, den Glauben an die Gerechtigkeit und daran, daß der Mensch gut ist. Auch das Gefühl der Verantwortlichkeit für die eigene Verhaltensweise und die eigene Arbeit, das Streben, das soziale Leben in Ordnung zu bringen, die Fähigkeit sich einzuschränken – was uns der revolutionären Bewegung nahe brachte, die in jener Zeit viel Entsagung und Selbstverleugnung verlangte – hatten die Kinder im Waisenhaus mitbekommen. Von da bis zur Partei war es nur ein Schritt und die wertvollsten Individuen machten ihn noch in Korczaks Haus.“ (a.a.O., S. 207)

Bei den Praktikantinnen/Erzieherinnen führte folgende Beobachtung zu einer gewissen Verunsicherung. Bis auf wenige Ausnahmen fiel es Korczak leichter mit männlichen Mitarbeitern eine gemeinsame Sprache zu finden. Es wird die Vermutung geäußert, dass er sich Frauen gegenüber unsicherer und befängener fühlte. Dies mag daran gelegen haben, dass er die Reaktionen von Frauen schwerer einzuschätzen vermochte. „'Die Frau', sagte er einmal, 'neigt zu sklavischer Nachahmung; wenn ich ein Mädchen ermahne, kann ich nicht voraussehen, ob sie anfängt zu lachen oder zu weinen.'“, erinnert sich Ada Poznanska-Hagari (a.a.O., S. 307).

Trotz aller kritischen Stimmen, Vorwürfe und Beschuldigungen, die manch einer gegen Korczak erhoben hatte, geschah es, dass eben diese in ihrem späteren Leben erkannten, wie sehr sie sich nach den im Waisenhaus mitgenommenen Werten gerichtet hatten (Wroblewski, 1999, S. 183). Alle waren den gleichen Gesetzen verpflichtet und es ist ein Irrtum anzunehmen, dass sich Korczak in seiner großen Liebe zum Kind auch dessen Launen unterwarf. Er handelte streng und entschlossen, wenn es die Organisation des Gemeinschaftslebens verlangte. Trotz seines Idealismus verlor er weder seine Nüchternheit noch gab er sich Illusionen hin (Wassertzug, 1999, S. 250).

Dem Vorwurf, er würde seinen Schülern nicht die erwünschten Anleitungen geben, steht die Erkenntnis gegenüber, dass diese sehr wohl gelenkt wurden und vor allem die emotionale Seite und im speziellen die Liebe zum Kind geweckt wurde. Henryka Kedzierska (1999) war der Überzeugung, „daß ein Mangel an Liebe zum Kind sich immer an unserer Arbeit rächt. Das ist der Grund für den Mißerfolg des Erziehers.“ Des Weiteren meint sie: „Man sollte ihn [Korczak] den künftigen Erzieher nahebringen, ihnen das einpflanzen, was an seiner Persönlichkeit das Wichtigste war – die Liebe zu den Kindern und die Arbeit mit ihnen.“ (a.a.O., S. 260f)

Der Ursprung von Korczaks Anziehungskraft ist darin zu sehen, „(...) daß er es verstand, auf sich selbst einzuwirken und sich selbst zu wandeln. Er selbst war jener Werkstoff in

den eigenen Händen, den er geduldig und hartnäckig bearbeitete, solange, bis er sich verwandelte und zu dieser ungewöhnlichen Persönlichkeit wurde.“ (Poznanska-Hagari, 1999, S. 308) Eben die Wichtigkeit dieses ständigen und immerwährenden Selbsterziehungsprozess zu vermitteln, war sein größtes Anliegen in der Ausbildung der Bursisten.

2.4 Narrative Pädagogik

Der Entwicklung des Einfühlungsvermögens bei erziehend tätigen Menschen misst Korczak eine wesentliche Bedeutung zu, sie stelle einen wesentlichen Anteil der Erziehung des Erziehers dar (Klein, 1996, S. 38). Thomas Klein (1996) formuliert sehr treffend, dass: „der Zuhörer oder Leser durch die Annäherung an Begebenheiten, die ihm angemessen geschildert werden, einbezogen wird in eine fremde Welt oder eine fremde Sicht von Welt.“ (a.a.O., S. 20f) Wie eingangs schon erwähnt, wird das eigene Bewusstsein durch das Aufgreifen von vergangenem Erleben, eigenen oder fremden Erlebens, geschärft und wirkt so unmittelbar auf das Verstehen von Zusammenhängen in Beziehungen von Lehrenden und Lernenden, die davor nicht zugänglich schienen (Diem-Wille im Vorwort zu, Salzberger-Wittenberg, 1997, S. 6)

Klein (1996) ist zuzustimmen, wenn er sagt, dass sich Korczaks Werk stark von den üblichen pädagogischen Texten abhebt, seine Schriften ebenso literarisch wie vor allem durch die Fülle von Beispielen, Dialogen und einem ständigen Perspektivenwechsel geprägt seien. Dies liege daran, dass Korczak das, was er in einer Vielzahl von Begegnungen und Konflikten erfahren und reflektiert habe, nicht in eine einheitliche Formel habe zwingen können und sich diese Vielfalt dergestalt nicht in einem einheitlichen System an andere vermitteln lasse (Klein, 1996, S. 14).

Korczak argumentiert nicht wissenschaftlich sondern emotional. Er versteht es im Leser Gefühle, oft Schuldgefühle hervorzurufen. Seine Methode ist das Hervorrufen von Emotionalität, seine These die Notwendigkeit des Mutes zum Irrtum, wie mit folgendem Zitat beispielhaft angeführt sei:

„Du, der du mit Kindern zu tun hast, du solltest dich lieber freuen! Du bist schon dabei, deine Vorurteile, deine sentimentalischen Ansichten über Kinder aufzugeben. Du weißt bereits, daß du nichts weißt. Kinder sind nicht so, wie du gemeint hast, sie sind ganz anders. Ohne noch recht zu wissen, wohin es führen soll, suchst du bereits nach einem Weg. Du gehst in die Irre? Vergiss nicht, es ist keine Schande, in dem unermesslich tiefen Wald des Lebens den Weg zu verfehlen. Selbst wenn du dich verirrst – schau dich gut um, und du wirst ein Mosaik aus lauter schönen Einzelbildern erblicken. Du leidest? Unter Schmerzen kommt die Wahrheit zur Welt.“ (Korczak, 1995, S. 156).

Korczak erreicht mit detailliert geschilderten Beispielen seine Leserschaft und führt ihr plastisch und einprägsam vor Augen, wie sich ein Kind fühlen mag, wie sich der Leser möglicherweise einst selbst gefühlt hat. Seine Erzählungen beschwören längst in Vergessenheit geratene Kindheitserlebnisse herauf und erzeugen hierdurch jenes Verständnis, das zu erreichen ihm mit rein wissenschaftlichen Argumenten und

Handlungsanweisungen nicht gelungen wäre. In Korczaks Werken Hinweise auf eine sinnvolle Erzieherausbildung zu finden, gestaltet sich ebenso schwierig wie systematisierte Antworten auf Fragen der Kindererziehung herauszulesen, da er sich jeder Systematisierung zu entziehen sucht, wenn er sagt:

„Und der Erzieher hegt keine guten Gefühle für einen Autor, der da in aller Ruhe an seinem bequemen Schreibtisch sitzt und seine Vorschriften diktiert – ohne es nötig zu haben, mit der lebhaften, lauten, zudringlichen und widerspenstigen kleinen Bande unmittelbar in Berührung zu kommen, deren Sklave jeder ist, der nicht ihr Tyrann sein will, und aus deren Mitte dir tagtäglich ein anderes Kind das Leben so vergällt, daß die Übrigen dich kaum aufzuheitern vermögen.“ (Korczak, 1995, S. 153)

Seine Ansichten zum Kind waren und sind revolutionär, weil er es nicht gestattete, sich hinter grauer Theorie zu verbergen, sich Zeit seines Lebens einer systematischen Darstellung seiner Gedanken verweigerte und mit „appellativem Charakter“ (Kirchner, 1997, S. 28) dazu aufrief sich selbst und sein Tun immer wieder zu hinterfragen. Zur Verdeutlichung sei hier noch aus seinem Werk „Wie man ein Kind lieben soll“ folgendes Zitat beigefügt:

„Die guten Erzieher unterscheiden sich von den schlechten nur durch die Anzahl der begangenen Fehler, des begangenen Unrechts. Es gibt Fehler, die ein guter Erzieher nur einmal begeht, die er, wenn er sie kritisch überdacht hat, nie wiederholt. Ein solcher Fehler bleibt ihm lange im Gedächtnis. Wenn er unbillig handelt, taktlos oder übermüdet ist, dann wird er alle Mühe darauf wenden, die kleinen aber zeitraubenden Tätigkeiten zu mechanisieren, denn er weiß, daß etwas deshalb nicht in Ordnung ist, weil er zuwenig Zeit hat. Ein schlechter Erzieher gibt den Kindern die Schuld am eigenen Versehen. Ein guter Erzieher weiß, daß es sich lohnt, auch über winzige Episoden nachzudenken; es sind Probleme in ihnen verborgen – darum achtet er sie nicht gering.“ (Korczak, 1995, S. 182)

Korczak gibt keine Handlungsanleitungen und keine Rezepte, aber er unterstützt die Entwicklung des Einfühlungsvermögens beim Erzieher durch seine gleichnishaften Geschichten. Im Folgenden beziehe ich mich hauptsächlich auf Michael Kirchner, der sich in seinem Werk „Von Angesicht zu Angesicht“, den Geschichten von Janusz Korczak zuwendet und anschaulich auf die Bedeutung des „Geschichtenerzählens als Ausgangspunkt für pädagogisches Verstehen und Handeln“ hinweist. Auf die Frage: „Wer kann Erzieher werden“, antworte er [Korczak] mit sechs Geschichten aus seinem Alltag, die eines gemein hätten, nämlich zu Tränen Anlass zu geben, und er beschließe seinen

Text mit dem Satz „Alle Tränen sind salzig, wer das begreift, kann Kinder erziehen.“ (Kirchner, 1997, S. 52).⁵

Erläuternd, was narrative Pädagogik bedeutet, halten sich die folgenden Ausführungen vorwiegend an Kirchner (1997), Klein (1996), Schapp (1976) und Oser/Hascher/Spychiger (1999). Narrative Pädagogik setzt durch das Erzählen von Geschichten, die, wenn sie den Leser oder Hörer betroffen machen, einen Prozess in Gang, der darin münden kann, das „Erfahrene“ durch Nachahmung oder durch Handlungsunterdrückung umzusetzen.

„Die narrative Pädagogik ist das Medium, an dem Kinder und junge Menschen ihr so wichtiges 'negatives' Wissen (natürlich auch das positive!) aufbauen. Die Menschheit hat über viele Tausende von Jahren hinweg ein großes Fehlerwissen angehäuft, das ... in religiösen Schriften, in Märchen, Geschichten, Romanen, Filmen, etc niedergelegt ist. Dieses hat auch hier die Funktion, das richtige Verhalten vom falschen abzugrenzen, gleichsam zu spiegeln bzw. zu stützen.“ (Oser/Hascher/Spychiger, 1999, S. 21)

Sofern der Nachvollzug, der in der Narration stimuliert würde, in der ganzen Tiefe, in Rollenübernahme und Empathie, mitvollzogen werde, bestehe die Möglichkeit von den Fehlern [und am Beispiel] anderer zu lernen [bzw. gutes Vorbild nachzuahmen] (a. a. O., S. 21). Hier wird vorwiegend in Hinblick auf „Advokatorisches Fehlerlernen“ argumentiert, jedoch wird in obigem Zitat ausdrücklich auf die Tatsache hingewiesen, ebenso positives Wissen entwickeln zu können. Von Bedeutung ist in dem Zusammenhang eben dieser Mitvollzug von Tiefe der Rollenübernahme und Empathie. Das ist der Punkt, der in vorliegender Untersuchung die essentielle Grundlage darstellt, die notwendige Voraussetzung für das Gelingen derselben bedeutet. Korczak (1994) formuliert es ähnlich in seinen Gedanken von „Vergangenheit – Zukunft“:

⁵ An dieser Stelle sei kurzgefasst darauf hingewiesen, dass Korczak desgleichen einen Rahmen geschaffen hat, der den Kindern Gelegenheit gab, von ihren Erlebnissen zu berichten. In der kleinen Rundschau, der „Kinderbeilage“ der Zeitung „Die Rundschau“ ermöglichte er es den Kindern ihre Geschichten zu schildern, und jede noch so unbedeutsam scheinende Erzählung die für ihn von großer Wichtigkeit war, wurde hierdurch einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht. (Kirchner, 1997, S. 52f; Beiner & Ungermann (Hrsg.), 1999, S. 129)

„Erinnerungen – sie sind unsere Erfahrungen. Sie lehren uns, was wir tun und was wir lassen sollen. So stellt ein jeder seine eigenen Beobachtungen und Betrachtungen an, und immer wieder gibt es etwas anderes, etwas Neues. Man behält etwas, dann gerät es in Vergessenheit, bis es aufs Neue in der Erinnerung lebendig wird. Wie oft bin ich hingefallen, wie viele schmerzliche Überraschungen habe ich erlebt, wie viele Demütigungen und Schrecknisse, ehe ich wusste was eigentlich verletzen und brennen kann (...).“ (Korczak, 1994, S. 160)

Kirchner (1997) wiederum meint, Geschichten entsprängen einem 'Mangel an Wissen' und seien dann angezeigt, 'wenn ein erklärungsbedürftiger Bestand nicht durch eine Theorie erklärt werden kann' (a.a.O., S. 54). Schapp (1976) seinerseits, verweist darauf, dass jede Verständigung nur dann einen 'Anschluss' an die Erfahrungswelt des Adressaten erlaube, wenn man 'Berührungspunkte' mit den Gedanken des Anderen erlange (a.a.O., S. 6f). Korczak will nicht durch Theorien erklären, er erzählt seine Geschichten nicht um auf einen erklärungsbedürftigen Bestand zu antworten, er versucht Anknüpfungspunkte aufzuspüren, die es seinem Gegenüber erlauben, in sich selbst die Antwort zu finden, und sei es um den Preis von Tränen.

Jede aktuell erzählte Geschichte hänge mit vorangegangenen Geschichten zusammen, die auf ihre Weise weiterwirken und so zugleich Ausgangspunkt für neue Geschichten seien (Kirchner 1997, S. 54). Nach Schapp (1976) bedeutet dies, dass Menschsein heiße, in Geschichten verstrickt zu sein, das was wir von Menschen kennen, ihre Geschichten seien (a.a.O., S. 1). Korczak erreicht seine Leserschaft, durch seine detailgetreuen Schilderungen, verstrickt sie, um mit Schnapp zu sprechen, und führt sie so an einen Reflexionsprozess heran, der für ihn die Grundlage eines guten Erziehers bedeutet.

Was Korczak darüber hinaus gelänge, sei, dass aus allen Berichten über ihn, selbst den kritischen, nicht nur große Faszination für Korczak spräche, sondern vor allem Dankbarkeit darüber, dass er seine humanistisch-pädagogische Botschaft nicht nur verkünde, sondern mit seinem Leben bestätige (Beiner & Ungermann, 1999, Vorwort). Klein (1996) sieht narrative Pädagogik als Appell an die Verständigungsfähigkeit von Menschen, sie sei angewiesen auf deren Verstehen und Einfühlen und biete andererseits beispielhaft Ausdrucks- und Verstehensmöglichkeiten für ein komplexes Erleben. Sie sei ein Anstoß dazu, die eigene Art und Weise, sich dem Kind [dem Menschen] zuzuwenden, so zu hinterfragen wie eben Korczak es tat (a.a.O., S. 21).

Das Hauptelement der narrativen Pädagogik sind Erzählungen, die ihre Wirkung entfalten können, wenn sie zwischen Erzähler und Zuhörer einen Bogen spannen, der es dem Erzähler erlaubt zu thematisieren ohne zu belehren und der es dem Zuhörer gestattet seine eigenen Antworten zu finden, seine Meinung zu überdenken und zu adaptieren. Der

Erzähler bietet seinem Gegenüber die Möglichkeit an, in eine Welt einzutauchen, die sich dem Zuhörer dann erschließen kann, wenn er eine Verbindung zu seinem Erleben herzustellen vermag.

Vorweggenommen sei gesagt, dass in der Untersuchung, angelehnt an narrative Pädagogik, durch das Anbieten von Anknüpfungspunkten an die eigene Geschichte, nämlich der Wiedergabe von Erfahrungen der Autoren, darauf konzentriert, eine bestimmte Wirkung, nämlich Betroffenheit zu stimulieren, überprüft wird, ob Versenken in die vorgegebene Handlung, durch die speziell gewählte Art der Befragung, überhaupt möglich ist, und wenn ja, ob Themensensibilisierung stattfindet. Setzt der narrative Stimulus einen Verarbeitungs- und Reflexionsprozess in Gang, der sich in der Modifikation bisheriger Standpunkte, Meinungen oder Denkweisen niederschlägt und welcher Art wird die Veränderung sein?

3 Forschungsprozess

Die vorliegende Untersuchung basiert auf den Überlegungen zur Wirkung von Narration. Der unten angeführte Problembezug, die Hypothese und die zugehörigen Forschungsfragen, verändern sich allerdings im Lauf des Forschungsprozesses. Methodisch orientiert sich der Pretest wie auch die Hauptuntersuchung an verschiedenen Elementen, die in Kap. 3.3 beschrieben werden. In einem nächsten Schritt werden diese Elemente zu einem Ansatz verbunden, der es erlaubt, den Effekt von Narration im Allgemeinen zu überprüfen. Im Speziellen wird versucht darüber einen Bezug zur Erzieherausbildung herzustellen.

3.1 Problembezug und Teilaspekte

Untersucht wird zweierlei:

- 1) das Bild des Erziehers, wie es in der Gesellschaft wahrgenommen wird.
- 2) inwiefern die Implementierung von Narration (in diesem Fall: Geschichten aus dem Erziehungsalltag von Janusz Korczak und der Autorin selbst) in Fragebögen Betroffenheit auslösen kann, um somit einen Zugang zu eigenen Erfahrungen zu finden, der mit konventionell eingesetzten Methoden in dieser Intensität nicht erreicht wird.

Mit der Arbeit verknüpfte und untersuchte Teilaspekte sind:

- 1) Kann man Rückschlüsse ziehen, inwiefern narrative Pädagogik ein taugliches Mittel ist, um über Betroffenheit zur Reflexion zu gelangen?
- 2) Werden die Kompetenzen, die man Erziehern zuschreibt – schätzt oder verteufelt – einer Überprüfung unterzogen, wenn man unter dem Einsatz der Emotionalisierung Anknüpfungspunkte an seine eigene Geschichte findet?
- 3) Ist der Einsatz narrativer-biographischer Methoden in der Ausbildung zum Erzieher ein erfolgversprechendes Mittel, um eben diese erwartete Wirkung zu nützen und davon zu profitieren?

3.2 Literaturstudium – Forschungsstand

Die Recherche (im Folgenden detailliert beschrieben) ergab, dass es zum Bild des Sozialpädagogen in der Gesellschaft kaum Untersuchungen gibt. Vergleichbare Studien beschäftigen sich mit dem Bild und dem Ansehen des Lehrers.

Henning Daßler (1999)⁶ meint hierzu: Der Sozialpädagoge scheint in der Öffentlichkeit quasi nicht existent zu sein. Die Inhalte seiner beruflichen Tätigkeit scheinen zu diffus, was an zwei Umständen liegen mag. Zum einen an einer Diversifikation, Ausdifferenzierung und Spezialisierung des sozialen Berufes und zum anderen daran, dass die Tätigkeit des Sozialpädagogen im Speziellen zum Großteil mit allgemeiner häuslicher Erziehung in Verbindung gebracht wird. Sie weist also eine große Nähe zum Alltagshandeln auf, was die besonderen Kompetenzen der Beschäftigten nicht oder nur schwer erkennen lässt. Außenstehende können oft nur Aktivitäten erkennen, die scheinbar keiner besonderen Fähigkeiten oder gar Ausbildung bedürfen. Diese Unklarheit wird zusätzlich dadurch gefördert, dass sich in einigen Bereichen sozialer Tätigkeit, ehrenamtliche Arbeit und Selbsthilfe etabliert haben. Die Tätigkeit der ehrenamtlichen Mitarbeiter scheint sich dabei kaum von jener der hauptamtlichen zu unterscheiden. Das berufliche Selbstverständnis ist aus diesen Gründen nur unzureichend ausgebildet und bewirkt, dass dieses eher über die Institution oder das zuständige Arbeitsfeld bezogen wird (a.a.O., S. 3f).

Hier lässt sich eine Erklärung ableiten, warum selbst das – in der Einleitung beschriebene – Witzrepertoire so mager anmutet. Scheint sich eine berufliche Tätigkeit – wie in diesem Fall die sozialpädagogische – nicht durch besondere Fähigkeiten auszuzeichnen, so leidet die berufsspezifische Identität und damit auch die Wirkung in der Öffentlichkeit. Es besteht also kein Grund sich über Sozialpädagogen lustig zu machen, da der Abstand zum eigenen Alltagshandeln zu gering anmutet. Dies mag auch der Grund sein warum das Bild des Erziehers kein Gegenstand der Meinungsforschung ist.

⁶ Henning Daßler dissertierte 1999 im erziehungswissenschaftlichen Fachbereich der Technischen Universität Braunschweig mit dem Arbeitstitel: „Emotion und pädagogische Professionalität: Die Bedeutung des Umgangs mit Gefühlen für sozialpädagogische Berufe“. Seine vollständige Arbeit stand der Autorin als pdf-Datei zur Verfügung, die von der Bibliothek der

Von 20 Meinungsforschungsinstituten in Österreich und Deutschland, die von der Autorin im März 2008 angeschrieben wurden gab es neun Rückmeldungen. 6 davon gaben eine abschlägige Antwort. Lediglich zwei stellten Untersuchungen zum Lehrerbild zur Verfügung.

Das Institut für Demoskopie Allensbach sandte drei Berichte zu den Themen „*Lehrer sind zu lasch*“ (2002/Nr.17, Archivnummer: 7024/I), „*Bessere Schulen und Deutschland – Was tun?*“ (2004/ Nr.20, Archivnummer: 7062) sowie „*Die Allensbacher Berufsprestige-Skala 2008*“ (2008/Nr.2, Archivnummer: 10015). SORA Institute for Social Research and Analysis (Klinische Abt. Arbeitsmedizin, AKH Wien) übermittelte seinen Abschlussbericht „*LehrerIn 2000*“.

Das IMAS-Institut stellt auf seiner Homepage im Downloadbereich eine Studie zum Thema „*Schulsystem: Ideal und Wirklichkeit*“ (Archivnummer 4696) zur Verfügung. Die Universität Potsdam führte 2006/2007 Praxisstudien zum Thema „*Lehrerinnen und Lehrer - wie sie sich selbst sehen und von anderen gesehen werden*“ durch.

Eine einzige vergleichbare empirische Studie konnte gefunden werden, die sich mit dem Kompetenzerwerb in der Ausbildung zum Erzieher beschäftigt. Andreas Frey legt in seiner Dissertation, mit dem Thema „*Erzieherinnenausbildung gestern – heute – morgen: Konzepte und Modelle zur Ausbildungsevaluation*“, erschienen 1999 im Verlag Empirische Pädagogik, Landau, eine Feldstudie über berufliche Handlungskompetenz, selbstgesteuertes Lernen und Lernumgebungen innerhalb der schulischen Ausbildung von Erzieherinnen [Kindergartenpädagoginnen] an Fachschulen in Rheinland-Pfalz vor.

Keine der oben angegebenen Studien setzt sich mit den Auswirkungen narrativer Pädagogik auseinander, die beim Leser beziehungsweise Zuhörer, durch die Verbindung zu seinem Erleben bewirkt, eigene Antworten zu finden sowie Ansichten zu überdenken und zu adaptieren. Der Versuch einer Quantifizierung eben dieser Auswirkungen narrativer Pädagogik ist in keiner der Arbeiten erkennbar.

TU Braunschweig der interessierten Öffentlichkeit via Internet zugänglich gemacht wurde, so dass sich die Literaturangaben in den Internetquellen vorliegender Arbeit finden.

3.3 Sammlung und Prüfung vorhandener theoretischer und methodischer Ansätze

Einen besonders umfangreichen Fundus an Ansätzen bietet der Bereich der qualitativen Sozialforschung. Sollen vor allem kognitive Inhalte oder Verhaltensweisen aus Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft sowie subjektive Bewertungen, Einschätzungen, Einstellungen und Interpretationen untersucht werden, dann ist die Methode der Befragung zweckmäßig. Die Befragung gilt als einzig sinnvolles Verfahren zur Ermittlung von Meinungen, Einstellungen, Gefühlen, Wissen und Wertvorstellungen (Pürer, 2003, S. 528). Die schriftliche Befragung und im speziellen die internetgestützte Befragung wird – nach Abwägung des Für und Wider (siehe Kap. 3.3.3) – als adäquate Methode angesehen, um zu dem erwünschten Datenmaterial zu gelangen.

Die Methodologie des von Fritz Schütze im Rahmen der qualitativen Sozialforschung entwickelten narrativen Interviews bildete die Basis, um die Wirksamkeit der Methode der narrativen Pädagogik zu überprüfen. Sozialpädagogisches Alltagshandeln wurde in Form von Erzählungen als emotionalisierender Stimulus zunächst mit öffnenden und Meinungsfragen verknüpft, um die Bedeutung narrativer Pädagogik auf ihre Wirksamkeit und Angemessenheit hin zu beleuchten. Des Weiteren wurde die Methodologie des problemzentrierten Interviews herangezogen. Dieser Begriff wurde von Andreas Witzel geprägt und 1982 in Deutschland eingeführt worden (Mayring, 2002, S. 67). Das problemzentrierte unterscheidet sich vom narrativen Interview insofern, als die Problemstellung vom Forscher bereits vorab analysiert wird.

Diese Methoden werden nun einer genaueren Betrachtung unterzogen.

3.3.1 Narratives Interview

Als spezielle Form qualitativer Untersuchung gilt das narrative Interview. Dieses will durch freies Erzählen-lassen von Geschichten zu subjektiven Bedeutungsstrukturen gelangen. Der subjektive Zugang wird hingegen durch systematisches Abfragen erschwert, bzw. nicht unterstützt (vgl. Georg Peez, <http://www.georgpeez.de/texte/aunarr.htm>) [Stand: 08.07.2008]. Wesentliches Unterscheidungsmerkmal des narrativen Interviews ist, dass der Befragte durch spärliche Intervention dazu angeregt wird, zu erzählen. Dies zielt – in sehr effizienter Art – auf die möglichst vollständig erzählte Biographie des Befragten zu belangvollen Erlebnissen ab. Des Weiteren hat der Forscher vorab kein

wissenschaftliches Konzept über die Themenbereiche der Befragung. Dieses Konzept wird erst im Nachhinein aus dem gewonnenen Datenmaterial erstellt.

Nach Schnell, Hill und Esser (2005) werden narrative Befragungen/Interviews in der Regel weder mit Fragebogen noch Leitfaden verwendet. Es handelt sich dabei auch nicht um ein Interview im eigentlichen Sinne, da mit dieser Forschungsmethodik die Anregung des Interviewers darin besteht, eine „Erzählung eigenerlebter Geschichten“ in Gang zu bringen. Dem Befragten wird ein grob umrissenes Thema vorgegeben, zu dem er seine Erlebnisse erzählen soll. Unterbrechungen sollen dabei vermieden werden. Am Ende des Erzählens kann der Interviewer den Erzähler auf unpräzise eigene Formulierungen zurückverweisen mit der Bitte um Wiederholung oder Verfeinerung.

3.3.1.1 Bestandteile des narrativen Interviews

Schnell et. al. (2005) unterteilen die narrative Befragung in drei Phasen:

- Die Erzählphase
- die Rückgriffsphase und
- die Bilanzierungsphase.

In der Erzählphase wird der Befragte vom Interviewer in seinem Erzählfluss nicht unterbrochen, sondern nur durch sparsamen Anreiz bekräftigt und ermuntert weiter zu erzählen.

In der Rückgriffsphase bittet der Interviewer bei Bedarf den Erzähler widersprüchlich scheinende Passagen genauer zu erklären oder eventuelle Lücken zwischen erzählten Episoden zu schließen.

Der Erzähler kann nun in der Bilanzierungsphase auf derlei Nachfragen eingehen und seine Geschichte verdeutlichen. (a.a.O., S. 388f)

Flick (2007) zitiert Hermanns (1995) im Kapitel über das narrative Interview wie folgt: „Im narrativen Interview wird der Informant gebeten, die Geschichte eines Gegenstandsbereichs, an der der Interviewte teilgenommen hat, in einer Stegreiferzählung darzustellen. (...) Aufgabe des Interviewers ist es, den Informanten dazu zu bewegen, die Geschichte des in Frage stehenden Gegenstandsbereichs als eine

zusammenhängende Geschichte aller relevanten Ereignisse von Anfang bis Ende zu erzählen.“ (Hermanns, zitiert nach Flick, S. 228).

Das Ende der Geschichte wird durch eine ‚Koda‘ signalisiert, die ein Zeichen für den Umstieg in die bereits erwähnte Rückgriffsphase gibt - beispielsweise ‚Das war’s eigentlich‘.

3.3.1.2 Wirksamkeit und Schwierigkeiten

Die Wirksamkeit der Methode erklärt Flick (2007) in Kapitel 14 damit, dass sich der Erzähler in bestimmte Zwänge verstricke, sobald er sich auf die Situation insgesamt eingelassen und seine Erzählung einmal begonnen habe. Flick spricht hierbei von drei Zwangsformen:

- dem Gestaltschließungszwang,
- dem Kondensierungszwang sowie
- dem Detaillierungszwang.

Der erste Zwang führe dazu, dass der Erzähler eine einmal begonnene Erzählung zu Ende bringe.

Der zweite bewirke, dass nur das für das Verständnis des Ablaufs Notwendige in der Darstellung enthalten sei (...) und so verdichtet werde, dass der Zuhörer sie [die Geschichte] verstehen und nachvollziehen könne.

Der Detaillierungszwang habe zur Folge, dass zum Verständnis notwendige Hintergrundinformationen und Zusammenhänge in der Erzählung mitgeliefert werden.

Von besonderer Bedeutung in diesem Zusammenhang ist, dass der Interviewte mehr als bei anderen Formen der Befragung geneigt ist, auch sensible Themen anzusprechen, die er sonst gewillt ist zu verbergen.

Schwierigkeiten zeigen sich insbesondere darin, dass Erzählen eine alltägliche Leistung ist, aber eben unterschiedlich gut beherrscht wird. Aufgrund des Bildungsstandes sowie der kulturellen Herkunft divergieren die Erzählschemata stark. Diesen Umstand gilt es zu berücksichtigen.

Die Validität der durch diese Methode gewonnenen Daten entspricht nicht zwangsläufig jenen anderer Datenerhebungsmethoden. Dies vor allem deshalb, weil beim Erzählen kein Zugang zu den tatsächlichen Erfahrungen des Befragten gewonnen werden kann, sondern lediglich zu dessen Konstruktion des Dargestellten.

Darüber hinaus ist die Erinnerung an Erlebtes sowohl stark abhängig von der gegenwärtigen Situation während der Befragung; ebenso von der momentanen Befindlichkeit des Befragten. Es ist daher möglich, dass zu einem anderen Zeitpunkt die gewonnenen Ergebnisse variieren können.

Forschungspraktisch wäre noch anzumerken, dass der doch beträchtliche Textumfang der Transkripte narrativer Interviews – im Vergleich zu Leitfadeninterviews – weniger deutlich strukturiert ist. Dies führt zu wenigen, dafür sehr umfangreichen Fallanalysen. Zu Beginn einer Untersuchung ist in jedem Fall die essentielle Überlegung zu führen, ob tatsächlich der Verlauf einer Erfahrung im Vordergrund der Frage stehen soll. Oder ob nicht eine zielgerichtete, thematische Steuerung – wie sie durch Leitfadeninterviews gegeben ist – sinnvoller und unbestreitbarer wäre. Sind die Erzählungen für die Fragestellung als unikaler Zugang geeignet oder empfiehlt sich zudem eine Verknüpfung mit anderen Methoden? (a.a.O., Kap. 14)

3.3.2 Problemzentriertes Interview

Beim problemzentrierten Interview wird anhand eines Leitfadens aus Fragen und Erzählanreizen versucht, insbesondere biografische Daten mit Hinblick auf ein bestimmtes Problem zu thematisieren. Kennzeichnend hierbei sind drei zentrale Kriterien:

- Die Problemzentrierung,
- die Gegenstandsorientierung und
- die Prozessorientierung.

Mit Problemzentrierung ist die Orientierung des Forschers an einer relevanten gesellschaftlichen Problemstellung gemeint. Anders formuliert verknüpft und verdichtet der Forscher aus all seinen gesammelten Informationen die für ihn relevanten Aspekte des Problembereichs. Man geht davon aus, dass der Forscher keine tabula rasa sein kann, sich nicht völlig theorie- und konzeptionslos in das soziale Feld begibt und er immer

schon – zumindest implizit – entsprechende theoretische Ideen und Gedanken entwickelt hat.

Die Gegenstandsorientierung verlangt, dass die Methoden am Gegenstand orientiert entwickelt bzw. modifiziert werden sollen. Dies bedeutet, dass die konkrete Gestaltung des Verfahrens nicht in der Übernahme fertiger Instrumente bestehen kann, sondern auf den spezifischen Gegenstand bezogen werden muss.

Bei der Prozessorientierung geht es um die flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes. Daten werden schrittweise geprüft und gewonnen. Zusammenhang und Beschaffenheit einzelner Elemente schälen sich dabei langsam heraus und stehen in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei verwandten Methoden (Flick, 2007, S. 210; Mayring, 2002, S. 68 zit. nach Witzel, 1982, S. 72).

Die Bestandteile dieser Interviewform teilt Witzel in vier Elemente:

- Das qualitative Interview
- die biografische Methode
- die Fallanalyse
- die Gruppendiskussion (Flick, 2007, S. 210 zit. nach Witzel 1985, S. 235-241).

Mayring (2002) formuliert zu dieser speziellen Interviewform vier Grundgedanken:

- 1) Das Problemzentrierte Interview wählt den sprachlichen Zugang, um seine Fragestellung auf dem Hintergrund subjektiver Bedeutungen, vom Subjekt selbst formuliert, zu eruieren.
- 2) Dazu soll eine Vertrauenssituation zwischen Interviewer und Interviewtem entstehen.
- 3) Die Forschung setzt an konkreten gesellschaftlichen Problemen an, deren objektive Seite vorher analysiert wird.
- 4) Die Interviewten werden zwar durch den Interviewleitfaden auf bestimmte Fragestellungen hingelenkt, sollen aber offen, ohne Antwortvorgaben, darauf reagieren (a.a.O., S. 69).

Wann welche Form der Datenerhebung angewendet und wann von einer Datensorte zur anderen gewechselt wird, obliegt dem Forscher. Das spezielle Interviewverfahren und die Art der Leitfadengestaltung wird in vielen Fällen häufiger angewendet als andere von

Witzel vorgeschlagene Teilelemente. Auf die Gruppendiskussion und die biografische Methode wird meist weniger Bezug genommen (Flick, 2007, S. 213f).

3.3.3 Internetgestützte Befragung

Diese Form der Befragung wurde in den letzten Jahren zunehmend populär. Ihr Einsatz bei repräsentativen Erhebungen ist derzeit noch eingeschränkt, da bedingt durch eine demografische Verschiebung der Internetnutzer eine Generalisierbarkeit auf die Gesamtpopulation nicht möglich ist.

Die schriftliche Befragung ist nicht nur kostengünstiger als ein mündliches Interview, der Vorteil liegt vor allem an der Zeitersparnis sowie deren Flexibilität. Die Befragten haben innerhalb der vorgegeben Zeit die Möglichkeit, den Bogen zu beantworten und sind somit nicht an Interviewtermine gebunden. Der personelle Aufwand ist wesentlich geringer und Interviewfehler, die bei offenen Fragen leicht auftreten, werden vermieden.

Unterschieden werden zwei Formen der internetgestützten Befragung. Bei der sogenannten „E-Mail-Befragung“ werden die Fragebögen als E-Mail versandt und entweder auf dem gleichen Wege zurückgesandt oder sie werden ausgedruckt, ausgefüllt und postalisch retourniert. Im Gegensatz dazu steht das „Web-Survey“, bei dem der Fragebogen als Programm auf einem Websurfer ausgeführt wird. Dies bedeutet, dass die Dateneingabe direkt durch den Teilnehmer ausgeführt wird und im selben Schritt die Datenerfassung auf der Datenbank des Webserverns erfolgt.

Die Nachteile bei dieser Art der Befragung bestehen darin, dass andere Personen – beispielsweise anwesende Familienmitglieder – die Antworten der Befragten beeinflussen können. Da meist keine Möglichkeit besteht nachzufragen, ist es wichtig, dass jede Frage verständlich und zweifelsfrei gestellt wird. Darüber hinaus muss ein Überspringen einzelner Fragen vermieden werden. Schwierigkeiten bereitet auch die Tatsache, dass keine spontanen Antworten erfasst werden können, da den Befragten genügend Zeit zu einer reflexiven bzw. überdachten Beantwortung bleibt.

