
BACHELORARBEIT

Susann Ahnert und Anja Fochtmann

**Der Umgang mit Macht von
Pädagog*innen gegenüber Kindern
in Kindertagesstätten**

2019

Fakultät: Soziale Arbeit

BACHELORARBEIT

Der Umgang mit Macht von Pädagog*innen gegenüber Kindern in Kindertagesstätten

Autorinnen:
Susann Ahnert und Anja Fochtmann

Studiengang:
Soziale Arbeit

Seminargruppe:
SB15s2-B

Erstprüfer:
Prof. Dr. phil. Barbara Wolf

Zweitprüfer:
Prof. Dr. disc. Pol. Asiye Kaya

Einreichung:
Mittweida, 01.03.2019

Faculty of Social

BACHELOR THESIS

Dealing with the power of educators towards children in day- care centers

author:

Susann Ahnert und Anja Fochtman

course of studies:

Social Work

seminar group:

SB15s2-B

first examiner:

Prof. Dr. phil. Barbara Wolf

second examiner:

Prof. Dr. disc. Pol. Asiye Kaya

submission:

Mittweida, 01.03.2019

Bibliografische Angaben

Ahnert, Susann und Fochtmann, Anja:

Der Umgang mit Macht von Pädagog*innen gegenüber Kindern in Kindertagesstätten./

Dealing with the power of educators towards children in day-care centers. Seiten: 81

Niederfrohna und Dresden, Hochschule Mittweida/University of Applied Sciences,
Fakultät Soziale Arbeit, Bachelorarbeit 2019

Referat:

Die vorliegende Bachelorarbeit bildet eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Macht im Kontext frühkindliche Bildung und Betreuung – Kindertagesstätten. Sie setzt sich mittels einer Literaturrecherche mit der Begrifflichkeit von Macht auseinander und betrachtet schließlich deren Relevanz hinsichtlich des Arbeitsfeldes.

Des Weiteren fragt sie nach subjektiven Handlungsmotiven der Pädagog*innen bzw. deren subjektiver Wahrnehmung von Machtverhältnissen im Kontext professioneller Arbeit in Kita und versucht dabei die Frage nach möglichen Einflussfaktoren zu beantworten.

Die verwandte Literatur kann, auf Grund des begrenzten Umfanges der Bachelorarbeit, nur als ein erster Einblick in das Thema gesehen werden.

Die Arbeit soll einen Denkanstoß zu Sensibilisierung und reflektierenden Handlungsbewusstsein pädagogischer Fachkräfte hinsichtlich Machthierarchien im Arbeitsfeld Kita geben.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	V
Abkürzungsverzeichnis	VII
Tabellenverzeichnis.....	VIII
Vorwort.....	IX
1 Einleitung	1
1.1 Zielsetzungen	2
2 Grundlagen	4
2.1 Definitionen des Machtbegriffes.....	4
2.2 Weiterführende Theorien und Theorieansätze	17
2.3 Ebenen von Macht.....	21
2.4 Formen von Macht	25
3 Relevanz des Machtbegriffs im pädagogischen Alltag von Kitas	29
3.1 Erfahrungsraum „Kita“	30
3.2 Zum Umgang mit Macht.....	32
3.3 Reckahner Reflexionen	34
4 Motivation und Rechtfertigung pädagogischen Handelns	37
4.1 Erziehung - wozu?.....	37
4.2 Traditionelles Machtgefälle	41
5 Ausgestaltung von Machtverhältnissen in Kita - Einflussnehmende Faktoren	44
5.1 Ebene des Subjekts - Pädagogische Fachkräfte	45
5.1.1 Persönlichkeitsmerkmale und Sozialisation - Biografie.....	46
5.1.2 Auswirkung von Aus- und Weiterbildungsinhalten	56
5.2 Institutionelle Ebene (Position und Struktur).....	59

5.3	Gesellschaftliche Ebene	64
6	Handlungsansätze zur Weiterentwicklung pädagogischer Praxis.....	69
6.1	Pädagogische Fachkräfte.....	69
6.1.1	Berufskodex und professionelle Selbstreflexion	69
6.1.2	Aus- und Weiterbildung.....	71
6.2	Institution und Gesellschaft.....	74
7	Fazit	76
	Literaturverzeichnis.....	XII
	Eigenständigkeitserklärung.....	XVII

Abkürzungs- und Schreibweisenverzeichnis

Wir verwenden in der vorliegenden Arbeit die Schreibweise mit dem sogenannten Gendersternchen, beispielsweise „Pädagog*in“. Diese Schreibart wird verwendet um der Genderthematik gerecht zu werden. Das Gendersternchen verwenden wir um Menschen anzusprechen, welche sich nicht einem spezifischen Geschlecht zuordnen wollen oder können.

bzw.	–	beziehungsweise
etc.	–	et cetera
GFK	–	Gewaltfreie Kommunikation
Kita/Kiga	–	Kindertageseinrichtung/Kindergarten
SGB	–	Sozialgesetzbuch
usw.	–	und so weiter

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Komplementäre Haltungen und Verhaltensmöglichkeiten

S. 52

Quelle: Brühlmeier 1996

Online unter: <http://www.bruehlmeier.info/macht.htm> [Stand 26.01.2019]

Vorwort

Seit mehreren Jahren arbeite ich nun als Erzieherin, besser pädagogische Fachkraft, im Bereich frühkindliche Bildung und Betreuung und freue mich an den sinnstiftenden, fröhlichen, weil von Klientel, sprich Kindern, wertgeschätzten, persönlich gewinnbringenden Arbeitsstunden, die neben angespannten und höchst stressreichen Situationen trotz allem zahlreich sind. Rede ich von Anspannung und Stress meine ich natürlich auch, unter anderem in Folge gesetzlich verankerter ungünstiger Arbeitsbedingungen, überfüllte Kindergruppen, chronischen Zeitmangel und damit einhergehend regelmäßige Nichtbeantwortung kindlicher Bedürfnisse. Aber zunehmend meine ich damit auch ein Gefühl von Unstimmigkeit, wachsenden Zweifel an der Richtigkeit meines und unseres Tuns im Hinblick auf den Umgang mit den uns anvertrauten Kindern bzw. im Hinblick auf unser Bestreben und der tatsächlichen Umsetzung dessen.

Möchte ich dafür Gründe benennen, fällt es mir schwer diese zu formulieren, da die Aussagen vage und an persönliche Wahrnehmung geknüpft sind und die Thematisierung häufig tabuisiert bzw. als Unfug abgetan wird, nicht zuletzt auf Grund eigener Unsicherheit hinsichtlich Ursachen für benanntes Unrechtsgefühl.

Trotz allem sammeln sich Argumente wie: Fragwürdigkeit von Zeitstrukturen, aufgesetzte und leistungsorientierte Anforderungen, unangemessenen Kommunikation und Maßregelungen, bis hin zu Verhöhnern und Abwerten kindlicher Ideen und Wünsche, welche allmählich ein Bild zeichnen, aber Motivation und Hintergründe beschriebener Verhaltens- und Handlungsweisen noch nicht erklären.

Im Versuch meine Wahrnehmung bzw. gefühlte Widersprüchlichkeit zu verdeutlichen, will ich im Folgenden Fragen formulieren, die ich mir im Tagesgeschehen häufig stelle. Ist es beispielsweise notwendig durchzusetzen, dass alle Kinder schlafen? Darf ich als Erzieher*in mit aufräumen, oder ist dies die alleinige Aufgabe der Kinder? Entscheidet die Lautstärke in einer Kindergruppe über die pädagogische Kompetenz der Erzieher*innen? Gibt es ein „zu viel“, ein „zu lieb“ an Zuwendung? Wann hat die Gestaltung des Gartens Vorrang vor dem Spielinteressen der Kinder? Muss es beim Essen immer leise sein? Darf ich Essen begrenzen bzw. vorschreiben? Müssen Kinder in einer Reihe anstehen können? Wie lang müssen sie ruhig und leise sein können? Wann dürfen die Kinder laut sein und toben? Darf ich beim Zumachen einer Jacke helfen oder müssen Kinder das selbst bringen? Ist es richtig im Stuhlkreis Beteiligung einzufordern? Müssen

Kinder immer mitsingen? Welche Maßregelungen sind akzeptabel? Wie erreiche ich Kinder und kann Ideen aufgreifen? Ist ein barscher Umgangston notwendig, um für Ordnung zu sorgen?

Diese Fragen führen häufig zu Diskussionen bzw. Gesprächen innerhalb unseres Teams und prägen damit Arbeitsinhalte und Arbeitsalltag. Was wiederum Frage nach eigentlicher Motivation und Auftrag aufwirft.

Aufgabe ist also zu klären, warum sich diese Fragen überhaupt stellen, wo sich doch im jeweiligen Konzept, im Bildungsauftrag, innerhalb Gesetzgebung usw. widerspiegelt, was handlungsleitend und zielgebend sein soll. Es gilt zu hinterfragen, welche Faktoren darüber hinaus pädagogisches Handeln beeinflussen und initiieren bzw. Weiterentwicklung und konstruktive Auseinandersetzung einschränken.

Ob und inwieweit dies mit Macht, als substantielles Merkmal aller zwischenmenschlichen Interaktionen, zu tun hat bzw. inwieweit eine Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen nützlich sein kann, wollen wir im Folgenden in unserer Facharbeit analysieren. SA

Vergleichbar ging es mir bei der Wahl des Themas, vieles sehe ich ähnlich und ich kann alle Schilderungen auf mein Arbeitsleben ummünzen. Wir haben im Austausch schnell gemerkt, analoge Erfahrungen zu haben und stellten uns immer wieder die Frage, warum sich Pädagog*innen so machtvoll verhalten. Warum dominieren bestimmte Einstellungen und Verhaltensweisen den Kindergartenalltag? Anerkannte Kolleg*innen haben ihre Kindergruppe "im Griff" und die Qualität an der pädagogischen Arbeit wird gern daran gemessen. An Ratschlägen für „alle“, wo es nicht „so läuft“ wird nicht gespart. Anderes Handeln wird belächelt und an der Kompetenz gezweifelt oder ein Szenario geschildert, dass wahrscheinlich einen großen Teil motivierter Berufsanfänger*innen ganz schnell dazu veranlasst, zu verinnerlichen, dass Theorie und Praxis zwei sehr unterschiedliche Schuhe sind.

Berufsbiografisch kann ich auf einen Erfahrungszeitraum „Kindergarten“ von über zwanzig Jahren zurückschauen. Vieles hat sich in den letzten Jahren bereits verändert. Jedoch erlebe und sehe ich immer noch Einiges, dass nur augenscheinlich „angepasst“ wurde. Ganz viel hängt von der Persönlichkeit von Pädagog*in ab, wie sich das Bild zu sich selbst und zum Kind verhält. Ich erlebe viele sanfte und wertschätzende Kolleg*innen, aber die Bilder vom Kostekleks, Sanktionen schon im Krippenalter und so weiter, halten sich beharrlich. Da sitzen wir zu Weiterbildungen, da gibt es Supervisionen,

es werden die schönsten Konzeptionen und Standards geschrieben und was tut sich dahinter – nicht viel. Es gibt die „Aufklärung“ - die Bedürfnisse der Kinder zu achten und zu begleiten, wir sprechen von Konstruktivismus. Aber schlussendlich von Macht? Manchmal habe ich auch ein „schlechtes Gewissen“, wenn ich diese vielen Machtspiele im Kindergarten nun noch mit geschärften Auge sehe und denke mir, ja gut – ich befasse mich damit und verfüge über die Wissensmacht und ich möchte für mein Team behaupten, dass viele wirklich so denken und handeln, weil sie es gut und dem Kinde zum Wohle meinen und es schon einige Kolleg*innen gibt, die ganz professionell ohne Macht im negativen Sinne auskommen. Aber in der Praxis gibt es noch die alten Muster, dass beispielsweise ein Kind Möhren kosten und essen muss, „da es dies zu Hause nicht gibt und es gesund und gut für das Kind ist.“

Oder ein ganz heikles Thema: das Schlafen. Es werden Schlafprotokolle erstellt, Eltern befragt (das Kind wohlgermerkt fragt niemand), das Kind in eine Schlaf- oder Wachgruppe eingruppiert und dann kommt Bezugserzieher*in und entscheidet letztendlich was für das Kind das Beste ist. Leider beobachte ich hin und wieder, dass das Ausmaß der Macht scheinbar auch am sozialen Status des Kindes bemessen wird. Ich erlebe, dass über solche Kinder viel schneller hinweg gehandelt wird oder Aushandlungen seltener stattfinden. Eigentlich treffen wir die Macht, in jedem Winkel des Kindergartens – nur thematisiert wird diese nicht.

Wir möchten erfahren, was es mit der Macht nun auf sich hat und welcher Umgang mit ihr nun der Richtige ist. Wir möchten für unser berufliches Handeln eine Fachlichkeit im Umgang mit Macht zwischen Pädagog*innen und Kindern erlangen.

Uns interessiert, an welchen Gegebenheiten und Bedingungen der Umgang mit Macht geknüpft ist und welche „Ausdrucksformen“ von Macht es gibt. AF

1 Einleitung

„Insofern als wir mehr von anderen [sic!] abhängen als [sic!] sie von uns, mehr auf andere [sic!] angewiesen sind als [sic!] sie auf uns, haben sie Macht über uns, ob wir nun durch nackte Gewalt von ihnen abhängig geworden sind [sic!] oder durch unsere Liebe [sic!] oder durch unser Bedürfnis, geliebt zu werden, durch unser Bedürfnis nach Geld, Gesundheit, Status, Karriere und Abwechslung. Macht wird als eine Struktureigentümlichkeit aller menschlichen Beziehungen betrachtet.“ (Norbert Elias 1986, S. 97).

Mit der Frage des „Umgangs mit Macht von pädagogischen Mitarbeiter*innen“ setzen wir uns in unserer vorliegenden Arbeit vordergründig auseinander. Inwieweit gibt es bei dem pädagogischen Handeln von Erzieher*innen im Kindergarten eine Existenz und Berechtigung von Macht und wie stellt sich die Frage nach dieser?

Im Folgenden beleuchten wir anhand verschiedener Theorien das Thema „Macht und deren Prozesse“, widmen uns Begriffsbestimmungen, Ursachen und Gründen, sowie daraus folgenden Konsequenzen. Des Weiteren beschäftigen wir uns mit einem möglichen Machtmissbrauch in o.g. Kontext.

Macht kann nicht isoliert betrachtet werden, sondern existiert auch in unserer Forschungsfrage in einem Gefüge.

Unter anderem - Macht und Pädagogik, Macht und Autorität - möchten wir darlegen, wie eben dieser Umgang von pädagogischen Mitarbeitern*innen im Arbeitsfeld Kindergarten gelebt und erlebt wird.

Welche Machtkonstruktionen- und Konstellationen finden statt? Es gibt noch wesentlich mehr Indikatoren die unsere Fragestellung dazu aufwirft. Oberflächlich betrachtet scheint Vieles vorab klar definiert und zugeordnet in den Theorien zu finden, taucht man jedoch hinab in die Tiefe so zeigt sich eine Vielschichtigkeit und Verwobenheit, diese möchten wir versuchen zu entwirren, um ein annähernd ganzheitliches Bild entwerfen zu können.

Aber was ist nun Macht? An Macht haftet irgendwie im Flüchtigen erst einmal etwas Negatives. Assoziieren wir den Machtbegriff in der Regel mit schlechten Ereignissen. Bilder von Krieg oder autoritären Lehrer huschen uns zuerst durch die Gedanken. Kann

der Mensch überhaupt machtlos handeln, steckt nicht hinter jedem Handeln ein Verändern? Heißt das schon Macht auszuüben?

Uns stellt sich die Frage, wie der Mensch, der Pädagoge, das Individuum seine Handlungen erlebt. Liebevoll, sanft, konstruktiv oder eben das Gegenteil davon? Die Bearbeitung und Auseinandersetzung mit der Thematik „Macht“ lassen unzählige Fragen und Gedanken bei uns aufkommen. In unserer ersten Auseinandersetzung mit Literatur und in der Vertiefung der Thematik stellt sich die Fragestellung als kontrovers, wenn nicht sogar als kritisches Thema dar. Die Existenz von Macht in der Institution Kindergarten ist unleugbar. Dennoch wird sie kaum thematisiert oder reflektiert oder gar auf eine fachliche Ebene geschoben. Mit der nachfolgenden Betrachtung geben wir einen konstruktiven Überblick über die Macht von Pädagogen im Kindergartenalltag und den Umgang mit eben dieser. AF

1.1 Zielsetzungen

Als es darum ging, die Fragestellung zu formulieren, galt es als Erstes, den Eindruck, das beinahe alltägliche Gefühl der Schiefelage im täglichen Arbeitsprozess, zu verbalisieren. In Gesprächen und Überlegungen tauschten wir Erfahrungen und Erlebnisse aus, die wir anfangs als einzelne Erscheinungen betrachteten und stellten zunehmend Übereinstimmungen und wiederkehrende Entwicklungen fest, die beiderseits Unbehagen hervorriefen und hervorrufen, und dessen Entstehung und Ursachen wir mit dieser Ausarbeitung näher beleuchten werden. Eine Erweiterung und Hinwendung zum Machtbegriff bot uns dabei, eine weitgreifende Definitions- und Analysemöglichkeit von Vorgehen und Erleben, von Verhältnissen und Interaktionen innerhalb der Institution Kindertageseinrichtung.

Trotz Festsetzung der Thematisierung von Machtverhältnissen als möglichen Schlüssel zu etwaigen Abwertungs- bzw. Ausgrenzungsprozessen, bleibt die Vorstellung von Zusammenhängen wagen. Womit sich unser Vorhaben eindeutig mit unserer Hinwendung und Auseinandersetzung hinsichtlich der Interaktionsprozesse pädagogischer Fachkräfte, im Arbeitsfeld Kita definiert. Unser Ziel ist dabei der Versuch, sich dem Begriff „Macht“ in seiner Vielfältigkeit anzunähern, Relevantes herauszuarbeiten und hinsichtlich seiner Tragkraft für unser pädagogisches Handlungsfeld zu hinterfragen.

Zu Beginn erfolgt dabei die Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Macht“ als Solches. Wir werden ausgewählte Denkansätze und Definitionsversuche vorstellen und

anschließend auf Zusammenhänge hinsichtlich unserer Fragestellung überprüfen. Da sich bereits hier eine Vielfältigkeit andeutet, werden wir das Phänomen „Macht“ weiter eingrenzen bzw. genauer differenzieren, indem wir etwaige Erscheinungsformen und verschiedene Ebenen benennen und in unsere Überlegungen einbeziehen.

Nach einem kurzen Anreißen der theoretischen Grundlagen, wagen wir weiter einen Blick auf Gesellschaft, um Entwicklungen und Bedingungen zu nennen, die aktuell auf unser Arbeitsfeld und damit ebenso auf den Handlungsrahmen von pädagogischen Fachkräften wirken.

Eigene Erfahrungen und Praxisbeispiele aus unserem Arbeitsalltag sollen Anliegen verdeutlichen und individuelle Wahrnehmung im Umgang mit Macht im persönlichen Arbeitsfeld beschreiben. Die Studie der „Reckahner Reflexionen“ dient hierbei als theoretische Grundlage, um individuelle Wahrnehmungen und Erlebnisse zu bekräftigen und Anknüpfungspunkte an Theorien zu verdeutlichen.

Da es uns darum geht, pädagogisches Handeln zu hinterfragen und in diesem Zusammenhang immer auch ein Gegenüber existiert, an welchen sich Handlung richtet, wollen wir außerdem einzelne, unserer Meinung nach wichtige Punkte herausstellen, deren Betrachtung von Bedeutung ist, um arbeitsfeldspezifische und nicht allgemeine Schlussfolgerungen entwickeln zu können. Es gilt, individuelle Motivationen von Pädagog*innen in Kindertagesstätten im Zusammenhang mit strukturellen und institutionellen Bedingungen zu hinterfragen und deren jeweilige Bezüge zu Macht aufzuzeigen.