Es wird empfohlen einen Begleitbrief mitzusenden, der die Befragten darüber informiert, wer für die Befragung verantwortlich ist, welchem Zweck die Untersuchung dient und welches Interesse der Befragte selbst an der Beantwortung des Fragebogens hat. Dies

und die Zusicherung, dass die Antworten anonym verwertet werden, versprechen einen höheren Rücklauf (Atteslander, 2000, Kapitel 4.4.2.2).

Eine E-Mailbefragung auf der Basis einer echten Zufallsstichprobe würde die Existenz einer vollständigen Liste der E-Mail-Adressen einer Population voraussetzen. Da dies in der Regel faktisch nicht möglich ist, scheidet diese Art der Stichprobenziehung aus. Vor allem die Marktforschung bedient sich einer anderen Form der Stichprobenziehung für internetgestützte Befragungen, sogenannter „Access-Panels“. Dabei wird üblicherweise zunächst eine traditionelle Bevölkerungsstichprobe gezogen. Nach der Teilnahme an diesem Interview wird die befragte Person gebeten, auch weiterhin an Befragungen teilzunehmen. Bei Einwilligung wird sie Mitglied des Access-Panels. Selbst hier kann jedoch keine Verallgemeinerung auf die Ursprungspopulation erfolgen (Schnell/Hill/Esser, 2005, Kapitel 7.1.4).

Zahllose Unterschiede in der Ausstattung und Konfiguration der Hard- und Software auf Seiten des Befragten müssen bei der Konstruktion von Fragebögen für Web-Surveys Beachtung finden. Unterschiede in der Übertragungsgeschwindigkeit, unterschiedliche Konfigurationen der verwendeten Browser können Schwierigkeiten beim Ausfüllen bereiten. Diese führen typischerweise zu einem Absinken der Motivation und sogar zu vorzeitiger Beendigung. Dieser Umstand macht intensive Pretests (Vorerhebungen) notwendig.

Korrekte Administration des Fragebogens ist ebenso notwendig wie die Ziehung einer echten Zufallsstichprobe. Das bedeutet, dass der Zugang zu einer Fragebogen-Web-Seite auf die bestimmte Zielgruppe begrenzt werden muss. Um zu verhindern, dass der Fragebogen mehrmals ausgefüllt wird, operiert man in der Regel mit der Vergabe eines Benutzernamens und Passwortes. Diese Vorgehensweise kann allerdings wieder dazu führen, dass der Zusicherung von Anonymität weniger Glauben geschenkt wird.

Aufgrund der methodischen Probleme aller internetgestützten Befragungen in der Stichprobenziehung, sei an dieser Stelle ausdrücklich erwähnt, dass die vorliegende Studie nicht verallgemeinert werden kann.

3.4 Methodensynthese

Diese Untersuchung macht sich in erster Linie die Wirkung der narrativen Pädagogik zu Nutze. Ausgewählte Elemente des narrativen und problemzentrierten Interviews wurden herangezogen, um den Fragenkatalog für die schriftliche Befragung zu erstellen. Deshalb kann man die Untersuchung als Projektstudie mit Methoden-Test-Charakter bezeichnen. Sie erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität, sondern will nachweisen, dass durch einen narrativen Stimulus – selbst in schriftlicher Form – emotionale Reaktionen nachweisbar initiiert werden können.

Das problemzentrierte Interview – ursprünglich konzipiert um die Wirkung von Massenmedien zu testen – wird hier verwendet, um die Wirkung der Geschichten zu analysieren. Es wurden Aspekte zur Ausbildung des Sozialpädagogen erarbeitet, die in einem Fragenkatalog zusammengefasst wurden. Die Fragen beschäftigen sich mit

- dem Theorie-/Praxisverhältnis in der Ausbildung zum Sozialpädagogen,
- zugewiesenen und erwünschten Kompetenzen eines Pädagogen und
- den Kompetenzen, die ein Auszubildender zukünftiger Pädagogen in diesem Bereich aufweisen sollte.

Im Mittelteil der Untersuchung werden durchwegs öffnende Fragen gestellt, die – dem Grundgedanken des narrativen Interviews folgend – freies Erzählen über Erlebnisse aus der eigenen Kindheit ermöglichen.

Die Thematik der Geschichten weist einen starken Handlungszusammenhang auf und beinhaltet dramatische Sequenzen. So soll der Impuls gesetzt werden, subjektive Sinnstrukturen leichter zum Vorschein zu bringen, als dies durch eine direkte Befragung möglich wäre. Das problemzentrierte Interview sieht nach der Problemanalyse und Leitfadenkonstruktion eine Pilotphase zur Leitfadenerprobung vor. In der Untersuchung wird zu diesem Zwecke zunächst ein Pretest durchgeführt.

Im finalen Test wird versucht zu messen, inwiefern die Teilnehmer durch das Lesen und Bearbeiten der Geschichten bis dato gültige Einstellungen zum Bild des Erziehers/Sozialpädagogen hinterfragen, bzw. verändern. Dies soll durch den Einsatz skalierender Fragen quantifiziert werden.

Die Entscheidung zu Gunsten einer schriftlichen, computergestützten Befragung – nunmehr lediglich in Anlehnung an die erwähnten Interviewformen – basiert vor allem auf den begrenzten Zeitressourcen (erste Prüfung der Durchführbarkeit.)

Es handelt sich um eine Querschnittanalyse, also eine einmalige Erhebung von bestimmten Merkmalen zu einem Zeitpunkt mit einer Stichprobe.

3.5 Formulierung der Hypothese

Ein narrativer Stimulus erzeugt das Gefühl von Betroffenheit und ermöglicht so den Zugang zu und die Auseinandersetzung mit eigenem Erlebten.

3.6 Katalog möglicher Forschungsfragen

Es ergeben sich nun mögliche Fragestellungen, die in einem Pretest auf ihre Sinnhaftigkeit hin überprüft werden:

- Was bewirkt diese Untersuchung bei den Befragten? – Werden Erinnerungen ausgelöst?
- Welche Kompetenzen werden dem Erzieher zugeschrieben?
- Was macht einen guten Erzieher in den Augen der Befragten aus?

3.7 Definition der Begriffe

Als narrativer Stimulus werden in diesem Zusammenhang die dargebotenen Geschichten von Janusz Korczak und der Autorin in Hinblick auf ihre beabsichtigte Wirkung bezeichnet.

Der Begriff „Narration“ selbst benennt in weiterer Folge jede Form von Erzählung. Es wird hierbei nicht unterschieden zwischen den in der Untersuchung zur Anwendung gebrachten Geschichten und jenen – zum Teil als Geschichte präsentierten – Antworten der Befragten.

Eigenerlebt meint jede Form von persönlich gemachter Erfahrung – wobei Erfahrung in diesem Zusammenhang als ein bestimmtes Erlebnis eines Menschen definiert wird. Bei

der Auswertung wird Erfahrung – im Sinne von Lebenserfahrung – hingegen als Gesamtheit aller persönlichen Erlebnisse, die diese Person jemals gehabt hat, gewertet.

Erinnerung wird als das Ergebnis des Abrufens vergangener Ereignisse und Gefühle angesehen.

Der Begriff „Erzieher“ wird mit dem Begriff des Sozialpädagogen gleichgesetzt, wohingegen der Begriff „Pädagoge“ dann gewählt wird, wenn eine allgemeine Bezeichnung für jede Art pädagogisch tätiger Fachkraft angezeigt ist.

Kompetenz bezeichnet bestimmte Fähigkeiten, die ein Mensch durch Lebenserfahrung oder Ausbildung erwirbt. Diese kann er in Folge weiterentwickeln und an andere vermitteln. Es wird weiters davon ausgegangen, dass bestimmte Kompetenzen vor allem durch Lebenserfahrung, andere vor allem durch Ausbildung erworben werden, wobei das eine das jeweils andere nur unvollständig ersetzen kann. Ebenso wird angenommen, dass die letztlich erreichbare Ausprägung der Kompetenz von individuellen Faktoren und Voraussetzungen – Talent – abhängt.

3.8 Zur Auswahl der Geschichten

Ein Teil der Geschichten wurde aus mehreren Werken Korczaks entnommen, der andere Teil entsprang der Feder der Autorin und spiegelt Begebenheiten ihrer Arbeit als Erzieherin wider. Die Zuordnung der Geschichten zum Autor wurde den Testpersonen nicht mitgeteilt, der jeweilige Autor blieb also anonym. Dies, um auszuschließen, dass die Beurteilung des geschilderten Geschehens durch den Namen des Autors und Pädagogen Janusz Korczak beeinflusst wird. Die Antworten der Teilnehmer sollten nicht dadurch verfälscht werden, dass ein möglicherweise bekannter Name für eine hohe Qualität von Intervention bürgt. Sowohl in pädagogischer Hinsicht gelungene, ebenso wie misslungene Handlungsführungen sind in den Geschichten beschrieben.

Die Geschichten sind in zwei Abschnitte unterteilt. Im ersten – der sogenannten Beschreibung – wird eine Erziehungssituation geschildert, zu welcher die Befragten anschließend mehrere Fragen zu beantworten hatten. Im nachfolgenden zweiten Abschnitt wird die Intervention beschrieben, die durch den oder die Erzieher gesetzt wurde. Auch hier waren die Befragten anschließend aufgefordert, mehrere Fragen zu beantworten.

3.9 Pretest

Der Pretest wurde zunächst mit dem Ziel erstellt zu überprüfen, ob mit der Methode des fokussieren und narrativen Interviews verwertbare Daten entstehen. Dies sollte Rückschlüsse erlauben, ob und wie die vorliegenden Geschichten, auf die in Kapitel 3.9.2 eingegangen wird, Einfluss auf das „Wieder Erinnern“ und damit verbundene Emotionen hätten.

Der Pretest wurde bereits mittels elektronischer Datenerfassung durchgeführt. Es wurde ein Fragebogen erstellt, der über einen Link, den die Teilnehmer mit einem Mail erhielten, zu einem online-Erfassungsbogen führte, der eine Datenbank befüllte. Die Teilnehmer waren daher in der Lage, zeit- und ortsflexibel den Fragenbogen durchzuarbeiten. Um im Vorfeld eventuell auftretende technische Probleme zu vermeiden, wurden zunächst acht Kandidaten aus dem Bekanntenkreis der Erstellerin gebeten, diesen im Hinblick auf technische Mängel sowie die Verständlichkeit der Fragen zu testen. Das hierzu über Mail und Chat erfolgte Feedback wurde in die finale Version des Fragenbogens eingearbeitet.

3.9.1 Ansatz und Design (Pretest)

Der Pretest wurde in einem zweistufigen Ansatz und ohne Kontrollgruppe durchgeführt.

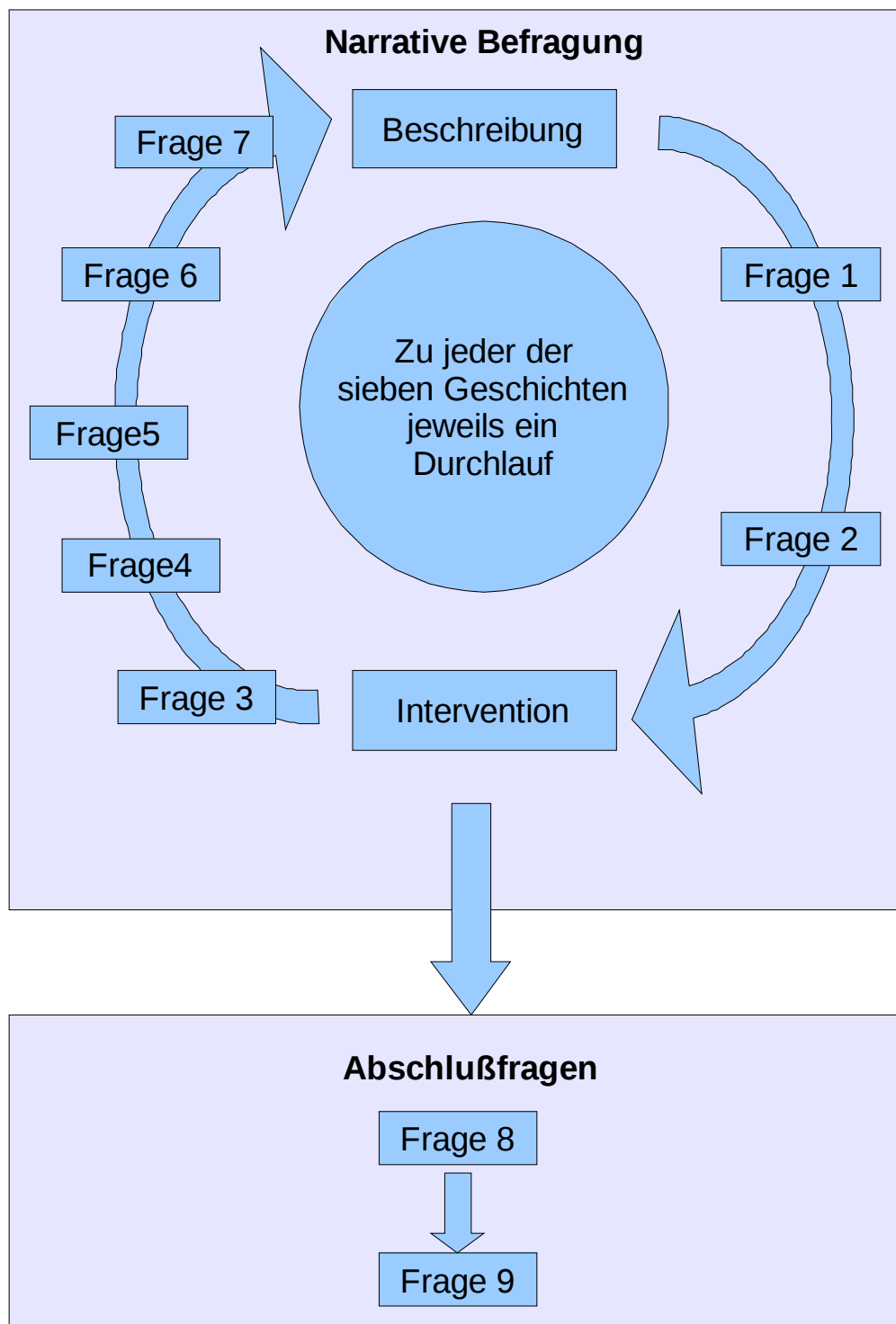
1.) Geschichten-Block von sieben Geschichten – davon zwei zur Beschreibung einer Erziehungssituation sowie fünf zur Intervention (wobei die Geschichten nacheinander durchlaufen wurden)

2.) Zwei Abschlussfragen. Es wurden durchwegs öffnende⁷ Fragen gestellt.

Die Geschichten, die dem Pretest zu Grunde gelegt wurden, sollten prüfen, ob die Befragten sensibilisiert werden und so verwertbares Datenmaterial entstehen wird, welches die Hypothese unterstützt. Es war keine Auswertung der Beantwortung der den

⁷ Die Bezeichnung „öffnend“ weist wesentlich besser auf den durch die Frage in Gang gesetzten Prozess hin, als der sonst verwendete Begriff „offen“.

Geschichten zugehörigen Fragen vorgesehen. Das Hauptaugenmerk lag auf den Ergebnissen der Abschlussfragen.



Graphik 1: Aufbau Pretest

3.9.2 Geschichten (Pretest)

Beispielhaft wird an dieser Stelle eine Geschichte von Janusz Korczak angeführt, die im Pretest Anwendung fand. Alle im Pretest verwendeten Geschichten sind im Anhang nachzulesen. Wurden diese außerdem in der Hauptuntersuchung verwendet, so ist dies zusätzlich vermerkt.

Exemplarische Geschichte

Das Herz

Beschreibung:

An der freien polnischen Hochschule und am staatlichen Institut für Sonderpädagogik hielt der Doktor im Rahmen eines Zyklus' Vorlesungen unter dem Titel: Die Gesellschaft der Kinder. Ich belegte bei ihm den Studiengang Bildung und Soziales. Sein Unterricht wird mir immer im Gedächtnis bleiben. Ein Beispiel: Seine Vorlesungen während meines ersten akademischen Jahres auf der Hochschule. Der Doktor erscheint mit einem kleinen Jungen an der Hand und teilt den Studenten mit, dass die Vorlesung im Röntgenlabor stattfindet. Das durch die Anwesenheit der vielen Leute und die Dunkelheit erschrockene Kind hält krampfhaft die Hand des Doktors.

Intervention:

Auf der hellen Leinwand erscheint ein kleines, stark pulsierendes Herz. Dazu die leise Stimme des Doktors: „Betrachtet es und vergesst es nicht! Wenn ihr müde und schlecht gelaunt seid, wenn die Kinder unerträglich sind und euch aus dem Gleichgewicht bringen, wenn ihr erregt darauf reagieren wollt - denkt daran, dass das Herz eines Kindes so aussieht, und dass es so schlägt.“ (Wroblewski, 1999, S. 186)

3.9.3 Fragekatalog (Pretest)

Aus den oben angegebenen Forschungsfragen wurde folgender Fragekatalog entwickelt:

Fragen zur Beschreibung:

- 1) Welche Gefühle löst die geschilderte Situation aus?
Was war die erste Reaktion?
- 2) Welche Erinnerungen löst diese Situationsbeschreibung in Ihnen aus?

Fragen zur Intervention:

- 3) Welche Gefühle ruft diese Intervention hervor?
- 4) Inwiefern ist die Situation adäquat/inadäquat?
- 5) Welche Erinnerungen löst diese Intervention aus?
- 6) Welche Haltung des Kindes (mitunter stattdessen eines beteiligten Erziehers) kommt hier zum Tragen?
- 7) Welche Haltung des Erziehers kommt hier zum Tragen?

Abschließende Fragen:

- 8) Was macht Ihrer Meinung nach einen guten Erzieher aus?
- 9) Welche Basiskompetenzen erscheinen Ihnen bei einem guten Erzieher unabdingbar?

3.9.4 Auffälligkeiten (Pretest)

Im Vorfeld, der Testung des Probefragebogens war bei zwei Teilnehmern auffällig, dass sie sehr starke Emotionalisierung zeigten. Daraufhin stellte sich die Frage, ob es ethisch korrekt ist, ein weiteres emotionalisierendes Design zu erstellen, das sehr wahrscheinlich dazu führen würde, bei weiteren Teilnehmern Lebenssituationen in Erinnerung zu rufen, welche diese eventuell noch nicht verarbeitet haben. Durch die Art der Erhebung war es nicht möglich entsprechend therapeutischen Rückhalt geben zu können.

Da im ersten Anschreiben jedoch explizit eine möglicherweise tiefgreifende Befragung betont wurde, war davon auszugehen, dass eine Zusage zur Teilnahme an der Testung aus eigenem Antrieb erfolgt und die Bereitschaft einer Auseinandersetzung gegeben war.

Unerwartet war die Tatsache, dass die männlichen Befragten weit ausführlichere und gefühlsbetontere Antworten gaben als die weiblichen Teilnehmer. Die Rückmeldungen der Frauen betrafen eher technische Schwierigkeiten wie lange Ladezeiten oder zu kurze Intervalle zur Beantwortung der Fragen. Den Männern hingegen schien es beim Feedback wichtiger zu sein, ob ihre Antworten den Anforderungen (Fragen) gerecht

wurden. Die Frauen wiesen darauf hin, dass die Verbindung mit dem Server mehrmals getrennt wurde und sie den Fragebogen von Neuem durchlaufen mussten. Für die Männer schien dies kein Problem gewesen zu sein, da sie den Fragebogen entweder schneller als die Frauen durchliefen, ihnen dieser Umstand nicht erwähnenswert erschien oder sie diese Tatsache nicht zugeben wollten.

Die Verständlichkeit einiger Fragen war bei zwei Frauen nicht gegeben. Sie meinten, über zu geringe pädagogische Kenntnisse für die Beantwortung der Fragen zu verfügen. Die Vermutung, dass das Ausfüllen von Fragebögen mit der Abfrage von Wissen in Verbindung gebracht wird, ließ sich aus Rückmeldungen schließen. Beide Gruppen – Männer wie Frauen – erkundigten sich nach der ‚Richtigkeit‘ ihrer Antworten: „Habe ich die Fragen richtig beantwortet?“. Auffällig war, dass Männer dieses Feedback nach Beendigung des Tests suchten, wobei Frauen bereits während des Ausfüllens die Möglichkeit wahrnahmen, Rücksprache bezüglich der Richtigkeit ihrer Antworten zu halten.

3.9.5 Resümee

Die Hypothese – Narration erzeugt selbst in dieser dargebotenen Form ein Gefühl von Betroffenheit und lässt Kindheitserinnerungen wieder aufleben – kann hiermit bestätigt werden. Interessant ist die Tatsache, dass die Rückmeldungen darauf schließen lassen, dass sich bei einigen Teilnehmern ein Teil ihrer Ansicht in Bezug auf Erziehung und Erzieher geändert hat. Dies wiederum initiierte eine Erweiterung der ursprünglichen Hypothese sowie des ersten Fragekatalogs, um eben diesen Wandel sichtbar und gegebenenfalls auch messbar machen zu können. Angesprochene technische Mängel wurden – soweit möglich – behoben.

3.10 Hauptuntersuchung

Die Hauptuntersuchung operiert nunmehr mit einer erweiterten Hypothese und ändert den Fokus der Forschungsfragen. Ansatz und Design, die Geschichtenauswahl sowie die dazugehörigen Fragen werden dahingehend angepasst.

3.10.1 Erweiterte Hypothese und mögliche Forschungsfragen

Ein narrativer Stimulus erzeugt das Gefühl von Betroffenheit, ermöglicht so den Zugang zu und die Auseinandersetzung mit eigenerlebten Geschichten, und bewirkt einen Wandel bezüglich Einstellungen und Ansichten zum Bild des Erziehers.

- Zeigen sich emotionale Reaktionen nach dem Lesen der Geschichten und werden diese als solche erkannt und beschrieben?
- Ändern sich die Ansichten über das notwendige Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung?
- Verändert sich die Einstellung der Befragten hinsichtlich der Wichtigkeit von Emotion in der Erziehung?
- Ändern sich die ursprünglich zugewiesenen Kompetenzen, die mit dem Bild des Erziehers in Verbindung gebracht werden?

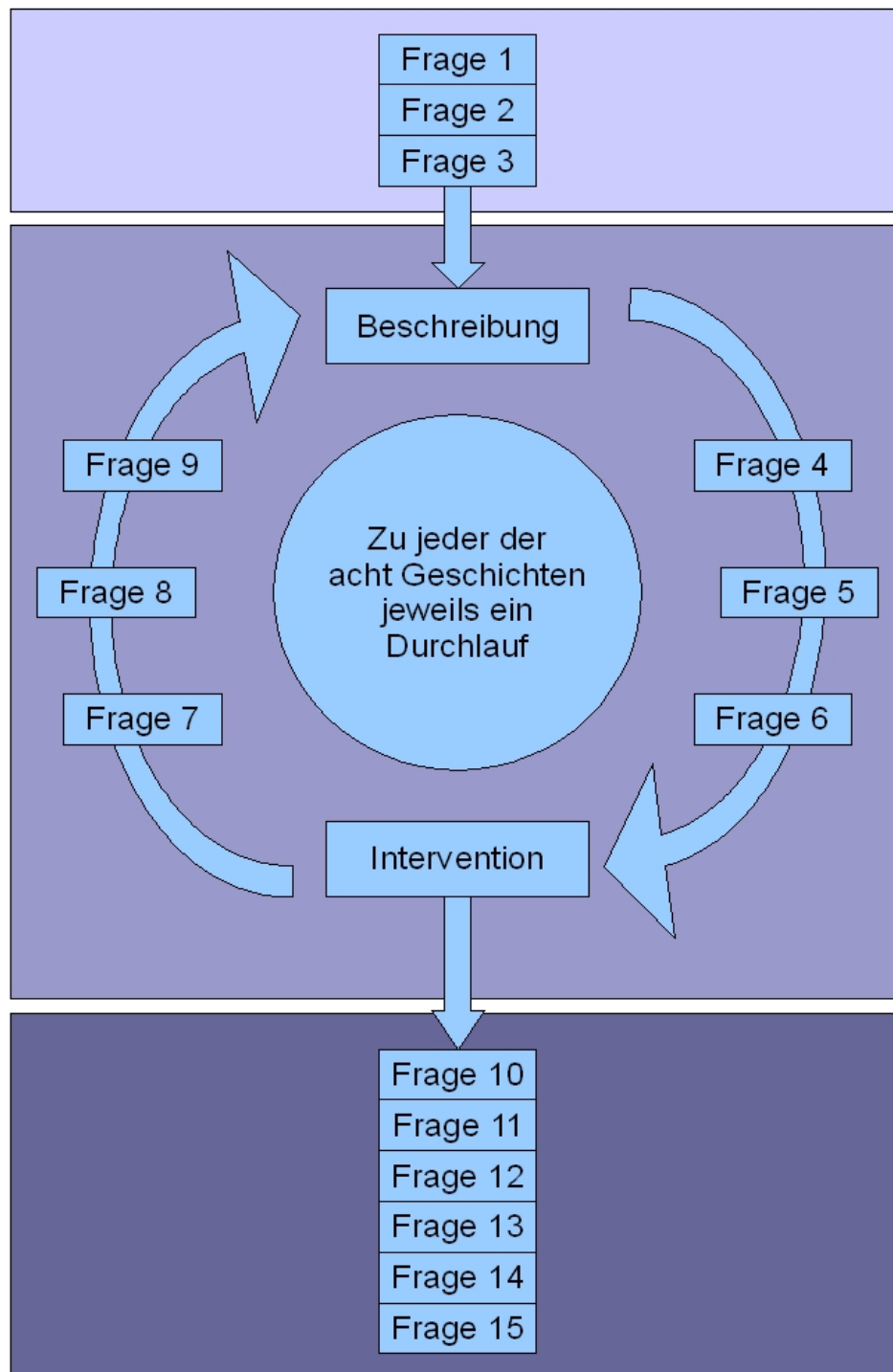
3.10.2 Ansatz und Design

Um den vermuteten Wandel bezüglich Ansichten, Meinungen und Einstellungen sichtbar und messbar zu machen, wurde das Untersuchungsdesign von einem zweistufigen Ansatz auf einen dreistufigen hin erweitert.

- Der erste Teil mit drei einleitenden Fragen, diente der Feststellung der grundlegend vorhandenen Ansichten der Befragten.
- Dem folgte der Mittelteil, der schon im Pretest Anwendung fand. Es wurden teils andere Geschichten ausgewählt und die je drei dazugehörigen Fragen zur

Beschreibung und Intervention modifiziert. Zusätzlich wurden skalierende Fragen verwendet.

- Den abschließenden Teil bildeten sechs weiterführende Fragen, die darauf abzielten, den von der Autorin vermuteten, Meinungs- bzw. Einstellungswandel zu erheben.



Graphik 2: Aufbau der Untersuchung

Der Fragebogen wurde wiederum auf einem Webserver zur Verfügung gestellt, wobei dieses Mal darauf geachtet wurde, dass die Befragten ausreichend Zeit zwischen der Beantwortung der Fragen (time-out) zur Verfügung hatten. Weiters wurde der Zugang durch die Vergabe eines selbst gewählten Benutzernamens und ein zugewiesenes Passwort gesichert. Hierdurch wurde sicher gestellt, dass die Benutzergruppe limitiert und das Ausfüllen des Bogens pro Teilnehmer auf ein Mal beschränkt war.

Die Anonymität wurde sicher gestellt, indem der Benutzername frei wählbar (unabhängig vom Namen der natürlichen Person) war. IP-Adressen und log-files wurden nicht aufgezeichnet.

Die Erhebung demographischer Daten wurde an das Ende des Fragebogens gestellt. Zwei Personen war nicht bereit, ihre demographischen Daten anzugeben. Diese Fragebögen wurden, wie in Kap 3.10.5 dargelegt, nicht in die Bewertung aufgenommen.

Im Gegensatz zu herkömmlichen internetgestützten Befragungen, die als maximale Dauer für die Beantwortung eines Fragebogens 5 bis 20 Minuten veranschlagen, musste man bei dieser Untersuchung mit zwei bis drei Stunden rechnen. Im persönlichen Anschreiben wurde auf den erforderlichen Zeitaufwand hingewiesen. Es überraschte, dass trotz des hohen angekündigten Zeitaufwands die Teilnehmerquote hoch war (ca. 30%).

Jeder Teilnehmer wurde in diesem Anschreiben darauf hingewiesen, dass ein Abbruch jederzeit ohne Angabe von Gründen möglich sei. Um einen Gewissenskonflikt zu vermeiden, wurde die Bezeichnung „ohne Angaben von Gründen“ gewählt, weil eine Bekanntgabe der Motive mitunter einen erneuten Gewissenskonflikt erzeugt hätte. Aus diesem Grunde können leider auch keine Aussagen gemacht werden, wie viele der Abbrecher dies aus Gründen der emotionalen Überlastung taten, wie viele aus terminlichen Gründen nicht abschließen konnten, und wie vielen das Setting schlichtweg zu anstrengend war.

3.10.3 Auswahl der Versuchspersonen

In diesem Fall handelt es sich um eine Spezialpopulation, nämlich von Internetbenutzern aus Deutschland und Österreich, welche ihre Email-Adressen freiwillig für derartige Zwecke zur Verfügung gestellt haben. Aus diesen wurde eine einfache Zufallsstichprobe

gezogen. Aufgrund der Selbstselektion der angeschriebenen Personen, wie anschließend erläutert, handelt es sich demgemäß nicht um eine repräsentative Befragung.

3.10.4 Stichprobenziehung

Wie im Kapitel 3.3.3 bereits erklärt, ist eine repräsentative Stichprobenziehung bei internetgestützten Befragungen zur Gesamtpopulation nicht möglich. Da es sich um eine freiwillige Befragung handelt, stellt sich hier auch das Problem der Selbstselektion. Pürer (2003) meint: „Der Umstand, dass die Teilnehmer an freiwilligen Befragungen gemäß ihren eigenen Bedürfnissen und Vor-Erfahrungen entscheiden, ob sie sich beteiligen oder nicht, gefährdet potenziell die Repräsentativität der Ergebnisse, da die Auswahlwahrscheinlichkeit von individuellen Merkmalen der Befragten, wie Zeit, Interesse am Thema und Ähnlichem, abhängt.“ Weiter gibt Pürer jedoch auch an: „Selbstselektion ist allerdings kein spezifisches Problem der Online-Befragung, sondern tritt auch bei Offline-Befragungen auf.“ (a.a.O., S. 544) Die Ergebnisse der Auswertung dieser Untersuchung beziehen sich daher immer nur auf die Befragten selbst und können nicht verallgemeinert werden.

3.10.5 Teilnehmer

Über einen Email List Provider wurden 150 Adressen aus Deutschland und Österreich zur Verfügung via e-Mail persönlich angeschrieben und um ihre Mitarbeit gebeten. 90 der 150 kontaktierten Personen erklärten sich zur Mitarbeit bereit und erhielten ein Anschreiben mit genauen Instruktionen. Dieses ist dem Anhang zu entnehmen. 60 der 90 wiederum hatten mit dem Ausfüllen des Fragebogens begonnen und 42 schlossen diesen komplett ab. Zwei der fertigen Fragebögen wurden aussortiert, da keine Angaben zur Person gemacht wurden, was die Anzahl der verwertbaren Fragebögen auf 40 reduzierte.

Ausgehend von den insgesamt angefragten Personen betrug der Rücklauf entsprechend 26,6%. Von den 150 angeschriebenen Personen gaben 60% ihre Zustimmung. Von den 90 zustimmenden Teilnehmern betrug der Rücklauf 46,6%, wovon nur 44,4% der Fragebögen auswertbar waren (Diagramm 1).

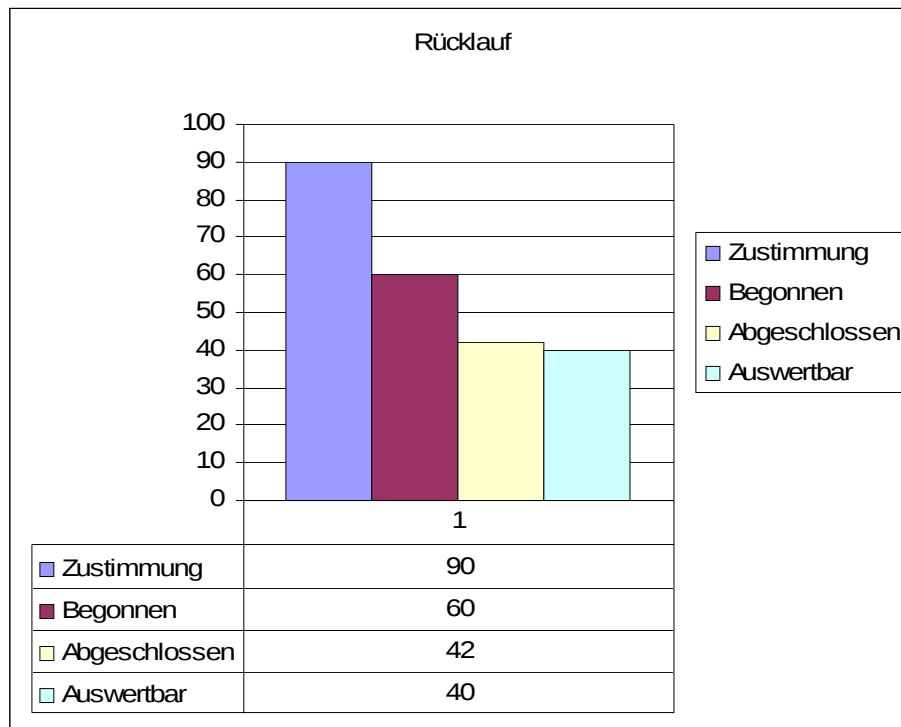


Diagramm 1: Rücklaufquote

3.10.6 Geschichten

Für die Hauptuntersuchung wurden insgesamt acht Geschichten nach den gleichen Kriterien wie beim Pretest ausgewählt. Fünf Geschichten des Pretest (teilweise in veränderter Form) fanden auch in der Hauptuntersuchung Verwendung, drei neue Geschichten wurden hinzugefügt. Jeder Geschichte von Korczak wurde eine der Autorin gegenübergestellt. Für die Befragten war jedoch wieder nicht ersichtlich, dass es sich um unterschiedliche Autoren handelt hat.

Die Geschichten sind abermals in zwei Abschnitte unterteilt:

- die Beschreibung sowie
- die Intervention

Zu jedem Geschichtenteil werden je drei öffnende Fragen gestellt, die auf Gefühle und Erinnerungen abzielen, welche die Geschichten vermutlich auslösen werden. Jeweils am Ende eines Abschnitts wird erhoben, wie die Befragten die Haltung der in der Geschichte handelnden Personen empfinden.

Nachfolgend wird nun eine Geschichte der Autorin beispielhaft angeführt.

Exemplarische Geschichte

Halt mich

Beschreibung:

Ein Bub, der sehr „überschwänglich“ reagiert, gröber haut als notwendig, mehr schimpft als erträglich, unruhiger ist als ihm gut tut, leicht explodiert und um sich wirft und schlägt, ist immer wieder in der Situation von allen Seiten gemäßregelt zu werden. Er kann nicht still sitzen, erträgt es nicht, wenn er von anderen angeschaut wird, vermutet hinter jedem Blick einen Angriff. Er weiß, dass es nicht gut ist, er spürt, dass es ihm nicht gut tut.

„Der schaut mich schon wieder so an“ schreit er „ich halt das nicht aus, ich werd' ihn schlagen, ich zuck' aus!“ Er springt auf und rennt aufgebracht herum, wie ein wilder Stier. „Der hat mich geschimpft, drum hab ich ihn geschlagen und zurückgeschimpft... ich kann nicht anders!“ entschuldigt er sich. „Ich bin zu blöd, ich bin einfach deppert, ich kann es nicht, ich muss zucken, die regen mich alle auf.“ sagt er resigniert.

Oft und oft kommt es zu solchen Situationen. Streit in jeder Pause, er hänselt, er schimpft, er schlägt, er wird gehänselt, er wird geschimpft, er wird geschlagen. Ein schwieriges Kind?

„Hilf mir!“ sagt er, nachdem er zum dritten Mal geschimpft wurde an diesem Tag, nachdem er zum dritten Mal bestraft wurde. „Was soll ich machen, ich bin zu blöd!“

Intervention:

Er kommt zu mir, aufgebracht, verzweifelt, hilflos, wütend, traurig, resigniert, zornig... eine unendliche Gefühlspalette. „Möchtest du dich einen Augenblick zu mir setzen?“, frage ich ihn.

Er setzt sich, den Oberkörper leicht vorgebeugt, wippende Knie, den Kopf gesenkt, die Finger verschränkt. „Weißt du es gibt so viele Möglichkeiten wie man mit Konflikten umgehen kann, du kennst jetzt nur diese eine. Wenn du möchtest, kann ich dir auch andere Möglichkeiten zeigen, aber das braucht Zeit. Was tun wir in der Zwischenzeit? Wie kann ich dir helfen, damit du nicht so oft „zucken“ musst? Hast du eine Idee?“, frage ich ihn.

„Bitte halt mich!“, sagt er „Wenn ich zucke, halt mich fest!“. Ich überlege kurz und sage: „Abgemacht“. Er schaut mich an, entspannt sich und zieht erleichtert von dannen.

3.10.7 Fragekatalog (Hauptuntersuchung)

Einleitende Fragen

- 1) Führen Sie bitte
 - a) mindestens drei Eigenschaften (Basiskompetenzen) an, die für Sie die besten erzieherisch Tätigen bisher aufgewiesen haben und
 - b) welche weiteren Eigenschaften diese noch kompetenter machen würden.
- 2) Welchen Stellenwert würden Sie der praktischen Erprobung im Verhältnis zur theoretischen Lehre während der Ausbildung einräumen wollen?
Bitte geben sie Ihre Wertung auf einer Skala von 1 bis 10 an (1 ... sehr gering ... 10 sehr hoch).
- 3) Wie viel Platz sollte dem Eingehen auf emotionale Bedürfnisse im erzieherischen Handeln eingeräumt werden?
Bitte geben Sie Ihre Wertung auf einer Skala von 1 bis 10 ab (1 ... sehr gering ... 10 ... sehr hoch).

Fragen zu den Beschreibungen

- 4) Welche Gefühle löst die geschilderte Situation aus? Was empfinden Sie?
Beschreiben Sie bitte Ihre erste Reaktion beim Lesen in Stichworten.
- 5) Welche Erinnerungen löst diese Situationsbeschreibung spontan in Ihnen aus?
Beschreiben Sie bitte eine Erinnerung, die sie selbst oder ihnen nahe stehende Personen (z.B. Kinder) betroffen hat.
- 6) Wie gehen die Kinder und Erzieher/Doktor miteinander um? Wovon also ist die Haltung der Beteiligten zueinander geprägt?

Fragen zur Intervention

- 7) Welche Gefühle ruft dieses Vorgehen bei Ihnen hervor? Was empfinden Sie?
Beschreiben Sie bitte Ihre erste Reaktion in Stichworten.
- 8) Welche Erinnerungen aus Ihrem eigenen Erleben löst diese Intervention spontan in Ihnen aus?
Unterscheidet sich die Art des Vorgehens hier, zu der Vorgehensweise in Ihrer Geschichte?
Beschreiben und vergleichen Sie bitte diese Situationen.
- 9) Wie empfinden Sie die Intervention des/der beteiligten Erzieher/s?
Wie hätten Sie reagiert?

Weiterführende Fragen

- 10) Was haben diese Geschichten im Allgemeinen bei Ihnen hervorgerufen?
- 11) Hat sich Ihre Meinung hinsichtlich des Stellenwerts der praktischen Erprobung im Verhältnis zur theoretischen Lehre während der Ausbildung nach Bearbeitung der Fragen geändert?
Geben Sie bitte auf einer Skala von 1 bis 10 Ihre neue Wertung ab (1 ... sehr gering ... 10 ... sehr hoch).
- 12) Hat sich Ihre Ansicht zu den notwendigen Voraussetzungen, die ein Erzieher mitbringen sollte, geändert?
Wenn ja, inwiefern?
- 13) a) Welche Eigenschaften Ihrer Lehrer, die Sie für besonders kompetent hielten, müssten Lehrpersonen aufweisen, um Erzieher effizient unterrichten zu können.
b) Was müssten Ausbilder im pädagogischen Bereich überdies an Fähigkeiten aufweisen?
- 14) Welche weiteren Faktoren/Bedingungen müssen, Ihrer Meinung nach, überdies bei der Ausbildung zum Erzieher unbedingt berücksichtigt sein?
- 15) Messen Sie dem Eingehen auf emotionale Bedürfnisse in der Pädagogik nun den gleichen, einen niederen oder höheren Stellenwert bei?
Bitte geben Sie Ihre Wertung auf einer Skala von 1 bis 10 erneut ab (1 ... sehr gering ... 10 ... sehr hoch).

3.10.8 Auffälligkeiten

Besonders bemerkenswert war, dass einige der Teilnehmer meinten, die vorgestellten Geschichten seien nicht real gewesen. Sie hatten den Eindruck, diese seien gänzlich der Phantasie entsprungen. Das Bearbeiten der Geschichten hat offenbar einige Teilnehmer in ihre eigenen Erfahrungen und Erlebnisse verstrickt. Dies lässt sich aus dem Umstand ableiten, dass die in den Geschichten handelnden Personen in ihrer tatsächlichen Funktion und ihrem Geschlecht falsch wahrgenommen wurden. Beispielsweise: Die Erzieherin wurde zum Lehrer und der Doktor zur Erzieherin.

Angemerkt werden muss überdies, dass bei Durchsicht der Antworten die Autorin einen Prozess der Betroffenheit erlebte. Sie wurde durch die Reaktionen der Befragten und deren oft eindringlicher Schilderung eigenerlebter Geschichten sowohl in die Reaktionen als auch in die Geschichten selbst verstrickt.

Die während des Pretests beobachteten Unterschiede zwischen den Geschlechtern der Befragten konnten im Haupttest nicht mehr beobachtet werden.

Bereits bei der ersten Durchsicht waren unterschiedliche Reaktionen auf den narrativen Stimulus festzustellen. Manche ließen sich bereits nach der ersten Geschichte auf eine Gefühlsebene ein, bei anderen bedurfte es einer speziellen Geschichte mit offensichtlich hohem persönlichen ‚Wiederempfindungswert‘, um in diesen Prozess eintreten zu können. Wenige blockten nach anfänglichem Einlassen abrupt ab und kaum jemand schien gänzlich unberührt zu bleiben.

Beobachtet wurde dies, durch die Vielzahl der Kontaktaufnahmen mit der Autorin. Ursprünglich wurde die Möglichkeit der Kontaktaufnahme im Anschreiben vor allem zur Unterstützung bei der Durchführung angeboten. Dies passierte sehr selten. Ansprache zur Diskussion persönlicher Anliegen wurde hingegen von sehr vielen Befragten wahrgenommen.

4 Auswertung

4.1 Auswertungsverfahren

Bei dieser Untersuchung wurde die qualitative Inhaltsanalyse zur Anwendung gebracht. Sie eignet sich zur Analyse des Textmaterials (der Untersuchung), da sie das Material reduziert und dieses durch Kategorisierung messbar gemacht werden kann.

4.1.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Grundsätzlich sei zur qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Atteslander (2000) angemerkt, dass in den letzten Jahrzehnten die Auseinandersetzung zwischen den Anhängern der quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse vor allem zwei Kritikpunkte zur Sprache brachte:

- Bei den quantitativen Verfahren wird Selektivität unterstellt, da nicht alle Bedeutungsinhalte von Kommunikation untersucht werden und jene somit bestimmte Aspekte eines Textes nicht berücksichtigen.
- Den qualitativen Verfahren wird wiederum ein Mangel an Nachvollziehbarkeit, Subjektivität wie auch Willkür vorgeworfen (a.a.O., S. 209).

„Diese Verfahren intendieren einen Gegensatz, der keiner ist. Die Wahl eines inhaltsanalytischen Verfahrens richtet sich immer nach dem Erkenntnisinteresse, insofern besteht zwischen quantitativen und qualitativen Verfahren kein Gegensatz, sie schließen sich nicht aus, sondern sie ergänzen sich.“ (ebd.)

Auch Mayring weist explizit darauf hin, wie wenig qualitative und quantitative Analyseschritte als Gegensätze verstanden werden können, wie eng sie miteinander in Verbindung gebracht werden können und sogar müssen (Mayring, 2002, S. 117).

Diese Aussage bezieht sich auf die Technik der inhaltsanalytischen Zusammenfassung, auf die Zuordnung von Textstellen zu Kategorien, die qualitativ ausgewertet werden können, wie z.B. welche Kategorien am häufigsten kodiert wurden.

Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein Auswertungsverfahren, welches methodisch kontrolliert das Material Schritt für Schritt analysiert. Es wird hier zwar – wie bei der

quantitativen Inhaltsanalyse – die Häufigkeit von genannten Begriffen beachtet, jedoch wird zum Material ein induktives Kategoriensystem entwickelt. Mayring expliziert diesen Grundgedanken so: „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet.“ (Mayring, 2002, S.114)

Mayring unterscheidet hierbei drei Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse.

Das Ziel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Durch Abstraktion soll ein überschaubarer Korpus geschaffen werden, der noch immer ein Abbild des Grundmaterials ist.

Die explikative Inhaltsanalyse zielt darauf ab, zu einzelnen fraglichen Textteilen zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt und ausdeutet.

Die strukturierende Inhaltsanalyse hingegen filtert bestimmte Aspekte unter vorher festgelegten Ordnungskriterien aus dem Material heraus, legt einen Querschnitt durch dieses oder versucht es aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen (Mayring, 2002, S. 115).

4.2 Demographie

Die demographischen Variablen dienen dazu, Zusammenhänge zwischen demographischen Eigenschaften von Personen und ihren Einstellungen, Überzeugungen und Verhaltensweisen zu ermitteln (Schnell/Hill/Esser, 2005, S. 327).

Die Struktur der befragten Personen in der Untersuchung wird aufgeführt, jedoch aber in der Auswertung nicht explizit ausgewertet. Eine erste Überprüfung der demographischen Daten ergab kein auffälliges Bild, welches eine weitere Untersuchung nötig gemacht hätte. Insofern wurde darauf verzichtet, um den anderen Auswertungen den nötigen Stellenwert zu geben.

4.2.1 Demographische Übersicht

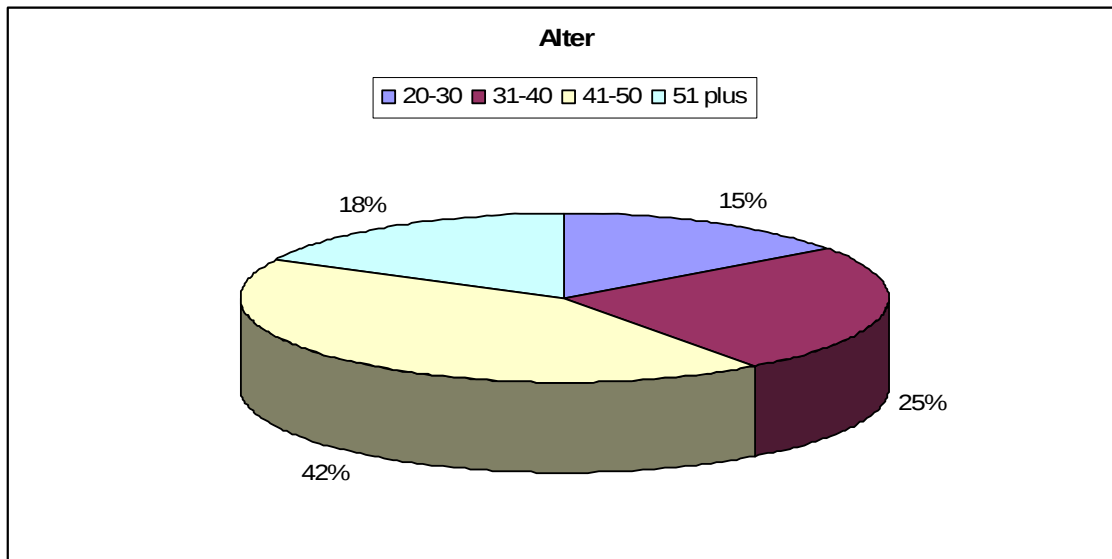


Diagramm 2: Alter

Die Altersverteilung zeigt einen höheren Prozentsatz bei den 41-50 jährigen. Bezogen auf das Kriterium der Selbstselektion, kann vermehrtes Interesse am pädagogischen Thema, eine höhere Bereitschaft und auch Möglichkeit sich mit dem Fragebogen zu befassen, unterstellt werden.

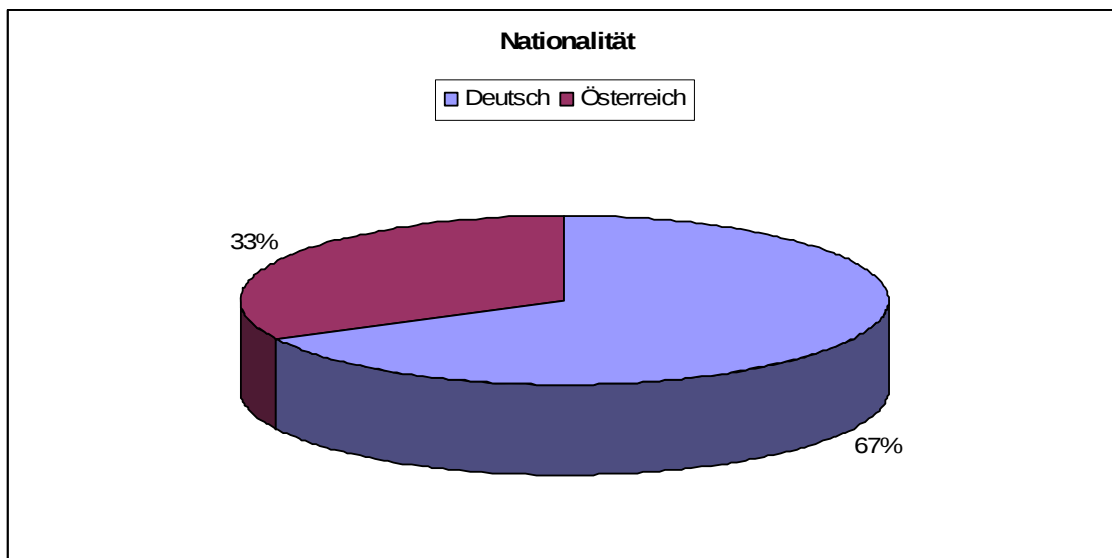


Diagramm 3: Nationalität

Der höhere Anteil an deutschen Teilnehmern ist mit zwei Drittel beachtlich, erlaubt jedoch keine Rückschlüsse, da der Autorin nicht bekannt ist, welcher Nationalität alle der 150 ursprünglich angeschriebenen Personen waren.

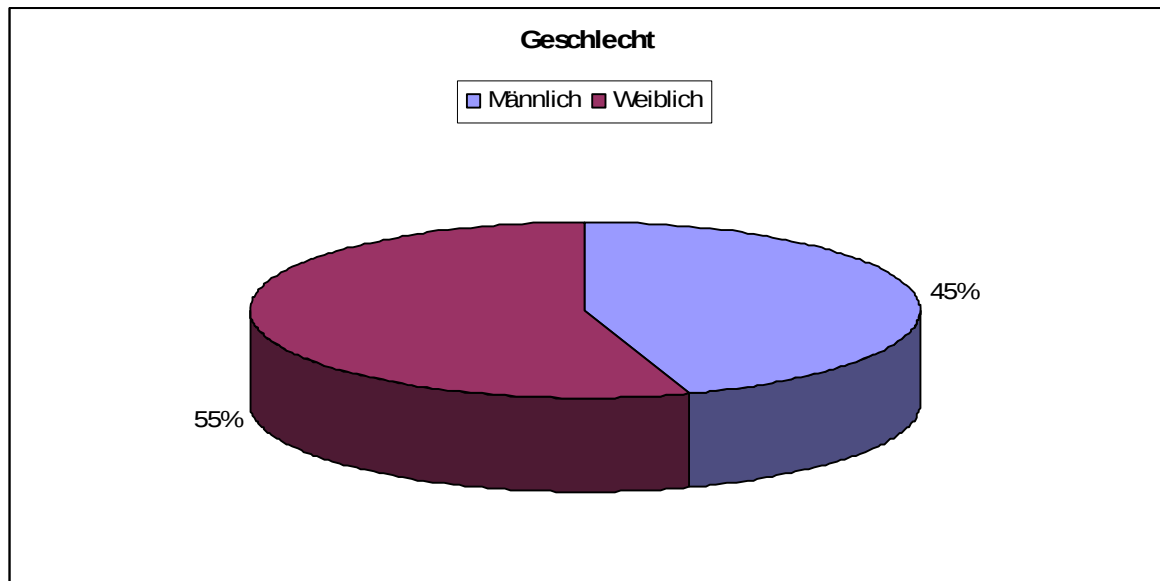


Diagramm 4: Geschlecht

Die Geschlechterverteilung präsentiert sich ausgeglichen, mit einem leichten weiblichen Überhang.

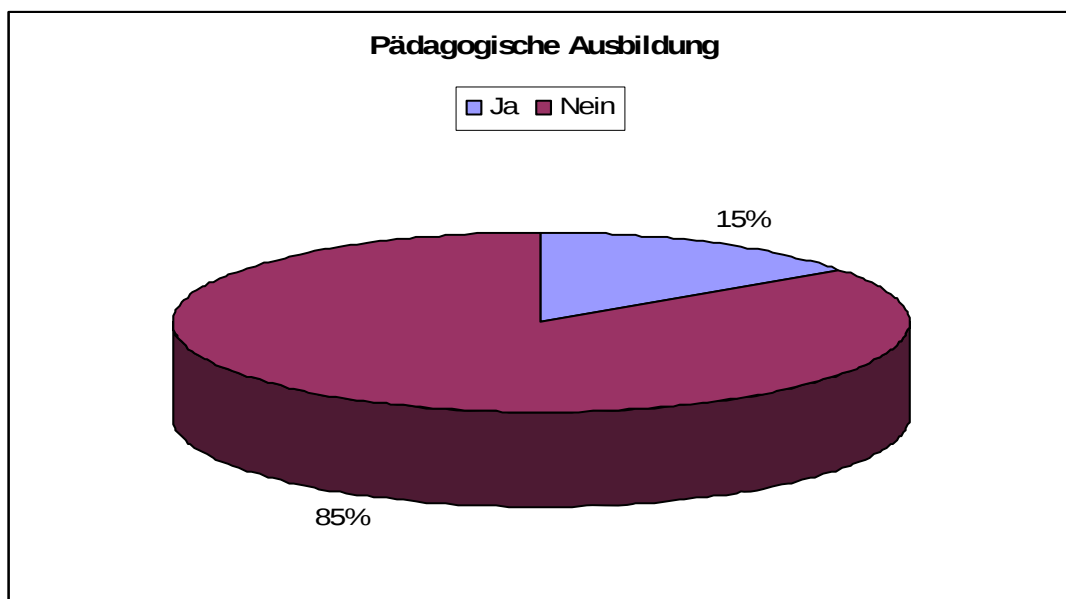


Diagramm 5: Pädagogische Ausbildung

85% der Befragten haben keine pädagogische Ausbildung und arbeiten auch nicht in diesem Bereich. Dieser Umstand ist für die Untersuchung günstig, da Pädagogen nicht die erklärte Zielgruppe sind und somit „Objektivität“, das Bild des Erziehers in der Gesellschaft betreffend, gewahrt ist.

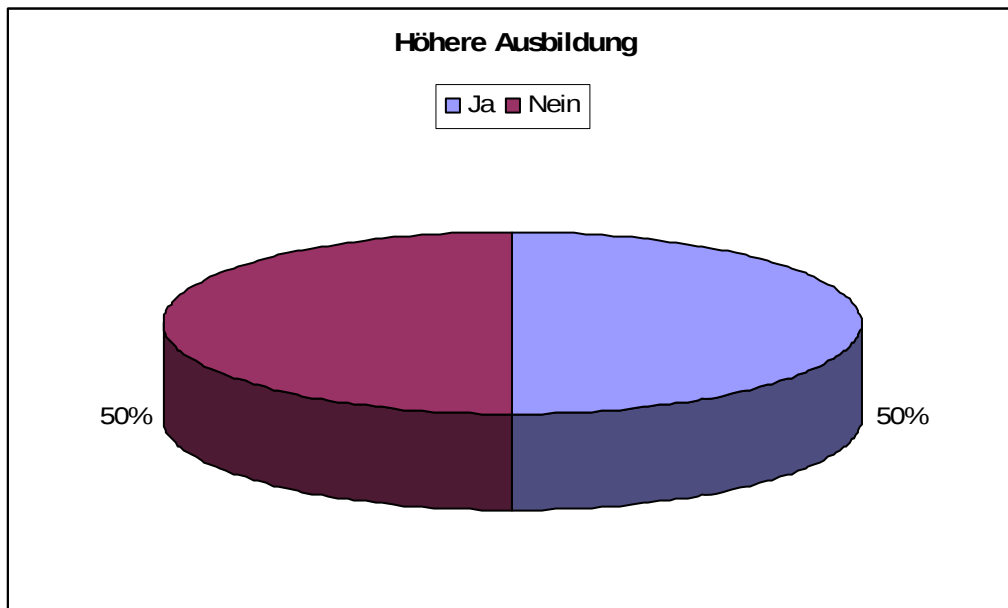


Diagramm 6: Höhere Ausbildung

Als höhere Ausbildung wurden alle Abschlüsse, die einer Matura beziehungsweise einem Abitur gleichkommen und darüber hinausgehend, gewertet. Hier zeigt sich ein völlig ausgeglichenes Ergebnis.

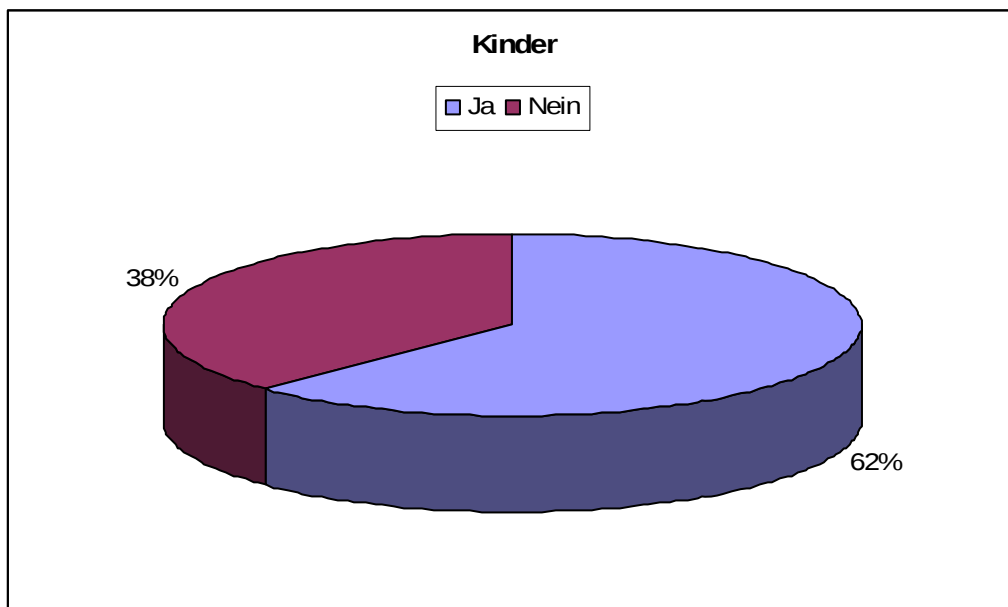


Diagramm 7: Kinder

Knapp zwei Drittel der Befragten haben Kinder, wobei nicht unterschieden wird, ob es sich um leibliche oder angenommene Kinder handelt. In der Untersuchung wurde der Umstand der Elternschaft dann spürbar, wenn Erinnerungen beziehungsweise Erfahrungen mit dem eigenen Handeln als erziehende Person beschrieben wurden.

4.3 Erste Beobachtungen

Besonders interessant in einer ersten Beobachtung waren die Ergebnisse zu Frage 10 (Was haben diese Geschichten im Allgemeinen bei Ihnen hervorgerufen?)

Auffallend war:

a) Bei den Ergebnissen wurden die Antworten vorwiegend in vollständige Sätzen verpackt (im Gegensatz zu stichwortartigen Antworten bei anderen Fragen). Insofern war bei dieser Frage eine strukturierende, interpretierende als auch zusammenfassende Auswertung angebracht (entsprechend Kapitel 4.1.1).

b) Sie gaben einen ersten Eindruck, wie sich der narrative Stimulus auf die Teilnehmer ausgewirkt hatte. Die folgenden Beispiele ungekürzter Aussagen zeigen die Vielfältigkeit der durch das Lesen der Geschichten hervorgerufenen Reaktionen und Befindlichkeiten. (Alle Antworten zu Frage 10 finden sich im Anhang)

- *2) Betroffenheit, Nachdenklichkeit, bin sehr berührt*
- *4) Nachdenklichkeit demgegenüber was man doch alles für selbstverständlich nimmt, obwohl doch in manchen Fällen viel, viel mehr dahinter steckt. Das Verständnis nicht gleich Verständnis ist.*
- *7) Unsicherheit, Verständnis, Liebe, Hass, Wut, vielerlei Empfindungen, positive wie auch negative Gefühle.*
- *8) Ich kann mich in Geschichten nur schwerlich einfühlen. Doch so manche Geschichte hat in mir ungewollt Erinnerungen hervorgerufen, die ich ob ihrer Intensität als sehr schmerzlich empfunden habe. Dies betrifft insbesondere die Emotionen der Angst und das Bedürfnis zu verdrängen. Vielfach habe ich mich in der so von mir empfundenen Verlorenheit und Traurigkeit der „Hauptakteure“ wiedergefunden, wenngleich es mir schwerfällt, mich von Schilderungen gleich welcher Art berühren zu lassen. Wider Willen ist es doch rückblickend das eine oder andere Mal geschehen. Die bedrückende Stimmung in vielen Schilderungen hat in mir vielleicht die latente Gewissheit in das Bewusstsein gerufen, die eigenen Handlungen des Lebens nur in begrenztem Ausmaß beeinflussen zu können, wenn die Vergangenheit einen zu Weilen einholt. Allgemein betrachtet haben alle Geschichten in mir hervorgerufen, wie wichtig es mir nach wie vor erscheint, entgegen der von der Außenwelt geprägten Konformität die eigenen Träume entgegen der zueigenen Ängste und so mancher Traurigkeit zu realisieren.*
- *9) Zuerst nachdenklich, aber dann mit der Zeit haben mich ein paar Geschichten an mich selbst erinnert, mich sozusagen beinahe gespiegelt. Erschreckend mit der teilweise brachialen Art der Erzieher und der Art der Kinder und der Vorgehensweise der Erzieher/Lehrer gegenüber den Kindern.*
- *13) Dass ich mich über meine beiden Kinder freue. Niemals würden sie einen Menschen kränken. Und ich musste nicht viel erziehungstechnisch einwirken. Ein Deutscher bleibt ein Deutscher und der hat den Respekt im Blut. Ihr könnt mir gestohlen bleiben mit den alternativen Erziehungsmethoden. Da ist die Grenze und oberhalb gibt's Dresche – gern gleichwertig. Mein Rat – sofort knallhart (mit der maximalen Härte des Gesetzes) durchgreifen, wenn man es als nötig betrachtet.*

- 14) Oftmals Traurigkeit, ein bisschen Ärger, Bedauern über die Situationen für die Kinder, über das Unverständnis, das ihnen oftmals entgegengebracht wird. Ich bin davon überzeugt, wenn jedes Mal der Erziehende versuchen könnte, sich in der Haut des Kindes zu sehen, wären viele Dinge einfacher.
- 18) Großes Interesse an erzieherischen Dingen und Pädagogik. Die Erkenntnis, dass Vieles nicht mit Logik und Analyse, sondern auch mit Emotionen und „Halt geben“ gelöst werden muss.
- 24) Dass manche Menschen sich selbst an ihre eigene Kindheit erinnern sollten, um daran zu denken, was schön war und was nicht...um nicht die gleichen Fehler zu begehen.
- 27) Nachdenklichkeit, das Gefühl, sich noch mehr in die Kinder hineinversetzen zu sollen.
- 29) Das Gefühl, wie verletzlich Kinder sind.
- 30) Erinnerungen, Verständnis, manchmal auch Herzklopfen, Kopf schütteln, eine breite Palette also.
- 34) Andere Sichtweisen, Emotionen (gute und ungute), Erinnerungen aus der Kindheit, Filmszenen und auch Krimi (letzte Geschichte mit Hörsaal).
- 36) Verständnis für manches Verhalten, Verärgerung über ungerechtfertigte Maßnahmen oder nicht angepasstes Verhalten, Erleichterung, Bewunderung für einfühlsame Reaktionen.
- 39) Ich konnte mich in die Kinder hineinversetzen, ich fühlte mit ihnen mit. Ebenso mit den Erziehern. Ich fand die Geschichten sehr interessant und hätte gerne mehr darüber erfahren. Ich konnte auch einiges dazulernen, da auch das falsche Verhalten dargestellt wurde und die Reaktion der Betroffenen. Die Geschichten haben auch große Emotionen in mir hervorgerufen, weil ich wütend wurde, wie manche Erzieher gehandelt haben.
- 40) Überprüfen, wie ich mit eigenen Kindern umgehe, Nachprüfen, wie als Kind mit mir umgegangen wurde.

4.3.1 Auswertung Frage 10: Emotionalisierung

Ein Teil der Datenauswertung zu dieser Frage wurde unter dem Aspekt erhoben, ob es bei der Beantwortung der Fragen zu einer Emotionalisierung kam. Entsprechend wurde kategorisiert in „emotionale Reaktion“ bzw. „keine emotionale Reaktion“.

Auffällig nach einer ersten Durchsicht der Daten ist, dass der narrative Stimulus tatsächlich bei 33 von 40 Personen (über 80%) zu emotionalen Reaktionen führte.

Bei sieben Teilnehmern wurde in den Antworten keine explizierte emotionale Reaktion gezeigt. Dies betrifft die Antwortnummern 3, 10, 13, 16, 22, 35 und 40. Bei den Antworten der Nummer 13 kann angenommen werden, dass es zu einer starken ablehnenden emotionalen Reaktion kam. Es wird aber nicht ausdrücklich zugegeben, dass die Geschichten betroffen machten, allerdings ist anhand von Aussagen wie „Ihr könnt mir gestohlen bleiben mit den alternativen Erziehungsmethoden“ spürbar, dass dennoch starke Gefühle im Hintergrund wirkten. Aufgrund der Aussage des Befragten (Emotion nicht expliziert) wurde sein Datensatz jedoch trotzdem als ‚nicht emotional‘ kategorisiert.

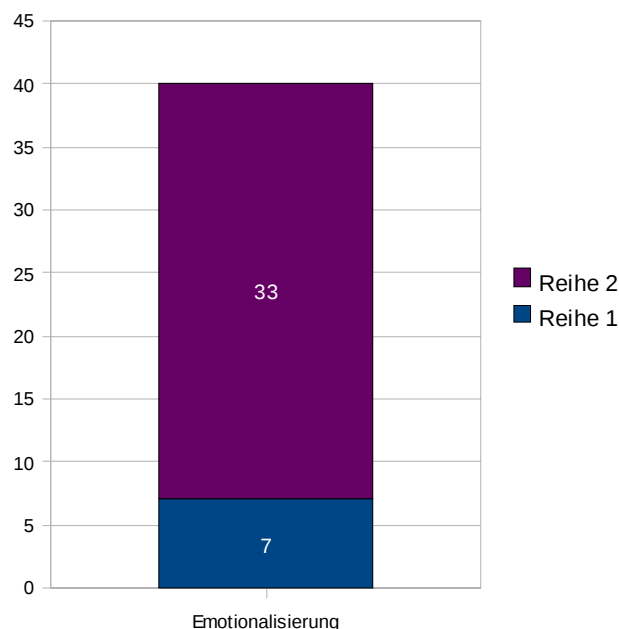


Diagramm 8: Emotionale Reaktion

Reihe 1: keine emotionale Reaktion

Reihe 2: emotionale Reaktion

4.3.2 Auswertung Frage 10: Gefühlsqualität

Weiters wurde mittels Frequenzanalyse ausgewählte Textelemente klassifiziert und die Häufigkeit ihres Vorkommens ausgezählt. Begriffe von gleicher Bedeutung aber unterschiedlicher Ausprägung (Intensität) wurden zusammengefasst.

Überaus häufig kamen eher positiv anmutende Begriffe wie

Nachdenklichkeit	8
Erinnerung	6
Mitfühlen/Identifikation	6
Interesse	5
Verständnis	5
Liebe	1

Sowie negative Ausdrücke

Unmut/Ärger/Wut/Zorn/	13
Angst/Entsetzen/Erschrecken/Schockiert	7
Traurigkeit	4
Hass	1

Zur besseren Veranschaulichung werden hier einzelne Begrifflichkeiten zusammengefasst und letztlich auf positive und negative Emotionen reduziert:

- Mitfühlen und Identifikation werden zusammengefasst, weil ihre Bedeutung darin besteht, Teile des Gefühlslebens des anderen als eigene zu erkennen.

- Angst, Entsetzen, Erschrecken und Schockiertheit drücken zusammengenommen eine Abwehrhaltung aus.
- Bedauern und Mitleid weisen auf Anteilnahme hin ohne die Gefühlslage des anderen zwangsläufig nachzuvollziehen.
- Unmut, Ärger, Wut und Zorn drücken in ihrer Bandbreite unangenehme Gefühle aus. Sie sind die emotionale Reaktion auf eine Situation, eine Person oder Erinnerung, die man gerne verändern möchte.

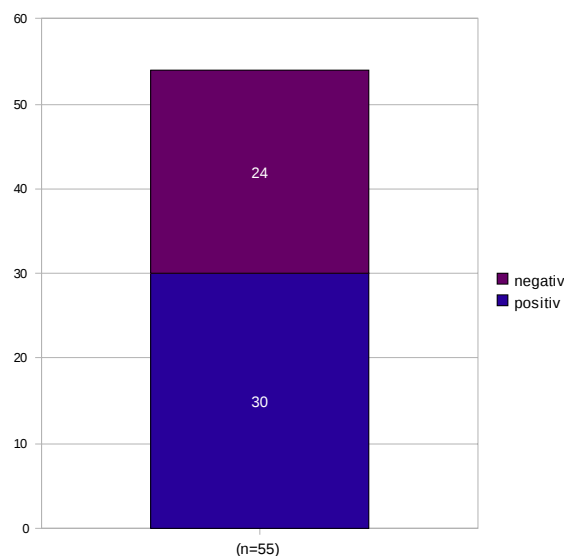


Diagramm 9: Positiv/Negativ

Es kann also bislang zusammengefasst werden, dass es zu hoher Emotionalisierung bei gleichzeitiger Ausgewogenheit der Gefühlsqualität im positiven sowie negativen Bereich gekommen ist.

4.3.3 Auswertung Frage 10: Erkenntnis

Auffallend war, dass die Befragten zwar selten den Begriff „Erkenntnis“ verwendet haben, das Erkannte allerdings oftmals gut als solches zu interpretieren war. Als Erkenntnis wird nun in der Folge sowohl der explizit ausgewiesene Begriff „Erkenntnis“, als auch ein erkennbares Ergebnis – nämlich „das Erkannte“ – angesehen und gewertet. Der Prozess, der zu einer Erkenntnis geführt hat – „der Erkenntnisakt“ – ist als solcher in den Antworten selten nachvollziehbar.

Explizit ausgewiesen wurde der Begriff in den Antwortnummern 1 und 18. Bei den Nummern 4, 8, 14, 24, 26, 27, 28, 29, 32, 33 35 und 38 ist das Ergebnis eines Erkenntnisprozesses ersichtlich. Graphisch lässt sich dies wie folgt darstellen:

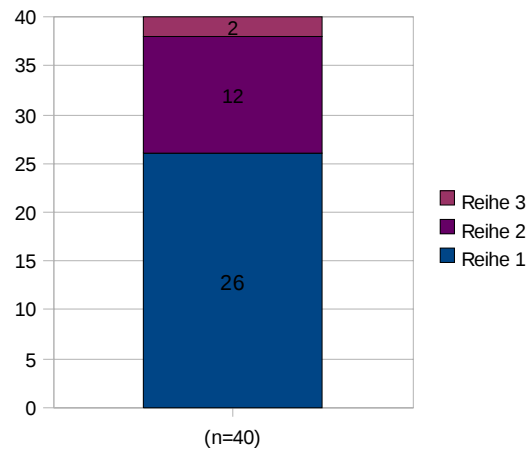


Diagramm 10: Erkenntnis

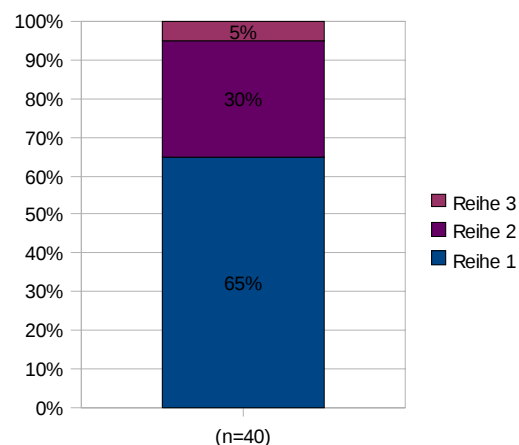


Diagramm 11: Erkenntnis in %

Reihe 1: weder implizite noch explizite Nennung des Begriffes Erkenntnis
 Reihe 2: implizite Nennung
 Reihe 3: explizite Nennung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der narrative Stimulus hohe Emotionalisierung auslöst. Die Waage zwischen positiven und negativen Gefühlen dabei – leicht zu Gunsten der positiven Emotionen – gehalten wird. Der Erkenntnisprozess selbst zwar anhand der Antworten nicht nachvollzogen werden kann, jedoch ein erkennbares Ergebnis dieses Prozesses bei knapp über einem Drittel der Befragten sichtbar ist.