Unsere Ziele sind es, Handlungsmotivationen und Interaktionsprozesse von Pädagog*innen in Kitas zu analysieren sowie Relevanzen für unser Berufsfeld abzuleiten. Dem Ansatz des „ethical reasoning“¹ verbunden, wonach Akzeptanz und Umsetzung der Menschenrechte als Grundvoraussetzung und Argumentationsleitlinie beispielsweise auch den Dialog auf Augenhöhe begründet, wollen wir außerdem mögliche Hürden im Reflexions- und Weiterbildungsprozess von pädagogischen Fachkräften aufdecken.

Unsere Argumentations- und Denkweise ist dabei systemisch und bezieht daher übergreifende Themen des Arbeitsfeldes mit ein, da individuelles Handeln im

¹ Unter diesem Gesichtspunkt verstehen wir „Ethik“ nach Ruth Großmaß „als ein die Soziale Arbeit in all ihren Dimensionen begleitendes Reflexionsinstrument“, welches Interventionen beruflich ausgeübter Sozialer Arbeit inhaltlich, neben notwendiger rechtlicher Absicherung und ihren Bezug auf wissenschaftliche Erkenntnisse, begründet (Großmaß 2014, S. 1).

Zusammenhang mit Umfeld und Umwelt zu betrachten ist und sich in einem stetigen Aushandlungsprozess befindet.

Abschließend weisen wir auf Handlungsansätze hin, welche beispielhaft für einen von Anfang an reflektierten Umgang mit Macht stehen und damit ein Umdenken bzw. eine Weiterentwicklung professionellen pädagogischen Handelns einfordern. SA

2 Grundlagen

Um uns mit oben genannter Fragestellung und deren Komplexität auseinandersetzen zu können, beleuchten wir im Folgenden zunächst theoretische Grundlagen.

2.1 Definitionen des Machtbegriffes

Menschen sind seit alters her bemüht, zwischenmenschliche Beziehungen und Interaktionen zu analysieren, auf etwaige Gesetzmäßigkeiten hin zu prüfen und Verbindungen aufzuzeigen. In der einschlägigen Fachliteratur werden Machtgefüge in den Mittelpunkt gestellt, welche zum Teil als Ausgangspunkt bzw. Grundvoraussetzung für zwischenmenschliche Beziehungen betrachtet werden.

Wie Eingangs beschrieben, ließen wir uns vor allem von einem Gefühl des Ungleichgewichtes innerhalb unserer Wahrnehmungen im Arbeitsalltag zu unserer Fragestellung motivieren, unsicher ob dies vor allem subjektiver Wahrnehmung geschuldet ist, und konnten feststellen, dass diese Ansicht, dem Anschein nach, eine große Anzahl Anderer vor uns beschäftigte.

So findet man in der Literatur zahlreiche Aufsätze zum Vorhandensein und Einflussnahme von Machtverhältnissen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene und ebenso viele Definitionsversuche, welche sich nicht selten deutlich voneinander unterscheiden.

Da wir im Folgenden unsere Hinwendung zum Thema einschließlich auf pädagogische Fachkräfte innerhalb der Institution Kindertagesstätte beschränken, stellen wir im Anschluss für diese Zielgruppe relevante Denkansätze vor, da diese wiederum die Grundlage unserer weiteren Auseinandersetzung und Analyse bilden.

Zum Thema „Macht und Theorien“ existieren in der Literatur eine Fülle an Definitionen. Die Diversität der historischen Hintergründe zur Auseinandersetzung und Analyse des Machtbegriffes sind so unterschiedlich, wie auch die zu findenden „Antworten“ in den Definitionen.

Mit den von uns ausgewählten Theorien beleuchten wir aus unterschiedlichen Blickwinkeln das Thema „Macht“, um eine ganzheitliche Perspektive einzunehmen.

Was ist eigentlich Macht? Befragen wir uns selbst nach Assoziationen, finden sich dazu Begriffe, wie „Ansehen“, „Autorität“, „Stärke“, „Einfluss“, „Führung“, „Gewalt“ und „Geltung“. Des Weiteren gibt es negativ behaftete Gedanken im Sinne von Unterdrückung und Dominanz, jemandem etwas aufzwingen, ungleichberechtigt und einseitig handeln.

Folgend werden wir aufzeigen, dass diese Verknüpfung des Machtbegriffes, mit in erster Linie negativen Eigenschaften, durchaus verbreitet ist, und somit wiederum Einfluss auf Wahrnehmung und Umgang von Machtverhältnissen und Reflexion eigener Verhaltensweisen und Handlungen nimmt.

„Macht“ gilt darüber hinaus als Synonym für „Herrschaft“, „Stärke“, „Vermögen“, „Prestige“, „Machtposition“, „Befehls- und Herrschaftsgewalt“, „Allmacht“ und „Machtstreben“. „Machtmissbrauch“ oder „Machtkampf“ sind dabei einhergehende Assoziationen. Weniger thematisiert wird dabei häufig eine positive Seite von „Macht“, welcher Begriffe wie „Kraft und Können“, „etwas bewirken“, „Möglichkeiten“, „Freiräume“, „Selbstwirksamkeit“ und „Selbstbestimmung“ zugeordnet werden. Das Englische „Power“ übersetzt „Macht“ als Kraft und Energie, beschreibt somit ebenso positive Facetten.

Demnach gilt es, „Macht“ unter zwei Aspekten zu betrachten. Einerseits zum Zweck, um individuelle Vorteile und einseitige Sicherheiten zu erreichen und andererseits, um Möglichkeiten und die Umsetzung erstrebenswerter Ziele für den Einzelnen oder die Gemeinschaft zu erreichen. Für einen konstruktiven Umgang ist es außerordentlich wichtig, Macht zu reflektieren sowie Ungleichgewichte weit möglichst abzubauen. Auf die Bedeutung dessen, werden wir später näher eingehen. AF; SA

Max Weber – Macht als Potential

„Alle denkbaren Qualitäten eines Menschen und alle denkbaren Konstellationen können jemand in die Lage versetzen, seinen Willen in einer gegebenen Situation durchzusetzen.“ (Weber 1985, S. 28).

Max Weber`s Machtbegriff gilt nicht nur im Bereich der Sozialwissenschaften als am meisten diskutiert und aufgegriffen. Trotz einer Fülle an Theorien gilt Seine als grundlegend und dominierend und ist Teil seiner „verstehenden Soziologie“. In seinen Beschreibungen definiert Weber „Macht“ als „Jede [sic!] Chance innerhalb einer sozialen Beziehung [sic!] den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber 1985, S. 28) und sieht in dieser vor allem auch die Möglichkeit, etwas bewirken zu können.

Den Begriff der „Herrschaft“ betrachtet er differenziert: „Herrschaft, die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts, bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden.“ (Weber 1921, S. 38) und setzt damit Legitimität voraus, die erst durch die Akzeptanz der Herrschenden durch die Beherrschten (Legitimitätsglauben) sichergestellt wird. Sehen wir nach Weber „Macht“ als Durchsetzung des eigenen Willens innerhalb einer sozialen Beziehung, so geht Herrschaft mit innewohnender Befehl- und Gehorsamsstruktur weit über soziale Beziehung hinaus.

Mit seiner Frage nach Motiven der Fügsamkeit richtet er, im Gegensatz zu vorherrschenden Theorieansätzen, sein Interesse nicht nur auf die Gruppe der Herrschenden, sondern auch auf die der Beherrschten. Er unterteilt den Herrschaftsbegriff² in drei legitime Herrschafts- und entsprechenden Gehorsamstypen, um Funktionsweise von Macht und Herrschaft zu analysieren.

² Erstens in den „rational-legalen Herrschaftstyp“. Weber schreibt diesem eine rationale, wissenschaftlich zugängliche Form zu. Vergleichbar und identisch mit der Herrschaft der Bürokratie. Der Vorgesetzte beruft seine Handlungen auf Gebundenheit an Texten und übt auf dieser gesetzlich, geregelten Grundlage seine Herrschaftsmacht aus. Glaube an die Legalität der Ordnung ist hier vorrangiges Motiv zu Gehorsam.

In der zweiten Form, dem „traditionalen Herrschaftstyp“, beschreibt Weber, dass diese an Traditionen, Erinnerungen und Erzählungen gebunden ist und sich somit von „Texten“ entfernt, beziehungsweise sich an überlieferte Ordnungen oder Interpretationen orientiert. Glaube, Loyalität, Abhängigkeit übernimmt die Anerkennung eines Führers/Herrschaft. Willkürliche Handlungen von Vorgesetzten/Herrschern können (aus-) gelebt werden. Glaube an die Geltung der Tradition und der dadurch legitimierten Ordnung sind hier also grundlegend für die Fügsamkeit der Beherrschten.

Die letzte Form bezeichnet Weber als den „charismatischer Herrschaftstyp“. Diese dritte Typisierung ist nun an keine Texte und keine Traditionen gebunden. Der Führer, Vorgesetzte oder Herrscher legt allein sein Charisma als Legitimation zugrunde. Seine Anhänger bewundern und erkennen die Herrschaftsrolle aufgrund der Ausstrahlung an. Die Rolle des Führers/ Herrschers kann unbeständig sein und ist nicht rechtlich, rational fassbar. (vgl. Max Weber 1985, S. 1 ff.).

Max Weber verweist darauf, dass die Formen immer auch als Verschmelzung vorliegen können, beziehungsweise nicht getrennt zu sehen sind und allen ein „bestimmtes Minimum an Gehorchenwollen der Beherrschten ... als auch das naturgemäße Interesse der Herrschenden am Machterhalt“ zu Grunde liegt. Schlussfolgernd begreift Weber Macht, als einen Akt sozialen Handelns, welcher durchaus unterschiedlich gestaltet werden kann, dabei aber stets eine asymmetrische Beziehung beschreibt (vgl. Anter 2012, S. 53 ff.).

Hannah Arendt – Macht als soziales Geschehen

„Macht entspringt der menschlichen Fähigkeit, nicht nur zu handeln oder etwas zu tun, sondern sich mit anderen [sic!] zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit Ihnen zu handeln. Über Macht verfügt niemals ein Einzelner; sie ist im Besitz einer Gruppe und bleibt nur solange existent, als die Gruppe zusammenhält.“ (Arendt 2000, S. 45).

Arendt setzt sich mit Wirkungen und Voraussetzungen von Macht auseinander und beschreibt diese als ein Phänomen, das erst im menschlichen Handeln entsteht und nur in diesem Handeln existiert.

Sie sieht „Macht“ als Wesen aller staatlichen Gemeinwesen, aller organisierter Gruppen. Macht bedarf keiner Rechtfertigung, da sie allen menschlichen Gemeinschaften immer schon inhärent ist. Hingegen bedarf sie, hier überschneidet sich ihre Ansicht mit der von Max Weber, der Legitimität. Macht entsteht, wann immer Menschen sich zusammentun und gemeinsam handeln, ihre Legitimität beruht nicht auf den Zielen und Zwecken, die eine Gruppe sich jeweils setzt; sie stammt aus dem Machtursprung, der mit der Gründung der Gruppe zusammenfällt. Macht entspringt für sie somit einem sozialen Konstrukt.

„Ein Machtanspruch legitimiert sich durch Berufung auf die Vergangenheit, während die Rechtfertigung eines Mittels durch einen Zweck erfolgt, der in der Zukunft liegt.“ (Arendt 2000, S. 53). Der Extremfall der Macht ist gegeben in der Konstellation: Alle gegen Einen (zahlenabhängig).

Macht bedarf keiner Rechtfertigung, da sie schon immer menschlichen Gemeinschaften innewohnt, wohl aber der Legitimation. Macht „der menschlichen Fähigkeit [entspricht], nicht nur zu handeln, sondern sich mit anderen [sic!] zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln.“ (ebd., S. 41). Wo Macht ist, braucht es keine

Gewalt, denn sie legitimiert sich durch eine Basis an gemeinsam Handelnden bzw. Denkenden.

Arendt kritisiert dabei deutlich Weber`s Ansicht, Macht und Gewalt gleichzusetzen und sieht in Gewaltausübung eher Machtlosigkeit des Handelnden.

Ihre positive Zuschreibung zum Machtbegriff wird in dem von ihr formulierten „potentiellen Charakter des Phänomens“ und deren Gesellschaftsstrukturen gestaltenden Funktion deutlich. Ihrer Meinung nach sind Machtbeziehungen nicht zwangsläufig asymmetrisch, sondern verfügen auch über verbindende Elemente. Des Weiteren setzt jedes Machtverhältnis Handlungsspielräume voraus.

Diese Elemente sind relativ unabhängig von rein materiellen Faktoren und funktionieren deswegen auch in ungleichen Verhältnissen von Machtausübenden und Machtergebenen. Die Funktionsfähigkeit begründet sie aus einer organisationssoziologischen Perspektive, die den Vorteil der kleineren Gruppe darin beschreibt, sich schneller zu verständigen und zu Gunsten ihres Machterhaltes gesellschaftliches Handeln anzuleiten.

Arendt ist überzeugt, dass Macht kein Gut ist, welches eine Person besitzen kann, sondern dass diese nur im Moment des Handelns existiert. Daraus schlussfolgernd sieht sie Kommunikation als grundlegende Voraussetzung und demzufolge grundsätzliches Potential, Machtstrukturen als Ergebnis von Aushandlungen zu nutzen.

Hannah Arendt beschreibt Autorität als „das begrifflich am schwersten [sic!] zu fassendes [S.S.] Phänomen“. (Arendt 1998, S. 46). Sie unterscheidet „Macht“ und „Handeln“, beziehungsweise „Stärke“ als eine Eigenschaft einer Person. Sie sieht „Autorität“ als eine Möglichkeit einer guten, verantwortungsvollen Macht, da der machtinnehabenden Person, aufgrund von Vertrauen, Anerkennung und Respekt Folge geleistet wird.

Wird entgegengebrachtes Vertrauen von der Autorität jedoch missbraucht, erlischt die Autorität und Hanna Arendt schlussfolgert daraus: „Wo Autorität verloren ist, tritt Macht an ihre Stelle“ (ebd. S. 47).

Zusammengefasst zielt ihre Machttheorie auf eine positiv bewertete Besetzung ab, alles Negative ist für Arendt keine Macht mehr, sondern Gewalt. Macht und Gewalt sind somit für sie Gegensätze. Macht bedeutet in ihrer Theorie die Herstellung von Freiheit und immer einer zusagenden Aussicht.

Niklas Luhmann – Macht als codegesteuerte Kommunikation

Luhmann beschreibt „Macht“ aus systemtheoretischer Sicht, eher als ein symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium und meint somit die Möglichkeit, durch eigene Entscheidungen für Andere eine Alternative auszuwählen und somit Komplexität zu reduzieren. Wo Gewalt ist, herrscht keine Macht, sondern nur der ultimative Befehl (vgl. Luhmann 1988, S. 12).

Hiermit unterscheidet er sich maßgeblich von den anderen aufgezählten Theoretiker*innen. Seine Annahme besteht darin, dass die Gesellschaft aus Kommunikation besteht und aus nichts Anderem.

Die Kommunikation, die er beschreibt, erfolgt durch soziale Systeme (Wirtschaft, Recht, Liebe, Politik, Religion und Kunst). Er sagt, dass diese „autopoietisch“ sind, d.h. dass sie sich selbst aus den Elementen erzeugen und über binäre Codes kommunizieren. In seiner Systemtheorie beschreibt er „Macht“ als das generalisierende Kommunikationsmedium und ordnet dieses in das System „Politik“ ein.

Durch machtgesteuerte Kommunikation werden Entscheidungen möglich, die die Vielfalt eingrenzen und die Akzeptanz einer Entscheidung wahrscheinlicher werden lassen.

Kommunikation bzw. Kommunikationssysteme der jeweiligen Organisationen sind somit Grundlage für Machtausübung, müssen allerdings auch durch Einhaltung der Kommunikationskodizes aufrechterhalten und gepflegt werden

Dabei knüpft er auch an Arendts Idee des Vorteils der kleinen Gruppe an, welche meint, dass die Wenigen den Vielen potentiell überlegen sind, da sie sich besser organisieren können und beschreibt damit die Notwendigkeit von Machthierarchien zum Erhalt der Organisationen. Denn da er ebenso wie Arendt davon ausgeht, dass Macht nur innerhalb sozialer Handlungen kommuniziert werden kann, ist seiner Ansicht nach ständiges Sichtbarmachen von Macht, wechselnd symbolisch oder instrumentell, notwendig, um Machtgefüge zu wahren und die Existenz von Systemen zu ermöglichen (ohne Machtbildung keine Systembildung).

Luhmanns positivem Machtverständnis zufolge hat Machtausübung der jeweiligen Systeme steuernde und stabilisierende Wirkung, denn sie ermöglicht Entscheidungen, bietet Handlungspotentiale, reguliert die Kommunikation innerhalb des Systems und

schützt das System vor Interventionen von außen. Er betrachtet dabei Macht nicht wie Weber als bloße Willensdurchsetzung, sondern aus sozialen Beziehungen hervorgehend, in der auf beiden Seiten anders gehandelt werden kann, also beiderseitige Handlungsspielräume bestehen.

Luhmann definiert gegenwärtige Gesellschaft als eine Organisationsgesellschaft und benennt vor allem formale Organisation und Verwaltung als Mechanismus der Differenzierung und Verteilung von Macht. Dabei ist die primäre Machtquelle für ihn die Kontrolle über physische Gewalt (Staat mit Gewaltmonopol) und damit verbundene Sicherheit und Orientierung gebende Funktion von Macht, welche gleichzeitig Machtausübung ermöglicht. Eine wichtige Aussage seinerseits ist ebenso, dass er explizit noch einmal darauf hinweist, dass die machthaltige Kommunikation nur so lange aufrecht erhalten werden kann, wie die Drohung echt erscheint und es nicht zur Ausführung kommt.

Er unterscheidet deutlich, wie Arendt, Macht und Gewalt voneinander und begründet dies damit, dass die Ausübung von Gewalt alle anderen Formen von Machtausübung verhindert. Dabei sind Androhungen negativer Sanktionen nur solange wirksam, wie sie nicht umgesetzt werden und sind in ihrer Ausübung kein Ausdruck von Macht sondern von Scheitern von Macht (vgl. Sagebiel 2015, S. 65 ff.).

„Die Macht wird der Spitze zugeschrieben, während in Wahrheit schwer durchschaubare Machtbalancen vorliegen.“ (Luhmann 2005, S. 123).

Luhmann unterscheidet in „Binnenkommunikation und Außenkommunikation des Systems“ und verdeutlicht damit, dass unser Verhalten sich gegenüber Personen, denen wir Macht zuschreiben, sich von dem Verhalten gegenüber Anderen unterscheidet; dass also Machtzuschreibungen wichtiger Bestandteil von Machtbeziehungen sind und Machtergebenheit beeinflussen (Anter 2018, S.119 ff.).

Thomas Hobbes – Macht als Sicherheit

In seinem Werk „Der Leviathan“, welches resultierend aus der weltpolitischen- und speziell aus der problematischen Lage Englands im 17. Jahrhundert entstand, beschäftigt sich Hobbes mit den Begrifflichkeiten von „Macht“.

Er wirft die Frage auf, wie es wäre, wenn es keinen Staat und die dazu gehörige Ordnung gäbe. Seine Antwort darauf ist ein Naturzustand, welcher das Zusammenleben der Menschen abseits eines ordnenden Staates konstruiert.

In diesem Naturzustand sieht er eine grundsätzliche Gleichheit für alle Menschen. In dem „Naturzustand“, in dem niemand Wirtschaft oder Autorität einschränkt, ist der Mensch in erster Linie auf die Sicherung von eigenen Bedürfnissen bedacht. Dies führt letztendlich zu Interessenkonflikten zwischen den Menschen, bspw. in Form von Streit um Besitz.