4.4 Auswertung der Fragen zu Kompetenzen

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Auswertung des Datenmaterials zu den beiden Fragen, die sich mit der Zuweisung von Kompetenzen befassen:

- Frage 1: „Führen Sie bitte a) mindestens drei Eigenschaften (Basiskompetenzen) an, die für Sie die besten erzieherisch Tätigen bisher aufgewiesen haben und b) welche weiteren Eigenschaften diese noch kompetenter machen würden.“
- Frage 12: „Hat sich Ihre Ansicht zu den notwendigen Voraussetzungen, die ein Erzieher mitbringen sollte, geändert? Wenn ja, inwiefern?“

Im ersten Schritt wurde das Material gesichtet und versucht, den Kategorien gängiger Kompetenzmodelle zuzuordnen. Nach 25% des ersten Materialdurchgangs zeigte sich, dass eine Einteilung in gebräuchliche Kompetenzprofile, wie die von Lehmann/Nieke (2000) oder Moritz/Riembach (2006) die genannten – geschätzten oder wünschenswerten – Eigenschaften nicht hinreichend abdeckt.

Dies führte zu einer Revidierung der verwendeten Schemata und der empirischen, induktiven Entwicklung eines passenden Kategoriensystems (Kompetenzmodell). Die Kategorien des Kompetenzmodells wurden also danach gebildet, wie die genannten Kompetenzen am besten zuzuordnen wären. Diese Zuordnung wurde dann quantitativ ausgewertet. Es wurde überprüft, welche Kategorien am häufigsten kodiert wurden.

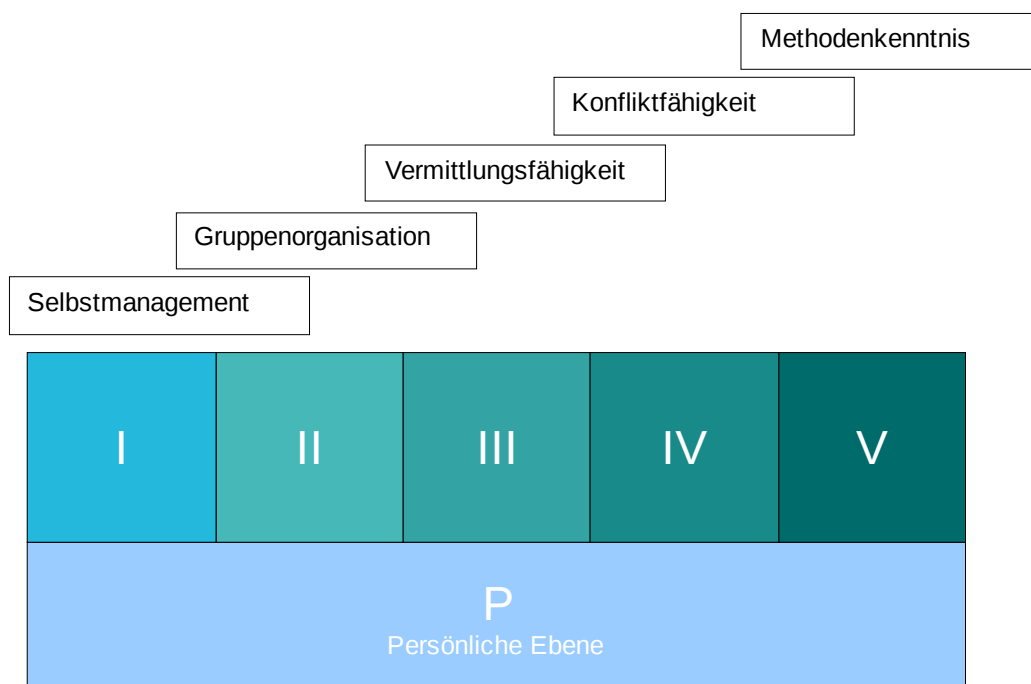
4.4.1 Kompetenzmodell

Das verwendete Modell basiert auf der Grundannahme, dass jene Fähigkeiten, welche üblicherweise unter personale Kompetenzen klassifiziert werden, als Basis für alle weiteren Fähigkeiten gelten. Alle weiteren Fähigkeiten werden anschließend auf dieser Basis entwickelt. Diese zugrunde liegenden Kompetenzen beruhen meist auf individuellen Fähigkeiten und Talenten, welche nicht oder nur schwer später angeeignet oder ausgebildet werden können und werden in diesem Modell als persönliche Ebene bezeichnet.

Um mit Korczak zu sprechen: „Birke bleibt Birke, Eiche bleibt Eiche, Ackerrettich bleibt Ackerrettich. Ich vermag es zu wecken was in der Seele schlummert, aber ich kann nichts neu schaffen.“ (Korczak, 1995, S. 214)

Zu diesen Anlagen zählen beispielsweise innere Einstellungen wie Geduld, Liebe, Respekt, sowie Persönlichkeitsmerkmale wie Geduld und Ausgeglichenheit. Diese Fähigkeiten werden für den Erzieherberuf als nötige Grundvoraussetzung angesehen und sind in der Erhebung auffallend häufig eingefordert worden – ein breites Spektrum der persönlichen Ebene scheint bei den Befragten praktisch als Voraussetzung zu gelten, um ein „guter“ Erzieher zu sein.

Das verwendete Modell teilt nun die angeführten Eigenschaften in Kompetenzbereiche und ergibt hiermit ein Kompetenzprofil. Es soll ausdrücklich erwähnt werden, dass das Kompetenzprofil eine analytische Funktion zur Klassifizierung leisten soll, jedoch keine synthetische Funktion im Sinne der Entwicklung des ‚idealen‘ oder ‚vollständigen‘ Kompetenzprofils. Eine Aussage, ob jemand aufgrund seines Kompetenzprofils nun ein ‚guter‘ Erzieher ist, ist unzulässig.



Graphik 3: Kompetenzmodell

Die stufenweise Anordnung der Beschriftung des Kompetenzmodells weist auf eine gewisse Abhängigkeit der Kategorien untereinander hin. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die einzelnen Fähigkeiten zwangsläufig aufeinander aufbauen. Die Bereiche beziehen sich jedoch stark aufeinander und spielen zusammen.

P.) Persönliche Ebene

Hier werden Fähigkeiten zusammengefasst, die sowohl durch die individuelle Entwicklung wie auch Erfahrung eines Menschen entstanden und gewachsen sind. Sie werden als Grundlage und Voraussetzung für das gelungene Erlernen und Anwenden der nachstehenden Kompetenzbereiche angesehen. Persönliche Fähigkeiten werden somit als Handlungs- oder Verhaltenstendenz bezeichnet, die situations- und zeitstabil sind. Diese Fähigkeiten sind schwerlich in einem Seminar oder Kurs zu erlernen. Die Zuordnung von Fähigkeiten in die hier beschriebene ‚persönliche Ebene‘ wurde aufgrund einer gewissenhaften Einteilung durchgeführt – den Grundsätzen der qualitativen Forschung entsprechend. Alle den Fragen zugehörigen Diagramme sind im Anhang zu finden.

In die Kategorie der persönlichen Ebene werden gereiht:

- Frage 1a: Bindungsfähigkeit, Charakterstärke, Ehrlichkeit, Einfühlungsvermögen, eingehen können, emotionales Verständnis, Empathie, ernst nehmen, Extrovertiertheit, Geduld, Gelassenheit, Güte, Herzenswärme, Humor, Kreativität, Liebe, Offenheit, Phantasie, Respekt, Ruhe, Sensibilität, Verstand, Wertschätzung und Zuneigung werden als geschätzte Eigenschaften genannt. (Diagramm 23)
- Frage 1b: Als darüber hinaus wünschenswert gelten Akzeptanz, Anteilnahme, Bindungsfähigkeit, Ehrlichkeit, Entschlossenheit, Geradlinigkeit, Hilfsbereitschaft, Intelligenz, kindliches Gemüt/Herz, liebevolle Konsequenz und starke Persönlichkeit. (Diagramm 29)
- Frage 12: Nach dem bearbeiteten Mittelteil wird überdies Fingerspitzengefühl angegeben. (Diagramm 35)

Bei den Nennungen zu Frage 1a wurden 55 Kompetenzen in die personale Ebene eingereiht. Durch Zusammenfassung der genannten Begriffe ergibt sich ein anschaulicheres Bild wie nachfolgend beispielhaft angeführt ist.

Reihe 1	Gelassenheit/Ruhe/Geduld	13
Reihe 2	Einfühlungsvermögen/Empathie/emotionales Verständnis/Sensibilität	10
Reihe 3	Herzenswärme/Liebe/Liebe geben/liebevoll/liebevoller Zuwendung/Zuneigung/Güte	9
Reihe 4	ernst nehmen/Respekt/Wertschätzung	7
Reihe 5	Sonstige	6
Reihe 6	Ehrlichkeit	4
Reihe 7	Bindungsfähigkeit/eingehen können	3
Reihe 8	Humor	3

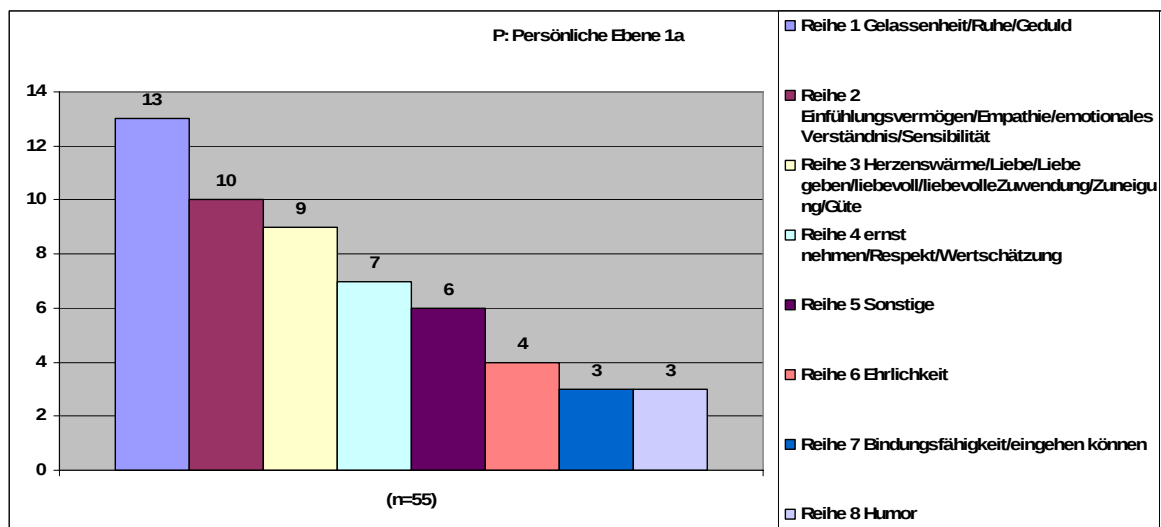


Diagramm 12: Persönliche Ebene Frage 1a

I.) Die Fähigkeit sich selbst zu organisieren und zu managen

Diese Fähigkeiten bilden zusätzlich zu den Fähigkeiten der persönlichen Ebene die Voraussetzung um sich selbst organisieren zu können. Das bedeutet mit sich selbst zu Recht zu kommen, sich selbst zu er-kennen, man selbst zu sein. Alle Fähigkeiten, die hierfür notwendig sind, werden wie folgt zusammengefasst:

- Frage 1a: Ausdauer, Ausgeglichenheit, Authentizität, Besonnenheit, Distanz, sich einlassen können, Flexibilität, ein gefestigtes Wertesystem, Integrität, Konsequenz, Kontinuität, Rhythmus, Zeit haben sowie Zielstrebigkeit werden als geschätzte Eigenschaften genannt. (Diagramm 24)

- Frage 1b: Darüber hinaus wird Bewusstheit mit Plan, Engagement, klare Linie, polyglottes, demokratisches, aufgeklärtes Denken und Handeln, Reduktion auf Essentielles, Selbstbewusstsein, Selbstkritik, Selbstreflexion und Selbstsicherheit angegeben. (Diagramm 30)
- Frage 12: Auf alles vorbereitet sein, Begeisterung und Optimismus erhalten, Erfahrung, Frustrationstoleranz, innerlich gefestigt, Nervenstärke, Umgang mit Stress und viel Praxis werden nach dem narrativen Stimulus gefordert. (Diagramm 36)

Anmerkungen:

- Flexibilität wird hier als die allgemeine Fähigkeit von Individuen betrachtet, sich an innere oder äußere Änderungen rasch anpassen zu können. Demgemäß zählt „auf alles vorbereitet zu sein“ in dieselbe Kategorie.
- Wenn man Konsequenz im Sinne von Zielstrebigkeit des Handelns der eigenen Person versteht so ergibt sich daraus eine Einordnung in diese Ebene.
- Sich einlassen können wird hier im Sinne von Flexibilität verstanden. Flexibilität wird als wichtige Voraussetzung der Selbstorganisation angesehen.
- Authentizität: Ein Mensch, der als authentisch erlebt wird, zeichnet sich besonders dadurch aus, dass er sich nicht vorgegebenen Meinungen anpasst. Er bewahrt somit seine persönliche Souveränität und setzt an seine Entscheidungen unabhängige Wertemaßstäbe. Authentizität basiert daher auf der Bewusstheit der eigenen Persönlichkeit. Diese Fähigkeit ist entwicklungsfähig und steigt mit dem Maß der Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstreflexion an. Sie setzt somit in gewisser Weise den Schlusspunkt der Fähigkeit zur Selbstorganisation.

II.) Die Fähigkeit Personen oder Gruppen zu organisieren und zu managen

Diese Ebene beinhaltet alle erfassten Fähigkeiten, die wichtig sind, um von Einzelpersonen als auch von Gruppen anerkannt zu werden und Einfluss zu erhalten. Entfällt diese Fähigkeit, so ist es nicht möglich, mit einer Person oder in einer Gruppe zu wirken. Hierunter fallen:

- Frage 1a: Autorität, Disziplin, Durchsetzungsvermögen, Einfluss auf Freunde, einschätzbar sein, sein lassen wie man ist, Verantwortung (übernehmen), Verständnis (zeigen), Vertrauen geben, Vorbildfunktion und Zuverlässigkeit zeigen, werden hier als geschätzte Eigenschaften erlebt. (Diagramm 25)
- Frage 1b: Als wünschenswert wurden darüber hinaus, individuelle Erziehung, Krisenmanagement, liebevolle Konsequenz, Menschenkenntnis, Organisationstalent, strukturiertes Handeln, Verbindlichkeit und Versprechen halten genannt. (Diagramm 31)
- Frage 12: Souveränität wurde ferner bei dieser Frage vorgeschlagen. (Diagramm 37)

Anmerkung:

- Im Gegensatz zur Konsequenz, wie in der vorigen Kategorie beschrieben (und damit als auf sich selbst gerichtet verstanden wird), bedeutet ‚liebevoller Konsequenz‘ hier den liebevollen – aber konsequenten – Umgang mit einer anderen Person.

III.) Fähigkeit Informationen, Werte und Techniken zu vermitteln (und den Weg des Anderen bis zum – vom anderen selbst gesteckten – Ziel zu begleiten)

Diese Kategorie stellt die Fähigkeit zur Kommunikation dar, um in der Überschrift genanntes vermitteln zu können. Hier ist nicht allein die gute sprachliche Präsentation gemeint (Redekunst), sondern vielmehr Fähigkeiten, die es einerseits erlauben verstanden zu werden und andererseits Vermittlung ermöglichen.

Wichtig ist hierbei, dass ausreichend Kompetenz unter Ebene II vorhanden ist. Die Fähigkeiten der Ebene II gelten als Voraussetzung, um Kommunikationskompetenzen effektiv einsetzen zu können. Wenn niemand zuhören will oder kann, vermag man rhetorisch zu brillieren – wird jedoch sein Gegenüber trotzdem nicht erreichen.

- Frage 1a: Zu diesem Bereich zählen in einem ersten Schritt Erziehung zur Selbstständigkeit, Förderung, Gesprächsbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft, motivierendes Wirken, respektvolle Kommunikation sowie Zuversicht. (Diagramm 26)

- Frage 1b: Überdies erwünscht sind Dialogfähigkeit, die Fähigkeit hinzuhören, Fertigkeitenvermittlung, miteinander zu reden, Verantwortung zu überlassen und zuzuhören. (Diagramm 32)
- Frage 12: Letztlich wird der Austausch mit anderen Erziehern angeregt. (Diagramm 38)

IV.) Fähigkeit Konflikte zu vermeiden oder zu schlichten

Konflikte entstehen dann, wenn divergierende Meinungen und Einstellungen aufeinandertreffen. Je komplexer ein Konflikt ist, umso wichtiger wird nun die Fähigkeit lösungsorientiert, fokussiert sowie unparteiisch zu agieren. Um Konflikte zu vermeiden oder sie zumindest im Ansatz zu erkennen, sind im Besonderen die Fähigkeiten Sensibilität, Einfühlungsvermögen und Menschenkenntnis wichtig, die der personalen Ebene zugeordnet werden. Um in schwierigen Konfliktsituationen handlungsfähig zu sein und tragfähige Lösungen zu finden, kommen natürlich auch die Fähigkeiten, die in den anderen Ebenen (II. und III.) genannt werden zur Anwendung, insbesondere die der Kommunikationsfähigkeit (III).

- Frage 1a: Fairness, Gerechtigkeit, Gerechtigkeitssinn, Neutralität, Objektivität und Toleranz werden dieser Ebene zugeordnet. (Diagramm 27)
- Frage 1b: Zu dieser Frage ergaben sich keine neuen Nennungen. (Diagramm 33)
- Frage 12: Uneingeschränkt begegnen und mögen wird im letzten Schritt erwähnt. (Diagramm 38)

V.) Kenntnisse von und Fähigkeiten, Methoden und Werkzeuge einzusetzen

Diese Ebene entspricht weitgehend der Fach- und Methodenkompetenz. Hierunter werden alle Methoden, Techniken und Werkzeuge gereiht, die erforderlich sind, um erzieherische Interventionen effektiv und effizient ein- und umzusetzen.

- Frage 1a: Als geschätzte Fertigkeiten werden hier der Druck auf Schulbildung, fachliche Kompetenz, Grenzen setzen, gute Allgemeinbildung, individuelles Problemverständnis, Kompetenz, pädagogisches Grundwissen, Rituale, sachliche Kompetenz und spielerischer Umgang genannt. (Diagramm 28)

- Frage 1b: Als wünschenswert gelten überdies Ausbildung, Fachwissen, Fortbildungskurse, das Beherrschen eines Musikinstruments und eine psychologische Ausbildung. (Diagramm 34)
- Frage 12: Letztlich wird ein höherer theoretischer Anspruch gefordert (als dies beispielsweise als Voraussetzung für Eltern gilt). (Diagramm 38)

Anmerkung:

- Unter Kompetenz wird hier – wenn es keine andere Zuordnung gibt – die fachliche Bedeutung dieses Begriffes verstanden.

S.) Sonstige

Bei einer Nennung wurde gefordert, dass ein Elternteil Akademiker sein soll (als Voraussetzung um den Erzieherberuf zu ergreifen). Diese Antwort wurde unter ‚Sonstige‘ gereiht, da diese Angabe nicht als Kompetenz im eigentlichen Sinne gewertet werden kann. Ebenso wurde bei anderen Nennungen verfahren. ‚Soziale Kompetenz‘, die ‚Anregung eines psychologischen Auswahlverfahren‘ wie auch der Wunsch nach ‚Externer Kontrolle‘ gelten einerseits als Überbegriff oder andererseits als konkrete Methode zur Kompetenzsicherung.

Abkürzungen gelten wie folgt:

- P:** Persönliche Ebene
- I:** Fähigkeit zum Selbstmanagement
- II:** Fähigkeit Personen oder Gruppen zu organisieren und zu managen
- III:** Fähigkeit Informationen, Werte und Techniken zu vermitteln
- IV:** Fähigkeit Konflikte zu vermeiden oder zu schlichten
- V:** Kenntnisse von und Fähigkeiten, Methoden und Werkzeuge einzusetzen
- S:** Sonstige

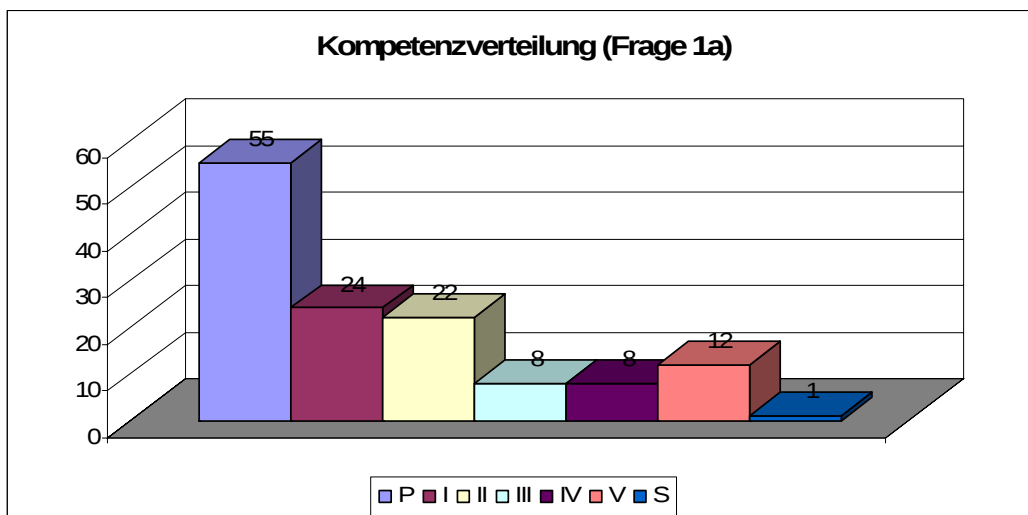


Diagramm 13: Kompetenzen 1a (n=130)

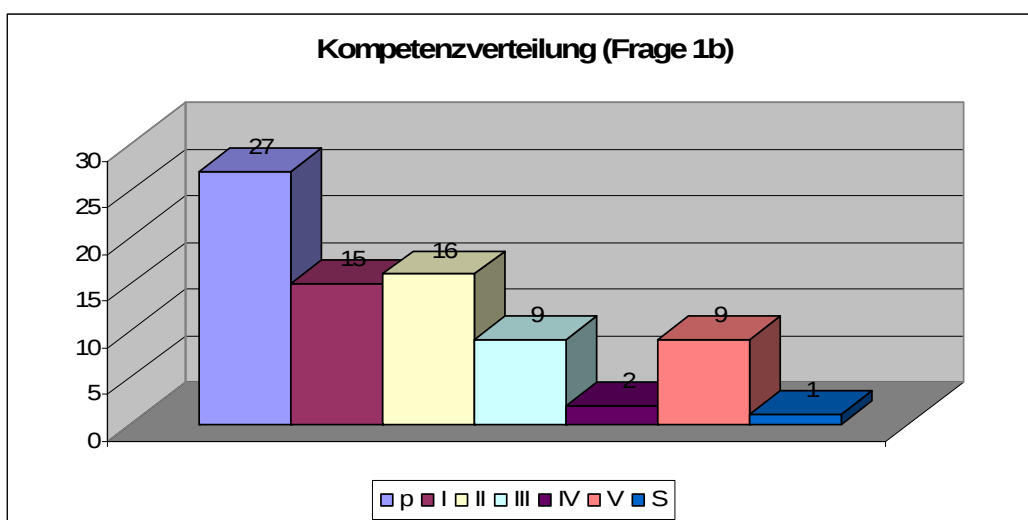


Diagramm 14: Kompetenzen 1b (n=79)

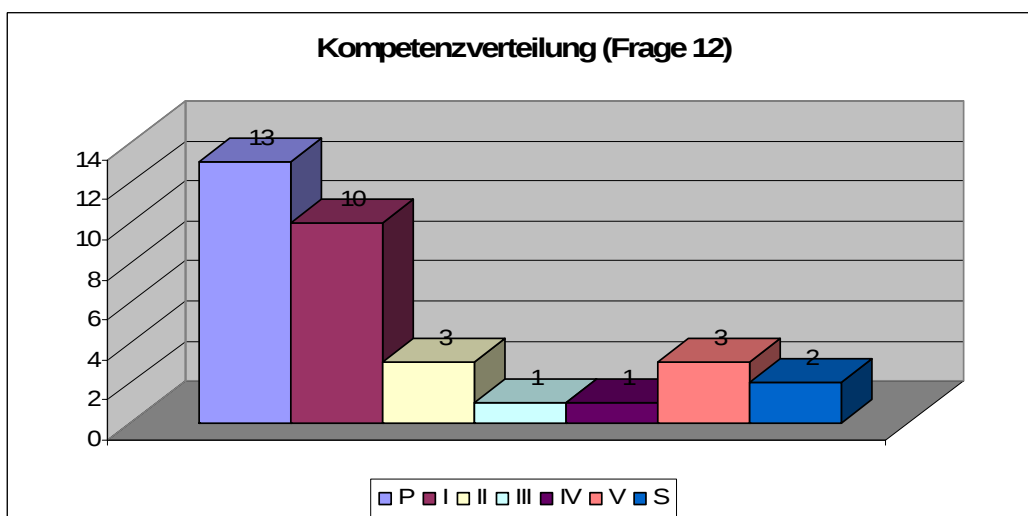


Diagramm 15: Kompetenzen 12 (n=33)

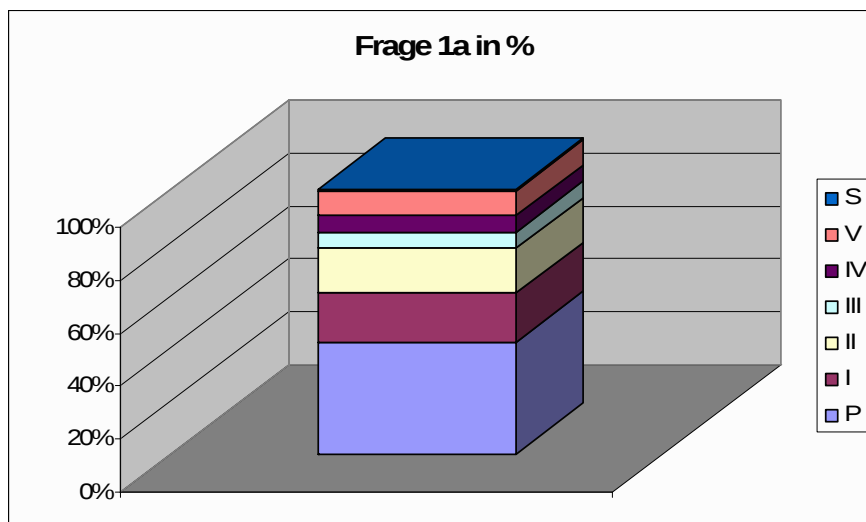


Diagramm 16: prozentuelle Verteilung zu 1a (n=130)

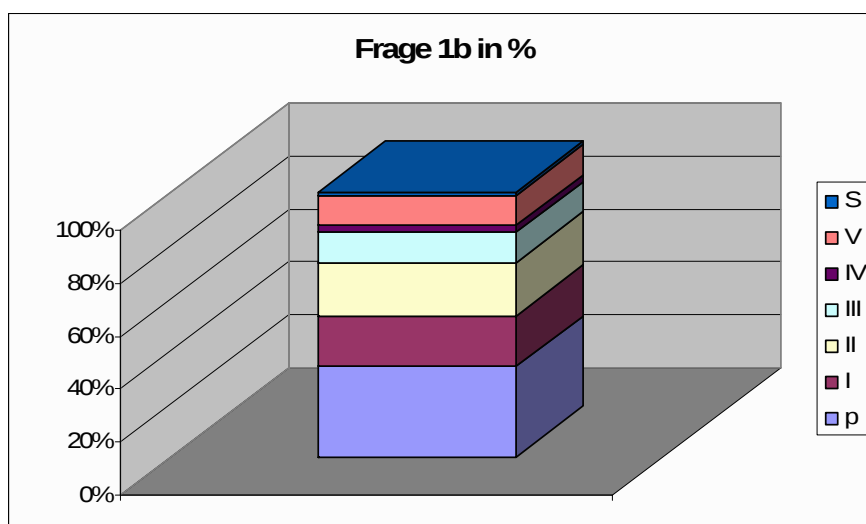


Diagramm 17: prozentuelle Verteilung zu 1b (n=79)

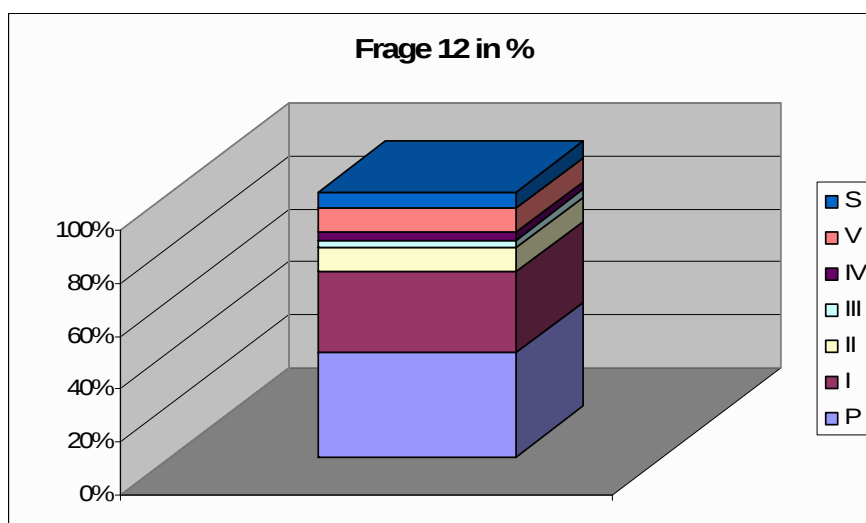


Diagramm 18: prozentuelle Verteilung zu 12 (n=33)

4.4.2 Zusammenfassung der Ergebnisse und Interpretation der Kompetenzverteilung

Bei der Frage 1a (den bisher geschätzten Eigenschaften eines Pädagogen) werden vorwiegend Kompetenzen die der persönlichen Ebene zugeordnet wurden, genannt. Dieser Trend zeichnet sich auch bei den Antworten zu den Fragen 1b und 12 ab.

Der Kompetenzbereich I (Fähigkeiten zum Selbstmanagement) ist zu einem geringeren Teil ausgeprägt. Wobei zur Frage 12 (Kompetenznennung nach Beantwortung des Mittelteils) verhältnismäßig häufiger Nennungen erfolgten.

Der Kompetenzbereich II verzeichnet im Verhältnis von Frage 1a zu 1b kaum Schwankungen. Bei Frage 12 verringerte sich der Anteil sogar.

Das gleiche gilt für den Kompetenzbereich III (der Vermittlungsfähigkeit)

Kompetenzen zum Kompetenzbereich IV (Konfliktfähigkeit/Konfliktvermeidung) wurden schon bei Frage 1a nicht sehr häufig genannt und die Zahl der Nennungen fiel bei den folgenden beiden Fragen noch ab.

Ebenso ist beim Kompetenzbereich V ist ein sukzessives Sinken zu bemerken.

In der Reihenfolge ihrer Häufigkeit ergibt das ein Profil von

- Frage 1a: P – I – II – V – III – IV
- Frage 1b: P – II – I – V/III – IV
- Frage 12: P – I – II/V – III/IV

Die Fähigkeiten, die der persönlichen Ebene zugerechnet werden scheinen den Befragten am wichtigsten zu sein. Man kann anhand der Diagramme gut sehen, dass hier mit Abstand durchwegs die meisten Nennungen erfolgen. Es kommt in diesem Bereich kaum zu Veränderungen.

Die Ebene I (Fähigkeit zum Selbstmanagement) steigt hingegen - nach bearbeitetem Mittelteil – erheblich an. Die Zusammensetzung der einzelnen Komponenten – sprich Kategorien – verändert sich also. Da aber nicht alle Befragten bei Frage 12 zusätzliche Komponenten angegeben haben, lässt sich daraus lediglich ableiten, dass sich die Gewichtung bei denjenigen verschoben hat, die noch zusätzliche Kompetenzen wünschten.

4.5 Auswertung der skalierenden Fragen

Ziel der Untersuchung war auch, einen Wandel zu spezifischen Merkmalen messbar zu machen. Durch den dreistufigen Ansatz der Hauptuntersuchung ist es möglich, die skalierenden Eingangsfragen den skalierenden Abschlussfragen gegenüberzustellen, um die Wirkung des Mittelteils der Untersuchung zu belegen.

Zum einen betraf dies die Fragen 2 und 11:

- 2) Welchen Stellenwert würden Sie der praktischen Erprobung im Verhältnis zur theoretischen Lehre während der Ausbildung einräumen wollen? Bitte geben sie Ihre Wertung auf einer Skala von 1 bis 10 an (1 - sehr gering, - 10 sehr hoch).
- 11) Hat sich Ihre Meinung hinsichtlich des Stellenwerts der praktischen Erprobung im Verhältnis zur theoretischen Lehre während der Ausbildung nach Bearbeitung der Fragen geändert? Geben Sie bitte auf einer Skala von 1 bis 10 Ihre neue Wertung ab (1 - sehr gering, 10 - sehr hoch).

Zum anderen die Fragen 3 und 15:

- 3) Wie viel Platz sollte dem Eingehen auf emotionale Bedürfnisse im erzieherischen Handeln eingeräumt werden? Bitte geben Sie Ihre Wertung auf einer Skala von 1 bis 10 ab (1 - sehr gering, 10 - sehr hoch).
- 15) Messen Sie dem Eingehen auf emotionale Bedürfnisse in der Pädagogik nun den gleichen, einen niederen oder höheren Stellenwert bei? Bitte geben Sie Ihre Wertung auf einer Skala von 1 bis 10 erneut ab (1 - sehr gering, 10 - sehr hoch).

Die Werte wurden in eine Exceldatei (siehe Anhang, Tabelle 1 und Tabelle 2) übertragen und auf Abweichungen hin untersucht. Zur besseren Darstellung wurden die ermittelten Werte Kategorien zugeordnet – in nachfolgenden Kapiteln ersichtlich – und auf Tendenz und Abweichung hin berechnet.