Der Naturzustand bedeutet eine natürliche Freiheit für jedes Individuum, eine allgemeine Rechtsfreiheit und den parallelen Überlebenskampf Aller gegen Alle. Alle Menschen besitzen gleiche Bedürfnisse und Fähigkeiten. Hobbes entwirft somit gleichzeitig den Gedanken ~~oder~~ und die Vorstellung von einer Gleichheit. Hobbes sieht den Staat und seine Funktion nur noch als ein gemeinsames Mittel zur Sicherung und Durchsetzung des inneren Friedens. Hobbes hat die Theorie, dass sich die Menschen ihre Gesellschaft selbst erschaffen können, indem sie einen Gesellschaftsvertrag eingehen. Der Staat steht für Hobbes als Vernunft Garant und Basis der Gesellschaft. Er nimmt an, dass die Menschen aus freien Stücken ihre politische Freiheit aufgeben und sich ihrer gewählten Staatsmacht unterordnen, die den Menschen quasi vor sich selbst schützt und ihm ermöglicht, Eigentum und Wohlstand zu erwerben ohne Ausbeutung und Kriege. So wären Freiheit und Gleichheit (Naturzustand) auf der einen und Sicherheit (Gesellschaftsvertrag) auf der anderen Seite gegeben (vgl. Hobbes 1986, S.1ff.).

Hobbes unterstellt der menschlichen Natur nicht nur, dass Diese nach Machtbesitz strebt, sondern unterstellt dem Menschen einen Machttrieb, der auf „Mehr-Macht-haben-wollen“ (Anter 2017, S. 29) ausgerichtet ist. Daraus ergibt sich ein beständiges Streben nach Macht, zum Zwecke des Machterhalts und um Bedürfnisbefriedigung zu gewährleisten.

Michel Foucault – Vielfalt von Machterleben

„Für uns jedenfalls ist Macht keineswegs nur eine theoretische Frage, sondern Teil unserer Erfahrung.“ (Foucault 2005, S. 242).

Foucault unternimmt in seinen Schriften vielfältige Beschreibungsversuche von „Macht“, gibt dabei aber keine klare Machtdefinition, sondern beschreibt innerhalb verschiedener Kontexte verschiedene Aspekte von Macht.

Im Gegensatz zu anderen Theoretikern betrachtet er Machtverhältnisse vor allem aus der Perspektive von Konfrontation und Unterwerfung. Als Grundlage hierfür nimmt er Informationen aus Studien zu Psychiatrien und Gefängnissen. Er schlussfolgert, dass Machtbeziehungen zwischen Akteuren und Gegnern sowie Machtverhältnisse durch eine Vielfalt an Widerständen entstehen. Machtverhältnisse sind seiner Ansicht nach komplexe Kräfteverhältnisse, welche er anfangs nicht an soziale Beziehungen zwischen Personen oder an asymmetrische Verhältnisse bindet.

Er sieht ähnlich wie Arendt „Macht“ als grundlegendes Konstitutionsprinzip moderner Gesellschaften und trennt „Macht“ von „Gewalt“. Im Gegensatz zu Arendt sieht er Gewalt dennoch als mögliche Form von Macht, indem diese direkt auf Personen und Dinge einwirkt und zerstört, um so Handlungsmöglichkeiten zu kontrollieren bzw. zu beschränken.

Foucaults Ansätze zur Macht sind sehr umfangreich und komplex. Zusammenfassend lassen sich nach Ricken fünf Machtvorstellungen darstellen:

„1. Macht ist kein Privileg einer einzelnen Person, sondern ist vielmehr „ein vielschichtiges, multidimensionales Kraftverhältnis mit einer Pluralität von Manövern, Techniken, Verfahrensweisen und Taktiken.“ (Kneer 2012, S . 268).

Macht ist somit an Handeln gebunden und kann deshalb nicht von einem Einzelnen besessen werden.

2. In der Gesellschaft herrscht kein machtfreier Raum – Sie formt alle Beziehungen, ob in den Strukturen des Staates, zwischen den Menschen oder auch den Menschen selbst: Sie ist überall und allgegenwärtig. Machtbeziehungen sind Formen von Handlungen, die nicht direkt auf Andere einwirken, sondern wiederum deren Handeln beeinflussen. Macht ist Handlung und beeinflusst Handlung.

3. Für Foucault bedeutet Wissen Macht: Wenn es keinen Zustand außerhalb der Macht gibt, dann existiert auch kein Wissen außerhalb der Machtbeziehungen. Wissen beginnt somit nicht an einem Punkt, an dem die Macht aufhört, sondern Wissen und Macht sind

intern miteinander verschränkt. [...] Kurz gesagt: Keine Macht ohne Wissen und kein Wissen ohne Macht“ (ebd., S. 269).

4. Foucaults Konzept richtet sich gegen eine Gleichsetzung von „Macht und Zwang“ und „Gewalt und Unterdrückung“ – im Gegenteil! Für ihn ist Freiheit sogar ein zentraler Aspekt von Macht: „In diesem Verhältnis ist Freiheit die Voraussetzung für Macht“ (Foucault 2005, S. 257). Mit dieser Annahme schließt er an andere Machtkonzeptionen, wie z.B. der Soziologen Norbert Elias und Georg Simmel an, die auf die Komplexität der Über- Unterordnungsverhältnisse hinweisen.

Macht ist somit nur durch die „Mitwirksamkeit des untergeordneten Subjektes“ möglich und Über- und Unterordnung müssen demnach als „komplizierte Wechselwirkungen“ verstanden werden, „so dass auf beiden Seiten Aktivität und Passivität sich ineinander verschränken“ (Ricken 2004, S. 128).

So verstanden wird Macht produktiv und ist eine „Führung der Führungen“ und ein „Handeln auf Handeln [...] in einem Möglichkeitsfeld“ (Foucault 1994, S. 254 f.). Und so wundert es nicht, dass er feststellt: „Macht wird nur auf freie Subjekte ausgeübt und nur sofern diese frei sind“ (ebd.).

5. Erst kurz vor seinem überraschenden Tod Anfang der 1980er Jahre unterscheidet Foucault zwischen „Macht“ und „Herrschaft“: „Dort, wo Determinierungen gesättigt sind, existiert kein Machtverhältnis“ (ebd.). Somit lässt sich festhalten: „Während Macht als etwas Bewegliches, Dynamisches und Veränderbares gedacht wird, gilt Herrschaft ihm nun als etwas Stabiles, Irreversibles, Starres. [...] Herrschaft ist somit gewonnene, erstarrte Macht“ (Kneer 2012, S. 279).

Foucault hat des Weiteren die Macht im Sinne von "Regieren" gesehen. Er sieht darin Subjekte, die durch Fremd- und Selbstregierung entstehen. Das "Selbst" erzeugt eine Vorstellung von sich, indem es u.a. durch die Perspektive eines Anderen ein Bild von sich erzeugt. Dies hat wiederum mit der "Vernunft" und mit der "Objektivierung" zu tun, die im jeweiligen Raum besteht. Subjektivierung ist weder gänzlich freiheitlich, noch völlig determiniert. Nach Foucault ist ein Subjekt ein Effekt von Machtinterventionen. Die "Anrufung des Subjekts" setzt einen Mangel, Schuld, Wünsche usw. im Subjekt voraus, damit die Rufe gehört werden.

Allgemein definiert er Machtbeziehungen als ein Ensemble aus Handlungen, die sich auf mögliches Handeln richten, [...] [Macht; S.S.] operiert in einem Feld von Möglichkeiten

für das Verhalten handelnder Subjekte. Sie bietet Anreize, verleitet, verführt, erleichtert oder erschwert, sie erweitert Handlungsmöglichkeiten oder schränkt sie ein, sie erhöht oder senkt die Wahrscheinlichkeit von Handlungen, im Grenzfall erzwingt oder verhindert sie Handlungen, aber stets richtet sie sich auf handelnde Subjekte, insofern sie handeln oder handeln können. Sie ist auf Handeln gerichtetes Handeln.“ (Foucault 2002, S. 286 ff.).

Heinrich Popitz – Anthropologie der Macht

Der Soziologe Heinrich Popitz veröffentlichte 1968 seine Machttheorien unter dem Titel „Phänomene der Macht“. Popitz entwickelt Max Webers Theorie, welche Macht als die Fähigkeit, sich gegen fremde Kräfte durchzusetzen sieht, weiter. Anhand dieser Aussage baut er auf und entwirft einen anthropologischen und phänomenologischen Zugang zu Prozessen der Macht, der das Verhältnis von Macht und der Natur des Menschen in den Fokus nimmt. Im Gegensatz zu Weber, welcher sich vor allem mit Erscheinungsformen von Herrschaft auseinandersetzt, liegt das Interesse von Popitz vor allem in einer Typologisierung von Macht.

Popitz beschäftigt sich vor allem mit der Frage danach, warum „Viele von Wenigen beherrscht werden können“. Er schlussfolgert daraus zum Einen die Idee der Omnipräsenz von Macht, welche seiner Ansicht nach Teil der menschlichen Natur ist und somit das Wesen menschlicher Vergesellschaftung bestimmt und andererseits die Idee der damit verbundenen Notwendigkeit von Macht, durch deren ordnende und sicherheitgebende Funktion.

Im Wesentlichen unterscheidet er vier anthropologische Grundformen³ der Macht. Datensetzende Macht ist voraussetzungsreichste und beschreibt das Verhältnis von Macht

³ 1. Aktionsmacht: Aktionsmacht ist in der Verletzungsfähigkeit und Verletzbarkeit des Menschen begründet.

Entsprechend versteht Popitz unter „Aktionsmacht“ die Macht Anderen, in einer gegen sie gerichteten Aktion, Schaden zuzufügen. Die Aktionsmacht unterscheidet Popitz in Minderung sozialer Teilhabe, materielle Schädigung und körperliche Verletzung. Zusammenfassend beruht diese Machtausübung in Verletzung Anderer.

2. Instrumentelle Macht: In der instrumentellen Macht geht er von der Zukunftsorientiertheit der menschlichen Existenz und der Sorge aus. Diese Art der Macht zielt darauf, das Verhalten anderer Menschen zu lenken. Das Verhalten wird gelenkt, aber nicht die Einstellung des Gegenübers. Die Machtausübung funktioniert über Drohungen oder Versprechungen und ist die am häufigsten ausgeübte Form.

Im Gegensatz zur Aktionsmacht, welche von jedweder Person ausgeübt werden kann, bedarf die instrumentelle Macht der Voraussetzung, Geben- und Nehmen also Belohnen und Bestrafen zu können, zu diesem befähigt zu sein und dies ebenso glaubhaft vermitteln zu können. (z.B. konfliktreiches Verhalten abbauen, Machtasymmetrie)

3. Autoritative Macht: Machtausübung auf der Basis von Autorität, gründet auf die prinzipielle Maßstabs- und Orientierungsbedürftigkeit des Menschen und seinem Bedürfnis nach Anerkennung. Die innere Macht lenkt. Das Verhalten und die Einstellung des Anderen. Entsprechend üben Personen Autorität aus, deren Anerkennung ausschlaggebend für das Selbstwertgefühl des Autoritätsabhängigen wird. Für den Machtausübenden liegt der Vorteil autoritativer Macht darin, dass nicht nur das beobachtbare,

und technischen Fortschritt. Dabei geht Popitz davon aus, dass das Maß an technischem Fortschritt gleichzeitig das Maß an Machtausübung steigert und ermöglicht. Wer über datensetzende Macht verfügt, kann nach Popitz ein unermeßlich hohes Maß an Macht über eine Vielzahl von Menschen ausüben, nicht zuletzt auf Grund der eingeschränkten Kontrollbarkeit technischen Handelns (z.B. datensetzende Macht durch pädagogische Dokumentation).

Ähnlich wie bei Weber sind diese, von Popitz entwickelten Grundformen, als Idealtypen zu sehen, welche einzeln ein Machtverhältnis beschreiben, aber auch ineinandergreifen und vielfältige Kombinationen von Kontexten prägen können.

Popitz, wie oben bereits beschrieben, angetrieben von der Frage nach Klärung der Akzeptanz von Machthierarchien, vor allem seitens der Machtergebenen, beschäftigt sich im Weiteren mit der Stabilisierung von Machtverhältnissen und benennt dabei vor allem drei Punkte.

Zum Einen benennt er die Entpersonalisierung von Macht durch Institutionalisierung. Dabei ist Macht nicht mehr nur an bestimmte Person gebunden, sondern an eine bestimmte Funktion und behält damit Ordnungscharakter, auch bei wechselnden Machtausübenden, bei. Zum Anderen beleuchtet er die Formalisierung, also eine Orientierung der Macht an zunehmend verbindlichen Regeln, im Gegensatz zu willkürlichen Entscheidungen Einzelner.

Dies wird folglich durch einen weiteren Punkt, von ihm als „Integration des Machtverhältnisses in eine übergreifende Ordnung“ bezeichnet, verfestigt und meint die, durch vorherige Entpersonalisierung und Formalisierung ermöglichte, Eingliederung und damit Stabilisierung von Macht in ein bestehendes gesellschaftliches System.

Die entstehende Berechenbarkeit von Machtbeziehungen unterstützt damit deren ordnende und sicherheitgebende Funktion und trägt schlussfolgernd zur Akzeptanz dieser bei. Das wiederum ist für Popitz ein zentrales Motiv, welches Fügsamkeit von Machtergebenen begründet und den funktionalen Charakter von Macht herausstellt.

kontrollierbare Verhalten von Personen, sondern, dass ihre Einstellungen und somit auch deren Meinungsbildung und Wertmaßstäbe beeinflusst bzw. Perspektiven und Sichtweisen von Autoritätspersonen übernommen werden.

Autoritative Macht als eine Macht, „die willentliche, einwilligende Folgebereitschaft erzeugt“ und über die Grenzen ihres Kontrollbereiches hinaus wirksam ist. Autoritative Macht wirkt durch Einflussnahme auf Meinungs- Urteils- und Wertebildung der Beherrschten, als verinnerlichte Kontrolle dieser (z.B. Vorbildfunktion von Pädagogen, Verhalten in Interaktionen, Regeleinhaltung).
4. Faktensetzende Macht: Ist die Macht, die Hersteller von technischen Fakten besitzen und geht aus der Bestimmtheit des Menschen durch technische Artefakte hervor. Als Mängelwesen ist der Mensch darauf angewiesen, Artefakte herzustellen, um zu überleben. Technisches Handeln ist in mehrfacher Hinsicht mit sozialer Machtausübung verbunden, es verändert somit das Leben der von den Artefakten betroffenen Menschen (vgl. Sagebiel 2015, S. 46).

Unterordnung bedeutet demzufolge Handlungssicherheit und Entlastung. Es entspricht damit dem Sicherheitsverlangen des Individuums und gleichermaßen, durch empfangene Anerkennung und Zuspruch, dem Machtrieb der Anderen. Dabei muss machtausübende Person, um als solche akzeptiert zu werden, in der Lage sein, Sicherheit zu gewährleisten (vgl. Anter, S. 75 ff.).

Staub-Bernasconi – menschengerechte und menschenverachtende Macht

„Bedürfnistheoretisch besteht menschliches Leben darin, Probleme der Bedürfnisbefriedigung und Wunscherfüllung gegenüber zu stellen und zu lernen, diese innerhalb von sozialen Systemen mit anderen Menschen auszuhandeln. Ob und wie Bedürfnisse befriedigt werden können, hängt dabei unmittelbar von der Ausstattung eines Menschen und seiner Umwelt ab.“ (Sagebiel 2015, S. 112).

Macht bedeutet für Staub-Bernasconi ein Kräfteverhältnis und ist Produkt sozialer Beziehungen. Sie sieht Machtbeziehungen in Strukturen von Interaktion und Position. Auch spricht Staub Bernasconi das „doppelte Mandat“ an, welches die Soziale Arbeit in sich birgt: die Kontrolle und die der Hilfe.

Neben der Ohnmacht verweist sie auch an die Macht, die „Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession“ im Sinne gegen beispielsweise Unterdrückung, Gewalt, Diskriminierung und Ausgrenzung hat. „Es braucht eine kritische, differenzierte und theoretisch reflektierte Analyse von Macht und Ohnmachtsbeziehungen und ethischen Begründungen, wann und wie Soziale Arbeit ihre eigenen Machtquellen wahrnimmt und sie produktiv einsetzen kann und sollte.“ (vgl. Sagebiel 2015, S. 110).

Sie versteht unter „Macht“ Kräfteverhältnis und Ergebnis aus sozialen Beziehungen und unterscheidet die Macht in zwei Lager: die positive, legitime Begrenzungsmacht und die negative, illegitime Behinderungsmacht. Ihr Anliegen ist es, zwischen „menschengerechter und menschenverachtender Macht“ und zwischen „fairen und unfairen Regeln“ die „richtige“ Entscheidung treffen zu können.

Sie fordert einen verantwortungsvollen Umgang mit Macht und den Abbau von Behinderungsmächte.

Zur Erschließung von Machtquellen und dem Aufbau von „guter“ Macht bedarf es Machtregeln: „Ob Macht problematisch ist hängt [...] von der Art der Prinzipien, genauer:

der Regeln ab, mit denen Ressourcen/Güter/Menschen/Positionen, Ideen/Werte sowie Erziehungsmittel (Belohnung, Bestrafungen) mehr oder weniger stabil miteinander verknüpft und kontrolliert werden.“ (vgl. Staub-B. 1994, S. 25). AF; SA

2.2 Weiterführende Theorien und Theorieansätze

Marshall B. Rosenberg – Macht als Schutzanwendung

„Was ich in meinem Leben will, ist Einfühlsamkeit, ein Fluss zwischen mir und anderen [sic!], der auf gegenseitiges Geben von Herzen beruht.“ (Rosenberg 2016, S. 15).

Zwei Fragen prägen die Ursprünge seiner Arbeit und sein gesamtes Werk: „Was geschieht genau, wenn wir die Verbindung zu unserer einfühlsamen Natur verlieren und uns schließlich gewalttätig und ausbeuterisch verhalten? Und umgekehrt, was macht es manchen Menschen möglich, selbst unter den schwersten Bedingungen mit ihrem einfühlsamen Wesen in Kontakt zu bleiben?“

1961 promovierte Marshall Rosenberg als klinischer Psychologe und wurde 1966 zum offiziellen Prüfer in klinischer Psychologie ernannt. Beeinflusst ist seine Arbeit unter anderem durch das Werk seines Lehrers Carl Rogers. Rosenberg entwickelte die Gewaltfreie Kommunikation als Mittel der Konfliktklärung und als gewaltfreie innere Haltung. Es soll als Instrument dienen, um Differenzen auf der persönlichen, beruflichen und politischen Ebene zu lösen.

Explizit zum Thema „Macht“ schreibt Rosenberg beispielsweise, wenn die Anwendung von Macht unumgänglich ist, ist es das Ziel eine beschützende Anwendung zu wählen. Wenn wir Macht ausüben, haben wir die Wahl zwischen der beschützenden und der bestrafenden Anwendung. „Das Ziel der beschützenden Anwendung von Macht ist einzig zu schützen – weder zu bestrafen noch zu beschuldigen oder zu verurteilen.“ (Rosenberg 2016, S. 181). Seiner Theorie nach unterscheidet er zwischen zwei Einstellungen hinter Machtanwendungen. In der ersten, der beschützenden Anwendung, ist es das Ziel, Verletzung und Ungerechtigkeit abzuwenden. Hinter der zweiten Absicht steht die bestrafende Machtausübung, in der Menschen für ihre anscheinenden Delikte leiden zu lassen.

Er sieht Macht als eine Art Schutzanwendung und richtet den Fokus auf das Leben und die Rechte, die geschützt werden sollen, ohne über den jeweiligen Menschen zu urteilen.

„Die beschützende Machtanwendung geht davon aus, dass Menschen aus Unwissenheit selbstverletzend handeln können. Das korrigierende Eingreifen hat daher einen bildenden Charakter und keinen bestrafenden.“ (Rosenberg 2016, S. 177 ff.).

Verschiedene Theoretiker beschreiben in ihren Ausführungen das Verhältnis zwischen Macht und Autorität.

Rosenberg zweifelt grundsätzlich an Autorität und ist sich nicht sicher, ob die entsprechende Person Recht mit bestimmten Aussagen hat, Vorschriften aussprechen darf oder richtig handelt. Es kann auch sein, dass eine Person vortäuscht, Autorität anzuerkennen, um Ärger zu vermeiden. Das kann schließlich auch dazu führen, dass man sich gegen die Autorität auflehnt.

Rainer Forst – Legitimation von Macht durch Rechtfertigung

„Gerechtigkeit heißt zuallererst, dass die sozialen Beziehungen innerhalb dieses Systems gerechtfertigt werden können; die grundlegende Gleichheit ist die Rechtfertigungsgleichheit der Einzelnen.“ (Forst 2014, S. 279).

In seinem Buch „Das Recht auf Rechtfertigung“ schreibt er, dass es ein einziges grundlegendes Recht des Menschen gibt: das Recht darauf, keinen Normen oder gesellschaftlichen Verhältnissen unterworfen zu werden, die ihm gegenüber nicht angemessen gerechtfertigt werden können. In diesem „Recht auf Rechtfertigung“ liegt der Grund der Gerechtigkeit. Rainer Forst sieht die Argumentation als ein grundlegendes Menschenrecht an. Der Mensch wird als eine Person mit Würde angesehen, was bedeutet, dass er ein effektives Recht auf Rechtfertigung hat.

Er sieht den Menschen als eine „moralische“ Person und gesteht der Person das Recht zu, als diese wahrgenommen und vor allem geachtet zu werden. Dies begründet sich auf ein „grundlegendes Interesse“ an dieser Person.

Dieses „grundlegende Interesse“ an das Individuum sei es letztendlich, dass es eine Rechtfertigung für gesellschaftliche, kulturelle „Regeln, Gesetze und Institutionen“ bekommt. Die Rechtfertigung muss nach Rainer Forst Gründe benennen, die belegen, dass eine „bestimmte sozio-kulturelle Struktur für eine bestimmte Gemeinschaft angemessen und moralisch legitim sei“.

Dies soll ermöglichen, dass alle Personen der Gemeinschaft diese Struktur als „ihre“ und als angebracht und gerecht anerkennen können (vgl. Forst 2014, S.1 ff.).

Adler – Individualpsychologie

Adlers Konzept der Individualpsychologie sieht den Menschen – das Individuum – im Zusammenhang von sozialen Beziehungen und seiner Umwelt.

Die sich daraus ergebenden Folgen für den Menschen stellt er in seinem Konzept der Individualpsychologie dar. In dieser sieht er das Individuum in seiner Ganzheitlichkeit von Körper und Psyche. Negative Einflüsse können den Menschen in seiner Entwicklung stören und zu einem Minderwertigkeitsgefühl führen. Da sich der Mensch aber nicht minderwertig fühlen möchte, wird er nun versuchen dieses Gefühl der (negativen) Minderwertigkeit zu kompensieren. Dies kann sich in Machtkämpfen wieder spiegeln. Je schwerer sich die Minderwertigkeit für den Betroffenen anfühlt, desto höher wird die Kompensation in Form von Macht und Geltung ausfallen. Adler spricht über das „Streben nach Macht“ als dem „hervorstechendsten Übel in der Kultur der Menschheit“, ein Übel, das schon in der Kindheit entstehe“. (Anter 2017, S. 39) AF

Kurzes Fazit

Abschließend möchten wir mit diesen zwei Aussagen Juliane Sagebiels und Sabine Pankhofer, da sie unsere Gedanken zum Thema Macht sehr treffend zusammenfassen und ausdrücken:

„Macht ist ein Kräfteverhältnis und das Ergebnis von sozialen Beziehungen, das sich in sozialen Systemen über die Interaktionen von Individuen widerspiegelt.

Machtbeziehungen zeichnen sich durch eine Positions- Interaktionsstruktur aus, in der diejenigen, die über Ressourcen, Fähigkeiten und Symbole verfügen, ein Oben und diejenigen, die über weniger Ressourcen verfügen, ein Unten bilden“ (Sagebiel 2011, S. 576).

„Je mächtiger die Macht ist, desto stiller wirkt sie und wo sie eigens darauf hinweisen muss, ist sie schon geschwächt.“ (Han 2005, S. 9).

Nach diesem Einblick in eine Reihe von theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Begriff der Macht und deren Einflussnahme auf menschliches Zusammenleben, stellt sich nun, besonders bei dieser Menge an unterschiedlichen Herangehensweisen, die Frage, welche Informationen wir in Verbindung mit unserer Fragestellung bringen können? Dabei ist für uns hilfreich, dass durch das Festschreiben der Situation „Alltag in Kita“

und der Akteure „Heranwachsende und Pädagogen“, der Handlungsrahmen klar definiert ist.

Allen Denkansätzen gemeinsam ist das Erkennen der Komplexität und Vielfältigkeit von Machtstrukturen und Machtverhältnissen - der Allgegenwärtigkeit von Macht (Foucault). Viel diskutiert ist, inwieweit „Macht“ als eine menschliche Eigenschaft beschrieben werden kann. Nachvollziehbar ist für uns dabei der Gedanke, dass man von einem menschlichen Bedürfnis nach Ansehen und Anerkennung, aber auch Sicherheit und Kontrolle, ausgehen kann, welches auf einem gewissen Maß von Mächtigkeit im Sinne von Handlungs-, Durchsetzungs- und Orientierungsfähigkeit beruht (vgl. Popitz, Hobbes). Zahlreichen Theorien kann man Machtbeziehungen als Notwendigkeit gesellschaftlicher Entwicklung entnehmen.

Ein für uns wichtiger Aspekt ist dabei, dass Macht nicht einem Gut entspricht, das von einem Einzelnen besessen werden kann. Vielmehr entsteht Macht aus Wechselwirkungen sozialer Handlungen und bedarf somit mindestens einer Person, die Macht ausübt, als auch mindestens einer, die diese anerkennt und ihr eigenes Handeln danach ausrichtet (Über- und Unterordnungsverhältnisse).

Macht formt demnach zwischenmenschliche Beziehungen und den Menschen selbst (vgl. Weber, Arendt, Foucault). Wie und in welche Persönlichkeitsbereiche Machtstrukturen eingreifen, ist dabei abhängig von Handlungsformen und Situation (vgl. Typologisierung Popitz, French und Raven).

In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, dass ein Machtverhältnis somit beiderseitige, wenn auch in Art und Umfang beeinflusste, Handlungsspielräume eröffnet. Im Gegensatz zu Gewalt als Form von Macht, welche keinerlei Handlungsmöglichkeiten zulässt (vgl. Arendt, Luhmann). Gewalt ist dennoch eine mögliche Form von Macht in der Weise, dass sie Einfluss nimmt, wenn sie angedroht wird bzw. glaubhaft angedroht werden kann.

Grundlegend ist für uns ebenso Erkenntnis, dass Macht positiv, als Ressource, materiell als auch ideell, aber auch als Mittel zur Durchsetzung des eigenen Willens bzw. der Befriedigung eigener Bedürfnisse auf Kosten Anderer, gesehen werden kann. Hier dominiert einmal der Gedanke des Potentials von Macht verbunden mit der Annahme, dass entsprechende Verhältnisse Grundlage jeder gesellschaftlichen Weiterentwicklung

sind und zum Anderen der Gedanke der Ungleichverteilung von Macht, welche Benachteiligung Einzelner oder Gruppen hervorruft (vgl. Staub-Bernasconi).

Daraus ergibt sich, dass Macht nicht gut oder böse daher kommt, sondern die Art und Weise des Umgangs dafür ausschlaggebend ist. Es kommt also vielmehr darauf an, wie Macht genutzt wird. Macht kann schwerfällig sein, wenn sie an Bürokratie gebunden ist. Macht kann Freiheiten schaffen und kämpfen. Sie kann aber auch ausgenutzt werden. Macht im Erziehungskontext hängt viel von der Haltung des Pädagogen ab und steht in Wechselwirkung mit allen Involvierten. Eine Einstimmigkeit der Theorien liegt nicht vor; das Thema „Macht“ wird kontrovers geführt.

Aus diesen für unsere Fragestellung bedeutsamen Fakten schlussfolgern wir, dass in dem von uns betrachteten Arbeitsfeld „Kita“ das Handeln der Pädagog*innen und deren Umgang mit Macht beeinflusst ist, beispielsweise durch die jeweilige Persönlichkeit und eigener Erfahrungs- und Erlebensräume.

Andererseits erfolgt eine Einflussnahme durch von Institutionen vorgegebene Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel Leitungs- und Teamhierarchien, Arbeitsorganisation und Arbeitsanweisungen, die ihrerseits, durch Zugehörigkeit und Einforderung von Verhaltenskodizes, wiederum verschiedene Machtverhältnisse festlegen oder begünstigen.

Und in einem weiteren Punkt vermerken wir die Bedeutung vorherrschender gesellschaftlicher Strukturen, welche mittels verbreiteter und erwarteter zum Beispiel Wert- und Normvorstellungen, Rollenzuschreibungen und Verhaltensdefinitionen, das jeweilige Machtbewusstsein prägen und damit individuelles Handeln gestalten. Im Folgenden betrachten wir diese Einflussbereiche nocheinmal näher. AF; SA

2.3 Ebenen von Macht

Institutionelle Macht

Machtausübung wird beispielsweise durch Gesetzesvorgaben und Stellenbeschreibungen zugeschrieben und damit legitimiert. Dabei wird Art und Umfang der Machtausübung genau definiert und damit auch beschränkt. Durch ein den jeweiligen Institutionen inhärentes Kommunikationssystem und einer stetigen Machtpräsenz und Präsentieren

von Machthierarchien stabilisiert sich zum Einen die Institution (ohne Machtbildung keine Systembildung), bedarf aber immer auch eines Gegenüber, der die Machthabe anerkennt. Als Beispiel hierfür ist die Elternschaft gegenüber der Einrichtung Kita bzw. der Heranwachsenden gegenüber den Pädagog*innen zu nennen.

Durch beständiges Beantworten von Machtzuschreibungen, zum Beispiel Macht durch professionelles Wissen, können sich nach Luhmann Rückständigkeiten manifestieren und Weiterentwicklung, im Sinne von Reflexion und Transparenz professioneller Arbeit (zum Beispiel Rechtfertigung pädagogischen Handelns), durch eingeschränkte Verständigungsmöglichkeiten innerhalb des Systems (Konflikte im Team) und mit anderen Systemen, erschweren (Binnen- und Außenkommunikation).

In dem ein Individuum ein Teil einer Institution wird, übt es im Sinne seiner Rollenzuschreibung und als Ausdruck ihm zugesprochener Kompetenzen institutionelle Macht aus. Handlung ist dann aber nicht in erster Linie mit subjektivem Machtbedürfnis begründet. Durch Binnenkommunikation innerhalb der Institution, welche Machtverschiebungen initiieren, können individuelle Machtbedürfnisse an Einfluss gewinnen und Handlungsanpassung von Teammitgliedern einfordern. Machtzuschreibungen spielen eine große Rolle, nicht zuletzt in der Akzeptanz gegenüber den Machthabenden, denn unser Verhalten gegenüber Personen, denen wir Macht zuschreiben, unterscheidet sich von unserem Verhalten gegenüber Anderen.

So definiert sich Funktion Kita nicht einzig als Betreuungs- sondern in besonderer Form auch als Bildungseinrichtung und hat damit entsprechenden Vermittlungsauftrag, rechtspolitisch durch einen verbindlichen Bildungsplan sowie der Gesetzgebung und institutionsintern durch entsprechende Konzeption und Arbeitsaufträge. Trotz aller Verbindlichkeiten treten hier unserer Erfahrung nach besonders häufig Konflikte und Handlungsunsicherheiten innerhalb pädagogischer Teams auf, beispielsweise im Hinblick auf einen Konsens bei der Vermittlung anstrebenswerter Fähigkeiten (z.B. Verwendung von Besteck, Sauberkeitserziehung, Zugang zu Materialien).

Nicht selten dominieren hier, unabhängig von Konzept, Kommunikations- und Reflexionsprozessen, Einstellungen von meinungs- und durchsetzungsstarken Teammitgliedern und beeinflussen pädagogisches Handeln von Mitarbeiter*innen ohne, dass dies im öffentlichen Diskurs bemerkt wird und somit Institutionsfunktion „nach außen“ weiter aufrecht erhält. Dies stabilisiert zum einen systemhaften Charakter der Einrichtung und schützt durch Anerkennung der Machtpositionen vor Interventionen von außen (z.B. kritische Auseinandersetzung mit Elternmeinungen).

Andererseits gelingt es auch mittels Binnenkommunikation beispielsweise strukturelle Mängel flexibel und situativ im Team aufzugreifen und gegenzuwirken (Zusammenarbeit, gegenseitige Anerkennung und Zuspruch, Methodenvielfalt).

Strukturelle Macht

In Gesellschaft vorherrschendes und verankertes Werte- und Normensystem mit inhärenten Rollenzuschreibungen und Machthierarchien prägen nicht nur individuelle Sozialisation sondern auch jedwedes subjektives Handeln und Verhalten der Einzelnen. Gesetzlichkeiten und Vereinbarungen legen Verhaltensprinzipien fest und durch alltägliche Handlungen passen sich Individuen an und bestätigen und stabilisieren gleichzeitig das System. Gehen wir davon aus, dass Mensch bedürfnisorientiert handelt und für ihn neben sozialer Anerkennung besonders Sicherheit und Kontrolle anstrebenswerte Kategorien bilden, begründet sich hier die beobachtbare Anpassung der Mehrheit an gesellschaftlich vorgegebene Rahmenbedingungen, das Mittragen und Weitergeben von legitimierenden Verhaltenserwartungen und Machtverhältnissen.

Der Staat trägt mit Monopolisierung von Macht zu Orientierungssicherheit und Sicherheitsempfinden der Bevölkerung bei und wird deshalb als solcher akzeptiert und durch Anpassung der Bürger*innen als System stabilisiert. Staat bindet allerdings nicht nur Macht sondern gibt durch Formalisierung innerhalb der Institutionen auch Bedingungen zur Machthabe und damit auch Begrenzungen vor, welche vor allem auch über Zugang zu Ressourcen entscheiden (z.B. Leistungs- und Einkommensnachweise, soziale, politische, wirtschaftliche Anerkennung und Nicht-Anerkennung).

Demnach ist auch erlangte professionelle Kompetenz stets mehr oder weniger von vorherrschenden gesellschaftlichen Strukturen beeinflusst. Pädagogische Fachkräfte prägen somit mittels ihrer persönlichen Erfahrungsbereiche Verhaltensmuster und geben subjektiven Blick auf Gesellschaft an Heranwachsende weiter, bestätigen und fordern beispielsweise die Anpassung an bestehende Normen und Werte oder geben Anregung zur kritischen Auseinandersetzung und Handlungsbewusstsein. Dies macht den überaus großen Einfluss pädagogischen Handelns, besonders im Bereich Kita aufgrund des jungen Alters der zu Betreuenden, ersichtlich und betont damit die Bedeutung von Reflexion und stetiger Weiterentwicklung professionellen Selbstverständnisses der Angestellten (z.B. datensetzende Macht durch Entwicklungsdokumentationen).

Sind detaillierte Entwicklungsberichte Grundlage für individuelle Förderung und ermöglichen an persönlichen Ressourcen ausgerichtete Entwicklung oder erfolgt vor allem Einordnung? Ist dann aber eine systemübergreifende, an persönlichen Bedürfnissen ausgerichtete Entwicklung des Einzelnen möglich? Oder gelingt es vielmehr über die Weitergabe demokratischer Grundprinzipien Persönlichkeitsbewusstsein und gesellschaftliches Bewusstsein der Kinder zu entwickeln?

Personelle Macht

Sind Rollenzuschreibungen und Machtverhältnisse durch gegebenes Werte- und Normensystem geprägte Verhaltenserwartungen einer bestimmten Gesellschaftsstruktur an den Einzelnen, so definiert sich aus unserer Sicht personelle Macht, inwieweit eine Person genau diese Erwartungen erfüllt oder nicht erfüllt bzw. diese in der Lage ist, selbst über Anpassung oder Nichtanpassung zu entscheiden. Außerdem beinhaltet diese, in welchem Maß eine Person selbst in der Lage ist, gegenüber einem Anderen seinen Vorstellungen entsprechendes Verhalten einzufordern, also dessen Handlungen oder auch Einstellungen und Denkweise zu beeinflussen.

Dies wiederum ist abhängig davon, welche Stellung diese Person innerhalb der Interaktion einnimmt und inwieweit ihr vom Gegenüber Macht zugeschrieben wird und welcher Quelle von Macht sich diese bedient. Je nach persönlicher Stellung und Machtzuschreibung von außen, wird Einflussnahme und Ausschöpfen personeller Macht ermöglicht oder nicht ermöglicht. Hier wird jedem Machtverhältnis innewohnende Abhängigkeit deutlich, nach dem Prinzip der Über- und Unterordnung, der Machthabenden und Machtergebenen.

Besonderes Augenmerk liegt hierbei auf dem individuell motivierten Handeln, also der Frage danach, was die Person antreibt, Macht auszuüben. Geht es beispielsweise vor allem darum, persönliche Bedürfnisse und Interessen zu verfolgen, individuelle Vorteile zu erreichen oder für eine Mehrheit relevante Ziele in öffentliche Diskurse einzubringen? Die Beziehung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft in Kita nimmt dabei eine besondere Stellung ein, da verschiedene Hierarchien, wie Altersdifferenz, Körperlichkeit, Wissensvorsprung scheinbar von Beginn an Machtverhältnis als Abhängigkeitsverhältnis⁴ festlegen.

⁴ Norbert Elias

Als wissenschaftlicher Terminus wurde der Begriff „Machtbalance“ durch Norbert Elias geprägt und wird heute in vielen Sozialwissenschaften genutzt, um Stärke- und Abhängigkeitsverhältnisse zu analysieren. Er beschreibt, dass Macht zwischen zwei

Um so wichtiger ist unserer Meinung nach hierbei das Hinterfragen der Rechtfertigung individueller Machtausübung. SA

2.4 Formen von Macht

„Macht kann auf sehr verschiedene Weise ausgeübt werden: etwa durch Überzeugungskraft, Drohung, Bestechung oder durch Gewalt.“ (Anter 2018, S. 96).

In der Auseinandersetzung der verschiedenen Theoretiker mit dem Phänomen der Macht, kommt immer wieder die Komplexität dessen zum Ausdruck. Dennoch gibt es verschiedene, häufig sich aufeinander beziehende, Typologierungsversuche, welche Verhältnisse aufzeigen wollen.

Allen uns bekannten wissenschaftlichen Auseinandersetzungen ist die Erkenntnis der Komplexität der verschiedenen Machtphänomene gemein und der somit notwendigen Differenzierung der Erscheinungsformen und der daraus entstehenden Machtverhältnisse.

So erfolgt neben Versuchen der Definition von Macht vielfach auch ein Versuch der Typologisierung, um etwaige Beziehungen zu veranschaulichen. Eine sehr bekannte und von vielen Theoretikern (Popitz, Staub-Bernasconi) aufgegriffene oder zumindest in Überlegungen genannte (Knauer/Hansen), ist die Einteilung aus sozialpsychologischer Sicht nach French und Raven.