- Die Diagramme zur Tendenz zeigen eine generelle positive oder negative Differenz der ursprünglich angegebenen Zahlen an. (Diagramm 19 und Diagramm 21)
- Die Diagramme zur Abweichung geben hingegen an, ob diese Differenz nur gering, oder doch größer zwei ist. (Diagramm 20 und Diagramm 22)

4.5.1 Quantitative Auswertung der skalierenden Fragen 2/11

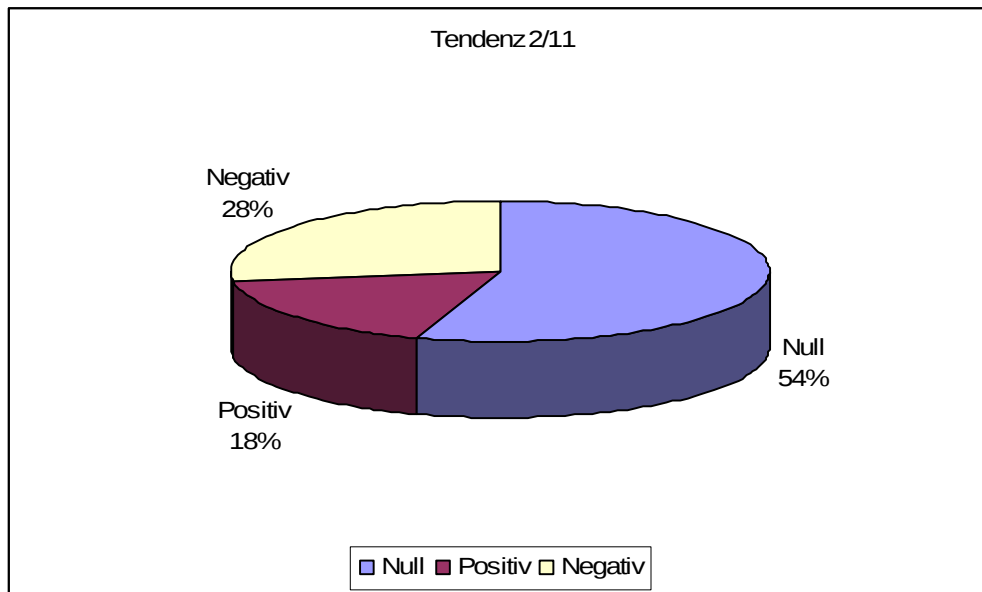


Diagramm 19: Tendenz 2/11

Null	22
Positiv	7
Negativ	11

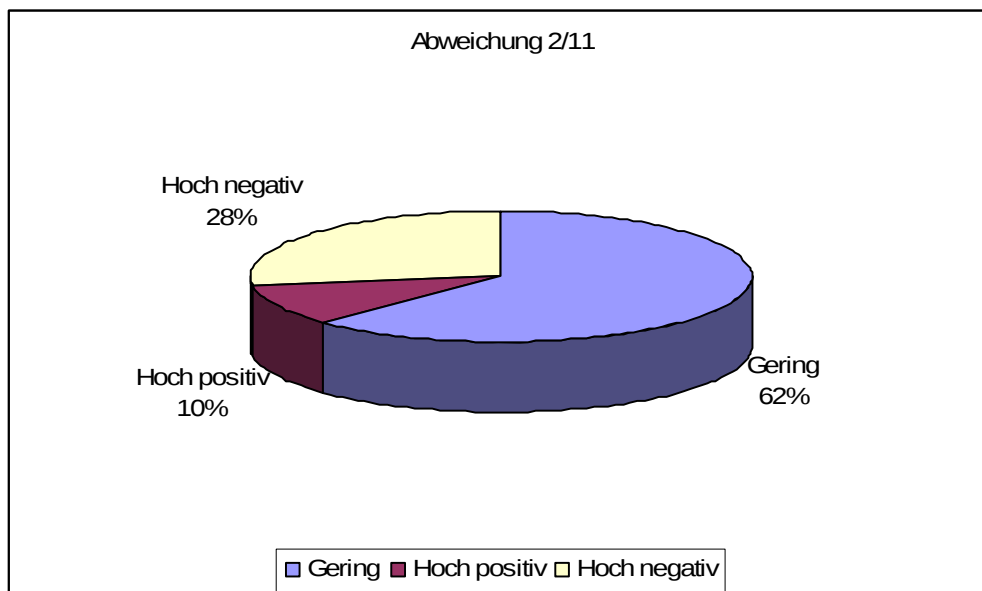


Diagramm 20: Abweichung 2/11

Gering	25
Hoch positiv	4
Hoch negativ	11

4.5.2 Quantitative Auswertung der skalierenden Fragen 3/15

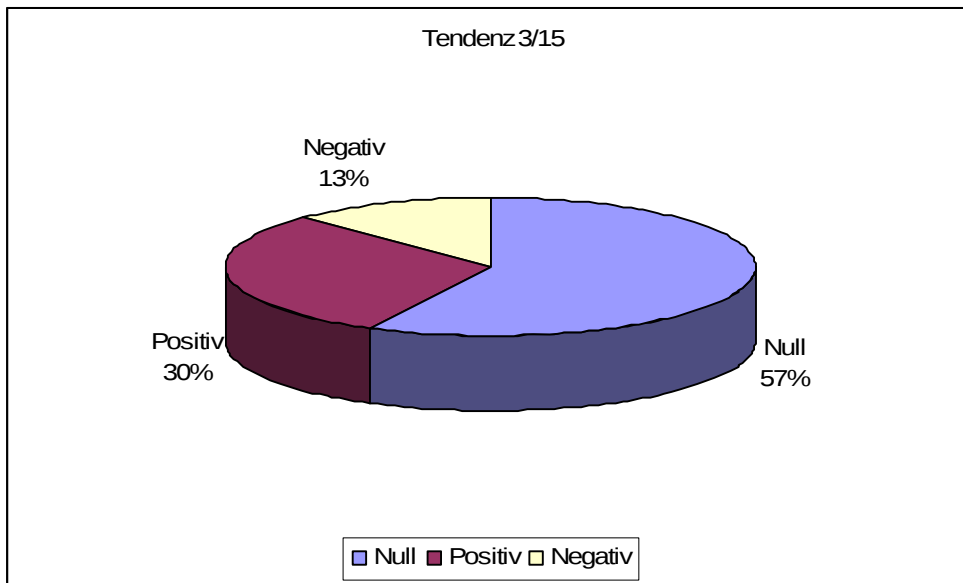


Diagramm 21: Tendenz 3/15

Null	23
Positiv	12
Negativ	5

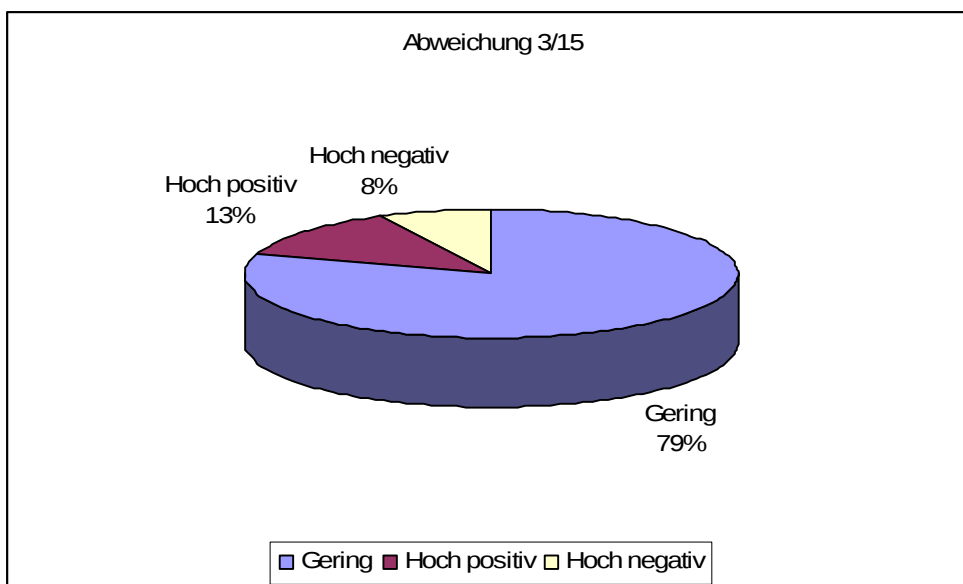


Diagramm 22: Abweichung 3/15

Gering	32
Hoch positiv	5
Hoch negativ	3

4.5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse und Interpretation zur Quantitativen Auswirkung narrativer Intervention

Die untersuchten Auswirkungen sind eindeutig vorhanden (46% der Teilnehmer adaptieren zwischen den Diagnosefragen 2 und 11 ihre Angaben, 43% bei 3 zu 15).

Jedoch deuten die Ergebnisse auf eine starke Ambivalenz hin. Bei den Fragen zum Theorie-Praxisverhältnis, sind die Ergebnisse in Richtung eines höheren Theorieanteils zu werten. 28% meinen nach Bearbeitung der Geschichten, dass ein vermehrter Theorieanteil in der Ausbildung sinnvoll wäre. Nur 18% der Befragten würden den Praxisanteil erhöhen. Von diesen 18% fällt die Differenz so gering aus, dass der Wert für die Kategorie (hoch positiv) damit auf 10% in der Abweichungsgraphik fällt (vgl. Diagramm 19 und Diagramm 20).

Wohingegen bei den Fragen, die das Eingehen auf emotionale Bedürfnisse betrifft, dieser Komponente ein höherer Wert beigemessen wird. Die Befragten ändern ihre Ansicht zwar unwesentlich geringer (2%), jedoch wird dem Eingehen auf emotionale Bedürfnisse ein wesentlich höherer Stellenwert (30%) beigemessen als vergleichsweise dem Praxisanteil in der Ausbildung. Dies lässt vermuten, dass die Befragten eventuell eine Verbesserung in diesem Bereich (eingehen, einlassen, mitfühlen, einfühlen) eher der Theorie als der Möglichkeit zuweisen, dies in der Praxis auszubilden und zu stärken (vgl. Diagramm 21 und Diagramm 22).

Die Ergebnisse zeigen in unterschiedliche Richtungen und die Untersuchung der Daten hinsichtlich Varianz und Tendenz hat gezeigt, dass eine Vielzahl von unterschiedlichen Interpretationen möglich ist. Die Erkenntnis hieraus ist, dass mit dem vorliegenden Test die Auswirkung von narrativen Elementen zwar belegt wird, eine Interpretation und Ursachenfolgerung jedoch nicht eindeutig möglich ist. Will man die Ursachen für diese Ergebnisse ermitteln, so wäre einer anderen Form, wie dem qualitativen Interview, der Vorzug zu geben.

Es ist anzunehmen, dass die Ambivalenz der Teilnehmer auf mehreren Faktoren beruht, die einer schriftlichen Befragung immanent ist. Distanz und zeitliche Freiheit können die Auswirkungen der narrativen Elemente ebenso beeinflussen, wie aktuelle Befindlichkeiten und möglicherweise falsch verstandene Fragen. Eine Fehlinterpretation der Fragen – wie in Kap. 3.10.8 – beschrieben, kann jedoch wiederum auf die eigenerlebten Geschichten der Befragten rückbezogen werden. Dies war allerdings nicht Thema der Untersuchung.

5 Ausbildung in Baden

Der Vergleich mit der fünfjährigen Ausbildungsvariante des BISOP Baden wurde angestrebt, da diese Ausbildungsform mit dem angeschlossenen Internat sowie dem Übungshort am ehesten der Ausbildungsform Korczaks ähnelt. Es können leider nur bedingt Aussagen getroffen werden, da das BISOP Baden aus anschließend angeführten Gründen (Kap. 5.2) keine näheren Auskünfte erteilen wollte.

5.1 Geschichte des Bundesinstituts Baden

Bereits 1960 kam es zur Gründung des Bundesinstitutes für Heimerziehung in Baden, obwohl die Ausbildung für Erzieher in Österreich erst 1962 gesetzlich geregelt wurde. Davor wurde die Tätigkeit der Hort- und Heimerzieher vorwiegend ohne Ausbildung ausgeübt. Die inhaltliche Ausrichtung der Lehrpläne orientierte sich dabei an der aktuellen Situation der Heime und war auf die Ausbildung von Erziehern in Schülerheimen, Horten und auf die Arbeit mit behinderten Menschen bezogen.

Schon im Gründungsjahr war die Ausbildung auf fünf Jahre konzipiert. Der Mangel an geprüften Erziehern ließ zunächst jedoch raschere Ausbildungsmöglichkeiten schaffen: einjährige Lehrgänge für Maturanten, zweijährige Lehrgänge für Absolventen von AHS, BHS oder BMS. Zusätzlich wurden Kurse zur Externistenbefähigungsprüfung für Erzieher angeboten.

1978 wurde erstmals ein viersemestriger Lehrgang zur Ausbildung für Sondererzieher geführt. Erst im Schuljahr 1980/81 erfolgte die Durchführung der, bereits seit den 60er Jahren gesetzlich verankerten, fünfjährigen Ausbildung für Hort- und Heimerzieher. Zunächst als Schulversuch realisiert, wurde diese Ausbildungsform 1985 in das Regelschulwesen eingeführt. Seither schließt die Ausbildung grundsätzlich an die 8. Schulstufe an und endet nach fünf Jahren mit der Reife- und Diplomprüfung.

Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der beruflichen Sozialisation durch Wohnen und Leben in einer Gemeinschaft während der Ausbildungszeit gehörten von Beginn an zum besonderen Bildungskonzept des Bundesinstitutes, dem bis heute ein Ausbildungsinternat angegliedert ist. 1993 wurde die gesetzliche Grundlage zur Umbenennung der Bildungsanstalten für Erzieher zu "Bildungsanstalten für Sozialpädagogik" geschaffen. Der Begriffswandel erfolgte aufgrund der Veränderungen im Berufsfeld und der aktuellen Auffassung von sozialpädagogischer Arbeit.

1998 konnte das Bundesinstitut, nach beinahe 40 Jahren in Not- oder Übergangsquartieren, endlich das neu erbaute Schulgebäude beziehen. Seither findet die gesamte Ausbildung an einem Ort statt. Diese Informationen sind der Homepage des Bundesinstituts Baden entnommen

(<http://www.bisopbaden.ac.at/bisop/schule/index.php?idcatside=5> [Stand: 16.07.2008]).

5.2 Kriterien der Aufnahme

Frau Prof. Mag. Dr. Karin Lauermann, Direktorin der BISOP Baden wollte im telefonischen Gespräch vom 04.04.2008 keine näheren Angaben zum Aufnahmeverfahren machen, da dies ihrer Meinung nach nicht an die Öffentlichkeit dringen sollte. Aus diesem Grund bezieht sich die Beschreibung der Aufnahmevoraussetzungen einerseits auf das Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 2006, ausgegeben am 21. November 2006, Teil II, 440. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Aufnahme- und Eignungsprüfungen und andererseits auf die öffentlichen Informationen der Homepage der BISOP Baden (<http://www.bisopbaden.ac.at/bisop/schule/index.php?idcatside=30> [Stand: 04.06.2008]).

Laut Bundesgesetzblatt wird die Eignung durch eine praktische Prüfung, schriftliche Prüfungen sowie nach Maßgabe ebenfalls mündlicher Prüfungen festgestellt. Die praktische Prüfung dient der Feststellung der musikalischen Bildbarkeit, der Fähigkeit zum schöpferischen Gestalten, der körperlichen Gewandtheit und Belastbarkeit sowie der Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit. Schriftliche Prüfungen in Deutsch, einer lebenden Fremdsprache und in Mathematik sind dann abzulegen, wenn diese Pflichtgegenstände in der 4. Klasse der allgemeinbildenden höheren Schule oder in der I. Leistungsgruppe der Hauptschule zumindest mit „Genügend“ oder in der II. Leistungsgruppe der Hauptschule zumindest mit „Gut“ beurteilt worden sind, oder in der zweiten Leistungsgruppe der Hauptschule mit „Befriedigend“ beurteilt worden sind, und die Klassenkonferenz der Hauptschule feststellt, dass der Schüler aufgrund seiner sonstigen Leistungen mit großer Wahrscheinlichkeit den Anforderungen der höheren Anstalten der Lehrerbildung und der Erzieherbildung genügen wird. Sofern schriftliche Prüfungen mit „Nicht genügend“ beurteilt werden, ist im jeweiligen Prüfungsgebiet eine mündliche Prüfung abzulegen. Die Aufgaben für die schriftliche und die mündliche Prüfung sind dem Bereich des Lehrstoffes der I. Leistungsgruppe der 4. Klasse der Hauptschule zu entnehmen.

Zum praktischen Teil der Eignungsprüfung können lediglich folgende Angaben gemacht werden, die der Homepage der BISOP Baden entnommen wurden. Es werden die kreativen Fähigkeiten und in einer Gruppenphase die sozialen und kommunikativen Kompetenzen überprüft. Weiters sollen Einzelgespräche eine Orientierung für Lehrer und Kandidaten geben, ob die Ausbildung bzw. der angestrebte Beruf den Vorstellungen der Aufnahmekandidaten entsprechen.

5.3 Stundentafel

BASOP STUDENTEN TAFEL						
zurück						
Wochenstundenzahl Klasse						
Pflichtgegenstände	1.	2.	3.	4.	5.	Summe
Religion	2	2	2	2	2	10
Pädagogik (einschl. Päd. Psychologie, Päd. Soziologie, Philosophie)	-	2	3	3	3	11
Heil- und Sonderpädagogik	-	-	-	1	2	3
Didaktik (insbesondere Didaktik der Hort- und Heimerziehung)	1	2	3	3	3	12
Hort- und Heimerziehung	1	2	5	5	4	17
Deutsch (einschließlich Sprecherziehung, Kinder- und Jugendliteratur)	4	3	3	3	3	16
Lebende Fremdsprache	3	3	2	2	3	13
Geschichte und Sozialkunde	2	2	1	1	1	7
Geographie und Wirtschaftskunde	2	2	1	1	1	7
Rechtswissen und politische Bildung	-	-	-	-	2	2
Mathematik	3	2	2	2	2	11
Physik	-	-	2	1	2	4
Chemie	-	2	2	-	-	4
Biologie und Umweltkunde	2	2	1	1	1	7
Gesundheitslehre	-	-	-	1	-	1
Musikerziehung	2	2	1	2	2	9
Instrumentalmusik Gitarre	2	1	1	1/0	-	5/4
Flöte / Akkordeon	-	1	1	0/1	-	2/3
Rhythmisch-musikalische Erziehung	-	1	1	-	-	2
Bildnerische Erziehung	2	2	2	2	0/2	8/10
Werkerziehung	4	2	2	2	2/0	12/10
Leibeserziehung	3	2	2	3	2	12
Verbindliche Übung						
Ergänzende berufskundliche Unterrichtsveranstaltungen						
Verkehrserziehung	1	-	-	-	-	1
Informatik	2	-	-	-	-	2
Hauswirtschaftlich-gesundheitlicher Bereich	-	1	-	-	-	1
Lernhilfe für die Grundschule	-	1	-	-	-	1
Kommunikationstechniken und Gruppendynamik	-	-	-	1	-	1
Buchhaltung	-	-	-	-	1	1
Gesamtstundenzahl	36	38	37	37	36	184

() Schulautonome Änderungen möglich

Abbildung 1: Stundentafel

(<http://www.bakip-basop.at/studentafelbasop.htm> [Stand: 16.07.2008])

5.4 Besonderheiten

Das Institut Baden verfügt über ein angeschlossenes Internat, welches die Schüler im Erwerb persönlicher und beruflicher Erfahrungen unterstützen soll. Das Leben in einer Gemeinschaft bietet Entwicklungschancen in Bezug auf die Persönlichkeitsbildung. Das intensive Zusammenleben in einer Gruppe erfordert hohe soziale Integrationsleistungen von den Jugendlichen. Die im Unterricht erlernten Methoden können hier unter der fachlichen Kompetenz von Sozialpädagogen modellhaft erlebt werden (<http://www.bisopbaden.ac.at/bisop/schule/index.php?idcatside=21> [Stand: 16.07.2008]).

Es wird nun näher auf einige Aspekte eingegangen, die dem Leitbild des Instituts entnommen wurden und die einen kleinen Einblick in die Kompetenzen gewähren, die einen Vergleich mit Korczak erlauben.

Die Grundausbildung in der fünfjährigen Ausbildung basiert auf drei Säulen. Vermittelt wird Allgemeinbildung (Hochschulreife), Berufsbildung, die zur professionellen Arbeit befähigen soll und Persönlichkeitsbildung, damit Schüler den zukünftigen, vielfältigen Anforderungen des Berufsalltags gerecht werden können. Der angeschlossene Übungshort (eine Einrichtung der Nachmittagsbetreuung für Kinder aus Baden und Umgebung) bietet den Schülern die Möglichkeit ihre Praktika zu absolvieren, um berufliche Kompetenzen unter qualifizierter Anleitung erwerben zu können. Der Hort als berufspraktischer Lernraum, versteht sich somit als Übungsstätte für in Ausbildung stehende Menschen, zur Erprobung und Verfestigung von lehrplanmäßig vorgeschriebenen Kompetenzen. Das Übungsinternat zählt, wie bereits erwähnt, zu den Besonderheiten des Instituts. Es dient einer Erweiterung der Vermittlung persönlicher, sozialer und beruflicher Bildung durch den Ausbau als Lern- und Erfahrungsraum.

Das BISOP (Bundesinstitut für Sozialpädagogik) Baden sieht sich als offenen Bildungs- und Ausbildungsraum, in dem die geistigen, seelischen und physischen Energien der in der Schule wirkenden und mitgestaltenden Arbeitenden, Lehrenden und Lernenden in vielfältiger, kreativer und synergetischer Weise zum Ausdruck gebracht werden. Es bezeichnet sich als lernende Organisation, in der partizipatives, lebendiges Lernen stattfindet, in der Fehler als Chance für die Weiterentwicklung gesehen werden. Die

Schüler lernen neu entwickelte Konzepte in demokratischen Prozessen auf ihre Nachhaltigkeit kritisch zu prüfen und anzuwenden.⁸

Des Weiteren finden sich im Leitbild gewichtige Ansätze zum Thema Lehren und Lernen. Es wird davon ausgegangen, dass die Schüler entwicklungsbereite Menschen mit unterschiedlichen Begabungen und Interessen sind, die sie in das sozialpädagogische Berufsfeld einbringen möchten. Die Förderung von musisch-kreativem Potential wird dabei als wichtig erachtet. Als Unterrichtsprinzipien gelten ausgewählte ganzheitliche Lernformen wie Projektunterricht, fächerübergreifender Unterricht bzw. Teamteaching. Das praxisnahe Lernen findet in dafür ausgewählten Praxisinstitutionen statt. Als Ausbildungsstätte wird Raum für konstruktive Kritik und Entwicklung geboten, um soziale und personale Kompetenzen sowie berufliche Professionalität zu erreichen. Selbstreflexion und gemeinsame Reflexion von Arbeitsprozessen der Lehrenden und Lernenden soll dabei helfen, dies im praxisnahen Lernen sicherzustellen (<http://www.bisopbaden.ac.at/bisop/schule/index.php?idcatside=105> [Stand: 16.07.08]).

5.5 Resümee zur Ausbildung im BISOP Baden

Begriffe, auf die man auch in der Ausbildungsvariante von Korczak stößt, sind hier kurz gefasst: Demokratie, Lernen als Chance, praxisnahes Lernen und vor allem Selbstreflexion.

All dies macht diese Schulform annähernd mit den Gegebenheiten der Ausbildung nach Korczak zum Erzieher vergleichbar. Der wesentliche Unterschied besteht im sogenannten „praxisnahen Lernen“, darin, dass die Schüler nicht wie in den Waisenhäusern Dom Sierot und Nasz Dom beinahe rund um die Uhr mit den Kindern in Kontakt sind. Dennoch bietet das Internatsleben ähnliche Gegebenheiten und ist sicherlich besser dazu geeignet auf den Beruf des Sozialpädagogen vorzubereiten als vergleichbare Einrichtungen ohne Internat.

⁸ Leider finden sich im Leitbild keine Hinweise wie diese demokratischen Regulative beschaffen sind und angewendet werden.

Der Vergleich zum demokratischen Verstehen des BISOP Baden zur Ausbildung der Burse kann kaum gezogen werden, da keine Informationen von Seiten des BISOP zur Verfügung gestellt wurden, und auch nicht dem Leitbild entnommen werden konnten. Es lässt sich lediglich vermuten, dass über den Verbleib der Schüler nicht so abgestimmt wird, wie es in den Häusern Korczaks üblich war. Das bedeutet, dass wohl weder die Mitschüler noch die Kinder im Übungshort darüber abstimmen werden, ob ein Schüler in der Einrichtung verbleibt oder nicht.

Lernen als Chance zu sehen kann im Wesentlichen der Ansicht Korczaks als gleichgestellt betrachtet werden, vor allem dann, wenn die Selbstreflexion, wie im Leitbild angeführt, einen wesentlichen Bestandteil der Ausbildung ausmacht. In welcher Form und Ausprägung Selbstreflexion im BISOP praktiziert wird, kann leider auch nicht angeführt werden, da hierüber ebenso keine Informationen weitergegeben wurden. Tatsache ist, dass das Führen von Observationsheften in der Art wie es bei Korczak gefordert war, nicht üblich ist (laut telephonischem Gespräch mit Frau Prof. Mag. Dr. Karin Lauermann vom 04.04.2008).

6 Mögliche Methoden, die im Sinne Korczaks wirken

6.1 Das dialogische Lernmodell

Während meiner Nachforschungen stieß ich auf das dialogische Lernmodell, das mir als eine geeignete Methode erschien, um im Zusammenhang mit der Ausbildung zum Erzieher näher betrachtet zu werden. Vom Prinzip her hat es mich an die Methode Korczaks der beständigen Beobachtung und Niederschrift derselben erinnert

Die Betrachtungen, die hier zum dialogischen Lernmodell angestellt werden, beziehen sich auf eine Arbeit von Dr. Nadja Badr-Goetz, erschienen 2007 bei Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung, München. Sie beschreibt in ihrem Buch das Projekt „Dialogisches Lernen im gymnasialen Unterricht“, das zur Aufgabe hat, dieses gymnasialpädagogische Wissen für die Praxis zugänglich zu machen.

6.1.1 Das Konzept des dialogischen Lernmodells

Das Dialogische Lernmodell ist das Ergebnis der langjährigen Lehrertätigkeit am Gymnasium und der fachlichen und fachdidaktischen Kooperation von Urs Ruf und Peter Gallin⁹. Sie haben dieses didaktische Modell erarbeitet, das sich sowohl in der Primarschule als auch in der gymnasialen Praxis in den Fächern Deutsch und Mathematik bewährt hat.

Das Wesen des Dialogischen Lernmodells besteht in der Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten, wobei diese in Dialogen erfolgt. Es werden der Dialog zwischen der Person und dem fachlichen Inhalt vom Dialog zwischen Personen über den fachlichen Inhalt unterschieden.

„Zunächst befasst sich eine Person mit dem fachlichen Inhalt [...] und setzt personale, soziale und fachliche Aspekte ihrer fachbezogenen Handlungskompetenz ein. Entsprechend tritt sie mit ihrem gesamten Potential an

⁹ Badr-Goetz bezieht sich hier auf die Publikationen von Gallin & Ruf, 1990, Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz und Gallin & Ruf, 1995, Ruf & Gallin, 1999 a/b, Ich mache das so! Wie machst du es? Das machen wir ab, sowie Ruf & Gallin, 2003a/b (2. Aufl.), Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik (2 Bände).

Kognitionen und Emotionen an den fachlichen Inhalt heran und beschäftigt sich zunächst mit den persönlichen Erfahrungen im Umgang mit diesem oder ähnlichen fachlichen Inhalten, nimmt Position ein, verleiht dem fachlichen Gegenüber subjektiv geprägten Sinn und nimmt die persönliche emotionale Befindlichkeit wahr.“ (Badr-Goetz, 2007, S. 46)

Das bedeutet, dass man sich zuerst mit seinem eigenen singulären Zugang zum Thema beschäftigt, gleichsam einen inneren Dialog führt. Ausgehend vom eigenen Zugang bewegt man sich in weiterer Folge dialogisch zum singulären Zugang des anderen – seiner Vorgehensweise und Auseinandersetzung mit dem Thema – hin.

Das Hauptaugenmerk beruht auf gelungenen Verfahren und produktiven Lösungsansätzen, die eine Weiterentwicklung der schulischen Handlungskompetenzen gewährleisten. Der fachbezogene Dialog in der Anwendung des dialogischen Lernens verläuft nach folgendem Muster:

„*Ich mache das so!*“ – bezeichnet die Darstellung des singulären Zugangs.

„*Wie machst du es?*“ – beschreibt die Auseinandersetzung mit den Vorgehensweisen der anderen.

„*Das machen wir ab.*“ – dient der Orientierung an interessanten Versuchen und gelungenen, bewährten, regulären Verfahren.

Ruf & Gallin beschreiben mit diesem Dreischritt Lernen als Prozess, der vom Singulären über Divergierendes zum Regulären verläuft (Badr-Goetz, 2007, S. 47):

„Die Lernphasen des Singulären, Divergierenden und Regulären haben ihre je eigenen Charaktermerkmale. Hauptmerkmal der Phase des Singulären ist, dass sie immer am Anfang eines Lernprozesses steht. Wichtig ist, dass der Lernende Selbstvertrauen gewinnt und mit der eigenen Art des Wahrnehmens, Denkens und Handelns zurechtzukommen lernt. Er bewegt sich zwar in Fachgebieten, die der Lehrer ihm vorgegeben hat, beschreitet aber eigene Wege. Dabei braucht er sich noch nicht an den Normen und Begriffen des Regulären zu orientieren, er (...) wird aber angeleitet und verpflichtet, seine unkonventionellen und verschlungenen Wege und Irrwege zuhause des beratenden Lehrers zu dokumentieren. Es wird nicht lange dauern, bis sich die Schüler einer Klasse dafür zu interessieren beginnen, was ihre Nachbarn tun und wie sie die Probleme anpacken und lösen. Das Ich tritt in einen Dialog mit einem Du; die singuläre Einstellung zum Stoff wird erweitert durch eine divergierende. (...) Der Frage ‚Wie machst du das?‘ folgt bald die Frage ‚Wie macht man das?‘ Der Lernende will ‚wissen, wie es nun wirklich ist‘. Er sucht Zugang zum Regulären.“

In der Pädagogik allerdings ist „der Zugang zum Regulären“ als solcher nicht ohne weiteres bestimmbar, da es keine Rezepte und Handlungsanweisungen in diesem Sinne gibt. Hier gilt es eher existierende Handlungsgerüste zu betrachten. Um dies zu veranschaulichen, denken Sie an das kindliche Spiel mit Puppen. Die Puppe steht für das Handlungsgerüst und das Kind wählt aus seinem Schatz von Kleidern, die für erlernte

Methoden und Handlungskompetenzen stehen, das passende „Outfit“ zur aktuellen Geschichte.

Das dialogische Lernmodell von Ruf & Gallin geht im dritten Schritt davon aus, dass der Schüler durch diese Methode zum Regulären gelangen will. Das bedeutet z. B. in der Mathematik: *„Welche Formel ist in der aktuellen Aufgabe am sinnvollsten einzusetzen, wie gelange ich ohne große Umwege zum Ergebnis?“*, oder in Deutsch: *„Nach welchen gültigen Kriterien wird eine Nacherzählung verfasst?“* Wenn man Korczaks Sichtweise – „Jedes Mal, wenn du ein Buch fortgelegt hast und beginnst, den Faden eigener Gedanken zu spinnen, hat das Buch seinen beabsichtigten Zweck erreicht.“ (Korczak, 1995, S. 1) – dieser Überlegung zugrunde gelegt, so muss „das Reguläre“ zwangsläufig der Erkenntnis weichen, dass es in der Pädagogik keine Regulative an sich gibt, sondern vielmehr jeweils individuelle Lösungsansätze.

Diese Erkenntnis ist umso einsichtiger, als der Schüler im nachfolgenden Schritt, der Frage ‚Wie machst du es?‘, erkennen wird, dass es, abhängig vom bisher erworbenen persönlichen Erfahrungsschatz, zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen kommen wird. „Der Puppe passt nicht jedes Gewand“ – um wieder auf voriges Beispiel zu verweisen. Lösungen werden umso erfolgreicher je mehr sie der eigenen Authentizität in der Ausführung entsprechen. Erzieherisches Handeln ist individuell und es gilt zu lernen, seinen eigenen Ansatz, durch Fehler und Reflexion zu entwickeln.

Die Organisation des Unterrichts mit dem dialogischen Lernmodell

Folgende Instrumente haben sich in der Realisierung des dialogischen Lernmodells bewährt: 1) Kernidee, 2) Auftrag, 3) Lernjournal, 4) Rückmeldung, 5) Zusammenspiel dieser Instrumente im Kreislauf, 6) Leistungsbeurteilung

1) Kernidee: Initiierung des Lehr- Lernprozesses

Der Unterricht basiert auf der so genannten ‚Kernidee‘. Der Lehrer trägt durch eine besondere Art der Darstellung eines komplexen Sachverhaltes dazu bei, dass sich seine Schüler motivieren. Er nähert sich diesem Sachverhalt z. B. unter einem biografischen Aspekt an, schildert seinen eigenen Zugang zu diesem Thema und welche Interessen ihn dabei leiten. Der Erfolg dieser Darbietung hängt vom Umgang des Lehrenden mit dem fachlichen Inhalt, seinen Strategien und seiner Routine ab. So wird dem Lernenden ein erster Einstieg in ein noch fremdes Fachgebiet erleichtert und setzt den ersten Dialog in Gang.

Ein mögliches Beispiel wäre: *„Ein Kind genau zu beobachten, heißt es verstehen zu lernen.“*

2) Auftrag: Anstoß zur Auseinandersetzung mit einem fachlichen Inhalt

Die übliche Organisation des schulischen Unterrichts erlaubt es meist nicht Dialoge über fachliche Inhalte nur mündlich führen zu können, da sich zu viele Personen die Unterrichtszeit teilen müssen. Im Rahmen des Dialogischen Lernens wird der Dialog hauptsächlich schriftlich geführt. Den Schülern wird ein schriftlicher ‚Auftrag‘ gegeben und sie werden dazu angehalten, ihre Auseinandersetzung schriftlich zu dokumentieren. Die Beschreibung personaler und sozialer Zugänge ist dabei ebenso wichtig wie die fachliche Auseinandersetzung.

Mögliche Beispiele im Praxisunterricht wären: *„Wähle dir ein Kind, das du beobachten möchtest und beschreibe all deine Eindrücke.“*

„Lies dir folgende Geschichte (z. B. Das Kind in der dunklen Kammer) durch und analysiere die Verhaltensweisen der beteiligten Personen.“

3) Lernjournal: Darstellung der fachbezogenen Handlungskompetenz

Das Wesentliche hierbei ist, dass nicht die Sprache des ‚Verstandenen‘ dominiert, sondern in einer ersten Phase die Sprache des ‚Verstehens‘ genutzt wird. Die Sprache des ‚Verstehens‘ meint, dass die Schüler dokumentieren, wie sie dem Auftrag begegnen, welche Handlungsalternativen sie wählen und zu welchen Resultaten sie gelangen. Erst in der zweiten Phase kommt die Sprache des ‚Verstandenen‘ zur Anwendung, wo die Schüler die gewonnenen Erkenntnisse prüfen und sichern. Diese Aufzeichnungen werden im ‚Lernjournal‘ festgehalten. Das ‚Lernjournal‘ beinhaltet somit jede Idee zum Lösungsweg, jede entwickelte Routine, eingenommene Position, empfundene Emotion wie auch Erwartungen und Wertungen. Das ‚Lernjournal‘ entspricht den von den Bursisten geführten Observationsheften. Es unterscheidet sich lediglich darin, dass es nur einen einzigen, immerwährenden Auftrag gab – die Beobachtung des Kindes.

4) Rückmeldung: Entwicklungsorientierte Beurteilung

Die im ‚Lernjournal‘ dokumentierten persönlichen Entwicklungsprozesse werden durch einen regelmäßigen Austausch zwischen Lehrer und Schüler weiter unterstützt. Der Austausch erfolgt über die Lernjournale, in denen der Pädagoge seine schriftliche Rückmeldung hinterlässt, gelungene Passagen hervorhebt. Nicht nur der Lehrer sondern

auch die Schüler, die sich im zweiten Schritt „Wie machst du es?“ mit den Notizen ihrer Mitschüler auseinandersetzen, hinterlassen ihr schriftliches Feed back. Wesentlich im dialogischen Lernmodell ist es, positive Rückmeldungen zu geben und wertschätzende Ich-Botschaften zu hinterlassen.

Die ‚Autographensammlung‘ ist eine weitere Möglichkeit des Austausches innerhalb einer Klasse. In dieser werden besonders gelungene Passagen der Lernjournale ausgewählt, mit Kommentaren versehen und der Klasse vorgelegt. Die Beschäftigung mit viel versprechenden Lösungen der Mitschüler zeigt wie andere mit dem gleichen Inhalt umgehen und zu welcher Lösung sie gekommen sind. Ein Perspektivenwechsel wird ermöglicht und so gefördert.

Die erste Möglichkeit lässt sich mit den Notizen, die Korczak und seine Mitarbeiterinnen in die Observationshefte zu machen pflegten, vergleichen. Die zweite Möglichkeit entspricht im Wesentlichen Korczaks Seminaren, in denen er ein Thema aus den Observationsheften herausgriff um es zu besprechen.

5) Zusammenspiel der Instrumente im Kreislauf

Badr-Goetz (2007) weist darauf hin: „Die Instrumente des Dialogischen Lernmodells sind nicht unabhängig voneinander einsetzbar. Sie stehen miteinander in Beziehung und bedingen sich gegenseitig.“(a.a.O., S. 52) Sie werden in der Abfolge Kernidee – Auftrag – Journal – Rückmeldung – eingesetzt um diesen Kreislauf so lange als nötig zu durchlaufen. Das bedeutet, dass nach einem ersten Durchlauf der Lehrer durch das Instrument der Rückmeldung eine neue Kernidee entwickelt und dadurch diesen Kreislauf weiterführt.

6) Leistungsbeurteilung

In der gymnasialen Praxis wie auch in der Ausbildung zum Erzieher werden die Tätigkeiten der Schüler beurteilt und bewertet. Dies geschieht auch im dialogisch konzipierten Unterricht. Prozess- und Produktnachweise werden als Basis für die Gesamtbeurteilung genutzt. Als Prozessnachweis wird die Entwicklung erfolversprechender Verhaltensweisen gesehen, als Produktnachweis, die Erreichung eines vorgegebenen Lernzieles. Ruf & Gallin (2003a) haben ein eigenes Berechnungsschema für die Beurteilung entwickelt, dessen genauere Ausführung hier nicht Ziel führend scheint.

Das Instrument der Leistungsbeurteilung spielt bei Korczak in so fern keine Rolle, als er in seinem Ausbildungsmodell keine Noten vergeben hat. Eine positive Beurteilung zeigte sich in der Aufnahme in einem seiner geführten Häuser oder mitunter in der Empfehlung an eine andere Arbeitsstelle. Eine Beurteilung wurde in Korczaks System von den Kindern getätigt, die in einer geheimen Abstimmung über den Verbleib der Erzieher entschieden.

6.2 Biografisch-narrative Gesprächsführung

Bezug nehmend auf Reinhard Völzke (17.03.2006) wird in diesem Kapitel die biografisch-narrative Gesprächsführung als pädagogische Basiskompetenz betrachtet. Beiträge hierzu waren nur in digitaler Form zugänglich, da die Publikationen selbst leider vergriffen waren

(<http://www.strukturnetz.de/blog/2006/03/17/biographisch-narrative-gesprachsfuehrung-als-padagogische-basiskompetenz> [Stand: 18.03.2008]).

Völzke ist der Meinung, „dass die Potentiale des narrativen Ansatzes für mikrodidaktisches, pädagogisches Handeln nicht annähernd ausgeschöpft sind.“ Der Stellenwert von persönlicher Lebensgeschichte und des Erfahrungswissens hat die weiteste Verbreitung in der Altenarbeit und Altenpflege gefunden. Durch die Methode der Biografiearbeit werden Erinnerungen wachgerufen, und die Person wird für sich selbst und vor anderen wieder präsent. Vielfach wird auf die heilsame Dimension durch professionell angeleitetes, lebensgeschichtliches Erzählen in diesem Bereich hingewiesen (a.a.O.).

Völzke (1997) beschreibt die Konzeption einer professionell angeleiteten biografisch-narrativen Gesprächsführung als den Versuch, die Methodologie des narrativen Interviews aus dem sozialwissenschaftlichen Zusammenhang herauszulösen und auf sozialpädagogisches Alltagshandeln zu übertragen. Als sinnvoll wird auch die Verknüpfung mit der Grundhaltung der personenzentrierten Gesprächsführung nach Rogers erachtet

(http://www.strukturnetz.de/download//Artikel/voelzke_biographisches_erzaehlen_jugendhilfe_1997k.pdf [Stand: 18.03.2008]). Warum gerade das „Erzählen“ als Kommunikationsart so bedeutsam ist, erklärt Völzke (2005) mit der Aussage:

„Wer erzählt, insbesondere wenn es um selbsterlebte Geschichten geht, ist weitgehend bei sich selbst – und nutzt gleichzeitig die persönlichste Art der Selbstmitteilung, eine sehr intime Form, mit anderen in Kontakt zu treten. In

Geschichten spiegelt sich die subjektive Sicht der erzählenden Person auf ein vergangenes, von ihm selbst erlebtes beziehungsweise mitgestaltetes Ereignis wider. Erzählen bedeutet daher immer rekonstruieren. Erinnerungen werden erst durch das Weitererzählen zu persönlichen Erfahrungen. Mitgeteilte Erlebnisse sind geteiltes Leben. Und gleichzeitig wächst durch erzählte Geschichten das kollektive Gedächtnis.“

(http://www.strukturnetz.de/download//Artikel/voelzke_erzaehlen_brueckenschlag_leben_lernen_2005se11.pdf [Stand: 18.03.2008])

In der qualitativen Sozialforschung sind Erzählungen in den letzten dreißig Jahren verstärkt zum Gegenstand geworden. Ebenso werden in der sozialen und pädagogischen Praxis Methoden der Biografiearbeit immer bekannter. Interessanterweise ist „das Erzählen“ kaum Gegenstand der pädagogischen Aus- und Fortbildung geworden. Da diese Methode keinen Eingang in die fachlichen Handlungskompetenzen findet, werden Erzählversuche von z. B. Kindern nur allzu oft abgewiesen. Das Abweisen verhindert eine Reflexion über narrative Anteile (Völzke, 2005).

Wie im Kapitel 2.4. (Narrative Pädagogik) beschrieben, ist die Grundlage eines guten Erziehers der ständige Reflexionsprozess eigener und erzählter Geschichten. Verstehen und Einfühlen hängt in großem Maße mit der Verständigungsfähigkeit von Menschen zusammen, dem Erzählen dürfen und Zuhören können. Infolgedessen kann die biografisch-narrative Gesprächsführung als vielversprechende und durchaus erlernbare Methode in der Anwendung narrativer Pädagogik angesehen werden.

Der Gefahr einer Instrumentalisierung kann am besten damit begegnet werden, dass das eigene berufliche Selbstverständnis und die eigenen Handlungsmotive ebenso ständig reflektiert werden. Instrumentalisierung würde bedeuten, dass man mit dieser Methode seinem Gesprächspartner Informationen zu entlocken sucht, die unausgesprochene Interessen des Pädagogen befriedigen sollen. Die in Gang gesetzte Erzähldynamik wird dahingehend ausgenutzt den Gesprächspartner auszuhorchen, weswegen ein Einsatz im Rahmen administrativer Tätigkeiten aus ethischen Gründen nicht zum Einsatz kommen sollte (Sozialhilfeantrag, Einkommensverhältnisse) (Völzke, 1997, S. 272).

Als Anwendungsgrundlage empfiehlt Völzke (1997) „die eingehende theoretische Auseinandersetzung mit der Methodologie und den Methoden qualitativer Sozialforschung sowie deren praktischer Erprobung im Rahmen eines Forschungsprojektes und der sozialpädagogischen Reflexion des daraus resultierenden Erfahrungswissens.“ (a.a.O., S. 271)

Die Kompetenz Zugang zu „fremden“ Lebenswelten zu erlangen ist in den wenigsten Fällen eine bereits erworbene Fähigkeit. Sie kann aber ausgebildet und verfeinert werden. Die Ausbildung eines „biografisch-narrativen Ohrs“ legt die Basis für eine gelungene pädagogische Verständigung. Das Erlernen wie man einen professionell angeleiteten Erzählraum aufbaut, bietet die Möglichkeit sich dieses Instrument zu Nutze zu machen. Genaues Zuhören, anknüpfendes Nachfragen ohne dabei zu werten, die Fähigkeit des Hervorlockens von selbst erlebten Geschichten und die Sensibilisierung für den Gegenwartsaspekt der biografischen Rekonstruktion sind wichtige Elemente.

Die pädagogische Aufgabe besteht also darin, sich ankündigende Erzählungen nicht abzuweisen sondern auszubauen. Der Pädagoge sollte die Kunst beherrschen, den Gesprächspartner über die Erzählschwelle zu locken und wenn möglich, neue Erzählungen zu stimulieren. In der Praxis erweist sich ein kreativer Umgang mit äußeren Faktoren wie, Mangel an Zeit, oder entsprechenden Räumlichkeiten, als unabdingbar. Manchmal ist es jedoch notwendig ein Gespräch auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben, weil der eigene Handlungsdruck keine Gelegenheit zulässt. Aus diesem Grunde gilt es die Fähigkeit zu entwickeln, erneut Zugang zum Gesprächspartner zu finden um die Erzählschwelle wieder senken zu können (vgl. Völzke, 2005).

Um eine erfolgreiche biografisch-narrative Gesprächsführung zu gewährleisten, bedarf es der nach Karl Rogers beschriebenen Grundhaltung der Empathie, Akzeptanz und Selbstkongruenz. Ohne diese Grundhaltung ist es kaum möglich ein sensibilisiertes „biografisch-narratives Ohr“ auszubilden (Völzke, 1997, S. 276f). Nur so können der Situation angemessene Gesprächsimpulse in der richtigen Weise gesetzt werden. Hilfreich sind die Gesprächsregeln nach Völzke (a.a.O., S. 272ff):

Gesprächsregel 1:

In einer erzählrelevanten Alltagssituation oder zu Beginn einer Beratungssituation durch einen gezielten Gesprächsimpuls die Adressantin bzw. den Adressaten einladen, die „Erzählschwelle“ zu überwinden.

Erleichtert wird dies, wenn man den Gesprächspartner kennt, auf gemeinsame Gespräche oder Erlebnisse zurückgreifen kann und dadurch das notwendige Vertrauen genießt. Bsp.: *„Kannst du dich noch erinnern...?“*

Gesprächsregel 2:

Entstehen kleinere oder größere Gesprächspausen, dann sollen die möglichst „ausgehalten“ und nicht vorschnell unterbrochen werden.

Gesprächspausen werden vom Zuhörenden oft als „peinliche Situation“ empfunden. Diese Pausen sind aber oft fruchtbare Augenblicke eines Gesprächs, in dem der Erzählende seine inneren Gedankenfäden spinnt. Eine vorschnelle Unterbrechung der Pause würde einem Abbrechen des Gedankenfadens gleichkommen und das weitere Gespräch nur mehr mühsam wieder aufnehmen lassen. Hilfreich ist es Blickkontakt zu halten, möglichst ruhig und konzentriert zu bleiben und nebenbei keine andere Tätigkeit zu beginnen.

Gesprächsregel 3:

Nach Pausen oder anderen Unterbrechungen durch vorsichtiges Nachfragen an bereits erwähnte Inhalte anknüpfen.

Manchmal kann eine Pause auch den Wunsch nach Redeübergabe signalisieren. Geduldiges Abwarten ist zunächst anzuraten, um nach einiger Zeit durch vorsichtiges, anknüpfendes Nachfragen den Faden wieder aufzunehmen. Dies beweist dem Gesprächspartner einen aufmerksamen Zuhörer, der an der Fortsetzung des Gespräches interessiert ist. Beispiele: *„Sie haben gerade [Name einer Person] erwähnt, was haben sie noch mit dieser Person erlebt?“*, *„Du hast gerade von dieser amüsanten Begebenheit berichtet, hast du noch ein anderes Beispiel?“*

Gesprächsregel 4:

Das biographische Gespräch wird vor allem durch zugewandtes, aktives Zuhören aufrechterhalten und strukturiert.

Das biographische Gespräch darf nicht zu einem Monolog seitens des Erzählers verkommen. Gezieltes Zuhören soll dieser Gesprächsform einen dialogischen Charakter geben. Diese Art des Zuhörens, die vorhin als „biografisch-narratives Ohr“ bezeichnet wurde, ist eine oft anstrengende und mit hoher Aufmerksamkeit sowie mit situativem Gespür verbundene Aktivität. Niemals soll anknüpfendes Nachfragen einem Aushorchen gleichkommen. Den Inhalt des Gesprächs bestimmt – so weit als möglich – der Erzählende selbst. Aktives Zuhören wird durch eine zugewandte Körperhaltung, Blickkontakt, eventuell Kopfnicken und durch „Hm“ - Signale unterstützt.

Gesprächsregel 5:

Von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung eines konsistenten „roten Fadens“ ist die Zurückhaltung mit eigenen Bewertungen und Deutungen des Erzählten. Die biografisch-narrative Gesprächsführung steht und fällt mit der Sensibilisierung dafür, dem Gesprächspartner Raum für das Verknüpfen eigener Bewertungen und Deutungen zu bieten. Die eigene Sinnkonstruktion kann sich durch den Verzicht auf Wertungen beim Erzählen entwickeln und kann so ungehindert im Rahmen dieser Gesprächsform präsentiert werden. Zurückhaltung ist ebenfalls empfehlenswert, mit dem Spiegeln von Gefühlen, bei Schlussfolgerungen, Erteilen von Ratschlägen, mit persönlichen Kommentaren und politisch – moralischen Einwänden.

Abgeschlossen wird das biografisch-narrative Gespräch gerne mit einem Austausch über den Prozess der Kommunikation selbst: *„Wie ist es dir ergangen?“*, *„Konntest du alles für dich Wichtige erzählen?“* oder *„Was hast du als nächstes vor?“*

7 Schlussbetrachtung/Exkurs

Als Korczak (1995) die drei Grundrechte der Kinder postulierte, nämlich

- Das Recht des Kindes auf seinen Tod
- Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag
- Das Recht des Kindes so zu sein wie es ist (a.a.O., S. 40)

fordert er damit implizit Fähigkeiten ein, die ein Erzieher haben muss, um diese Grundrechte zu gewährleisten. Dies ist neben dem notwendigen Maß von Selbstdisziplin die Entwicklung der inneren Reife. Diese innere Reife kann der Erzieher dann entwickeln wenn er bereit ist aus Fehlern zu lernen und durch Selbstreflexion zu verinnerlichen. Viele der in der Untersuchung erhobenen Eigenschaften wie beispielsweise Respekt, Gelassenheit, Ruhe und Vertrauen zu schenken, tragen einerseits dazu bei diese Rechte zu wahren und andererseits ermöglichen sie es, sich in der Beobachtung und im forschendem Fragen zu üben.

Aus Fehlern zu lernen und sich in genauer Beobachtung zu üben, verlangt allerdings die Möglichkeit dies in der Praxis tun zu können. Die wertschätzende Haltung zum Kind muss also nicht zwangsläufig angelegt sein, sondern kann durch Erfahrungen – sprich Fehlerlernen und Selbstreflexion – entwickelt werden. Die Möglichkeit dies im professionell geschützten Rahmen zu erlernen, bot die Burse. Hier lernten die Praktikanten – situations- und personenabhängig – pädagogische Entscheidungen zu treffen. Hier lernten sie fern ab von Buchweisheiten die Einmaligkeit jedes Kindes zu erkennen und ihre Handlungen – in Hinblick auf die Achtung vor dem Kind – an konkrete, aktuelle Situationen anzupassen.

Ulrich Hermann (1991) sieht die empirische Grundlage modernen pädagogischen wissenschaftlichen Denkens in der Ansicht von Lebensläufen und Autobiographien neben der Beobachtung von Kindern (a.a.O., S. 45). Hermann zitiert in seinem Aufsatz „Innenansichten“¹⁰ August Hermann Niemeyer, der über die praktische Vorbereitung auf pädagogische Berufe folgendes sagte:

¹⁰ Dieser Aufsatz ist in „Kinderwelten“, herausgegeben von Christa Berg (2001), nachzulesen

„Jenem Studium fremder Beobachtungen und Erfahrungen, gehe aber die Selbstbeobachtung beständig zur Seite... insonderheit gehe der künftige Erzieher oft mit seiner Beobachtung in die Geschichte seiner eigenen Kindheit und Jugend zurück, und suche, sich seine damalige Art zu empfinden, zu urtheilen und sich zu Handlungen bestimmen zu lassen, so genau als möglich zu vergegenwärtigen, von der in reiferen Jahren durch veränderte Lagen, fast keine Spur mehr außer im Gedächtniß, zurückgeblieben seyn kann.“ (ebd.; vgl. Stipsits, 2001, S. 22)

Viele der Befragten nannten Eigenschaften, die im Sinne Korczaks unabdingbar sind die Rechte der Kinder sicher zu stellen. Eine Eigenschaft wurde jedoch nicht genannt. Diese Eigenschaft wurde bereits in der Einleitung erwähnt und gilt als Grundvoraussetzung für die Arbeit am eigenen Selbst.

„Habe Mut zu dir selbst (...)“ (siehe Kapitel1, Seite1)

Mut als Fähigkeit des Erziehers fand keinen Eingang in die Angaben der Befragten. Es erfordert jedoch eine große Portion Mutes erzieherische Maßnahmen zu setzen, es erfordert Mut sich selbst zu betrachten und immer wieder zu hinterfragen, ja es erfordert selbst Mut sich dem ganz normalen Alltag zu stellen. Es erfordert auch Mut in der Ausbildung neue Wege zu gehen oder wie in diesem Fall „alte“ wieder aufzugreifen. Josef Sageder misst dem Mut in der Erziehung einen wesentlichen Faktor bei, wenn er sagt: „Mut als Grundeinstellung des Erziehers bedeutet z. B., dem Zögling Orientierungssysteme (Normen, Werte) anzubieten, damit er diese übernehmen und verarbeiten bzw. verändern kann. Mut erfordern erzieherische Maßnahmen aber auch deshalb, weil ihr Erfolg ungewiss ist, und sie auch scheitern können.“ <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/WISSENSCHAFTPAEDAGOGIK/ErzwissInhalte.shtml> [Stand: 08.07.2008] Josef Sageder bezieht Mut in diesem Zusammenhang auf den Mut zur Erziehung der ‚Zöglinge‘, allerdings nicht – wie Korczak es tat – auf den Mut zur Selbsterziehung des Erziehers.

Eduard Spranger gleichwohl meint in Bezug auf Selbstreflexion und Selbsterziehung, dass es keinen Beruf gibt, zu dem man weniger geboren werden kann, als den des Erziehers. Denn zu seinem Wesen gehört eine beträchtliche Reife (vgl. Spranger 1958, S. 14f). Diese Reife sei ihm weder in die Wiege gelegt, noch könne man sie in einem befristeten Ausbildungslehrgang ein für allemal erwerben. Spranger betont: „Vor allem bedarf er der ständigen Selbstdisziplin. Man kann die Behauptung wagen: Der wahre Erzieher lebt von dem Maß der Selbsterziehung, das er an sich geleistet hat.“ (a.a.O., S. 42)

Auf dieses notwendige Maß von Selbstdisziplin weist auch Korczak regelmäßig hin, und hat es mit seinem Wirken untermauert. Er verlangt von den Kindern wichtigeres als Pünktlichkeit und Gehorsam. Er erwartet Gerechtigkeitsempfinden, Hilfsbereitschaft, die Entwicklung eines eigenen Willens und die Fähigkeit zum Verzicht. Von den Erziehern verlangt er all dies in einem noch viel höheren Maß. Zuallererst verlangt er es sich aber selbst ab (vgl. Pelz, 1985, S. 37). Dieses „sich selbst abverlangen“ – ein gutes Vorbild zu sein – wäre also an Ausbilder von Erziehern eine unterstützende, vielmehr notwendige Forderung.

Fremde Beobachtung und Selbstbeobachtung als Grundlage der Selbsterziehung finden in besonderem Maße in der narrativen Pädagogik Beachtung. In der Ausbildung zum Erzieher können eine adaptierte Form des dialogischen Lernmodells sowie das Erlernen der narrativen biographischen Gesprächsführung von Nutzen sein. Eigenerlebte Geschichten, das Erzählen dieser, wie auch das Lesen und Hören fremder Geschichten und die Verknüpfung und Verstrickung beider, bieten den Anreiz zu Selbstreflexion und das Finden eigener Antworten. Hier schließt sich die Verbindung von Theorie und Praxis nicht aus sondern findet fast anmutig und spielerisch statt.

Abschließend ein Zitat von Theodor Fritsch, das Werner Thole in einer überarbeiteten Fassung seines Habilitationsvortrags eingeflochten hat, und das der Autorin im Original leider nicht zugänglich war:

„Die unzeitige Theoriesucht der Sterblichen ist eins der mächtigsten Hindernisse, die den Fortgang der menschlichen Erkenntnis hemmen. Um der Pädagogik mehr Vollkommenheit zu verschaffen, muß sie auf Erfahrung gegründet werden. Dazu ist nötig die pädagogische Beobachtung.“

http://www.uni-kassel.de/fb4/issl/mitg/thol/pdf/sp&ihre_forschung.pdf [Stand: 13.03.2008]

Literaturverzeichnis

- Althof, Wolfgang (Hrsg.) (1999): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlass des 60. Geburtstags von Fritz Oser. Opladen: Leske und Budrich
- Arnon, Jozef (1999): Der Erzieher der Erzieher. in Beiner und Ungermann (Hrsg.) 1999. S. 227-233
- Atteslander, Peter (2000): Methoden zur empirischen Sozialforschung. Berlin, New York: de Gruyter, 9. neu bearbeitete und erweiterte Auflage
- Badr-Goetz, Nadja (2007): Das dialogische Lernmodell. Grundlagen und Erfahrungen zur Einführung einer komplexen didaktischen Innovation in den gymnasialen Unterricht. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung
- Beiner, Friedrich & Ungermann, Silvia (Hrsg.) (1999): Janusz Korczak in der Erinnerung von Zeitzeugen. Mitarbeiter, Kinder und Freunde berichten. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, Sämtliche Werke/Korczak, Janusz. Erg.-Bd., Editiert von Friedhelm Beiner und Erich Dauzenroth
- Berg, Christa (Hrsg.) (1991): Kinderwelten. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, Erstausgabe
- Cohen, Adir (1994): The Gate of Light: Janusz Korczak, the Educator and Writer who overcame the Holocaust. New Jersey: Fairleigh Dickinson University Press
- Dauzenroth, Erich (1996): Ein Leben für Kinder. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 4. durchgesehene Auflage
- Effinger, Herbert (2006): Lachen erlaubt. Witz und Humor in der Sozialen Arbeit. Regensburg: edition buntehunde GdBR
- Flick, Uwe (Hrsg.) (April 2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Flick, Uwe (Hrsg.) (Oktober 2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlts Enzyklopädie)
- Frey, Andreas (1999): Erzieherinnenausbildung – gestern – heute – morgen. Konzepte und Modelle zur Ausbildungsbeurteilung. (Erziehungswissenschaften Bd. 1). Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- Gold, Lucja (1999): Geliebter >>Hunderter<<. in: Beiner und Ungermann (Hrsg.) 1999. S. 237-245
- Hakke, Czeslaw (1999): Ich kann mich des Gefühls tiefer Bewegung nicht erwehren. in: Beiner und Ungermann (Hrsg.) 1999. S. 268-275

- Herrmann, Ulrich (1991): Innenansichten. Erinnernte Lebensgeschichte und geschichtliche Lebenserinnerung, oder: Pädagogische Reflexion und ihr >>Sitz im Leben<<. in: Berg (Hrsg.) 1991. S. 41-67
- Hoffmann, Nicole & Kalter, Birgit (Hrsg.) (2003): Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen. (Wissenschaft, Band 54). Münster: LIT Verlag
- Kedzierska, Henryka (1999): Ein außergewöhnlicher Mensch. in: Beiner und Ungermann (Hrsg.) 1999. S. 261-268
- Kirchner, Michael (1997): Von Angesicht zu Angesicht. Janusz Korczak und das Kind. Alleinvertrieb: Buchhandlung Elke Dieck, Richard – Wagner – Straße1, D-52525 Heinsberg, E-Mail: agentur-dieck@t-online.de, Heinsberg: Agentur Dieck
- Klein, Thomas (1996): Alle Tränen sind salzig. Zur narrativen Pädagogik Janusz Korczaks. (Pädagogik und Hermeneutik; 3). Eitorf: gata-verlag
- Koolwijk, Jürgen van & Wieken-Mayser, Maria (Hrsg.) (1974): Techniken der empirischen Sozialforschung (4. Band). München: R. Oldenburg Verlag GmbH
- Korczak, Janusz (1991): Begegnungen und Erfahrungen. Kleine Essays. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 4. unveränderte Auflage
- Korczak, Janusz (1994): Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 5. Auflage
- Korczak, Janusz (1995): Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 11. Auflage
- Korczak, Janusz (2001): Verteidigt die Kinder. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 6. völlig neu bearbeitete Auflage
- Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 1 Methodologie. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, 3. korrigierte Auflage
- Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2 Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, 3. korrigierte Auflage
- Langhanky, Michael (1994): Die Pädagogik von Janusz Korczak. Dreisprung einer forschenden, diskursiven und kontemplativen Pädagogik. Neuwied, Kriftel, Berlin: Hermann Luchterhand Verlag GmbH & CO. KG
- Lewi-Lisner, Hinda (1999): In Goclawek. in: Beiner und Ungermann (Hrsg.) 1999. S. 315-322
- Maayan, Klara (1999): Meine Erinnerungen an Besonderheiten der Korczakschen Erziehungspraxis. in: Beiner und Ungermann (Hrsg.) 1999. S. 281-286
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 5. überarbeitete und neu ausgestatte Auflage

- Merzan, Ida (1999): Bewunderung und Kontroversen. in: Beiner und Ungermann (Hrsg.) 1999. S. 190-209
- Moritz, Andre und Riembach, Felix (September 2006): Soft Skills for young Professionals. Alles, was Sie für ihre Karriere brauchen. Offenbach: GABAL Verlag GmbH, 2. Auflage
- Öhlschläger, Annelie (Hrsg.) (1998): Janusz Korczak. Kinder achten und lieben. Ein Lesebuch für Eltern und Erzieher. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, 3. Auflage
- Öhlschläger, Rainer (Hrsg.) (1999): Von Korczak lernen heißt... Zwei Aufsätze zur Korczak-Pädagogik. (Kleine Hohenheimer Reihe, Bd. 37). Stuttgart: Akad. Der Diözese Rottenburg –Stuttgart
- Oser, Fritz/Hascher, Tina/Spychiger, Maria (1999): Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des negativen Wissens. in: Althof (Hrsg.) 1999. S. 11-41
- Pelz, Monika (1985): Nicht mich will ich retten. Die Lebensgeschichte des Janusz Korczak. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag
- Poznanska-Hagari, Ada (1999): Seine pädagogische Meisterschaft. in: Beiner und Ungermann (Hrsg.) 1999. S. 303-315
- Pürer, Heinz (2003): Publizistik und Kommunikationswissenschaft. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH
- Rogalski, Stanislaw (1999): >>Ich weiß nicht, ich weiß noch nicht...<<. in: Beiner und Ungermann (Hrsg.) 1999. S. 233-237
- Salzberger-Wittenberg, Isca, Henry-Williams, Gianna & Osborne, Elsie. (1997): Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren. (mit einem Vorwort von Gertraud Diem-Wille). Wien: WUV-Univ.-Verlag
- Schapp, Wilhelm (1976): In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. Wiesbaden: B. Heymann Verlag GmbH, 2. Auflage
- Spranger, Eduard (1958): Der geborene Erzieher. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Stipsits, Reinhold (März 2001): Auszeit. Verweilen bei sich selbst. Essays. Wien: Books on Demand GmbH
- Ungermann, Silvia (2006): Die Pädagogik Janusz Korczaks. Theoretische Grundlegung und praktische Verwirklichung 1896 – 1942. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Wassertzug, Zalmen (1999): >>So wenig wie möglich in den Wolken schweben<<. in: Beiner und Ungermann (Hrsg.) 1999. S. 246-253
- Wroblewski, Michal (1999): Sieben gute Jahre. in: Beiner und Ungermann (Hrsg.) 1999. S. 172-185
- Wroblewski, Michal (1999): Doktor Korczak hat die Medizin nicht verraten. in: Beiner und Ungermann (Hrsg.) 1999. S. 185-190

Internetquellen

BAKIP-BASOP. Stundentafel. verfügbar unter:

<http://www.bakip-basop.at/studentafelbasop.htm> [Stand: 17.06.2008]

BISOP Baden. Geschichte. verfügbar unter:

<http://www.bisopbaden.ac.at/bisop/schule/index.php?idcatside=5> [Stand: 17.06.2008]

BISOP Baden. Das Internat. Persönlichkeitsbildung. verfügbar unter:

<http://www.bisopbaden.ac.at/bisop/schule/index.php?idcatside=21> [Stand: 17.06.2008]

BISOP Baden. Informationen zur Eignungsprüfung. verfügbar unter:

<http://www.bisopbaden.ac.at/bisop/schule/index.php?idcatside=30> [Stand: 17.06.2008]

BISOP Baden. Leitbild. verfügbar unter:

<http://www.bisopbaden.ac.at/bisop/schule/index.php?idcatside=105> [Stand: 17.06.2008]

Daßler, Henning (1999): Emotion und pädagogische Professionalität: Die Bedeutung des Umgangs mit Gefühlen für sozialpädagogische Berufe. Genehmigte Dissertation verfügbar unter:

http://bib1lp1.rz.tu-bs.de/docportal/servlets/MCRFileNodeServlet/DocPortal_derivate_00001104/Document.pdf;jsessionid=000081C8Am4BKMkMh6HcVQUk9TL?hsts=local [Stand: 20.06.2008]

Lehmann, Gabriele und Nieke, Wolfgang (2000): Zum Kompetenzmodell.

http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/module/modul_10brpruefen_von_kompetenz_zuwachs/kompetenzmodell.html [Stand: 15.03.2008]

Peez, Georg, Erhebung und Auswertung autobiografisch-narrativer Interviews. verfügbar unter: <http://www.georgpeeze.de/texte/aunarr.htm> [Stand: 18.03.2008]

Sageder, Josef. Grundlegende Merkmale von Erziehung und Unterricht. verfügbar unter:

<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/WISSENSCHAFTPAEDAGOGIK/ErzwissInhalte.shtml> [Stand: 02.04.2008]

Thole, Werner (Die Sozialpädagogik und ihre Forschung. Sinn und Kontur einer empirisch informierten Theorie der Sozialpädagogik. (überarbeitete Fassung eines im November 1998 an der Bergischen Universität – Gesamthochschule Wuppertal gehaltenen Habilitationsvortrags)

http://www.uni-kassel.de/fb4/issl/mitg/thol/pdf/sp&ihre_forschung.pdf [Stand: 13.03.2008]

Völzke, Reinhard (1997). Biographisches Erzählen im beruflichen Alltag. Das

sozialpädagogische Konzept der biographisch-narrativen Gesprächsführung.

http://www.strukturnetz.de/download//Artikel/voelzke_biographisches_erzaehlen_jugendhilfe_1997k.pdf [Stand: 18.03.2008]

- Völzke, Reinhard (2005). Erzählen – Brückenschlag zwischen Leben und Lernen. Angeleitete biographisch-narrative Kommunikation in Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit.
http://www.strukturnetz.de/download//Artikel/voelzke_erzaehlen_brueckenschlag_leben_lernen_2005se11.pdf [Stand: 18.03.2008]
- Völzke, Reinhard. (17.03.2006) Strukturnetz Blog. Biographisch-narrative Gesprächsführung als pädagogische Basiskompetenz_
<http://www.strukturnetz.de/blog/2006/03/17/biographisch-narrative-gesprachsfuehrung-als-padagogische-basiskompetenz/> [Stand: 18.03.2008]
- Westerkamp, Meinolf. Rezensionen vom 13.06.2006 zu: Herbert Effinger: Lachen erlaubt. Witz und Humor in der Sozialen Arbeit. Regensburg: edition buntehunde. 2006. 59 Seiten. In: socialnet Rezensionen unter
<http://www.socialnet.de/rezensionen/3606.php> [20.03.2008]

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Stundentafel	76
Abbildung 2: Screenshot 1 des Fragebogens	xii
Abbildung 3: Screenshot 2 des Fragebogens	xii
Abbildung 4: Screenshot 3 des Fragebogens	xiii
Abbildung 5: Screenshot 4 des Fragebogens	xiii
Diagramm 1: Rücklaufquote	44
Diagramm 2: Alter	50
Diagramm 3: Nationalität	50
Diagramm 4: Geschlecht	51
Diagramm 5: Pädagogische Ausbildung	51
Diagramm 6: Höhere Ausbildung	52
Diagramm 7: Kinder	52
Diagramm 8: Emotionale Reaktion	55
Diagramm 9: Positiv/Negativ	57
Diagramm 10: Erkenntnis	58
Diagramm 11: Erkenntnis in %	58
Diagramm 12: Persönliche Ebene Frage 1a	62
Diagramm 13: Kompetenzen 1a (n=130)	67
Diagramm 14: Kompetenzen 1b (n=79)	67

Diagramm 15: Kompetenzen 12 (n=33)	67
Diagramm 16: prozentuelle Verteilung zu 1a (n=130)	68
Diagramm 17: prozentuelle Verteilung zu 1b (n=79)	68
Diagramm 18: prozentuelle Verteilung zu 12 (n=33)	68
Diagramm 19: Tendenz 2/11	71
Diagramm 20: Abweichung 2/11	71
Diagramm 21: Tendenz 3/15	72
Diagramm 22: Abweichung 3/15	72
Diagramm 23: Persönliche Ebene 1a	xxx
Diagramm 24: Selbstmanagement 1a	xxx
Diagramm 25: Gruppenorganisation 1a	xxx
Diagramm 26: Vermittlungsfähigkeit 1a	xxxii
Diagramm 27: Konfliktfähigkeit 1a	xxxii
Diagramm 28: Methodenkenntnis 1a	xxxii
Diagramm 29: Persönliche Fähigkeiten 1b	xxxiii
Diagramm 30: Selbstmanagement 1b	xxxiii
Diagramm 31: Gruppenorganisation 1b	xxxiii
Diagramm 32: Vermittlungsfähigkeit 1b	xxxiv
Diagramm 33: Konfliktfähigkeit 1b	xxxiv
Diagramm 34: Methodenkenntnis 1b	xxxiv
Diagramm 35: Persönliche Fähigkeiten 12	xxxv
Diagramm 36: Selbstmanagement 12	xxxv

Diagramm 37: Gruppenorganisation 12 _____ xxxv

Diagramm 38: Vermittlungsfähigkeit/Konfliktfähigkeit/Methodenkenntnis 12 _____ xxxvi

Graphik 1: Aufbau Pretest _____ 36

Graphik 2: Aufbau der Untersuchung _____ 41

Graphik 3: Kompetenzmodell _____ 60

Abstract

Die Wirkung von Narration zu veranschaulichen, ihre Bedeutung für die Pädagogik im Allgemeinen und für die Ausbildung zum Sozialpädagogen im Speziellen darzulegen, ist Thema des vorliegenden Textes. Ausgehend von einer methodentestenden Studie wird zum einen Nachschau gehalten, inwiefern Narration emotionalisiert und damit einen Anstoß zur Selbstreflexion bietet. Zum anderen werden in dieser Untersuchung bisher geschätzte und überdies erwünschte Kompetenzen an einen Pädagogen abgefragt. Nach einem emotionalisierenden Fragenblock werden diese nochmals auf ihre Aktualität hin überprüft.

Worauf Korczak in der Ausbildung zum Erzieher wert legte wird mit einem österreichischen fünfjährigen Ausbildungsmodell zum Sozialpädagogen verglichen. Der Fokus in Hinblick auf unterstützende Methoden in der Ausbildung gilt im Besonderen der narrativen Pädagogik sowie dem dialogischen Lernmodell wie auch der narrativ biographischen Gesprächsführung. Diese scheinen besonders geeignet Sozialpädagogen in ihrem Kompetenzerwerb zu unterstützen, und bereits bestehende Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern.

This paper aims to indicate the impact of narration with it's relevancy on educational theory in general and the training of social pedagogues in specific. A methodological study firstly reviewed on how narration emotionalises and thus leads to self-reflection and secondly interrogated about appreciated and desired competences of "the ideal pedagogue". The first part of questions longed to emotionalise the interviewee, in a second part a proof of the impact of emotionalisation on the competences of a pedagogue was determined.

Furthermore a comparison between Korczaks requirements for the education of pedagogues and a quinquennial Austrian educational concept was drawn. Specific focus is set to narrative pedagogic and the dialogue learning model as well as the narrative biographic negotiation as supporting techniques of the students' education. Above methods seem to be specially qualified to support social pedagogues in gaining and upgrading their professional competences.

Anhang

Sehr geehrter Teilnehmer,

ich danke Ihnen im Voraus für Ihre Zeit, die die Beantwortung meines Fragebogens in Anspruch nehmen wird.

Anleitung:

- | | |
|--|---|
| 1.) loggen Sie sich bitte unter folgendem link ein | http://www.we-edv.at/we_gina.htm |
| 2.) Klicken Sie auf den link unten rechts | zum Fragebogen |
| 3.) loggen Sie sich mit folgenden Daten ein: | Kontoname: gast Passwort: test |
| 4.) Folgen Sie dann bitte den Anweisungen | Start |
| 5.) nun haben Sie die Möglichkeit | Ihren Namen einzugeben |
| 6.) dann drücken Sie bitte auf | Weiter |
| 7.) Sie erhalten nun Ihr persönliches | Passwort |

Bitte notieren Sie es sich und verwahren Sie es gut, es ermöglicht Ihnen einen nochmaligen Einstieg an der Stelle, an der Sie geendet haben.

Was Sie erwartet:

Dieser Fragebogen wird im Rahmen meiner Diplomarbeit im Bereich Pädagogik verwertet.

- 1.) Ihnen werden zu Beginn drei Einstiegsfragen gestellt.
- 2.) Danach erwarten Sie insgesamt acht Geschichten, die in je zwei Teilbereiche gegliedert sind.
- 3.) Zu jedem dieser Bereiche werden Ihnen drei weitere Fragen gestellt.
- 4.) Anschließend wären noch sechs Abschlussfragen zu beantworten.
- 5.) Am Ende werden Sie eine statistische Abfrage vorfinden, bevor der Fragebogen beendet ist.
- 6.) Sie haben **zwei Wochen** Zeit für die Beantwortung der Fragen.

FAQs:

- **Was ist ein open answer test?**

Im Gegensatz zum multiple choice test, bei dem vorgegebene Antwortmöglichkeiten angekreuzt werden können, werden hier die Fragen von Ihnen individuell beantwortet.

- **Warum kann ich auf den Fragebogen nicht zugreifen?**

Wenn das der Fall sein sollte, dann befinden sich gerade fünf Teilnehmer an der Arbeit. Ich bitte Sie geduldig zu sein und es ein wenig später noch einmal zu versuchen.

- **Ist es möglich zurückzublättern?**

Nein, das ist nicht möglich. Die Antworten sind aus Gründen der Authentizität nachträglich nicht zu verändern.

- **Wieviel Zeit habe ich zwischen meinen Antworten?**

Die „Leerlaufzeit“ ist mit einer Stunde bemessen, Sie müssen also nicht jedesmal neu mit Ihrem Passwort einsteigen, wenn Sie Pause benötigen.

- **Warum komme ich nicht zur nächsten Frage?**

Es ist notwendig mindestens zwei Worte einzugeben, damit man zur nächsten Frage geleitet wird.

- **Kann ich mein Passwort ändern?**

Nein, das Passwort wird automatisch generiert. Bitte notieren Sie es sich gut, damit Sie bei Wiedereinstieg dort weiter machen können, wo Sie aufgehört haben.

3.) Wer hat Einsicht in meine Antworten?

Ihre Antworten werden im Vorfeld lediglich von mir und meiner Diplomarbeitsbetreuerin gelesen.

8.) Werden meine Antworten wortwörtlich in der Diplomarbeit verwertet?

Möglicherweise werde ich die eine oder andere Antwort zitieren, allerdings nur unter der Voraussetzung, dass Sie mir am Ende der statistischen Abfrage Ihr OK gegeben haben.

Sollten technische Fragen auftauchen, die hier nicht zu Ihrer Zufriedenheit beantwortet wurden, können Sie mich unter a8600728@unet.univie.ac.at erreichen, ich werde Ihnen so schnell als möglich zur Hilfe kommen.

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit und viel Vergnügen!