Diese unterscheiden in Belohnungsmacht, Zwang, Identifikationsmacht, Wissen und Legitimation als mögliche Quellen von Machtaufbau und Machterhalt.

Warum haben wir uns für die Machtformen von French/ Raven entschieden? Wir finden, dass diese Formen der Macht genau die unterschiedlichen Machtbedingungen aufzeigen, die typisch für das Pädagog*innen - Kind - Machtgefüge in der Institution „Kindergarten“ sind.

Die Kategorisierung nach French/Raven soll uns helfen, die von ihnen aufgestellte ressourcenorientierte Machttheorie: „Die Fähigkeit einer Person, über eine andere Person

oder mehreren Menschen mehr oder weniger ungleich verteilt ist. Die Verteilung ist nicht statisch, sondern veränderbar und dynamisch. Ursachen für Veränderungen können verschiedenste Gründe haben und werden nur deutlich, wenn Beziehungen in Zusammenhängen des sie umgebenden Geflechts betrachtet werden. Machtbalancen können auch elastisch sein, kurzfristig aber auch relativ lange stabil sein oder sich über längere Zeit langsam verschieben (vgl. Elias 2006).

Macht auszuüben, basiert im Rahmen der French/Raven-Typologie auf der Kontrolle folgender Ressourcen: Belohnungen, Bestrafungen, Legitimation, Identifikation, Sachkenntnis und Information.“ (Sandner 1992, S. 10) gezielter zu erläutern. Hierzu möchten wir dem jeweiligen Machtmittel anhand von kurzen, subjektiven Beispielen eine „Wirklichkeit“ - eine „Gestalt“ geben.

Machtbasentheorie von French und Raven

Die Sozialpsychologen French und Raven haben mit Entwicklung ihrer Machtbasentypologisierung eine der wichtigsten Theorien zum Thema Macht formuliert. Die beiden Forscher gehen hierbei davon aus, dass die Fähigkeit einer Person, über eine andere Person Macht auszuüben, auf der Basis der Kontrolle verschiedener Ressourcen bzw. Machtgrundlagen beruht.

Die Typologie wurde ursprünglich 1959 veröffentlicht und galt als besonders innovativ, da French und Raven erstmals auch psychologische Elemente in ihrem Ansatz einbezogen. Ein weiterer Vorteil dieser Theorie gegenüber Anderen ist, dass diese über die Jahre von Raven mehrfach überarbeitet und auch neuere Erkenntnisse als die von 1959 aufgenommen wurden.

Grundlegend unterscheiden die beiden zwischen fünf Machtbasen/Kategorien, auf welche sich Machtinhaber stützen, welche im Folgenden dargestellt werden.

Belohnungsmacht

Die Belohnungsmacht impliziert, dass die einflussnehmende Person in der Wahrnehmung der zu beeinflussenden Person kraft ihrer Position die Möglichkeit besitzt, eine als vorteilhaft empfundene Situation herbeizuführen. Die Aussicht auf die mögliche Belohnung veranlasst den vermeintlichen Belohnungsempfänger, sich im Sinne des Einflussnehmenden zu verhalten. Belohnungen können sich dabei auf die Vergütung wie auch auf die Arbeitsbedingungen beziehen. Die Belohnung als solches kann nur zum Ziel führen, wenn die andere Person auch wirklich diese anstreben. Im Kindergartenalltag könnte dieses durch Süßigkeiten (aus-) genutzt werden.

Bestrafungsmacht/Macht durch Zwang

Die Bestrafungsmacht stellt das Gegenstück zur Belohnungsmacht dar. Der Beeinflusste nimmt hier wahr, dass der Beeinflussende die Möglichkeit hat, Bestrafungen auszusprechen. Um diese zu vermeiden, handelt der Beeinflusste im Sinne des Beeinflussenden. Beispiele für Bestrafungen in unseren Kontext sind Verbote zu Spielangeboten, Ausflügen oder ähnlichen.

Identifikationsmacht

Beeinflussendes Individuum stellt für den Beeinflussten eine Bezugsperson oder eine Identifikationsfigur dar. Er oder sie hat dadurch die Möglichkeit, ein Gefühl der Verbundenheit hervorzurufen und beeinflusst somit Einstellungen, Ziele und Absichten des Beeinflussten. Eine Person fühlt sich dadurch mit einer Anderen verbunden und erkennt deren Zielen als die Eigenen an.

Diese Form der Macht basiert auf dem Charisma des Machtinhabers. Die Beeinflussten identifizieren sich mit den persönlichen Eigenschaften und Qualitäten des Machtinhabers. Deshalb handelt der Beeinflusste im Sinne des Machtinhabers in der Hoffnung, dadurch dessen Akzeptanz zu verdienen.

Als Beispiel hierbei sind charismatische Erzieher*innen zu nennen, die diese Form der Macht in ihrem Alltag nutzen: Pädagogen*innen, die Kinder sehr stark an sich binden. Die angehimmelt und vergöttert werden und denen zuliebe Kinder „alles“ tun.

Hierfür stehen charismatische Pädagogen*innen, die ihre Ausstrahlung als Machtinstrument (aus-) nutzen und das absolute Vorbild für Kinder sein können, denen nachgeeifert wird (z.B. Deutungsmacht, Mobilisierungsmacht, strukturelle Missstände).

Expertenmacht/Macht durch Wissen

Zeigt eine Person fachliche oder sachliche Überlegenheit, so verfügt sie über Expertenmacht. Sie basiert auf dem Vertrauen des Beeinflussten in Wissen, Erfahrungen und Fähigkeiten des Beeinflussenden. Im Gegensatz zu den anderen Machtbasen ist die Expertenmacht spezifisch und auf den konkreten Bereich eingeschränkt, auf welchem der Experte besondere Qualifikationen vorweisen kann. Aufgrund des Unterschiedes Erwachsener – Kind, wird der Erwachsene mit Wissen über dem Kind stehen. Aufgrund

der vorhandenen Altersspanne verfügt die Fachkraft über mehr Wissen und Informationen.

Was uns in der Praxis immer wieder begegnet, ist, dass Kolleg*innen über Wissen (beispielsweise Teilhabe/ Partizipation/ Beschwerdemanagement Kinder etc.) verfügen – diese meist noch verschriftlich erarbeitet haben und dies in einer Konzeption oder einem Standard zu finden sind, sich aber trotz dem nicht daranhalten. Sprich Kinder über ihre Rechte aufzuklären und diese in den Alltag zu verankern. (z.B. Definitionsmacht, Werte- und Normenvermittlung).

Legitime Macht

Grundlage solcher Machtansprüche sind allgemein anerkannte Werte. Der Beeinflusste handelt im Sinne des Beeinflussenden, weil er bereit ist, die eigenen Handlungen an diesen Werten auszurichten und das positionsgebundene Recht des Beeinflussenden anzuerkennen, sprich Einfluss auf Entscheidungen oder Verhaltensweisen zu nehmen.

Legitime Macht ist identisch mit Autorität, da sie in der Regel auf der zugeschriebenen, hierarchischen Stellung des Beeinflussenden basiert, wobei die Legitimation auch durch Wahl, Rechtsprechung oder andere Verfahren (z.B. Arbeitsanweisung, gesellschaftliche Verankerung) geschaffen werden kann.

Machtergebene handeln somit im Sinne des Machthabenden aufgrund von Überzeugung und Akzeptanz des Machtverhältnisses. Dies ist unter Anderem in der Arbeit von Fachkräften zielführend, um bedürfnisorientiert arbeiten zu können und Aushandlungen als Grundlage umzusetzen (z.B. die Frage, wie sich Autorität, professionelles Selbstverständnis, subjektives Machtbedürfnis gestaltet). AF

So wie die Kategorien der Machtbasentheorien nach French und Raven unter- und miteinander verwoben sind, sind dies ebenso die Gründe, warum darauf „gehört“ wird. In steter Verbindung, also mit der Auseinandersetzung hinsichtlich der Ausübung von Macht, stellt sich ebenso die Frage nach dem Akzeptieren von Macht. Was für Gründe gibt es, dass Macht so erfolgreich ist und so wenig hinterfragt wird? Ergibt sich der Grund für Machtausübung aus dem Erfolg der Handlung?

Pädagoge*innen haben mit ihrem Handeln demnach Erfolg und erreichen vordergründig Gehorsam. Es gibt vier „maßgeblich Gründe für Gehorsam“ (Bosetzky 1994, S. 172).

„*Innenen Gehorsam*“: Hierbei kommt eine innere Übereinstimmung zwischen dem Gehorchenden, seinen Wertvorstellungen und den Zielen der Organisation zu tragen. Der Gehorchende hält das von ihm verlangte Verhalten selbst für richtig. Übertragen auf unser Arbeitsfeld Kita steht diese Art von Gehorsam in enger Verbindung mit Identifikationsmacht der Erzieher*innen, welche vor allem durch vorhandene Machthierarchie und damit verbundener Abhängigkeit begründet wird.

„*Kalkulierter Gehorsam*“: Hierbei wird aufgrund einer ausstehenden Belohnung gehorcht. Die Belohnung kann dabei materieller Art sein, aber auch aus immateriellen Gütern, wie zum Beispiel Anerkennung, bestehen. Der Gehorsam reicht in der Regel nur soweit, wie die Belohnung es wert zu sein scheint. Genauso wie bei der Belohnung kann hierbei das Ausbleiben von Strafen Motivation sein. Sind Pädagog*innen in der Lage, glaubhaft zu vermitteln, infolge ihres Machtbesitzes zu belohnen oder bestrafen, Vor- oder Nachteile entstehen zu lassen, ist kindlicher Gehorsam als Ergebnis wahrscheinlich.

„*Resignativer Gehorsam*“: Hierbei erfolgt Gehorsam aufgrund einer fehlenden Alternative, die in ökonomischen und gesellschaftlichen Umständen, zum Beispiel der Klassenlage, begründet sein kann. Kann resignativer Gehorsam Handlungsgrund für betreute Kinder innerhalb Kita sein, wenn beispielsweise geeignete Partizipationsmöglichkeiten fehlen oder eng gesteckte Tagesabläufe vermeintliche Normen einfordern und nur geringfügig interessengeleitetes Handeln zulassen?

„*Mechanischer Gehorsam*“: Hierbei erfolgt Gehorsam aufgrund des vorgegebenen Arbeitsprozesses. Der Gehorsam erfolgt dabei unreflektiert auf Basis der auf dem Wege des Arbeitsprozesses vorgegebenen Signale.

Verinnerlichte Abläufe und Wille/Fähigkeit zur Orientierung fordern diese Art von Gehorsam ein und verdeutlichen die Macht durch Erfahrungsvorsprung/Wissen von Fachkräften gegenüber Kindern. AF; SA

3 Relevanz des Machtbegriffs im pädagogischen Alltag von Kitas

Einerseits verhilft die Einteilung nach French und Raven zu verstehen, was mögliche Handlungsmotivationen von Erwachsenen, hier Pädagog*innen, innerhalb der

Interaktionen mit Kindern und Heranwachsenden sein können. Andererseits lässt dies auch die Dimensionen der möglichen Einflussnahme erkennen.

Betrachten wir in den Alltag von Kindertagesstätten, so wird schnell ersichtlich, wie mächtig pädagogische Fachkräfte handeln. Sie gestalten und verändern maßgeblich die Umwelt der Kinder, legen Tagesabläufe fest, planen und entscheiden, welche Themen eingebracht werden, welche Projekte stattfinden (Handlungs- und Gestaltungsmacht). Sie bestimmen über Materialien und andere Ressourcen, entscheiden bspw. wer wieviel Obst bekommt, wer an Angeboten teilnimmt (Verfüugungsmacht). Pädagog*innen kommentieren Ausdrucksweisen und beurteilen Meinungen, nehmen somit Einfluss auf Wert- und Normentwicklung der Kinder (Definitions- und Deutungsmacht) und nutzen persönliche Zuneigung, um kindliche Handlungen zu beeinflussen und nach ihren Vorstellungen zu nutzen (Mobilisierungsmacht) (vgl. Knauer und Hansen 2010).

3.1 Erfahrungsraum „Kita“

Häufig werden einseitig motivierte Handlungen gegenüber Kindern mit notwendigen Umgangsformen, Regeln und Grenzen, die es zu lernen und einzuhalten gilt, und bei Nichteinhaltung gerechter Weise sanktioniert werden, begründet.

Das Aufrechterhalten der Gruppenstrukturen und die Gewährleistung alltäglicher Abläufe sind vorwiegend Gründe zur Legitimation von Machtstrukturen. In Gesprächen mit Eltern überwiegen Argumente das Wohl des Kindes und der Gemeinschaft betreffend und damit verbundene Entwicklungschancen.

Inwieweit jedoch ein tatsächliches Abwägen von Handlungsentscheidungen hinsichtlich individuellen bzw. gemeinschaftlichen Bedürfnissen mit jeweiligen differenziert zu betrachtenden persönlichen Bedürfnissen von pädagogischen Fachkräften stattfindet, bleibt offen.

Da frühe und ganztägige institutionelle Bildungslandschaften zunehmen, gewinnen professionelle Bezugspersonen an existenzieller Bedeutung für Kinder, die einen erheblichen Anteil ihrer Lebenszeit in Bildungseinrichtungen verbringen. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte tragen Verantwortung für die bestmögliche Förderung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Die ethische Selbstverpflichtung der Lehrpersonen und Erziehenden wird unerlässlich (Reckahner Reflexionen 2017, S. 6).

Anhand der bereits in Punkt 2.4 beschriebenen Grundlagen, auf denen Macht bzw. sozialer Einfluss laut French/Raven beruhen kann, lassen sich verschiedene Beobachtungen und Erfahrungen in und aus Kitas als „machtgeprägt“ definieren und verorten. Pädagogische Entscheidungen und Handlungen beruhen einerseits auf Rollenzuschreibung durch Institution und sind andererseits in großem Maße individuell geprägt durch eigene Persönlichkeitswerdung, Lern- und Bildungserfahrungen.

Ohne Zweifel jedoch befinden sich Erzieher*innen in einer machtvollen Situation, wenn sie beispielsweise darüber entscheiden, welches Kind, wann und wofür eine Belohnung bekommt und welches nicht. Hier trifft Pädagog*in nicht nur eine Entscheidung über die Verteilung von Gütern, sondern vermittelt auch, welches Verhalten erwünscht bzw. unerwünscht ist und nimmt damit Einfluss auf Konstruktion von sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Wirklichkeiten der jungen Heranwachsenden. SA

Belohnungssysteme im Kindergarten begegnen uns recht häufig im Kindergartenalltag. Sie sollen als Motivation und Belohnung dienlich sein, als ein positiver Verstärker gesehen werden, einen Reiz (Belohnung) anbieten, um ein bestimmtes Verhalten hervorzurufen, zu wiederholen oder gar abzustellen.

Gemäß dem Motto: „Tu dies und du bekommst Jenes.“ zeigt sich die Belohnungsmacht im Kindergartenalltag in den unterschiedlichen Facetten. Die Umsetzung von Belohnungssystemen oder auch unter „Token-System“ bekannt, ist beispielsweise beliebt in Form von Punkten, Murmeln, Sonnen, Lach- und Weingesichtern oder Stickern (Token) sammeln. Diese werden auf einen Verstärkerplan geklebt, beziehungsweise (Murmeln im Glas) sichtbar gesammelt. Sind genügend Symbole gesammelt/erarbeitet worden, kann diese gegen eine Belohnung getauscht werden, wird „gutes“, beziehungsweise erwünschtes Verhalten bewertet und eine Belohnung erfolgt. Das kann ein kleines Geschenk, ein Ausflug oder Spielzeit mit besonders beliebten und raren Spielmaterial, Süßigkeiten oder Ähnlichem sein. Bei der „Erziehung“ in der Gruppe wird das Punktesammelsystem (Belohnungstafel – öffentlich für alle im Bezug stehenden Beteiligte einsehbar) mit Kindern im Erzählkreis thematisiert, der Tag wird im Gesprächskreis reflektiert und das Verhalten jedes Kind bewertet und in einer Übersicht verbildlicht. Ziele hierbei sind eine Verhaltensoptimierung, Verbesserung oder das Abstellen von unerwünschten Verhalten (wie zum Beispiel Schlagen).

Die Belohnungsmacht zeigt sich ebenso als Belohnungssystem über Süßigkeiten, die in Aussicht gestellt werden, beispielweise: „Wer aufräumt bekommt ein Gummibärchen.“ Oder: „Wer sein Mittagessen aufisst, bekommt Nachtisch.“ In der Sauberkeitserziehung

spielt die Strategie der Belohnung eine imposant gehäufte Rolle, nach unseren Erfahrungswerten wird (gern gemeinsam mit dem Elternhaus – Erziehungspartnerschaft) ein Belohnungssystem entworfen, um ein schnelles und andauerndes „Ergebnis“ zu erreichen. Auch das verbale (unangemessene) Lob welches vor der Gruppe geäußert wird, um andere Kinder weiter für gewünschtes Verhalten zu motivieren und andere Kinder anzuspornen, ist in unserem Arbeitskontext weit verbreitet.

Nicht selten spielt im Gegenzug die Möglichkeit zur Sanktionierung eine große Rolle und deren Formen sind von Entzug von Nähe/Aufmerksamkeit bis Ausgrenzung durchaus vielfältig.

Die Macht der Strafe zeigt sich im Kontext des Kindergartenalltages beispielsweise in Gestalt von Ausgrenzung. Auslöser für Strafe sind fast immer Verhaltensauffälligkeiten, Grenzüberschreitungen oder Nichteinhaltung von Regeln. Mittel der Bestrafung können sein: alleine lassen in der Garderobe/Zimmer, Ausschluss von Ausflügen, Sportangeboten, Ausschluss vom Besuch der Einrichtung. Die Auflistung ist erweiterbar. Hinzukommt der Entzug von Spielsachen oder Spielfreunden. Vorgelegte Mittagsruhe als Strafe für einen lauten und turbulenten Vormittag, Kinder die keine Lust auf Mittagschlaf haben und andere Kinder die stören, in den Waschraum oder Flur selektieren. Die Begrenzung von Freiheiten begegnet uns in der offenen Arbeit in Strafform einer „weißen“ Karte, die dem Kind verwehrt, sich frei im Haus zu bewegen. Hinzu kommen der Entzug von Nähe/Aufmerksamkeit und Strafe durch Nichtbeachtung, Bloßstellen, Ausschlagen von Versöhnungsangeboten.

Pädagog*innen befinden sich in der Position, ihre Macht ohne ein gleichwertiges Gegenüber auszuschöpfen. Es herrscht eine Alleinmacht (Machtzuschreibung), die in der Praxis vor allem auch in Form von Entscheidungen, die alleine getroffen werden, zu finden sind: Wann schlafen alle Kinder, wo und wie schlafen alle Kinder, wann essen alle Kinder, was und wieviel wird gegessen und getrunken, wann wird in den Garten gegangen, was wird für ein Angebot gemacht, wer macht das Angebot mit, alle Kinder gehen auf Toilette? AF

3.2 Zum Umgang mit Macht

„Viele Erwachsene in der Kita halten Macht wahrscheinlich für etwas, was sie lieber nicht hätten. Das scheint mir so, weil sie häufig dazu neigen, die Machtverhältnisse, die es nun

einmal gibt, zu negieren, und sich selbst nicht als Machthabende zu sehen.“ (Hildebrandt 2016, S. 11).

Werden Erzieher*innen und pädagogisches Personal in Kitas befragt, inwieweit sie ihrer Person und Funktion im Arbeitsalltag Macht zuschreiben, antwortet ein überwiegender Teil verneinend und mit tendenzieller Abwehr und Unbehagen.

Entsprechend häufig ist eine Begründung emotionaler und wohlwollender Zuwendung zum Kind als handlungsleitend angeführt. Es wird besonders ein agieren auf „Augenhöhe“ und ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Fachkraft und Kind genannt, um negative Assoziationen und kritische Bewertungen pädagogischen Handelns zu vermeiden.