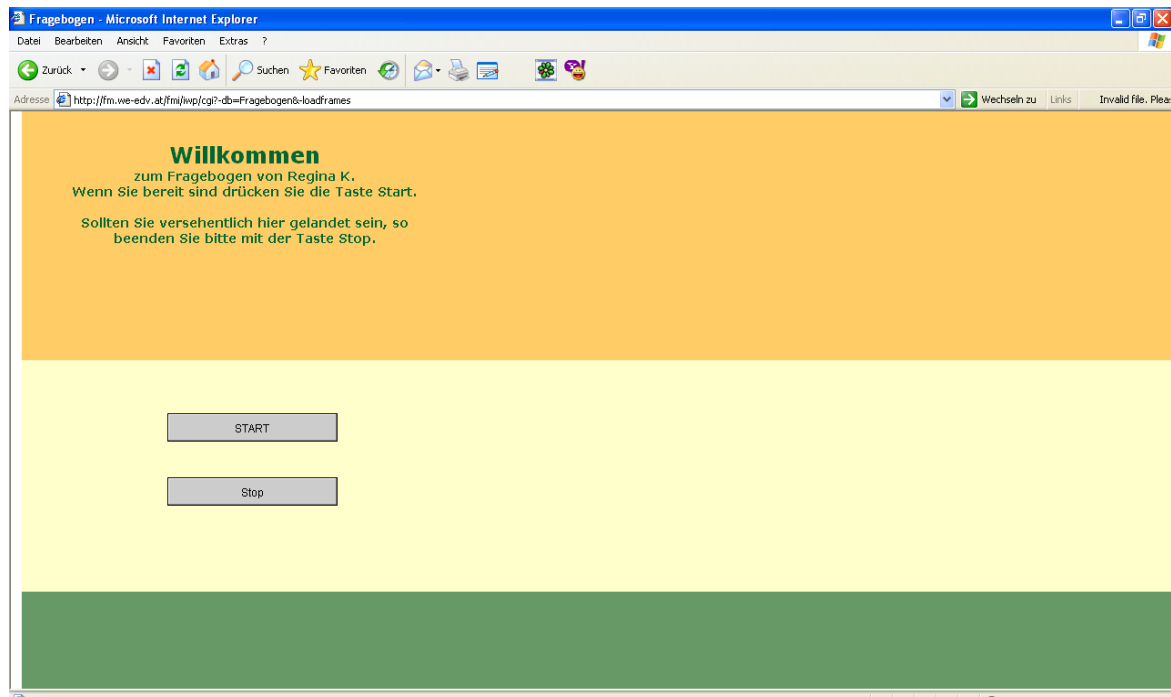


Abbildung 2: Screenshot 1 des Fragebogens

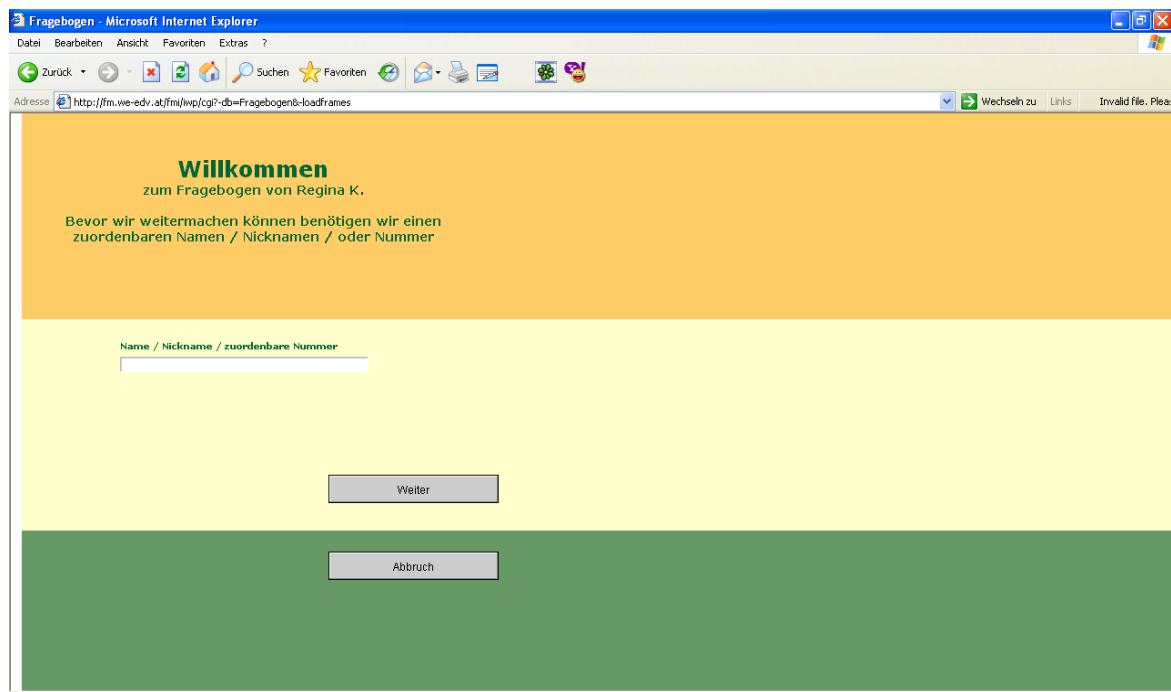


Abbildung 3: Screenshot 2 des Fragebogens

Antwortbogen von gina Weiter

Geschichte: Meine erste Nacht im Sommerlager

Als die Jungen in den Betten lagen, setzte im halbdunklen Schlafsaal eine Katzenmusik ein. Einer begann spitz zu pfeifen, einer krächzte, andere bellten und muhten, wieder pfiff einer, mit Unterbrechungen, in verschiedenen Ecken des Saales.

Ich begriff.

Gewiß besaß ich unter den Kindern bereits einige Anhänger. Ich redete auf sie ein, erklärte, bat, und ich verspürte sowohl Verständnis als auch Zuneigung. Nur ich hatte die guten Kräfte meiner Gruppe weder herauszufinden noch zu organisieren vermocht. Also hatten die Ehrgeizigen und Falschen, deren Hoffnungen ich enttäuscht und deren Hilfswilligkeit ich geringschätzig abgelehnt hatte, sich rasch unter Ausnutzung meiner Unerfahrenheit miteinander verständigt und mich herausgefordert, bei richtiger Einschätzung meiner Schwäche.

Frage:
Wie gehen die Kinder und Erzieher/Doktor miteinander um? Wovon also ist die Haltung der Beteiligten zueinander geprägt?

Antwort:

Abbildung 4: Screenshot 3 des Fragebogens

Antwortbogen von gina Weiter

Frage:
Wieviel Platz sollte dem Eingehen auf emotionale Bedürfnisse im erzieherischen Handeln eingeräumt werden?
Bitte geben Sie Ihre Wertung auf einer Skala von 1 bis 10 ab (1 ... sehr gering ... 10 ... sehr hoch).

Antwort:

Abbildung 5: Screenshot 4 des Fragebogens

Geschichten

Himmel und Hölle (Pretest)

Beschreibung

Ein andermal spielen die Kinder „Himmel und Hölle“, aber mit dem fünfjährigen Kozyk will keiner spielen, weil er zu klein ist. Der Doktor kommt dazu. „Warum heulst Du?“, fragt er.

Intervention

Nachdem der Doktor die Situation erfasst hat beschließt er: „Ich werde mit dir 'Himmel und Hölle' spielen, gut?“ Der kleine Kozyk gibt dem „Doktorchen“ ein Stück Ziegelstein und dieser wirft, aber so, dass er nicht trifft. Auf einmal sagt er: „Mir fällt immer die Brille runter. Wer spielt für mich mit Kozyk?“ Und schon rufen einige Kinder: „Ich! Ich! Ich!“ (Hakke, 1999, S. 271)

Pausenchaos (Pretest)

Beschreibung

In der Schule haben die Kinder in der Pause die Möglichkeit, sowohl Tischtennis als auch Tischfußball zu spielen. Voraussetzung hierfür ist, dass sie die Erzieher fragen. Oft jedoch warteten sie die Antwort der Erzieherin nicht ab, manche fragten nicht einmal, sondern fingen einfach an zu spielen. Die Situation eskalierte meist deshalb, weil Kinder, die zuerst nur zusahen, später aber ebenfalls spielen wollten. Besonders ärgerlich war die Tatsache, dass viele der Kinder sich auf den Standpunkt stellten, die Erzieher hätten ihnen erlaubt zu spielen. Einige behaupteten, man hätte ja gesagt oder genickt oder mit den Augen zustimmend gezwinkert. „Na geh! Du hast's mir eh erlaubt!“ Diese Argumentation wurde von anderen Kindern aufgegriffen. Hinzu kam, dass die Kinder bald auf die Idee verfielen, die Erzieher gegeneinander ausspielen zu wollen, indem sie behaupteten: „Aber ich hab doch gefragt und X. hat's mir erlaubt!“

Intervention

Eines Tages meinte die Erzieherin halb im Spaß: „Wir sollten die beiden Spieltische nur mehr auf schriftlichen Antrag hin freigeben, mit Datum und Unterschrift! Dieses Gewusel ist nicht gut!“. Ihre Kollegin lachte, aber sie setzten diese Idee in die Tat um und erstellten sogenannte Antragsformulare, in die die Kinder ihre Namen, Datum und Uhrzeit wann sie spielen wollten sowie Spielart und Mitspieler eintragen mussten. Für jeden Spieltisch konnten sich pro Pause immer nur vier Kinder eintragen.

In der nächsten Pause informierten sie die anstürmenden Kinder: „Meine Lieben, ab nun betreiben wir das Spiel ernsthaft: Wer sich auf diesem Formular einträgt und es auch sonst richtig ausfüllt, hat das Recht auf ein Spiel im angegebenen Zeitraums, sobald es von einer Erzieherin unterschrieben worden ist.“ Großes Murren: „Muss das sein? Na geh! Oooch! Wieso?“ „Wieso? Weil bisher die Spieleinteilung nie gut geklappt hat. Es ist nichts dabei, es anders zu versuchen.“ erwiderte sie. Seither füllen die Kinder die Anmeldeformulare aus und akzeptieren, dass sie teilweise warten müssen, bis sie an die Reihe kommen. Mittlerweile fordern die Kinder das Anmelden untereinander ein, falls einmal ein Kind nicht den „offiziellen Weg“ einhält.

Sommerlager (Pretest/Hauptuntersuchung)

Beschreibung

Am Weg ins Sommerlager mache ich einen Jungen in der Eisenbahn darauf aufmerksam, dass es bei den Zwischenstopps verboten ist, auf den Bahnsteig hinauszugehen. Er tut es doch und kümmert sich nicht darum, dass man ihn ruft. Auf heftige Vorwürfe hin die geringschätzigste Antwort: „Was ist denn los, ich war durstig.“ Ich frage nach seinem Namen. „Den haben Sie ja aufgeschrieben.“ „Ist ja nicht so wichtig.“

Intervention

Ich spreche noch am selben Abend mit ihm. Das Gespräch ist ernst, sachlich, wie unter Gleichen: Wir vereinbaren die Bedingungen für seinen weiteren Aufenthalt im Sommerlager. In der Stadt verkauft er Zeitungen auf der Straße, spielt Karten, trinkt Schnaps und kennt sich in seinem Bezirk aus. „Willst du hier bleiben?“ „Mal sehen.“ „Gefällt es dir bei uns?“ „Weiß noch nicht recht.“ „Warum bist du denn hergekommen?“ „Eine Dame hat mich dazu überredet.“ Er gibt mir ihren Namen, und für alle Fälle, eine falsche Adresse an. „Hör mal zu mein Junge: Ich möchte dass du den ganzen Monat hierbleiben kannst und es dir hier gefällt. Um eins bitte ich dich aber: Wenn es dir zu langweilig wird, dann sage es mir. Du bekommst dann von mir eine Fahrkarte und fährst nach X. zurück. Lauf nicht von dir aus weg und tu nicht so, als hätte ich dich gegen deinen Willen weggeschickt. Du kannst machen was du gerne möchtest, ich erlaube dir das, nur stör mir die Ordnung nicht und lass die anderen Kinder in Ruhe. Gute Nacht.“

Ich gebe ihm die Hand. (Korczak, 1995, S. 262f)

Die Entscheidung (Pretest/Hauptuntersuchung)

Beschreibung

Ein Jugendlicher von dreizehn Jahren hat jeden Tag mindestens eine Auseinandersetzung in der Schule. Er hört einfach nicht auf die Bitten und Arbeitsanweisungen seiner Lehrer, nicht auf die seiner Erzieherin und sucht Streit mit seinen Mitschülern, indem er stichelt und schimpft.

Beim Mittagessen kommt er zur Erzieherin und bittet sie um eine andere Speise zusätzlich zu seinem Essen, das er für diesen Tag bestellt hat. Die Erzieherin hat ihn die letzten Tage genau beobachtet und sich die Klagen derer angehört, denen er zugesetzt hat. Auch an diesem Tag hat er eine Erzieherin zunächst lange Zeit ignoriert, um sie dann abfällig zu beschimpfen.

Intervention

Die Angesprochene antwortet dem Buben: „Nicht böse sein, aber deinem Wunsch nachzugeben verursacht mir jetzt Probleme. Mein Gerechtigkeitsempfinden ist damit ein wenig überfordert.“ Der Bursche schaut sie provokant an und meint: „Ich hab aber nichts gemacht!“ Unvermittelt fragt die Erzieherin: „Sag mal, wie wäschst du dir eigentlich die Hände?“ Ein verständnisloser Blick seinerseits. „Ich frag mich gerade, ob du dir wohl die Hände waschen kannst, ohne dass sich deine beiden Hände berühren“, sagt sie leise und blickt ihn lächelnd an. „Nein, das geht doch nicht!“, ruft er. „Siehst du“, sagt sie „stell dir vor, du bist die eine Hand und wir die andere. Wenn wir einander nicht berühren, nicht zusammenarbeiten und uns gegenseitig nicht helfen wollen, dann wird das alles nichts.“

Völlig unvermittelt entgegnet er: „Mein Vater schimpft mich aber immer Trottel, und das macht mich so wütend, so wütend!“ „Ich versteh dass du gekränkt bist, und dass dich das wütend macht“, erwidert sie. „Hilft es dir denn wirklich, wenn du die anderen sekkierst? Ist es nicht vielmehr so, dass du es dadurch nicht nur zu Hause sondern auch in der Schule unschön hast? Weißt du, jeder Mensch hat die Fähigkeit sich zu entscheiden. Du kannst es ebenso halten wie dein Vater, du kannst aber auch sagen, Nein, so nicht!“. Das wird dein Problem zu Hause fürs Erste nicht lösen, und es wird sich auch nicht gleich alles ändern, du wirst ein wenig Geduld mit dir haben müssen. Aber eines kann ich dir versprechen, dir wird es besser gehen, hier wird es dir bald besser gehen, und mit der Zeit vielleicht auch zu Hause.“

Das Kind in der dunklen Kammer (Pretest/Hauptuntersuchung)

Beschreibung

Eines Abends bekannte einer der Praktikanten frei heraus, dass er „außer sich“ geraten sei. Er hatte die Geduld verloren mit einem unerträglichen Fratz, der mit seinem Unfug die ganze Kindergruppe gestört hatte, die friedlich und gewissenhaft arbeitete. Der junge Erzieher redete ihm zu, bat ihn, warnte ihn – ohne Erfolg. Im Gegenteil: er bemerkte, dass andere Kinder gleich damit beginnen würden, den unleidlichen Kameraden mit seinen Faxen nachzuahmen. In einem bestimmten Moment, als der Bursche schon den Zorn in den Augen des Erziehers sah, sagte er ganz frech: „Ja, schließlich werden sie mich ja nicht schlagen, denn hier darf man nicht prügeln. Der Herr Doktor würde sie gleich an die Luft setzen...!“

Intervention

Der Erzieher verlor die Geduld. Er packte den Lausbuben am Kragen und rief zornig: „Ich schlag dich schon nicht, aber ich werd dir's so zeigen, dass dir fürs ganze Leben die Flausen vergehen.“ Er führte ihn über die Gänge die Treppe hinunter ins Souterrain, wo es verschiedene Winkel gab und teilte ihm mit, dass er ihn die ganze Nacht in einer dunklen Kammer einsperren werde, in der er dann herumschreien und den Ratten seine ordinären Ausdrücke zurufen könne, soviel er wolle... Natürlich erschrak der Bub furchtbar. Es blieb nichts von seiner Unverschämtheit und der Lust zu Streichen übrig...

In der Untersuchung wurde diese Geschichte erst hier in die **Intervention** abgeteilt.

Stille trat ein. (...) Endlich sprach der Doktor, aber so sonderbar flüsternd, als spräche er zu sich selbst: „Ein unerträgliches Kind! Unerträglich – weil unglücklich! Aufgeregt. Und deine Aufgabe, Erzieher, ist es, zu erfahren, warum es nervös ist, unerträglich. Vielleicht tut ihm ein Zahn weh und es fürchtet sich das zuzugeben - denn gleich muss es zum Zahnarzt! ... Vielleicht hat es ein wenig Fieber, aber es will sich nicht ins Bett legen, denn morgen nimmt man es nicht mit ins Kino ... Oder vielleicht hat es schlecht geschlafen? Und warum hat es schlecht geschlafen? ... Weil es vielleicht in der nächtlichen Stille an die Mutter gedacht hat, die nicht mehr da ist ... Oder an die Mutter, die weit weg ist ... Nicht hier ... Nicht hier an seinem Bett ... Vielleicht war das ganz schlimm, dass sie es in ein gräßliches Waisenhaus gab ... Vielleicht erschienen ihm ihre verweinten Augen ... Oder vielleicht das Allerschlimmste: In der schlaflosen Nacht quälte ihn der Gedanke, dass die Mutter, der Vater, dass niemand es liebt ... Und an Dir, Erzieher, wollte es sich für sein Unrecht rächen – für seine Mutter. Für die ferne, traurige, arme, böse, verbitterte

– aber seine Mutter ... Aber Du bist ein starker, junger, gesunder, sauberer, fröhlicher, aber fremder ... ein fremder Bourgeois! Das Kind weiß nicht, dass ja gerade Du es liebst ... Dass Du ihm Deine Gesundheit, Deine Kräfte, Dein Herz, Deinen Verstand hingibst ... Dass Du mit Sorge an es denkst: Wie Du ihm helfen könntest, wie Du es bewahren könntest - vor dem Schmerz im Hals und vor dem Schmerz des Bösen ... Und das unerträgliche Kind versteht nicht, dass Du die ganze Schar der anderen Kinder, die Dir vertrauen und Dich brauchen, beschützen musst vor seinem Randalieren ... Es weiß nicht, dass ... Aber Du weißt, dass dieser eine Bengel der ganzen Kinderschar Dir und – sich selbst – Böses zufügt ... Also in die dunkle Kammer mit ihm! Den Bösewicht erschrecken! Soll er sich doch fürchten vor mir! Aber vielleicht ist es gerade das, was 'Unrecht tun' heißt? Vielleicht ist es gut: Böses mit Bösem vergelten? ... Es gibt viele schreckliche Dinge auf der Welt, aber das schrecklichste ist, wenn ein Kind sich fürchtet – vor dem Vater, der Mutter, dem Erzieher ... Sich fürchtet – anstatt zu lieben. Anstatt zu achten!“

In der Stimme des Doktors klingt soviel Trauer, Schmerz, Leid, Ratlosigkeit. Er stützt den Kopf in die Hände, schließt die Augen. Es verstreichen lange Minuten der Stille. Denkt er nach? Weint er? Schläft er? (...)

Aber der Doktor ist nicht eingeschlafen. Von neuem fallen schrecklich traurige, flehende, erschütterte Worte: „Mein Gott! Vergib mir, denn ich habe ein Kind mit einer dunklen Kammer erschreckt!“ Und ohne Gute Nacht zu sagen, geht er hinaus... (Kedzierska, 1999, S 265ff)

Gespräch am Erziehtisch (Pretest/Hauptuntersuchung)

Beschreibung

Ein Kind von elf Jahren, es ist sehr aufbrausend und zu allerlei Unfug aufgelegt. Seine Mitschüler sind nicht immer vor ihm sicher, weil es sie mit allerlei Schimpfworten bedenkt, manchmal auch einen gröberen Streit anzettelt und Schwächere hänselt. Seine Mitschüler müssen oft unter seinen Späßen und kleinen Gemeinheiten leiden. Er schimpft gerne, zettelt Streit an und hänselt seine Kameraden bis sie zu weinen beginnen. Er selbst meint allerdings immer, keine Schuld daran zu haben, die anderen seien halt Mimosen.

Intervention

Ein Tag, an dem dieses Kind durch besondere Auffälligkeit glänzt, verleitet die Erzieherin zu folgender Überlegung, die sie im Kreis ihrer Kolleginnen erzählt: „Stellt euch vor, dieses Kind hat heute wieder allen die Nerven geraubt, zwei Kinder mussten wegen ihm weinen mit einem hat es eine Schlägerei angefangen. Wisst ihr, ich weiß der Bub ist Bettnässer, seine Mutter hat es mir erzählt bevor wir auf Projektwoche gefahren sind. Das nächste Mal, werde ich ihm das vor den anderen an den Kopf werfen, damit er mal sieht wie das ist, wenn man gekränkt wird!“

In der Untersuchung wurde diese Geschichte erst hier in die **Intervention** abgeteilt.

Ihre Kolleginnen waren bass erstaunt. Protest regte sich in ihnen. Nicht dass sie nicht verstünden, warum ihre Kollegin so reagierte, aber es war die Distanz, die es ihnen ermöglichte zu erkennen, dass es unklug wäre, so zu handeln. „Du wirst das Vertrauen des Kind verlieren beziehungsweise gar nicht erst gewinnen, wenn du dem nachgibst.“ gibt die eine zu bedenken. „Was soll das Kind davon lernen?“ fragt die andere. „Ich verstehe dich gut“, sagt die Dritte „und ich würde wohl auch den Impuls verspüren, aber wenn du Einsicht erlangen möchtest, kommst du nicht umhin die Würde des Kindes zu wahren. Du könntest mit dem Kind alleine sprechen, nicht um ihm zu drohen, sondern um ihn zu erinnern, stellst du es vor den anderen bloß, hast du es verloren.“

Das Herz (Pretest/Hauptuntersuchung)

Beschreibung

An der freien polnischen Hochschule und am staatlichen Institut für Sonderpädagogik hielt der Doktor im Rahmen eines Zyklus' Vorlesungen unter dem Titel: Die Gesellschaft der Kinder. Ich belegte bei ihm den Studiengang Bildung und Soziales. Sein Unterricht wird mir immer im Gedächtnis bleiben. Ein Beispiel: Seine Vorlesungen während meines ersten akademischen Jahres auf der Hochschule. Der Doktor erscheint mit einem kleinen Jungen an der Hand und teilt den Studenten mit, dass die Vorlesung im Röntgenlabor stattfindet. Das durch die Anwesenheit der vielen Leute und die Dunkelheit erschrockene Kind hält krampfhaft die Hand des Doktors.

Intervention

Auf der hellen Leinwand erscheint ein kleines, stark pulsierendes Herz. Dazu die leise Stimme des Doktors: „Betrachtet es und vergesst es nicht! Wenn ihr müde und schlecht gelaunt seid, wenn die Kinder unerträglich sind und euch aus dem Gleichgewicht bringen, wenn ihr erregt darauf reagieren wollt - denkt daran, dass das Herz eines Kindes so aussieht, und dass es so schlägt.“ (Wroblewski, 1999, S. 186)

Meine erste Nacht im Sommerlager (Hauptuntersuchung)

Beschreibung

Als die Jungen in den Betten lagen, setzte im halbdunklen Schlafsaal eine Katzenmusik ein.

Einer begann spitz zu pfeifen, einer krächte, andere bellten und muhten, wieder pfiiff einer, mit Unterbrechungen, in verschiedenen Ecken des Saales. Ich begriff. Gewiß besaß ich unter den Kindern bereits einige Anhänger. Ich redete auf sie ein, erklärte, bat, und ich verspürte sowohl Verständnis als auch Zuneigung. Aber ich hatte die guten Kräfte meiner Gruppe weder herauszufinden noch zu organisieren vermocht. Also hatten die Ehrgeizigen und Falschen, deren Hoffnungen ich enttäuscht und deren Hilfswilligkeit ich geringschätzig abgelehnt hatte, sich rasch unter Ausnutzung meiner Unerfahrenheit miteinander verständigt und mich herausgefordert, bei richtiger Einschätzung meiner Schwäche.

Ich ging langsam zwischen den Betten auf und ab; die Jungen lagen musterhaft da mit geschlossenen Augen, manche hatten die Bettdecke über den Kopf gezogen, sie quälten und beschimpften mich und setzten dabei alles auf eine Karte. (...)

Intervention

In der Mitte des Schlafsaales blieb ich stehen und sagte mit ruhiger aber halb erstickter Stimme an, wenn ich einen erwische, würde ich ihn verhauen. Das Herz schlug mir bis zum Hals, meine Lippen bebten! Ein Pfeifen unterbrach mich. Ich packte einen, zog ihm die Ohren lang, und als er protestierte, drohte ich ihm, ihn auf die Veranda raus zuschmeißen, wo nachts der freigelassene Kettenhund herumstreunte.

Wißt ihr wen ich verprügelt hatte? Einen der zum erstenmal, einmal nur, gepfiffen hatte. Warum er das getan hatte wußte er nicht zu erklären.

Was war das für eine vortreffliche Lektion, die mir die Kinder da erteilt hatten! (Korczak, 1995, S. 244ff)

Pausenaufsicht (Hauptuntersuchung)

Beschreibung

Zwei Kinder, ein Bub und ein Mädel, sie sind im ersten Schuljahr, alles ist ihnen neu, sie hängen sehr aneinander. Der Garten, der von den Kindern in den Pausen benützt wird, ist sehr groß. Man sieht sie viel zusammen, sie scheinen einander zu mögen. Eines Tages fürchterliches Geschrei, die Kinder rufen nach den Erzieherinnen: „Ein Kind läuft nackt im Garten 'rum!“ Es ist der Junge, völlig unbekleidet, er springt aufgeregt am höchsten Punkt des Gartens umher, das Mädchen befindet sich in seiner Nähe, ihn beobachtend. Als die Erzieherinnen sich einen Weg durch die Kinder bahnen, versucht sie zu entweichen.

Intervention

Eine der Erzieherinnen nimmt ihre Jacke ab um das Kind zu bedecken, neigt sich zu ihm und fragt es: „Was ist dir da bloß eingefallen? Wer ist nur auf diese Idee gekommen, du oder sie? Was soll das? Du kannst doch nicht nackt im Garten umher springen, die anderen Kinder lachen dich doch aus!“ Der Bub stammelt: „Sie hat gesagt, ich soll mich ausziehen, sie hat mich dazu gezwungen.“ Die Erzieherin erwidert: „Aber das gibt's doch nicht!“

Die andere Erzieherin holt das Mädchen, das sich zu entfernen versucht, ein. Sie fasst es sacht am Arm und sagt leise: „Mädchen, was ist denn geschehen?“. Das Mädchen antwortet mit gesenktem Kopf und Zittern in der Stimme: „Ich war's nicht, ich hab nichts gesagt, er wollte das, ich kann nichts dafür!“. „Komm erst einmal mit mir, wir wollen uns setzen, vielleicht kannst du mir dann erzählen, was geschehen ist.“ Das Mädchen geht neben ihr in Richtung der Bänke.

Durch den Tumult ist eine dritte Erzieherin aufmerksam geworden und eilt in Richtung der beiden Erzieherinnen. Laut ruft sie den Kindern zu: „Ja sagt mal was soll denn das? Das geht hier nicht! Ihr könnt euch nicht einfach hier ausziehen!“ Ohne viel darauf zu achten, was die Erzieherinnen vor Ort zu tun im Begriff sind, sagt sie zu dem Buben: „Zieh dich an.“ Dann wendet sie sich an beide Kinder: „Kommt sofort mit. Ihr setzt euch jetzt dort unten auf die Bank und rührt euch nicht mehr weg. Das wird auch die nächsten Tage so sein, bis ihr wieder bei Verstand seid.“

Die beiden Kinder mussten zwei Wochen lang während jeder Pause auf der Bank sitzen, gemeinsam, ohne Kontakt zu den anderen Kindern aufnehmen zu können.

Im Pretest werden die Geschichten in folgender Reihenfolge angewendet:

- Himmel oder Hölle
- Pausenchaos
- Sommerlager
- Die Entscheidung
- Das Kind in der dunklen Kammer
- Gespräch am Erziehtisch
- Das Herz (exemplarisch in Kap. 3.9.2, Seite 37 angeführt)

In der Hauptuntersuchung werden die Geschichten in folgender Reihung verwendet:

- Meine erste Nacht im Sommerlager
- Pausenaufsicht
- Sommerlager
- Die Entscheidung
- Das Kind in der Dunklen Kammer (erweiterte Fassung)
- Gespräch am Erziehtisch (erweiterte Fassung)
- Halt mich (exemplarisch in Kap.3.10.6, Seite 44 angeführt)
- Das Herz (exemplarisch in Kap. 3.9.2, Seite 37 angeführt)

Nr.	Frage 2	Frage 11	Diff. 2 / 11	Tendenz	Abweichung
1	5	5	0	null	gering
2	10	10	0	null	gering
3	6	8	2	positiv	hohe positive
4	7	5	-2	negativ	hohe negative
5	8	8	0	null	gering
6	10	10	0	null	gering
7	8,5	8,5	0	null	gering
8	5	1	-4	negativ	hohe negative
9	7	1	-6	negativ	hohe negative
10	8	8	0	null	gering
11	8	5	-3	negativ	hohe negative
12	7	4	-3	negativ	hohe negative
13	8	1	-7	negativ	hohe negative
14	6	8	2	positiv	hohe positive
15	4	7	3	positiv	hohe positive
16	8	8	0	null	gering
17	7	7	0	null	gering
18	9	9	0	null	gering
19	8	8	0	null	gering
20	6	6	0	null	gering
21	10	1	-9	negativ	hohe negative
22	8	8	0	null	gering
23	8	8	0	null	gering
24	7	8	1	positiv	gering
25	10	10	0	null	gering
26	10	10	0	null	gering
27	7	7	0	null	gering
28	8	6	-2	negativ	hohe negative
29	10	10	0	null	gering
30	10	1	-9	negativ	hohe negative
31	8	8	0	null	gering
32	6	4	-2	negativ	hohe negative
33	9	9	0	null	gering
34	9	9	0	null	gering
35	8	10	2	positiv	hohe positive
36	7	8	1	positiv	gering
37	7	8	1	positiv	gering
38	10	10	0	null	gering
39	5	5	0	null	gering
40	7,5	5	-2,5	negativ	hohe negative
	310	272,5	-37,5	negativ	hohe negative

Tabelle 1: Auswertungstabelle Fragen 2/12

Nr.	Frage 3	Frage 15	Diff. 3 / 15	Tendenz	Abweichung
1	5	5	0	null	gering
2	8	9	1	positiv	gering
3	8	8	0	null	gering
4	8	7	-1	negativ	gering
5	9	9	0	null	gering
6	10	10	0	null	gering
7	5,5	6,5	1	positiv	gering
8	10	10	0	null	gering
9	8	8	0	null	gering
10	7	7	0	null	gering
11	7	8	1	positiv	gering
12	8	10	2	positiv	hohe positive
13	7	1	-6	negativ	hohe negative
14	7	8	1	positiv	gering
15	8	8	0	null	gering
16	7	7	0	null	gering
17	6	8	2	positiv	hohe positive
18	8	10	2	positiv	hohe positive
19	8	6	-2	negativ	hohe negative
20	10	10	0	null	gering
21	10	10	0	null	gering
22	8	8	0	null	gering
23	8	5	-3	negativ	hohe negative
24	8	8	0	null	gering
25	10	10	0	null	gering
26	9	10	1	positiv	gering
27	5	8	3	positiv	hohe positive
28	5	9	4	positiv	hohe positive
29	10	10	0	null	gering
30	7	6	-1	negativ	gering
31	7	7	0	null	gering
32	7	8	1	positiv	gering
33	10	10	0	null	gering
34	6	7	1	positiv	gering
35	8	8	0	null	gering
36	8	8	0	null	gering
37	9	9	0	null	gering
38	7	7	0	null	gering
39	8	8	0	null	gering
40	8	8	0	null	gering
	312,5	319,5	7	positiv	hohe positive

Tabelle 2: Auswertungstabelle Fragen 3/15

Antworten zur Frage 10

- 1) *Unlust, Unfrieden, bestätigte Erkenntnis, dass die zwischenmenschlichen Beziehungen meist nicht so laufen, wie es wünschenswert ist.*
- 2) *Betroffenheit, Nachdenklichkeit, bin sehr berührt*
- 3) *Einen Einblick in meine berufliche Welt*
- 4) *Nachdenklichkeit demgegenüber was man doch alles für selbstverständlich nimmt, obwohl doch in manchen Fällen viel, viel mehr dahinter steckt. Das Verständnis nicht gleich Verständnis ist.*
- 5) *Teils sehr positiv überrascht über die Reaktionen der Erzieher in den Geschichten, teils schockiert über die Reaktionen, aber sehr interessant und gleichzeitig schwierig, wie man selber glaubt zu reagieren. Im Großen und Ganzen bin ich sehr froh darüber, dass ich keine solchen Erlebnisse hatte und auch von niemandem kenne, erleichtert mich ein wenig.*
- 6) *Viel Nachdenkliches, dass es so was überhaupt gibt. Schwer zu verstehen, wie Eltern mit ihren Kindern umgehen, schließlich bin ich davon überzeugt, dass kein Kind böse geboren wird. Sie werden böse gemacht. Es tut mir weh, dass man sich mit so einer Thematik auseinandersetzen muss. Es gibt zu viele dieser Kinder. Es werden immer mehr! Ich bin traurig und schockiert.*
- 7) *Unsicherheit, Verständnis, Liebe, Hass, Wut, vielerlei Empfindungen, positive wie auch negative Gefühle.*
- 8) *Ich kann mich in Geschichten nur schwerlich einfühlen. Doch so manche Geschichte hat in mir ungewollt Erinnerungen hervorgerufen, die ich ob ihrer Intensität als sehr schmerzlich empfunden habe. Dies betrifft insbesondere die Emotionen der Angst und das Bedürfnis zu verdrängen. Vielfach habe ich mich in der so von mir empfundenen Verlorenheit und Traurigkeit der „Hauptakteure“ wiedergefunden, wenngleich es mir schwerfällt, mich von Schilderungen gleich welcher Art berühren zu lassen. Widerwillen ist es doch rückblickend das eine oder andere Mal geschehen. Die bedrückende Stimmung in vielen Schilderungen hat in mir vielleicht die latente Gewissheit in das Bewusstsein gerufen, die eigenen Handlungen des Lebens nur in begrenztem Ausmaß beeinflussen zu können, wenn die Vergangenheit einen zu Weilen einholt. Allgemein betrachtet haben alle Geschichten in mir hervorgerufen, wie wichtig es mir nach wie vor erscheint, entgegen der von der Außenwelt geprägten Konformität die eigenen Träume entgegen der zueigenen Ängste und so mancher Traurigkeit zu realisieren.*
- 9) *Zuerst nachdenklich, aber dann mit der Zeit haben mich ein paar Geschichten an mich selbst erinnert, mich sozusagen beinahe gespiegelt. Erschreckend mit der teilweise brachialen Art der Erzieher und der Art der Kinder und der Vorgehensweise der Erzieher/Lehrer gegenüber den Kindern.*
- 10) *In erster Linie waren mir viele Geschichten bei mir und meiner Familie fremd – wohl aber kann ich mir vorstellen, dass es Geschichten des täglichen Lebens sind. Letztendlich haben die Erzieher meines Erachtens fast immer positiv auf das Geschehen eingewirkt, und ich denke, auch viel erreichen können.*
- 11) *Nachdenklichkeit über die Herzen und die Vorgehensweisen von Kindern und Erziehern.*
- 12) *Teilweise Unverständnis und Entsetzen über das Agieren und Reagieren der Erzieher. Ich weiß nicht, ob es zu viel verlangt ist, von Profis professionelles Handeln zu erwarten? Klar sind alle nur Menschen, aber sie haben sich ja den Umgang mit Kindern freiwillig ausgesucht. Jedes Mal spannend war Teil 2 der Geschichten: Irgendwie wird die Phantasie ja angeregt, über den Fortgang zu sinnieren und ich war jedes Mal verblüfft, dass es so ganz anders kam.*

- 13) *Dass ich mich über meine beiden Kinder freue. Niemals würden sie einen Menschen kränken. Und ich musste nicht viel erziehungstechnisch einwirken. Ein Deutscher bleibt ein Deutscher und der hat den Respekt im Blut. Ihr könnt mir gestohlen bleiben mit den alternativen Erziehungsmethoden. Da ist die Grenze und oberhalb gibt's Dresche – gern gleichwertig. Mein Rat – sofort knallhart (mit der maximalen Härte des Gesetzes) durchgreifen, wenn man es als nötig betrachtet.*
- 14) *Oftmals Traurigkeit, ein bisschen Ärger, Bedauern über die Situationen für die Kinder, über das Unverständnis, das ihnen oftmals entgegengebracht wird. Ich bin davon überzeugt, wenn jedes Mal der Erziehende versuchen könnte, sich in der Haut des Kindes zu sehen, wären viele Dinge einfacher.*
- 15) *Verwunderung. Positiv und negativ.*
- 16) *Man hat sich sehr oft wiedererkannt, bzw. sind die meisten Ereignisse alltäglich und zu allen Zeiten so.*
- 17) *Ich fand sie sehr interessant, habe mich meist mit den Erziehern – richtig oder falsch handelnd – bis zu einem gewissen Grad identifizieren können.*
- 18) *Großes Interesse an erzieherischen Dingen und Pädagogik. Die Erkenntnis, dass Vieles nicht mit Logik und Analyse, sondern auch mit Emotionen und „Halt geben“ gelöst werden muss.*
- 19) *Sehr unterschiedlich, teils volles Verständnis – für alle Beteiligten, teils Zorn und Unmut über erzieherische Reaktionen und Maßnahmen.*
- 20) *„Im Allgemeinen“ ist mir zu allgemein. Die letzte hat mich sehr beeindruckt. Einige andere auch. Manche fand ich eher ärgerlich, weil sie mir zu konstruiert und „lebensfremd“ erschienen. Bei der Geschichte mit dem psychopathischen Doktor, die ich ironisch als „große Literatur“ bezeichnet habe, fühlte ich mich „auf den Arm genommen“, und hätte den Fragebogen fast vorzeitig beendet. [Geschichte Nr. 5]*
- 21) *Insgesamt eher Verärgerung über unprofessionelles pädagogisches Verhalten. Zum Teil Wut und auch Entsetzen. Ich denke mir, dass ist alles lange her, alternativ gibt es da noch so österreichisches Bergdorf, in dem die Zeit stehen geblieben ist?*
- 22) *Sie haben mich an meine Kinderkrippen-, Kindergarten-, Hort- und Grundschulzeit erinnert.*
- 23) *Zum Teil relativ unangenehme Erinnerungen. Manchmal Ungläubigkeit, da mir die Situationen zu weit hergeholt erschienen. Manches Mal sehr großes Mitleid mit den Kindern. Seltener mit den Erziehern.*
- 24) *Dass manche Menschen sich selbst an ihre eigene Kindheit erinnern sollten, um daran zu denken, was schön war und was nicht...um nicht die gleichen Fehler zu begehen.*
- 25) *Nachdenklichkeit, Bewunderung*
- 26) *Alle Stories spielten sich hauptsächlich auf der Gefühlsebene ab. Mir wurde wieder einmal klar, wie schwierig es ist, rational auf emotional zu reagieren.*
- 27) *Nachdenklichkeit, das Gefühl, sich noch mehr in die Kinder hineinversetzen zu sollen.*
- 28) *Zorn bei falschen und schädlichen Reaktionen, Befriedigung bei klugem Verhalten gegenüber schwierigen Kindern. Und die Erinnerung daran, wie vergänglich der tägliche Ärger vor der Bedeutung des Lebens doch eigentlich ist.*
- 29) *Das Gefühl, wie verletzlich Kinder sind.*

- 30) *Erinnerungen, Verständnis, manchmal auch Herzklopfen, Kopf schütteln, eine breite Palette also.*
- 31) *Neugier, Einsicht, ein bisschen mehr Verständnis.*
- 32) *Die Gewissheit, dass ich in den letzten Jahren durch meine eigenen Kinder viel gelernt habe über den Umgang mit ihnen. Viele Geschichten haben mich entsetzt und mir bewusst gemacht, wie falsch manch einer (mich eingeschlossen) oft reagiert. Manches hat mich – natürlich mit dem nötigen Abstand – zum Schmunzeln gebracht. Kinder können doch ganz schöne Biester sein, doch meist eben nicht ohne Grund. Ich bin froh, dass mir das inzwischen klar ist, und dass es Menschen gibt, die lernen damit umzugehen.*
- 33) *Interesse, was wohl die Pädagogenausbildung so umtreibt, wie sie gestaltet wird. Aufgefallen ist mir, dass sich die Geschichten überwiegend mit sogenannten schwererziehbaren Kindern bzw. verhaltensauffälligen Kindern beschäftigen, also Pädagogik an sozialen Brennpunkten bzw. in Heimen. Kinder sind es wert, dass man sich um sie kümmert, die Geschichten machen deutlich, dass Vieles im Argen liegt, es sich aber lohnt, professionell ihnen zur Seite zu stehen, wenn sie Hilfe brauchen.*
- 34) *Andere Sichtweisen, Emotionen (gute und ungute), Erinnerungen aus der Kindheit, Filmszenen und auch Krimi (letzte Geschichte mit Hörsaal).*
- 35) *Verschiedene Sichtweisen im Umgang/Erziehung von Kindern, unter dem Aspekt der Jahrzehnte, die zwischen meiner „Erziehung“ und der heutigen liegen. Früher wurde von Seiten der Lehrer nicht viel hinterfragt. Es wurde bestraft/geschlagen oder gelobt. Dazwischen gab es kaum etwas. Heute gehen die Pädagogen viel intensiver auf die Psyche/Familienhintergründe ein.*
- 36) *Verständnis für manches Verhalten, Verärgerung über ungerechtfertigte Maßnahmen oder nicht angepasstes Verhalten, Erleichterung, Bewunderung für einfühlsame Reaktionen.*
- 37) *Anfangs wusste ich nicht viel mit den Geschichten anzufangen, dann stellte sich viel Wut, Ärger, ein bisschen Trauer (bei der einen oder anderen Geschichte) und zum Schluss das Gefühl ein: „Ist es bald zu Ende?“*
- 38) *Teils Ärger, teils Nachdenklichkeit. Wir achten so wenig auf unsere Kinder, dass wir aus Ungeduld und Zeitmangel so vieles falsch machen. Ich geb mir zwar immer wieder Mühe, dass das nicht passiert, aber leider muss ich mich doch so manches Mal selbst ertappen...*
- 39) *Ich konnte mich in die Kinder hineinversetzen, ich fühlte mit ihnen mit. Ebenso mit den Erziehern. Ich fand die Geschichten sehr interessant und hätte gerne mehr darüber erfahren. Ich konnte auch einiges dazulernen, da auch das falsche Verhalten dargestellt wurde und die Reaktion der Betroffenen. Die Geschichten haben auch große Emotionen in mir hervorgerufen, weil ich wütend wurde, wie manche Erzieher gehandelt haben.*
- 40) *Überprüfen, wie ich mit eigenen Kindern umgehe, Nachprüfen, wie als Kind mit mir umgegangen wurde.*

Erkenntnis	13
Betroffenheit	1
Nachdenklichkeit	8
Unlust	1
Unfrieden	1
Positiv überrascht	1
Erschreckend/Schockiert	3
Erleichterung	2
Schmerzhaft, schmerzlich	2
Traurigkeit	4
Berührtheit	1
Interesse/interessant	5
Unsicherheit	1
Verständnis	5
Liebe	1
Hass	1
Wut	4
Zorn	2
Unmut	1
Entsetzen	3
Angst	1
Bedürfnis zu verdrängen	1

Verlorenheit	1
Unverständnis	1
Überraschung/ Verblüffung	2
Ärger	6
Bedauern	1
Verwunderung negativ	2
Verwunderung positiv	2
Identifikation mit Erziehern	2
Identifikation mit Kindern	2
Erinnerung 5 (+unangenehm 1)	6
Mitleid/Mitfühlen Kinder	2
Mitfühlen Erzieher	1
Bewunderung	2
Befriedigung	1
Zum schmunzeln gebracht	1
Andere/verschiedene Sichtweisen	2
Emotion gut	1
Emotion ungut	1
Dazulernen	1
Selbstreflexion	1
Widerwille gg. Emotionalisierung	1
(Träume)	1

Tabelle 3: Nennungen zu Frage 10

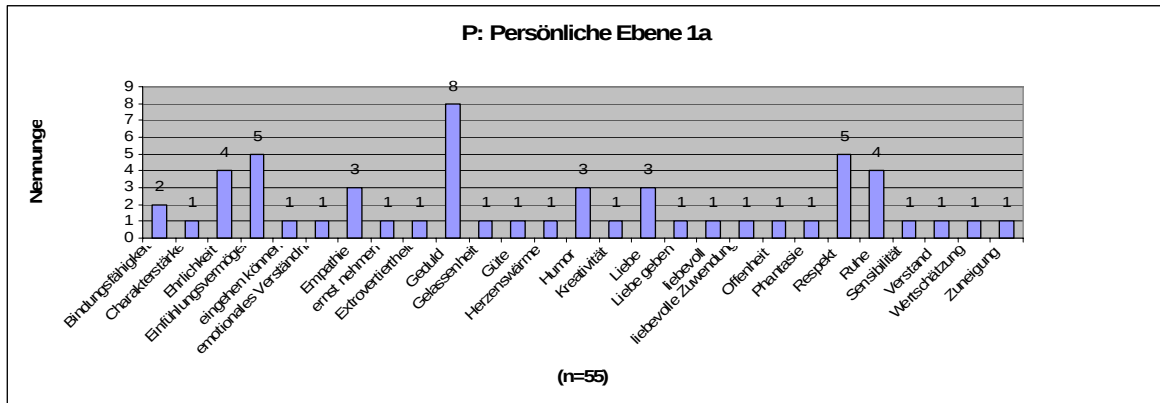


Diagramm 23: Persönliche Ebene 1a

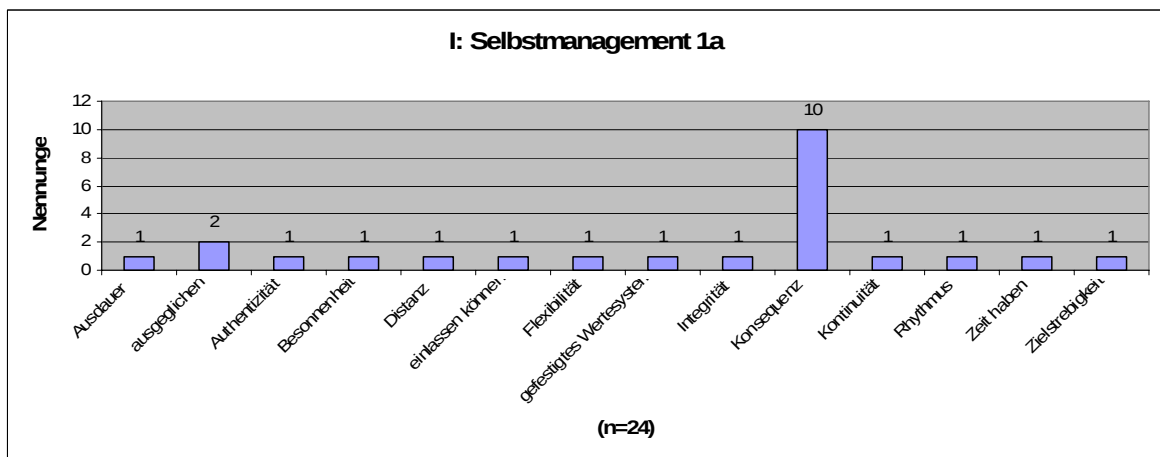


Diagramm 24: Selbstmanagement 1a

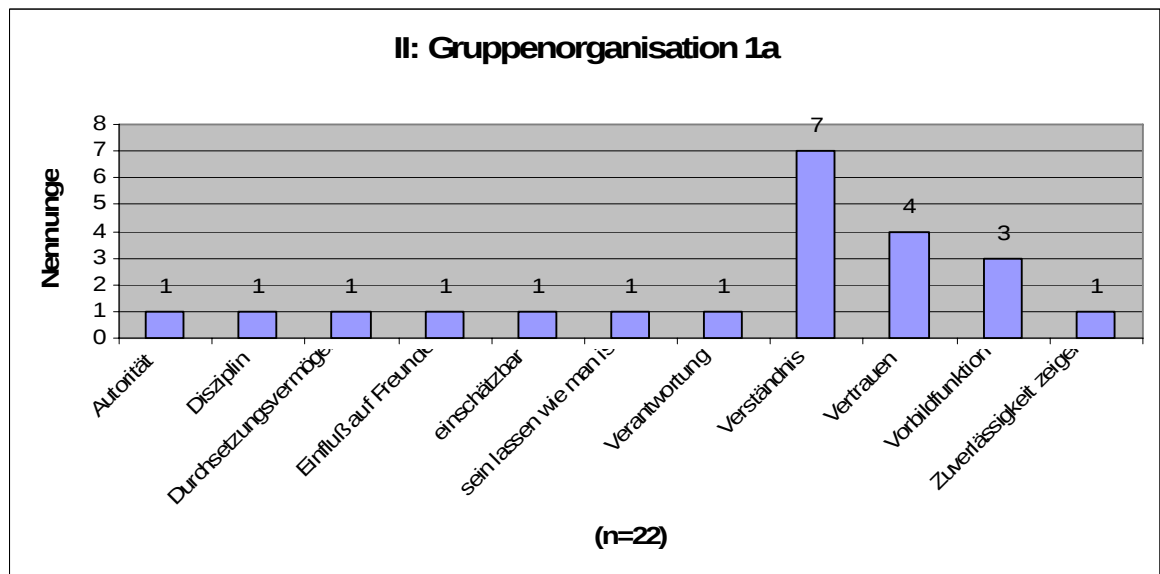


Diagramm 25: Gruppenorganisation 1a

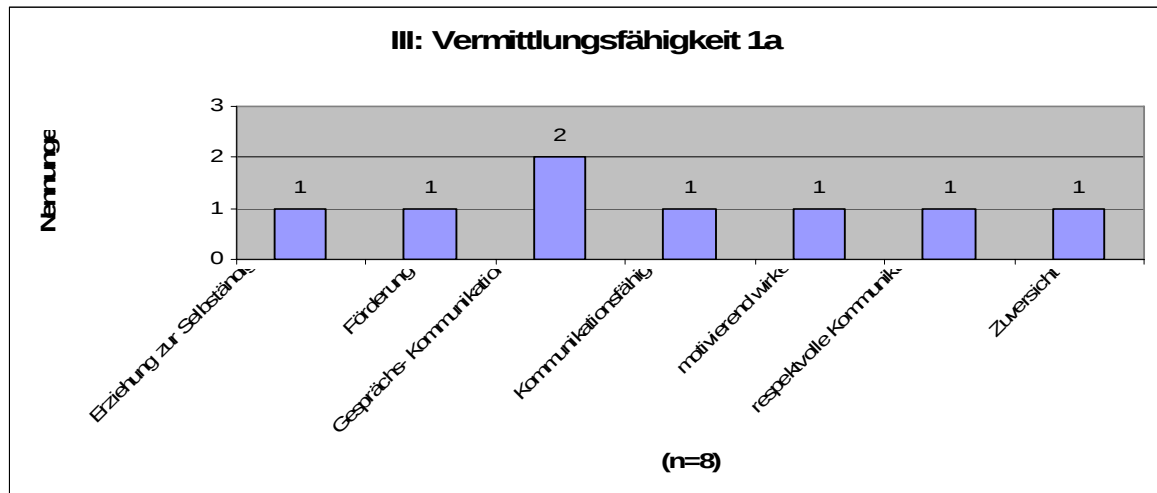


Diagramm 26: Vermittlungsfähigkeit 1a

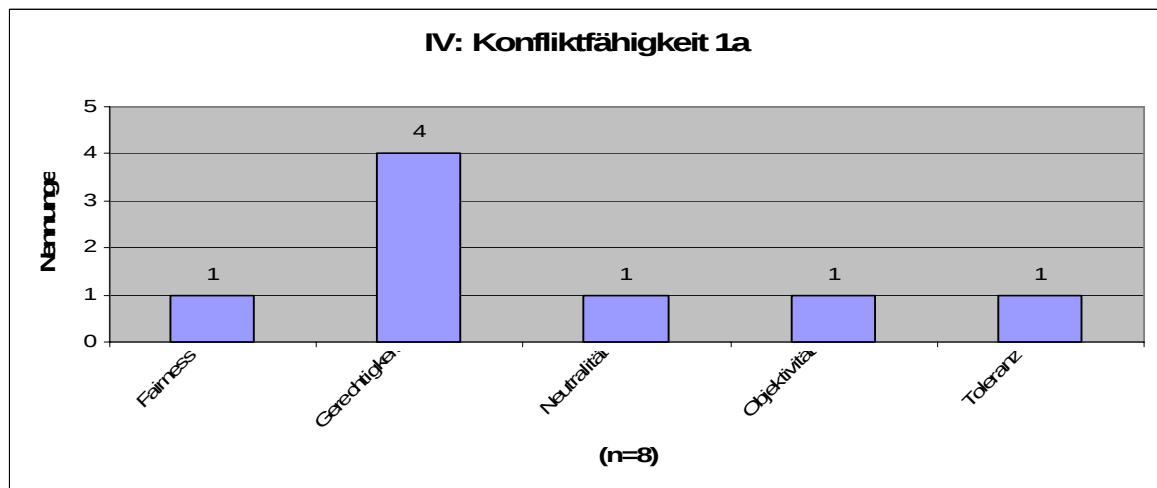


Diagramm 27: Konfliktfähigkeit 1a

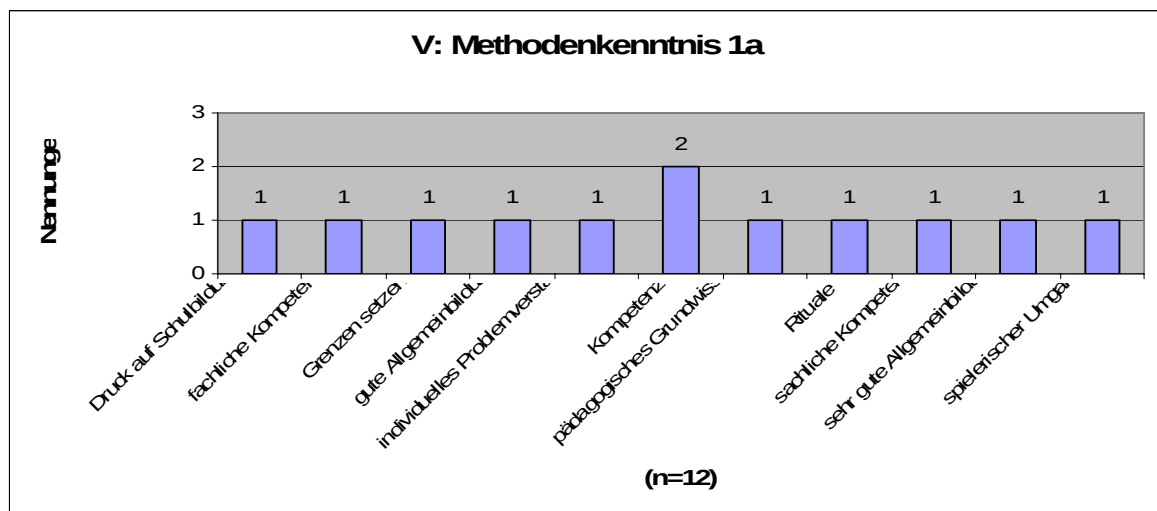


Diagramm 28: Methodenkenntnis 1a

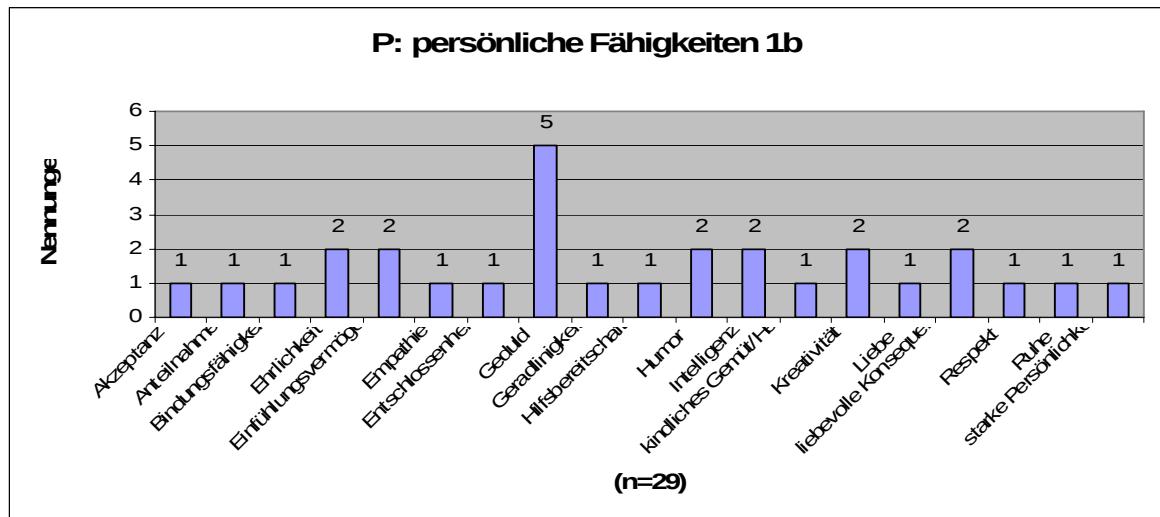


Diagramm 29: Persönliche Fähigkeiten 1b

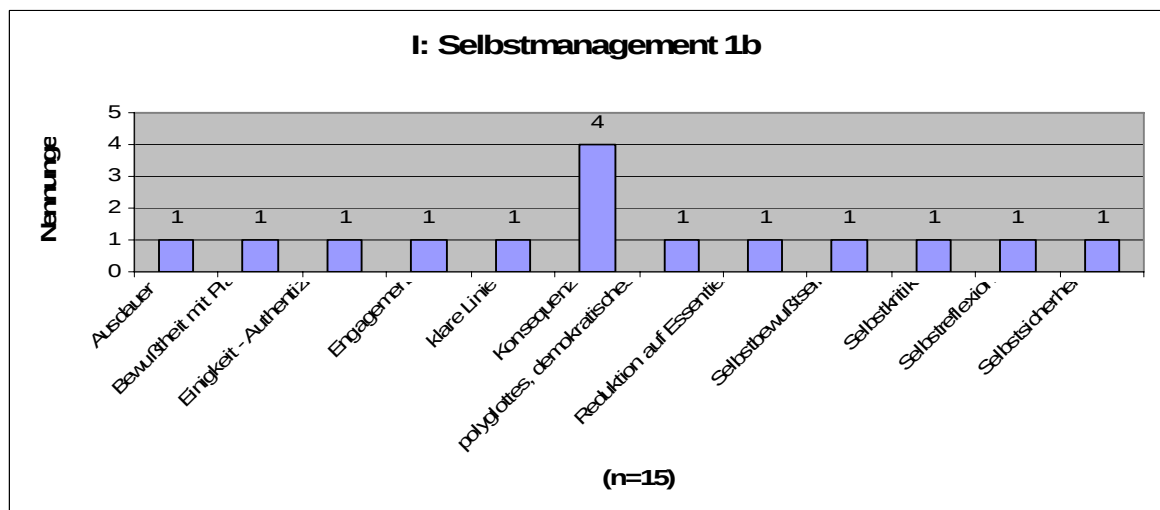


Diagramm 30: Selbstmanagement 1b

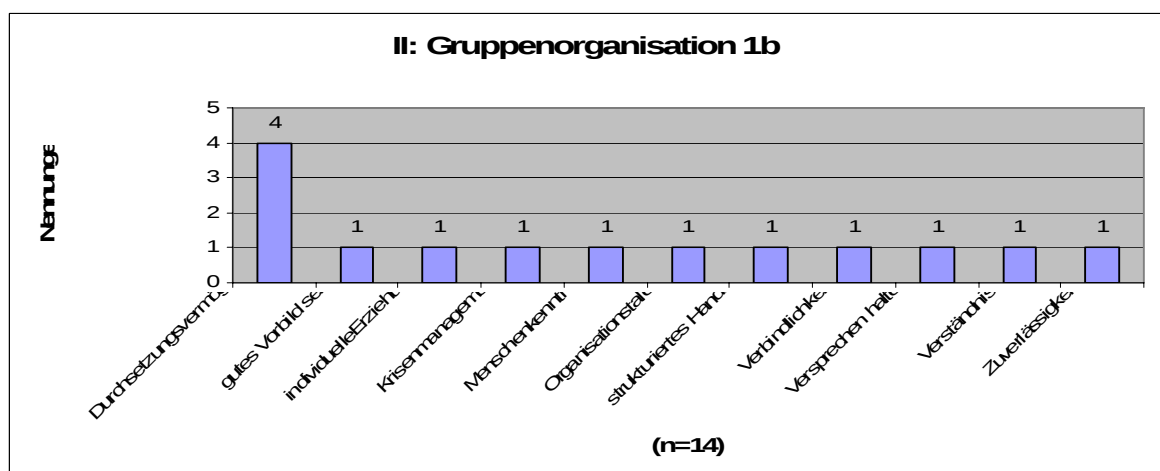


Diagramm 31: Gruppenorganisation 1b

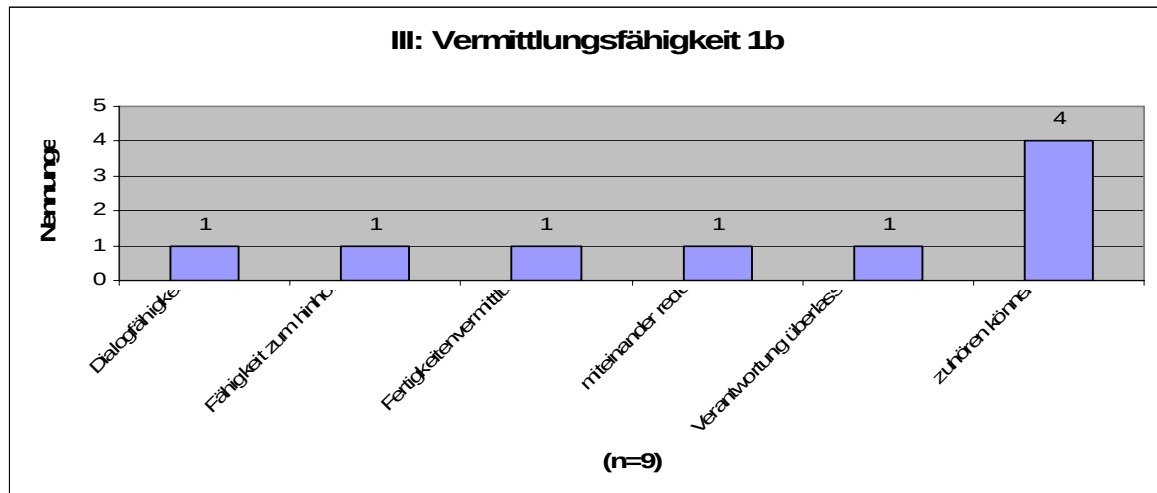


Diagramm 32: Vermittlungsfähigkeit 1b

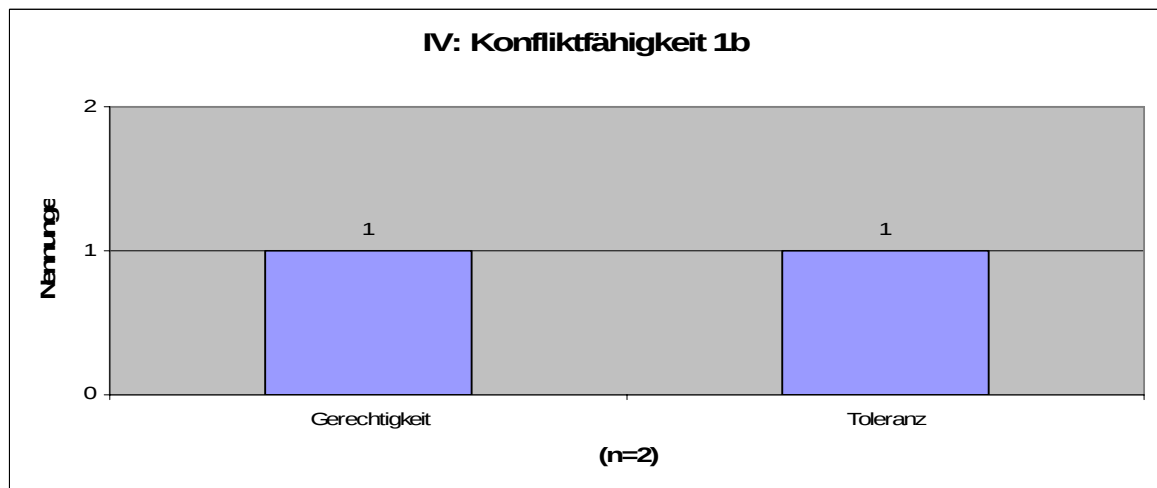


Diagramm 33: Konfliktfähigkeit 1b

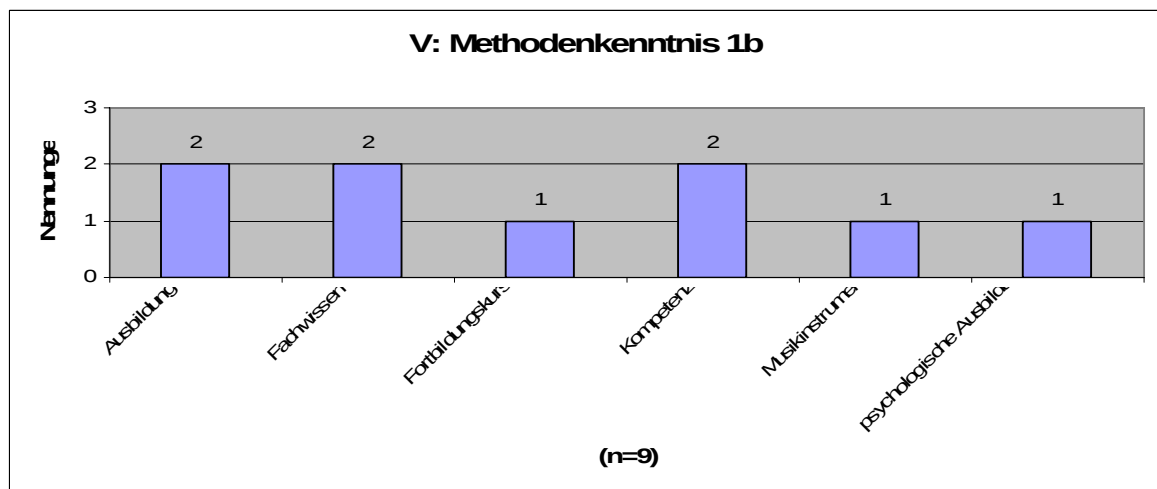


Diagramm 34: Methodenkenntnis 1b

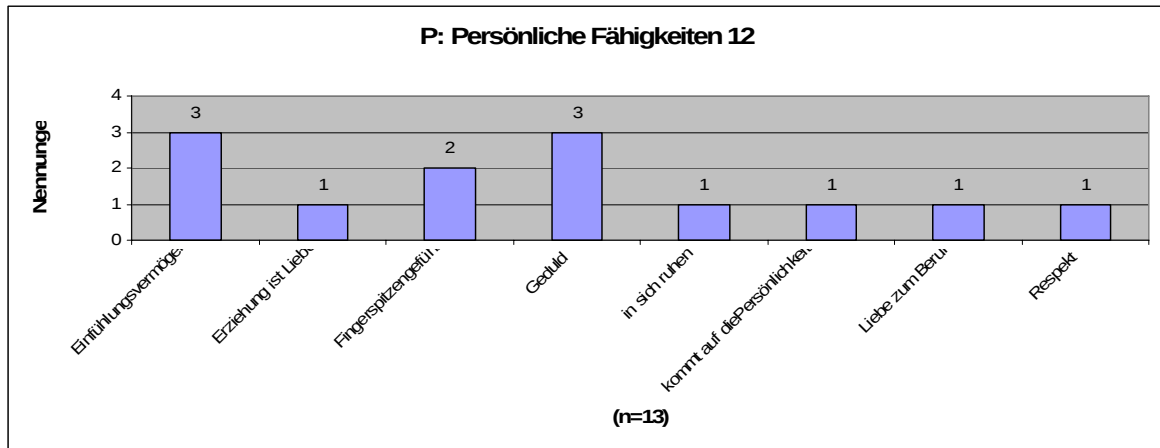


Diagramm 35: Persönliche Fähigkeiten 12

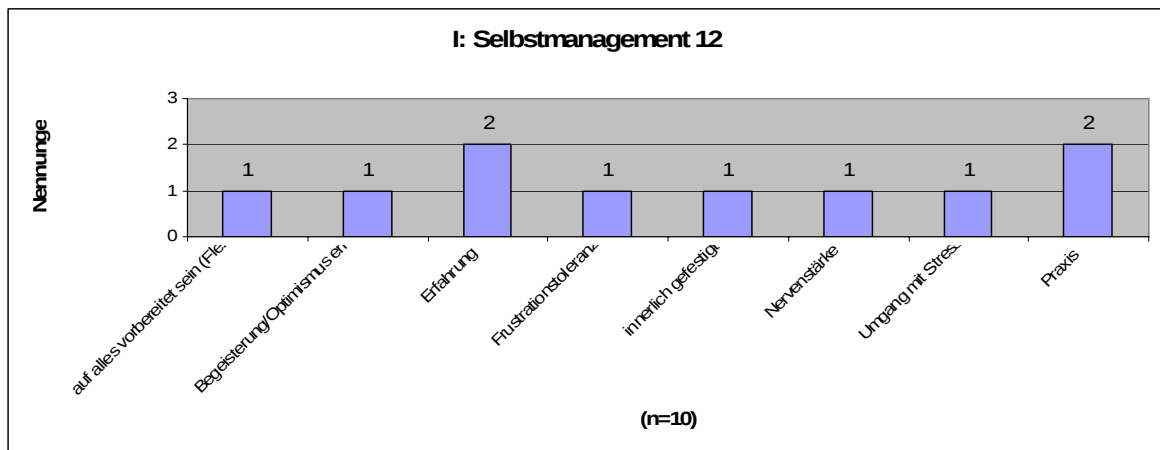


Diagramm 36: Selbstmanagement 12

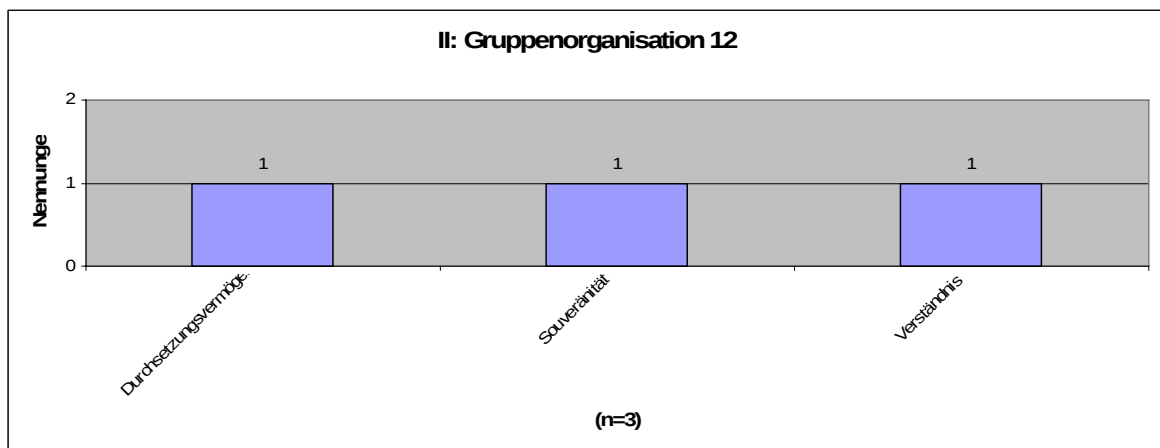


Diagramm 37: Gruppenorganisation 12

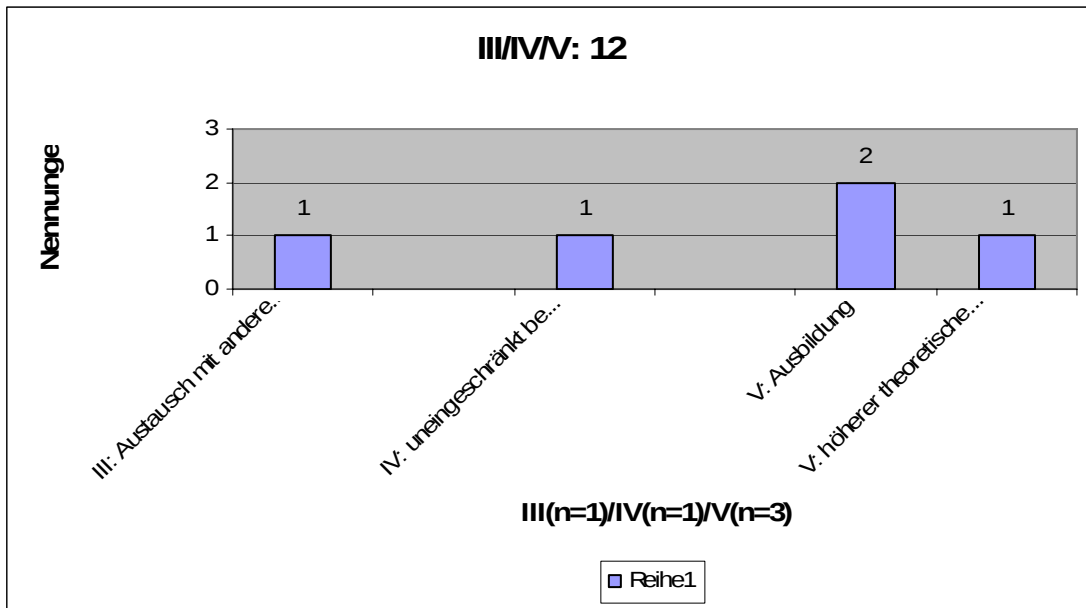


Diagramm 38: Vermittlungsfähigkeit/Konfliktfähigkeit/Methodenkenntnis 12

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Regina Kaplan

Geburtsdatum: 5. August 1968

Geburtsort: Wien

Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung

1974-1978 Volksschule, 1160 Wien, Gaullachergasse 49

1978-1986 BRG XVII, Wirtschaftskundliches Realgymnasium, Parhamerplatz 18

1988-1990 Kolleg für Sozialpädagogik, 1210 Wien, Freytaggasse

Berufslaufbahn

1190-2005 Behindertenbetreuerin beim Verein Jugend am Werk

Seit 2005 als Sozialpädagogin an der Hauptschule für körperbehinderte Kinder/Sonderpädagogisches Zentrum, 1180 Wien, Währinger Straße 173-181 tätig.