Abwehrende Reaktionen werden unter anderem auch dadurch verständlich, wenn man die Tatsache einbezieht, dass das Phänomen der Macht häufig mit einer Form von Gewalt gleichgesetzt wird und somit einen eventuell positiven Einfluss Professioneller ausschließt (vgl. Knauer und Hansen 2010).

Dennoch verfügen Fachkräfte besonders in Kita zweifelsohne über Macht und erst eine intensive Aufarbeitung und Reflexion ermöglicht eine Wahrnehmung aktueller Prägungen, einrichtungsinterner Beziehungsgefüge und Lern- und Entwicklungsverhältnisse. Verschiedene äußere und innere Faktoren können dabei auf Ermöglichung bzw. Verhinderung solch notwendiger Reflexion bezogen auf Fachkraft und innerhalb von Team und Institution Einfluss nehmen.

Dienstleistungsgedanke im Sinne von Dienst am Kind/Gesellschaft und im Sinne von vor allem Ermöglichung flexibler Kinderbetreuung als Anpassung an elterliche Bedürfnisse, unterstützen womöglich dabei unserer Meinung nach ein Durchsetzen adulter, an Kind gerichtete Ansprüche und verhindern damit ein reflektiertes Machtgefüge innerhalb Kita, unterstützen „Funktionieren Müssen- Haltung“ und Anpassungsforderungen.

Wohingegen beispielsweise eine regelmäßige Arbeit des Teams an Umsetzung und Auseinandersetzung mit dem Einrichtungskonzept bzw. einer verbindlichen ethischen Handlungsgrundlage, einem demokratisch geprägten Machtgefälle dienlich sein kann. Grundvoraussetzung bleibt allem die „Akzeptanz der Erzieher*innen, dass sie in einem Machtverhältnis stehen, und dieses Verhältnis so klar wie möglich herausarbeiten.“ (vgl. Hildebrandt 2016).

Geradezu allgegenwärtig und alltäglich bestimmt, entgegen häufiger Annahmen, ein solches Machtgefälle nachhaltig pädagogische Beziehungen und damit Handeln und Erleben von Kindern als auch Erwachsenen im Erfahrungsraum Kindertagesstätte. SA

3.3 Reckahner Reflexionen

„Die Herausforderung besteht darin, das pädagogische Machtverhältnis demokratisch zu gestalten. Dafür ist es hilfreich, die Unterscheidung zwischen Macht und Gewalt bzw. Zwang näher zu beleuchten.“ (Knauer und Hansen 2010, S. 25).

Wie bereits mehrfach angesprochen, trägt zur Fragestellung vor allem auch ein persönlicher Widerspruch bei, der sich einerseits im Erleben und Wahrnehmen (auch eigenen) erzieherischen Verhaltens im Arbeitsalltag und andererseits ebenso innerhalb der Auseinandersetzung mit theoretischen Denkansätzen und deren tatsächlicher Umsetzung in pädagogischer Praxis zeigt. Sozusagen führt ein erkennbarer Zweifel an der Praxisnähe theoretischer Zugänge bzw. frühpädagogischer, vermeintlich notwendiger, Förderansätze⁵ (Selbstbildung versus Förderprogramme) ab und an zu einem „Nachvollziehen“ pädagogischen Fehlverhaltens von Fachkräften, was zwar nicht zur Akzeptanz aber dennoch zur Duldung innerhalb eines Teams beiträgt oder beitragen kann.

Auf der Suche nach Erklärungsansätzen und Argumentationslinien hin zur Auflösung der Widersprüche, stießen wir zum einen auf die Idee „Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession“ nach Silvia Staub-Bernasconi und als eine Art Validierung eigener Wahrnehmung und Unrechtsempfindens sahen und sehen wir die Studien und Ausarbeitungen zu den Reckahner Reflexionen, die eine Ethik pädagogischer Beziehungen einfordern und konzipieren, welche auch uns, als von Anfang an relevant und pädagogische Beziehungen begründend, gelten.

Besonders beunruhigend betrachten wir dabei den Entstehungsgrund der Anstrengungen, welcher auf der Erkenntnis basiert, dass nach wie vor pädagogisches Handeln im Alltag

⁵ „Es stellt sich die Frage nach der Vereinbarkeit des Förderbegriffs mit gegenwärtigen inklusionspädagogischen Positionen und seine Verortung zwischen der Wahrnehmung kindlicher Individualität und Autonomie einerseits und der pädagogischen Verantwortung gegenüber frühkindlicher Bildung und Entwicklung andererseits.“ (Hess 2017).

von Machtverhältnissen geprägt ist und nicht selten in Form von psychischer oder physischer Gewalt durchgesetzt wird.

Im Folgenden gehen wir näher darauf ein.

„Eine spezifische Charta [...], die eigens dem Schwerpunkt anerkennenden und verletzenden pädagogischen Handelns mit seinen täglichen Auswirkungen auf das seelische Leben der Kinder und Jugendlichen gewidmet ist.“ (Reckahner Reflexionen 2017, S. 1).

In einem mehrjährigen reflexiven Prozess der Auseinandersetzung entstanden die Reckahner Reflexionen⁶ als eine „Stellungnahme“ zur Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen in schulischen und außerschulischen Arbeitsfeldern, mit dem Ziel, innerhalb dieser anerkennendes Handeln zu stärken und verletzendes Handeln zu vermindern. Die pädagogische Beziehung definiert sich in diesem Zusammenhang als existenziell bedeutende Grundlage für alle folgenden Entwicklungs- und Lernerfahrungen der Heranwachsenden. Mehr noch wollen die Reflexionen eine selbstverpflichtende und damit Arbeitsfeld übergreifende verbindliche „ethische Orientierung für den Alltag“ erreichen und formulieren dazu 10 Leitlinien⁷.

⁶ Für die Entwicklung dieses Handlungsrahmens wurden vor allem Ergebnisse der INTAKT Studie ausgewertet (vgl. Prengel, 2013). Trotz dessen, dass der Erhebungsgegenstand in erster Linie Schulen, hier 1. und 2. Klassen, wird in den Aussagen der Reckahner Reflexionen immer wieder das Arbeitsfeld übergreifende Bedeutung hervorgehoben und frühpädagogische, sowie sozialpädagogische Einrichtungen als Adressaten einer verbindlichen Ethik als Handlungsgrundlage ebenfalls eingeschlossen. Bearbeitungsschwerpunkt der Ausarbeitung ist die pädagogische Beziehungsebene, die mittels der Auswertung bisher gesammelter Interaktionsszenen (gegenwärtig 12000 Feldvignetten umfassende Datenbank) detailliert beschrieben und die beobachteten Handlungen entwickelten Kodierungen zugeordnet werden.

Kodierte Interaktionsformen der Anerkennung sind „Lob, freundlicher Kommentar, sinnvolle Hilfe, konstruktive Anweisung, konstruktive Hilfe, freundliche Handlung, Selbständigkeit / Kreativität fördern, anerkennende Rituale, freundlicher Körperkontakt, Trost, Kooperation fördern, Fairness, Missachtung durch Mitschüler unterbinden, notwendige Grenzen setzen, positive Zuschreibung zum Kind, sinnvoll Konsequenzen aufzeigen, konstruktive Strafe, respektvolle Distanz. Kodierte Interaktionsformen der Verletzung sind: destruktive Ermahnung, destruktiver Kommentar, ignorieren / nicht beachten, destruktive Anweisung, Spott / Ironie / Sarkasmus, Drohung, Ausgrenzung, anbrüllen, destruktive Hilfe, destruktive Strafe, negative Zuschreibung zum Kind, Selbständigkeit / Kreativität verhindern, Hilfe verweigern, notwendige Grenzen nicht setzen, Missachtung durch Mitschüler tolerieren und Kooperation verhindern.“

Im Spektrum internationaler kinderrechtlich fundierter Erklärungen zur Professionsethik wird somit erstmals eine spezifische Charta vereinbart, die eigens dem Schwerpunkt anerkennenden und verletzenden pädagogischen Handelns mit seinen täglichen Auswirkungen auf das seelische Erleben der Kinder und Jugendlichen gewidmet ist. Die Reckahner Reflexionen konzentrieren sich auf die persönliche Dimension professionellen Handelns, darüber hinaus beziehen sie auch den Einfluss struktureller Bedingungen auf personale und intersubjektive Prozesse mit ein (vgl. Reckahner Reflexionen, S. 12 ff.).

Stellungnahme sieht sich selbst als Konzept, beständiger Weiterentwicklung unterliegend, „das den perspektivisch begrenzten und nur vorläufig gültigen Erkenntnisstand im Sinne einer Zwischenbilanz widerspiegelt und betont.“ (vgl. Reckahner Reflexionen, S. 7) und regelmäßige Reflexion und Erneuerung als notwendig erachtet.

⁷ 10 Leitlinien

Was ethisch begründet ist

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.
3. Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.
4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.
5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.

Als Fazit der Studie lässt sich zum Einen die Erkenntnis bezeichnen, dass sowohl anerkennendes pädagogisches Handeln als auch unzulässiges und abwertendes Verhalten alltäglich in schulischen und außerschulischen Institutionen stattfindet und damit Entwicklung und seelisches Erleben von Kindern und Jugendlichen prägt und gestaltet (seelische Verletzungen als verbreitetste Form der Gewalt, die Kinder erleben und miterleben (vgl. Reckahner Reflexionen 2017, S. 5).

Dies führt schlussfolgernd zur Notwendigkeit einer handlungsleitenden Professionsethik und dem Versuch, eine solche anhand von Menschenrecht und Kinderrechtsgrundlagen zu begründen und in Ansätzen zu formulieren. Dabei bildet die Aussage „Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.“ (Reckahner Reflexionen 2017, S. 6) pädagogische Grundregel für den Umgang mit allen Kindern und allen Jugendlichen in allen institutionellen Strukturen.

Was wir vorher im Alltag „nur“ wahrgenommen haben, bekommt innerhalb der Reflexionen Kategorie des unzulässigen pädagogischen Verhaltens. Das Unwohlsein, welches diese Wahrnehmungen begleitet, wird in den Erklärungen unter anderem mit der Bedeutsamkeit der pädagogischen Beziehung beschrieben, hinsichtlich eigens empfundener Wertschätzung und Anerkennung und der damit verbundenen späteren Fähigkeit der Heranwachsenden zu eben dieser Wertschätzung und Anerkennung gegenüber Anderen.

Hinzu kommt der weitere Einfluss auf Lernmotivation und Leistungsverhalten, Konstruktion sozialer und kultureller Welt und Werteverständnis, „denn eine anerkennende pädagogische Haltung kommt sowohl den Heranwachsenden als auch den Erwachsenen zugute und wirkt als Vorbild.“ (Reckahner Reflexionen 2017, S. 6).

Betrachten wir nun in diesem Zusammenhang unsere Fragestellung, wird deutlich, dass für das an sich bestehende Dilemma des Vorhandenseins unzulässiger Pädagogik,

6. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.

Was ethisch unzulässig ist

7. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.

8. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.

9. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.

10. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren (vgl. Reckahner Reflexionen, 2017, S. 5).

Machthierarchien einen Erklärungsansatz bieten, da beschriebene Interaktionsebene deutlichem Machtgefälle unterliegt und somit Anerkennungs- oder Abwertungsprozesse entstehen und ihren Wirkungsgrad erhalten können (siehe Theorien zur Macht, Belohnungs-, Bestrafungsmacht).

Auch die Reflexionen verweisen auf einen solchen Zusammenhang, verwerfen diesen allerdings mit der Begründung des Bewertungsausschlusses dieser, und deren fehlender Verbindung zu Normen- und Wertemustern der Handelnden und betonen dagegen ihr vorrangiges Interesse am Ziel des Abbaus schädlichen und einer bestmöglichen Stärkung förderlichen Verhaltens.

Unsere Arbeit verknüpft beide Ansätze (Analyse unzulässigen pädagogischen Verhaltens und Analyse von Machtverhältnissen), da wir davon ausgehen, dass die Frage nach individuellem Nutzen von Machtasymmetrie bzw. subjektivem Machtbedürfnis und andererseits die Frage nach Bemühungen zum Machtgleichgewicht, Schlussfolgerungen auf praktische Ansatzpunkte hinsichtlich Demokratisierung und menschenwürdiger Ausgestaltung pädagogischer Prozesse ergeben. SA

4 Motivation und Rechtfertigung pädagogischen Handelns

4.1 Erziehung - wozu?

„In der Bundesrepublik wird das Wort Bildungsplanung heute überwiegend in quantitativer Beziehung gebraucht. Mir scheint, daß [sic!] wir, ausgehend von berechtigten Feststellungen über den Notstand in dieser Hinsicht, der Gefahr erliegen, immer wieder über Zahlen und Bedarf zu sprechen, und dabei übersehen, daß die Bildungsplanung auch eine inhaltliche Planung ist.“ (Kadelbach 1971, S. 110).

Trotz dessen, dass diese Aussage Helmut Beckers schon mehrere Jahrzehnte zurück liegt, beschreibt sie unserer Meinung nach zutreffend aktuelle Verhältnisse. Im Verlaufe von politischen Umbrüchen, Technisierung und Globalisierung konnten wir bisher an unzähligen Möglichkeiten der Informationsweitergabe und damit auch wissenschaftlichen Verknüpfungen vielfältigster Studien und theoretischen Ansätze dazugewinnen.

Damit verbunden ist die Anregung zum Umdenken in weiten Bereichen des individuellen und gesellschaftlichen Zusammenlebens und demzufolge auch theoretischen und gesetzlichen Neuerungen im Bereich frühkindlicher Erziehung. Als die dies betreffende jüngst zurückliegende bedeutende Übereinkunft ist vor allem die Anerkennung der Kinderrechte (Ratifizierung UN Kinderrechtskonvention in Deutschland, 1990) zu nennen.

Infolgedessen begann ein systematisches Umdenken in der Unterstützung und Umsetzung frühkindlicher Bildungsprozesse, sowie ein neues Bild von Kind und Kindheit. War dies noch in der Zeit des DDR Regimes geprägt vom Gedanken der Gleichwertigkeit und von dem Ziel der Vereinheitlichung und unbedingten Staatstreue, in der BRD einerseits vom „Wille zur friedlichen Umwälzung der Gesellschaft“ (dem Kind mehr Freiraum in seiner Entwicklung zugestehen, Selbstverwirklichung, antiautoritärer Erziehungsstil), andererseits weiterhin festhaltend an eher autoritären Strukturen (Schwarze Pädagogik) und Gehorsam und Pflichterfüllung abverlangend, entwickelte sich nach 1990 ein Bild der mit Kompetenzen und Fähigkeiten ausgestatteten jungen Persönlichkeit, welche ressourcenorientiert und vor allem durch wertschätzende, auf gegenseitiges Vertrauen basierende Erziehungsarbeit gefördert und gefordert werden sollte.

Das Bild vom Kind hat sich in den letzten Jahren grundlegend geändert. Wir erleben viele Menschen um uns herum (und schließen uns teilweise dabei nicht aus) wieviel Verunsicherung im Erziehungsverhalten im beruflichen sowie im privaten Kontext herrscht. Der ehemals „natürliche“ Abstand bzw. „Unterschied“ zwischen Kind und Erwachsenen, den wir selbst in der Kindheit erfahren haben und mit dem wir heute noch konfrontiert werden, ist

nicht mehr gegeben. Der große, mächtige und „allwissende“ Erwachsene konnte dem „unwissenden“ Kind die Welt erklären. Die frontale Wissensvermittlung, war unter anderem ein wichtiger ehemaliger Auftrag als Pädagoge im Elementarbereich. Es mag plakativ und pauschalisierend klingen, aber die Erfahrungen, die wir im Kindergarten erleben durften, sahen genauso aus und sollen nur unsere subjektive Wahrnehmung widerspiegeln.

Dieses veraltete gesellschaftliche Bild musste politisch und wissenschaftlich expandiert dem Wandel weichen. Die veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse erfordern ein anderes Verständnis der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern. Das neue Bild vom Kind und somit das Verständnis der Beziehung sieht Kinder als gleichwertigen

Partner an. Und was wir als Erwachsene/Erzieher*innen erreichen möchten, kann nie der Gewissheit eines Resultates oder anhand eines Ergebnisses aufgezeigt werden, da die Erziehung ein „Laborraum“ ist, quasi ohne ein Ergebnis geschuldet zu sein und das Ende in allen Richtungen offen ist.

Um die immer noch bestehende Ungleichheit zwischen der Erwachsenen und Kinderwelt näher zu verdeutlichen, verweisen wir hier auf den Begriff des „Adultismus“. Das Gender Institut Bremen definiert diesen wie folgt: „Adultismus (engl. Adulthood) bezeichnet die Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen auf Grundlage eines bestehenden Ungleichgewichts zwischen Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen. Die bestehende Machtungleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen ist ein Phänomen der Alltagsdiskriminierung: häufig stellen sich Erwachsene über Kinder und behandeln sie auf eine Weise, die unter Umständen dem Alter des Kindes nicht gerecht wird und aus Bequemlichkeit und Dominanz der Erwachsenen resultiert.“ (vgl. Gender-Institut Bremen, online unter <http://www.genderinstitut-bremen.de/glossar/adultismus.html>, abgerufen 03.02.2019).

Zahlreiche Konzeptideen wurden in umgestalteten Ausbildungen oder Weiterbildungen angeregt und vermittelt. Viele Einrichtungen agierten individuell und nach scheinbar bedarfsorientierten, einrichtungsspezifischen Zielsetzungen. In der erzieherischen Ausbildung hielt lernfeldverbindender Unterricht Einzug und vielfältige Methoden und Ausdrucksmöglichkeiten konnten genutzt und ausprobiert werden. Zeitgleich gab es einen Anstieg an frühen institutionellen Bildungs- und Betreuungsangeboten und eine steigende Nachfrage nach frühkindlichen Förderangeboten.

Angekommen im Arbeitsalltag zeigte sich schnell, dass vermittelte Inhalte nur begrenzt umgesetzt werden können und theoretische Denkansätze nur eingeschränkt integrierbar sind (z.B. konsequentes bedürfnisorientiertes pädagogisches Handeln, Partizipationsmöglichkeiten der Kinder, Beschwerdemanagement usw.).

Trotz theoretisch und wissenschaftlicher Wandlung/Weiterentwicklung des Erziehungsbegriffs und des Bildes vom Kind, treffen wir häufig auf ein Vorherrschen traditioneller Methoden und Praktiken und Festhalten an fragwürdigen Ritualen.

Schon länger gibt es zahlreiche Bemühungen, Ansätze, die die Bedeutung von Partizipation und Mitbestimmung hervorheben, in den Berufsalltag zu integrieren, doch deren Umsetzung gestaltet sich langwierig und schleppend. Spiegelung der geforderten Umsetzungen findet sich in gemeinsam erarbeiteten Konzepten (Beteiligung), häufig um gestellte Anforderungen zu entsprechen (Konzeptanforderung/Jugendamt). Inwieweit

dies wiederum im realen Berufsalltag vom Team mitgetragen und umgesetzt wird, bleibt variabel.

Dies sind Widersprüche, die sich unserer Meinung nach beispielsweise aus bildungspolitischen Zielvorgaben und tatsächlicher Umsetzung ergeben und uns zu verschiedenen Fragen auffordern. Wollen wir kindliche Erfahrungsräume durch Ermöglichung des Erlebens von Selbstwirksamkeit erweitern, oder wollen wir eine Anpassung und Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten gemessen an Leistungsvorgaben (Beurteilungs- und Bewertungssysteme), um somit Maß an Ansehen und Anerkennung zu steigern (Leistungszwang und Leistungshierarchien, Differenzherstellung). Jeweiliges Bestreben verlangt gegensätzliches pädagogisches Vorgehen.

Was wird von Gesellschaft akzeptiert, woran wird „gute“ Fachkraft gemessen? Zählen hierbei das Erreichen von Anpassungsfähigkeit der Heranwachsenden und Normvermittlung oder tatsächliche Ressourcenorientierung und Sensibilisierung für demokratische Werte? Wie lassen sich kindliche Bedürfnisse und Interessen aufgreifen und Beziehungsarbeit umsetzen, wenn vordergründiges Thema vor allem Personalstruktur ist?

Im Verlaufe der Sinnsuche bzw. Professionalisierung Sozialer Arbeit und aktuellen Diskussionen zu Fachkräftemangel und anderen arbeitspolitischen Themen scheint die Frage des Erziehungszieles, der Frage nach einer gemeinsamen verbindlichen anstrebenswerten Handlungsrichtlinie, weiterhin unbeantwortet und gibt Themen, wie beispielsweise Funktionalität und Flexibilität sozialpädagogischer Arbeitsfelder, den Vorrang.

Historisch gewachsene, ungelöste und neu entstehende Probleme

Vor dem Hintergrund dieser, bis heute im Wesentlichen ungelösten, Probleme erleben die Erzieher*innen den sozialen Wandel in unserer Gesellschaft, sinnbildlich am Wandel der Familienstrukturen (zunehmend Alleinerziehende, Patchwork-, Regenbogen-, Folgefamilien). Die multiplen Anforderungen an Eltern (u.a. zunehmende Berufstätigkeit), bei gleichzeitig wachsendem Erziehungsanspruch an die zunehmend marginalisierten Kinder, illustriert gleichermaßen dieses Spannungsverhältnis.

Das Recht - zum Teil paradoxer Weise auch die Pflicht - der Kinder auf eine umfassende Förderung ihrer Entwicklung und die gesteigerten Erwartungen der Gesellschaft an Bildung und Erziehung, haben inzwischen die Tageseinrichtungen zu einem eigenständigen Lebensraum werden lassen. Kindertagesstätten sind für Kinder sozialer Lernraum und Bildungsstätte gleichermaßen. Kindertagesstätten sind heute aber auch Dienstleistungs- und Kommunikationsort für Familien. Privatkitas von und für Besserverdienende machen diese Tendenz des Supportings im Familienmanagement besonders deutlich. Hier wird das Angebot auf die individuellen Bedarfe abgestimmt und mit dem Familienleben verzahnt, wie z.B. durch die Gestaltung von Elternabenden als sozialen Raum, Familiencoaching und anderen Angebote.

Obwohl der Beruf Erzieher*in zu einem der ältesten Frauenberufe Deutschlands gehört, ist das berufliche Handeln bzw. das, was die berufliche Handlungskompetenz ausmachen soll, bisher kaum wissenschaftlich ermittelt. Diese Forschungslücke führt dazu, dass wir die derzeit vorherrschende Ratlosigkeit erleben, über den Grad der Fachlichkeit von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen diskutieren und das Anforderungsprofil für die Ausbildung bislang ungeklärt bleibt (vgl. Geene/Borkowski 2007). AF; SA

4.2 Traditionelles Machtgefälle

„Dass Kinder Erwachsenen gegenüber relativ selten Widerstand leisten, liegt vor allem in der Besonderheit der pädagogischen Beziehung in Kindertageseinrichtungen aufgrund des jungen Alters der Kinder.“ (vgl. Knauer Hansen 2010, S. 26).

Dass Macht von pädagogischen Fachkräften häufig kritisch gesehen wird, hängt auch damit zusammen, dass sie oft mit ihrem Missbrauch in Verbindung gesetzt wird, bzw. mit Gewalt oder Zwang. Indem sie Macht von Gewalt unterscheidet, entwirft Hannah Arendt einen positiven Machtbegriff, der auch für die Reflexion pädagogischer Verhältnisse hilfreich ist. Sie betont: „Über Macht verfügt jemand nur so lange, wie der Andere oder die Gemeinschaft diese Macht anerkennen.“ (Arendt 1970, S. 45).

Über Macht verfügt nie jemand von sich aus, sie kann ihm nur von einer Gruppe zugestimmt werden. Entzieht die Gemeinschaft ihm ihre Zustimmung, wird er ohnmächtig. Will er dennoch seinen Willen durchsetzen, muss er zur Gewalt bzw. zu Zwang greifen und ist dabei auf „Werkzeuge“, also Gewaltmittel wie körperliche Kraft, psychische Überlegenheit oder Ähnliches angewiesen.

Auch in Kindertageseinrichtungen ist die Macht, die Erwachsene gegenüber Kindern grundsätzlich haben, in der Regel dadurch legitimiert, dass die Kinder den Erwachsenen diese Macht zugestehen. Das Erwachsene mächtiger sind als sie, ist den Kindern meist so selbstverständlich, dass sie gar nicht auf die Idee kommen, diese Macht infrage zu stellen. Genau dies ist der Grund, warum in Kindertageseinrichtungen die Macht der Erwachsenen häufig weder von den Erwachsenen noch von den Kindern als solche wahrgenommen wird.

„Die pädagogische Arbeit in einer Kita basiert ja darauf, dass zwischen Kindern und Erwachsenen Bindung entsteht. Eine vertrauensvolle Beziehung ist doch die Voraussetzung für den Erfolg unserer Arbeit“, betont die Leiterin einer Kindertageseinrichtung. „Und das Vertrauen der Kinder in uns kann ich nicht befehlen oder erzwingen. Vertrauen zwischen Erwachsenen und Kindern kann eigentlich nur entstehen, wenn beide, Kinder und Erwachsene, dies entwickeln. Letztlich sind wir Fachkräfte davon abhängig, dass die Kinder uns akzeptieren und mögen, um unsere Arbeit gut machen zu können.“

Und doch verfügen die Fachkräfte über legitime Macht nur so lange, wie die Kinder die Machtausübung der Erwachsenen hinnehmen oder zumindest keinen Widerstand leisten. Akzeptieren die Kinder die Machtausübung nicht mehr, dann werden die Erwachsenen ohnmächtig und können ihre Anliegen gegen den Willen der Kinder letztlich nur mit Gewalt durchsetzen. AF

Pädagogische Beziehung

Zu einem großen Teil ist dies der Tatsache der ausdrücklichen „Besonderheit der pädagogischen Beziehung“ in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen geschuldet. Ausgehend davon, dass ohnehin eine Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern innerhalb einer pädagogischen Einrichtung immer auch eine persönliche Beziehung ist und damit Einstellungen, Werte und Fähigkeiten nachhaltig vermittelt, tritt hier der Altersunterschied und die damit verbundene Abhängigkeit und Schutzbedürftigkeit der Heranwachsenden gegenüber den Erzieher*innen, ebenso die Bedeutsamkeit frühkindlicher Bildungsprozesse (vgl. §2 Aufgaben und Ziele, Abschnitt

1, SächsKitaG) hervor und macht prägenden und einflussnehmenden Charakter des Miteinanders deutlich.

Anerkennung und Wertschätzung innerhalb einer solchen individuellen Beziehung kann Lernprozesse der Heranwachsenden fördern und Entfaltungsmöglichkeiten aufzeigen, Verletzungen und Herabwürdigungen Gegenteiliges bewirken (kognitive Beziehung des Kindes zum Lerngegenstand verbunden mit emotionaler Beziehung zur lehrenden Person, didaktisches Dreieck). Sieht man die Interaktion zwischen den Beteiligten wie Prenzel, als „persönlich und gesellschaftlich folgenreiche Grundlage von Bildung“ (Prenzel 2013, S. 9), so folgt daraus die bedeutungsvolle Aufgabe der Fachkräfte eben diese zu gestalten. Stellen wir nun hier die Verbindung zwischen Bildungs- und Sozialisationserfahrungen und deren Auswirkungen und Ausprägung späterer Handlungs- und Verhaltensweisen her, so gilt dies entsprechend für frühe Erlebens- und Erfahrungsräume und deren gestaltenden Charakter hinsichtlich professioneller Identitätsentwicklung und Machtbewusstsein der jeweiligen pädagogischen Fachkräfte⁸.

Autorität

„Andererseits zeigt die Erfahrung immer wieder, dass Kinder eigentlich nicht den Worten des Erziehers gehorchen, sondern sich ihm als einem Menschen fügen, vor dem sie Achtung haben.“ (vgl. Brühlmeier 1996).

In enger Verbindung mit der Ausgestaltung von pädagogischen Beziehungsgefügen betrachten wir pädagogische Fachkräfte und deren individuellen Verhältnis zum Begriff der Autorität. Diesen vieldeutigen Begriff wollen wir nun in erster Linie mit dem der Achtung füllen und ihn so ins Verhältnis zu Macht setzen.

„Achtung“ meint hier die Motivation zu Gehorsam von Machtergebenen gegenüber Machthabenden (vgl. Popitz), in unserem Fall der Kinder gegenüber pädagogischen Fachkräften, und wird somit wichtiges erzieherisches Gestaltungsmittel innerhalb der Interaktionen. Achtung lässt sich somit als eine besondere Form von Macht definieren

⁸ Angesichts der Relevanz pädagogischer Interaktionen ist es erstaunlich, dass dieser Aspekt wenig erforscht ist. Das Projektnetzwerk „INTAKT“, welches mit seinen Studienergebnissen den Reckanner Reflexionen zu Grunde liegt, hat sich zum Ziel gesetzt, soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern zu erkunden unter der Fragestellung: „Wie und wie oft werden Kinder in pädagogischen Interaktionen anerkannt oder verletzt?“ Darüber hinaus streben die im Projektnetz kooperierenden Vorhaben an, die erhobenen sozialen Interaktionen „im Hinblick auf ihre Relevanz für die Menschenrechtsbildung und die demokratisch-inklusive Erziehung zu analysieren und Innovationskonzepte zu entwickeln.“ (Schuhmann, Brigitte: Viele Schüler erleben Missachtung und Verletzungen. online unter: <https://bildungsklick.de/bildung-und-gesellschaft/meldung/viele-schueler-erleben-missachtung-und-verletzungen/> abgerufen 14.02.2019).

und soll auf Grund vielfältiger Erwähnung in theoretischen Auseinandersetzungen von uns kurz näher betrachtet werden.

Nach Brühlmeier unterscheiden wir im Folgenden drei Arten von Autorität. Die der geistigen Autorität stellt vor allem den Wissensvorsprung des Erwachsenen und den, infolge von erlebter Echtheit und Glaubwürdigkeit von Pädagog*in, hohen Grad an Wirksamkeit im Sinne von Gehorsam heraus. Beide anderen Arten von Autorität gliedert er physischer und psychischer Macht an, die entweder offen oder verdeckt ausgeübt werden. Gehorsam ist dann aber verbunden mit Ungerechtigkeitsempfinden und Abneigung oder aber konkreten Ungehorsam der Kinder. Jedwede Demonstration von pädagogischer Autorität ist dabei eng verbunden mit individueller Persönlichkeitswerdung und Selbstwahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte.

Diesen Zusammenhang wollen wir nachfolgend eingehend betrachten und als einen Anhaltspunkt für die Beantwortung unserer eingangs formulierten Frage nutzen (vgl. Brühlmeier 1996). SA

5 Ausgestaltung von Machtverhältnissen in Kita – Einflussnehmende Faktoren

Machtanalyse – Subjekt und Beziehung, Organisation, Gesellschaft

Wir zeigen nun anhand von vier herausgearbeiteten Indikatoren das Machtgefüge innerhalb der Interaktionen zwischen Pädagog*innen und Heranwachsenden und die damit verbundenen komplexen Zusammenhänge auf.

Ziel ist es, den Umgang mit Macht von pädagogischen Mitarbeitern in der Institution Kindergarten anhand dieser Ebenen differenziert verstehen zu können.

Einen analytischen Zugang bietet uns der Erziehungswissenschaftler Klaus-Jürgen Tillmann mit seiner Beschreibung von der Komplexität der Sozialisationsprozesse eines Menschen im Kontext von Gesellschaft, Interaktion und Subjektwerdung, die er in vier Ebenen untergliedert und in welchen Sozialisation folgendermaßen erfolgt:

1. „Auf der Ebene des Subjekts (der Mensch entwickelt sich psychologisch und körperlich),

2. Intersubjektiv, d. h. in Beziehungen mit und zu anderen Menschen,
3. In Organisationen, mit jeweils ihren eigenen Logiken, Hierarchien und Zuständigkeiten,
4. Im Kontext komplexer gesellschaftlicher (politischer, ökonomischer, kultureller und ideologischer) Verhältnisse.“ (Sagebiel 2015, S. 164).

Die Ebenen von Tillman sollen als „ineinander verwoben und bedingen sich gegenseitig“ (Sagebiel 2015, S. 164) verstanden werden. „Aber die Systematik hilft, die Verwobenheit etwas aufzuschlüsseln. Dadurch kann ein klarer Blick auf den Zusammenhang von Subjekten und (gesellschaftlichen) Verhältnissen entstehen.“ (Sagebiel 2015, S. 163 ff.). Weiter betrachten wir die genannten Reflexionsebenen auf Grundlage der klassischen Machtheorien nach Juliane Sagebiel und Sabine Pankofer.

5.1 Ebene des Subjekts - Pädagogische Fachkräfte

Subjekt und Interaktion

Die subjektive Ebene stellt den pädagogischen Mitarbeiter mit seinen individuellen Emotionen, Handlungen und kognitiven Vorgängen in den Mittelpunkt. Ausgehend davon, dass Fachkräfte durch die jeweilige Art und Weise subjektiver Wahrnehmung wiederum individuelle Handlungs- und Verhaltensweisen erzeugen, mittels derer ein Bild der Person innerhalb der Gemeinschaft, hier innerhalb täglicher Abläufe in Arbeitsfeld Kita, entsteht und von Umfeld (Kinder, Kollegen, Elternschaft) wiederum perzipiert wird und Reaktionen als Antwort darauf hervorruft (Foucault).

Von der Persönlichkeit der Fachkraft hängt die Art und Weise der Handlungen im Bezug zu Macht ab. Somit ist das Verhältnis von Pädagog*innen zu Macht ein subjektives und beeinflusst individuell deren Denk- und Verhaltensweisen. Gleichzeitig gestalten sich durch Interagieren vielfältige Machtbeziehungen, dabei bleibt wiederum die Wahl der Quellen subjektiv und prägend für Ausgestaltung des Verhältnisses.

Zugang zu verschiedenen Formen von Macht entscheidet hierbei wesentlich über Möglichkeiten der Kommunikation (Definitionsmacht), Konfliktklärung (Deutungsmacht) und Bündnisschließung (Mobilisierungsmacht) und letztlich über

Wahrnehmung und Befriedigung persönlicher Bedürfnisse (Verteilungsmacht, Staub-Bernasconi).

Aufgrund individueller Handlung, Einstellungen und Emotionen zeigt sich hier ein Spektrum der Unendlichkeit von Formen der Umsetzung, sprich des pädagogischen Handelns. Im Folgenden betrachten wir mögliche Einflussfaktoren und Motive näher (Sagebiel 2015, S. 165ff.).

5.1.1 Persönlichkeitsmerkmale und Sozialisation - Biografie

„Von allen Untugenden seiner Zöglinge muss der Erzieher den Grund in sich selber suchen.“ (Salzmann – 1806 in Gudjons 2008, S. 26).

Dem Zitat folgend richten wir nun den Blick auf das Individuum und seinen persönlichen Bezug zu Macht.

Von pädagogischen Fachkräften wird "Haltung", werden Kompetenzen erwartet. Doch jede Ausbildung wird auf dem Hintergrund der eigenen Kindheits- und Lebenserfahrungen erlebt, so wie jede pädagogische Tätigkeit von den eigenen Erfahrungen als Kind geprägt ist.

Wir behaupten, dass im Laufe eines Arbeitstages im Kindergarten vielfältige pädagogische Handlungen mit mehr oder weniger Macht in all ihren Formen stattfindet. Aufgrund der teilweise fordernden und sich schnell veränderten Situationen kann es sein, dass Entscheidungen größtenteils „aus dem Bauch heraus geschehen“ und wir wissen, dass der Bauch schneller im Handeln ist, als der Kopf und dieses Handeln tief mit unserem „Ich“ verknüpft ist.

Ein schon klassisches Beispiel ist die „Esskultur“ im Kindergarten. In Form von Standards oder Regeln im Team vereinbart, treffen wir in den uns bekannten Einrichtungen auf eine sehr facettenreiche und individuelle Auslegung der Regeln und Standards. Das Kind im Kindergarten ist unseres Erachtens somit der Fachkraft und deren Willkür im positiven wie im negativen Sinne ausgesetzt. Was wird als gesund und nicht gesund betrachtet? Trinkt man zu, vor oder nach den Mahlzeiten? Spricht man bei den Mahlzeiten? Welches Besteck wird benutzt? Wird alles gekostet (Kostekleks)? Wer entscheidet über die Menge der Nahrung? Gibt es Nachtisch nur für denjenigen, der aufgegessen hat? Wann wird gegessen? Wo sitzt wer neben wem?

Für uns stellen sich folgende Fragen: Spielt das in Literatur häufig als den Menschen innewohnende Eigenschaft beschriebene Machtstreben (Hobbes, Weber) für die Arbeit von pädagogischen Fachkräften eine Rolle? Welche Rolle spielt diese oder werden erzieherische Handlungen im Arbeitsfeld Kita ausschließlich von aus pädagogischer Sichtweise anzustrebenden Werten und Normen geleitet?

Bleibt die Frage danach, welche Faktoren Einfluss auf das Individuum (Pädagog*in) geltend machen.

Drei Arten personaler Macht in der Erziehung

Im ersten Abschnitt unserer Auseinandersetzung mit dem Thema (Punkt 1-3), haben wir zusammenggetragen, welche Faktoren Machthabe von Kita-Fachkräften repräsentieren bzw. erkennen lassen (Machtbegriff, Ebenen und Formen von Macht, Beziehungsgefüge). Nun stellen wir diese in Zusammenhang mit explizit subjektiven Handlungsmotiven pädagogischer Fachkräfte in Bezug auf den Gebrauch von Macht und filtern Auswirkungen auf individuelle Ausgestaltung von Machtverhältnissen heraus.

Spielt nun, in Literatur häufig als das den Menschen innewohnende grundlegende Bedürfnis beschriebene Machtstreben bei Handlungsentscheidungen eine zentrale Rolle und ist sozusagen menschlich und wenig beeinflussbar (Weber, Hobbes) oder werden erzieherische Maßnahmen ausschliesslich aus professioneller Sichtweise betrachtet und erfolgt grundsätzlich eine Abwägung hinsichtlich anstrebenswerter Werte und Normen (institutionelle Macht).

Um professionelles und individuelles Agieren von Fachkräften beurteilen zu können, ist ausgehend von der Verwobenheit aller Handlungen und Systeme (Person, Institution, Gesellschaft) notwendig, die Handelnden im Spannungsfeld hinsichtlich ihres individuellem Professionswissen, ihrer subjektiven Befindlichkeiten und an sie gerichtete institutionellen Vorgaben zu betrachten.

Daraus ergeben sich nach Brühlmeier drei Arten personaler Macht, die wir im Folgenden einzeln hinsichtlich ihrer Einflussnahme näher betrachten.

Machtanspruch von Fachkräften generiert sich einerseits aus den Vorgaben durch die Institution, aus professionellem Selbstverständnis (erzieherische Verantwortung) und/oder einem subjektiven Machtbedürfnis heraus. Dabei sind alle drei Faktoren

miteinander verwoben oder stehen gar in Widerspruch zueinander, können reflexives Machtbewusstsein anregen, aber auch affektbetontes Handeln herausfordern.

Betrachten wir nun als Erstes die pädagogische Fachkraft als das Subjekt und dessen Interaktionsebene, als ein Element dieses Dreiecksverhältnisses (vgl. Brühlmeier 1996). Ausgehend von der Tatsache dass aus der Erlebens- und Erfahrungswelt im Laufe eigener Sozialisation hervorgegangene individuelle Persönlichkeitsmerkmale in hohem Maße Machtbewusstsein und Umgang mit dieser beeinflussen, haben wir hier vor allem zwei Motive herausgefiltert, die Machtbestrebungen unserer Meinung nach maßgeblich beeinflussen.

Zum einen das der Person innewohnende Bedürfnis nach Anerkennung und des Weiteren deren individuelles Bedürfnis nach Sicherheit und Kontrolle. Beide können, wie wir im Verlauf des Textes noch an Beispielen erläutern werden, je nach Ausprägung entscheidend erzieherisches Verhalten steuern und Einfluss auf Auswahl der Quellen von Macht nehmen.

In welchem Maße diese Befindlichkeiten handlungsleitend und wirksam werden, ist abhängig von jeweiliger Fachkraft und deren Persönlichkeitsmerkmalen.

Betrachten wir nun weiter Macht als Mittel zur Erreichung eigener Bedürfnisse (Hobbes) und interpretieren dies weiter als vorrangiges menschliches Streben nach Anerkennung in sozialen Beziehungen (vgl. Anerkennung als moralisch höchster Wert, Honneth 1992).

Wie auch in anderen Berufen ist es ein grundlegendes Bedürfnis der Fachkräfte, durch Arbeit nicht nur finanziell abgesichert sondern auch in jeweiligem Handlungsfeldern erfolgreich zu sein. Setzen wir nun Erfolg mit Anerkennung und Machtbestreben gleich, wird offensichtlich, dass auch Pädagog*innen in Institutionen frühkindlicher Bildung und Betreuung nicht ausschließlich moralisch und professionsgebunden, vielmehr auch persönlich engagiert arbeiten und individuell nach Bestätigung und Anerkennung, im weitesten Sinne also auch Macht, streben.

Da hier die Beziehungs- und Erziehungsarbeit im Vordergrund steht/stehen sollte, definiert sich daher auch Ebene der Anerkennung vor allem in diesem Bereich. Anerkennung meint hier das Bewusstsein für die Wertschätzung aller menschlichen Eigenschaften des Gegenübers und die Stärkung des Selbstwertes und der Freude am gemeinsamen Austausch und Erleben von Welt innerhalb des Beziehungsgefüges.

Somit können wir davon ausgehen, dass die pädagogische Beziehung und die daraus resultierenden Gegebenheiten und Handlungen zwischen Fachkraft und Kind hauptsächlichster Gegenstand ist, um persönlichen/professionellen Erfolg der Angestellten zu erreichen und zu definieren.

Daraus schlussfolgernd ist die Ausgestaltung der pädagogischen Beziehung, welche wie bereits aufgezeigt durch Machtasymmetrie geprägt ist, genauer zu betrachten. Sie entscheidet über persönliches Erfolgsempfinden und hat, je nach Art und Weise der Umsetzung, Auswirkung auf kindliche Entwicklung.

Art und Weise meint hier die jeweilige Perspektive, die Pädagog*in einnimmt, beeinflusst durch alle vorangegangenen erwähnten Faktoren, und die darausfolgenden individuell gerechtfertigten Handlungen innerhalb besagter Interaktionen.

Sind wir davon ausgegangen, dass die Qualität der pädagogischen Beziehungsgefüge ausschlaggebend für empfundene Anerkennung der Fachkraft ist, stellt sich die Frage, inwieweit diese These mit dem subjektivem Empfinden übereinstimmt oder aber andere Formen von Anerkennung Vorrang haben (zum Beispiel Anerkennung im Team, der Leitung, der Elternschaft). Hieraus können sich wiederum gegensätzliche Verhaltensweisen ergeben. Vor allem Entscheidungs- und Mobilisierungsmacht sehen wir in diesem Kontext als mögliche Handlungsebenen, wenn beispielsweise Erzieher*in Möglichkeit der Anerkennung von Außen, durch Präsentation vielfältiger Basteleien nutzt und weniger kindliche Interessen in Tagesplanung einbringt.

Durch die Besonderheit der pädagogischen Beziehung, welche ohnehin aufgrund des Alters eine scheinbare Beziehungshierarchie bietet und aufgrund des jungen Alters der zu Betreuenden ein besonderes Maß an Schutz und Sicherheitsempfinden einfordert, müssen wir in erster Linie nach individueller Einstellung und Wahrnehmung der jeweiligen Fachkraft hinsichtlich vorhandener Machtverhältnisse fragen, wenn wir Frage nach Erscheinungsformen von Machtbestrebungen beantworten wollen.

Wie in Punkt 3.2 Zum Umgang mit Macht angedeutet, besteht zumindest die Tendenz, Machtverhältnisse zu negieren und/oder als unerwünscht zu bezeichnen. Machthabe mit dem Ziel erzieherisch einzuwirken, unterliegt subjektivem Empfinden, sollte aber wohl in erster Linie professionellem Selbstverständnis zuzuordnen sein bzw. einer

Verbindlichkeit gegenüber Institution Kindertagesstätte und bildungspolitischer Gesetzgebung entspringen.

Dagegen lassen sich subjektive Bedürfnisse als handlungsbegründend weiter nach den jeweiligen Erfahrungsräumen der einzelnen Pädagog*innen befragen. Einerseits können Abgrenzung und Integritätswahrung Gründe pädagogischer Mitarbeiter sein, machtvoll gegenüber Kindern zu handeln. Was dann aber vor allem kurzfristigen, intervenierenden Charakter aufweist und weiteres, eventuell gegenüber eigener Person, betreffenden Kindern oder Kollegen, erklärendes Verhalten (vgl. Forst, Rechtfertigung) einfordert. Betrachten wir andererseits personale Macht aus Gründen der (emotionalen) Selbstbehauptung bzw. Kompensation eigens erlittener Verletzungen innerhalb zwischenmenschlicher Beziehungen, nähern wir uns subjektiv erworbener innerpsychologischer Einflussfaktoren, welche Verhältnis zu Macht bestimmen. Persönliche, in eigener Sozialisation gesammelte Erfahrungen hinsichtlich Selbstachtung und Anerkennung der Anderen sowie erlernte Fähigkeiten zu Selbst- und Mitbestimmung gestalten demnach ebenfalls Machtbewusstsein von Fachkräften und wiederum deren Umgang mit Macht.

Gehen wir also davon aus, dass Menschenrecht und demokratische Grundzüge nur von einer Person verinnerlicht und weitergegeben werden können, wenn diese auch ebensolche Beziehungen kennengelernt und darin selbst Achtung und Anerkennung der eigenen Person erfahren hat und erfährt⁹, so ist es wahrscheinlich, dass Fachkräfte in Kitas, die während ihres individuellen Heranwachsens selbst ungünstige teils auch verletzende, persönlichkeitsprägenden Erfahrungen von Machtverhältnissen gesammelt haben, einen differenzierten Zugang entwickeln und entweder in der Verteidigung grundlegender Rechte gestärkt werden oder diesen weniger/keine Bedeutung beimessen (zum Beispiel das Durchsetzen eigener für wichtig erachteter Regeln, ohne Orientierung an kindlichen Bedürfnissen).

Somit lassen sich für uns Situationen erklären, in denen häufig verletzendes, herabwürdigendes oder bevormundendes, pädagogisches Verhalten wahrzunehmen ist, wie beispielsweise das Ansprechen mangelnder Pflichterfüllung vor der Gruppe, rauher Umgangston, Ansprechen mit Nachnamen, Überbetonung von Lob und Tadel. Bleibt zu

⁹ „Denn die Erfahrung von Anerkennung, Achtung und Wertschätzung ist die Voraussetzung von Selbstachtung und Freiheit.“ (Prenzel 2013, S. 13).

fragen, wie ein solches Verhalten aufzugreifen ist und diesem entgegengewirkt werden kann.

Entspringen die beiden letzteren Formen von Macht vor allem persönlicher Unsicherheit und einer vom Gegenüber, also Kindern, erlebten unechten Autorität (Brühlmeier) der Fachkraft, so erzielen diese auch nur einen widerwilligen Gehorsam bis hin zu Abwehr und sind nicht gleichzusetzen mit einer der Handlung des Kindes verbundenen Achtung gegenüber Erzieher*in.

Das Erfüllen der Aufgaben erfolgt lediglich aufgrund von Druckempfinden, Unterordnung oder schlicht Angst und hat keinerlei beziehungsfördernde Wirkung (zum Beispiel Sprechverbot während der Mahlzeit).

Unsichere und vor allem auf Durchsetzung des eigenen Willens ausgelegte Machthabe (vgl. Weber) nutzt weiterhin eher repressive Arten von Macht (Belohnungs- und Bestrafungsmacht, Gewalt), was sich wiederum auf die Ausgestaltung der pädagogischen Beziehung und der Erlebens- und Erfahrungsräume der Heranwachsenden auswirkt.

Ein weiterer Punkt, welcher das Bedürfnis nach Anerkennung beeinflusst, ist das Bestreben eines Gleichgewichtes und die Abhängigkeit der individuellen Handlung von psychischer Gesundheit.

So kann die Kompensation eines eventuell bestehenden Minderwertigkeitsgefühles zu ausgeprägteren Machtbestrebungen, in erster Linie nach Anerkennung und Selbstbehauptung, beitragen. Adler verweist auf den Zusammenhang der Ausprägung des Selbstwertgefühles und der des Machtbedürfnisses. Personale Macht, die zum Einen durch besagtes subjektiv generiertes Machtbedürfnis motiviert sein kann und zum Anderen durch die ihm zugesprochenen Kompetenzen innerhalb einer Institution legitimiert (vgl. Adler 1997).

Einen, hinsichtlich der Ausgestaltung von Machtgebrauch im pädagogischen Arbeitsfeld vom Individuum abhängigen, Faktor können wir, mit Bezug auf Alfred Adlers Individualpsychologie, mit innerem Antrieb bezeichnen.

„Demnach ist das Verhalten jeder Person von kompensatorischen Bestreben beeinflusst und bewegt sich tendenziell zwischen einem Gemeinschaftsgefühl und einem

Überlegenheits- und Machtstreben der jeweiligen Person, wobei sich beide proportional zueinander verhalten.“ (vgl. Brühlmeier 1996).

Tabelle 1: Komplementäre Haltungen und Verhaltensmöglichkeiten

Machtstreben	Liebesmöglichkeit
Minderwertigkeitsgefühl	Selbstwertgefühl
Geltungsstreben	Sachbezogenheit
Sicherungstendenz, Absicherung	Risikobereitschaft
Angst	Sicherheit
Selbst-Ablehnung	Selbst-Annahme
Eigenliebe	Selbstliebe
Verschlossenheit	Offenheit
Maske, Rolle	Echtheit
Misstrauen	Vertrauen
Zwanghaftigkeit	Freiheit
Heteronomie (wichtig ist, was <i>man</i> tut)	Autonomie (Eigenständigkeit)

Quelle: Brühlmeier 1996, online unter: <http://www.bruehlmeier.info/macht.htm> [Stand 26.01.2019]

„Wie gross [sic!] jeweils die Anteile der beiden Seiten sind, hängt einerseits von der *generellen psychischen Gesundheit* des Individuums und andererseits von der jeweiligen *Situation* ab.“ (vgl. Brühlmeier 1996).

Wie in Tabelle weiterhin aufgezeigt wird, ist zu benennen, dass nicht ausschließlich der Wille Macht, im Sinne von Überlegenheit, zu demonstrieren, im Vordergrund steht, sondern auch beispielsweise ein Streben nach Sicherheit, Kontrolle und Selbstbestätigung, je nach Befindlichkeit des Einzelnen.

Haben wir nun das Bedürfnis nach Anerkennung als handlungsleitend betrachtet, wenden wir uns nun dem Bemühen nach Sicherheit und Kontrolle zu, mit dem Hinweis, dass dies nicht konkret getrennt voneinander zu betrachten ist, aber aufgrund des jeweiligen Umfangs und des jeweiligen Einflusses von uns dennoch einzeln dargestellt wird.

Wie im Punkt 4.1 dargestellt, unterliegt der Arbeitsbereich frühkindliche Betreuung- und Bildung zum einen hohen gesellschaftlichen Anforderungen (Bildungsauftrag,

gesellschaftlicher Auftrag), zum anderen sieht sich dieser großen Unsicherheiten (veränderte Anforderungen, Erziehungskonzepte, verändertes Bild vom Kind) und gesellschaftlichen Veränderungen ausgesetzt (Individualisierung, Familienformen, Entgrenzung der Lebensverläufe).

Sprechen Theoretiker wie Weber dem Menschen ein innewohnendes Bedürfnis nach Macht zu, so wird dies von Hobbes mit dem Streben nach Sicherheit und Kontrolle begründet, welches seiner Betrachtung nach ausschlaggebend für die Akzeptanz von Machtverhältnissen ist.

Betrachtet Hobbes die Thematik hauptsächlich aus Perspektive der Machterbenen, stellen sich die Fragen, inwieweit Pädagog*innen selbst machtergeben handeln und welchen Machtverhältnissen diese unterliegen. Was wiederum höchst individuell scheint, lässt sich aus unserer Sicht an einem Punkt zusammenführen, nämlich den, an dem pädagogische Fachkraft als Individuum und als subjektives Abbild der Gesellschaft eben eigene und gesellschaftlich inhärente Werte- und Normvorstellungen, Rollenzuschreibungen, Verhaltenserwartungen in Einrichtung transportiert und diese mit professions- und institutionsgebundenen Anforderungen abgleicht und daraus Handlungsmuster entwickelt.

Existieren hier Differenzen erfolgt eine Abwägung und entsprechende Gestaltung des Arbeitsalltags seitens der Fachkraft. Führen wir diese Überlegung weiter, so lässt vermuten dass bei Empfinden von uneindeutigen und wenig günstigen Rahmenbedingungen das persönliche Streben nach Sicherheit und Kontrolle zunimmt, oder zumindest vorhanden und damit handlungsleitend sein kann und andere Einflussfaktoren (Einrichtungskonzept, demokratische Grundbausteine) eher unberücksichtigt bleiben. Wir verdeutlichen diese Überlegungen anhand eines Beispiels. Häufig lassen sich in Kita Alltag trotz beispielsweise gleicher Stellenbeschreibungen recht unterschiedliche Herangehensweisen hinsichtlich Gruppenführung beobachten. Sieht ein Teil von Erzieher*innenschaft Regeln und Normen als Grundgerüst zur Orientierung, welche regelmäßig verhandelt und überdacht werden sollen, genügt anderen Teilen der Kollegschaft kaum die Menge an Übereinkommen und häufig werden Absprachen, deutlichere und vor allem ein Mehr an Regeln und Grenzen eingefordert und mit nötiger Sicherheit und Einhaltung von Ordnung begründet (zum Beispiel Herausgabe von Spielmaterial und Spielgeräten, fahrzeugfreie Tage, Barfußverbot, wieviel darf gegessen werden).

Die Frage, inwieweit hierbei betreffend solcher alltäglicher Entscheidungen persönliche Bedürfnisse nach Ordnung gegenüber der Orientierung an kindlichen Bedarfen (Bedürfnis nach persönlicher Entlastung) überwiegen, bleibt offen.

Entscheidungs- und Deutungsmacht pädagogischer Fachkräfte wird hier besonders deutlich, wenn es darum geht, Tagesabläufe zu planen, Interessen der Kinder aufzugreifen, selbstbestimmtes Miteinander zu gestalten („Was wollen wir heute machen?“). Häufig, so unsere Erfahrung, wird eine Beteiligung von Kindern zwar angestrebt und auch verbalisiert, verliert sich aber in der Anpassung an Organisation und Planung der einzelnen Fachkräfte.

Diskussionen rund um das Regelsystem nehmen dabei einen großen Raum in Teambesprechungen ein. Kommunikations- und Umgangsweisen als zentrale Gestaltungsmittel von Interaktionen sind ebenfalls scheinbar nicht zwingend durch vereinbarte Grundhaltungen in Einrichtungskonzepten festgelegt, sondern unterscheiden sich maßgeblich hinsichtlich Anerkennung und Wertschätzung bzw. in der Ermöglichung von Freiräumen seines Gegenübers, hier Kinder als auch Kollegen, innerhalb von Interaktionen.

Die Gestaltung von Kommunikationsprozessen variiert stark und Fachkräfte nehmen hierbei Einfluss auf Inhalte von kindlichen Aussagen, als auch auf die Art und Weise der sprachlichen Auseinandersetzung und der Aushandlungsprozesse im Gruppengeschehen. Grundsätzlich erfolgt häufig Zurechtweisung bzw. auch zeitliche Festlegung, wann, wie, wo über was gesprochen wird. Dieses Eingreifen in kindliche Erlebens- und Erfahrungswelt nimmt unserer Meinung nach zu, wenn Pädagog*in ohnehin Sicherheit und Kontrolle einen persönlichen hohen Stellenwert beimisst (Notwendigkeit von Macht, durch deren ordnende und Sicherheit gebende Funktion - Popitz). Spiegelt sich doch im Ideenkomplex von Partizipation/Teilhabe/Erfahrungsvielfalt ein hohes Maß an Unsicherheit im Sinne von eingeschränkter Berechenbarkeit und gesteigerten „Arbeitsaufwand“ durch zeitaufwändige Aushandlungen, Absprachen und Umsetzung von Vorhaben wieder.

Als besonders problematischen Aspekt des Strebens nach Sicherheit und Kontrolle erleben wir, damit teilweise einhergehende vermittelte Abwertung und mangelnde Wertschätzung in pädagogischen Interaktionen durch Erzieher*innen.

Vermuten lassen sich, neben Aspekten individueller Sozialisierung mit deren inhärenten, erworbenen Bewältigungsstrategien und Machterfahrungen, in Folge von

Individualisierung und Globalisierung erlebte persönliche Verunsicherung von Fachkräften, die wiederum das Festhalten an starren Einstellungs- und Wertemustern und auch tradierten Vorstellungen von Kindheit begünstigt.

Ausdruck und Sicherung von Macht („Ich seh euch auch noch, wenn ich aus dem Zimmer rausgehe“ - Androhung von Strafe bei Missachtung der Regeln, Überlegenheit demonstrieren) können dann an Bedeutung gewinnen, um persönlichen Bedürfnis nach Selbstbehauptung und Sicherheit zu entsprechen. Verbale Grenzverletzungen („Er kapiert das eh nicht.“), das Betonen von Verhaltenserwartungen in Form von übermäßigen Belohnen und Bestrafen („Er bekommt von mir keine Wechselsachen mehr, er bringt die eh nicht wieder mit.“) fordern Machthierarchie (Über- und Unterordnung) und Gehorsam ein.

Neben institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen wirkt Persönlichkeitsstruktur der einzelnen Fachkräfte auf die Ausprägung dieser individuellen Bedarfe und damit auch dem jeweiligen Bedarf an Anerkennung, Sicherheit, Kontrolle. Dabei unterscheiden sich die Quellen der angestrebten Anerkennung und vermutlich die daraus entwickelten vorrangigen Handlungsmotive erzieherischer Arbeit (Anerkennung innerhalb pädagogischer Beziehung, innerhalb Team und Leitung, durch Elternschaft).

Subjektive Bedürfnisse unterliegen dabei verschiedenen Einflussfaktoren, wie Aus- und Weiterbildungsprozessen, vorhandenen Handlungsrichtlinien und institutionellen Strukturen, welche reflexiven Machtgebrauch anregen oder einschränken.

Als entscheidenden Einfluss, welcher das ohnehin bestehende Dilemma noch weiter anwachsen lässt, haben wir hier, die häufig vorhandene gesellschaftliche Nichtanerkennung des sozialpädagogischen und vor allem des frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsfeldes ausgemacht. Denn wo sich Anerkennung nicht über gesellschaftliche Wertschätzung, wie beispielsweise angemessene Bezahlung und Akzeptanz der gewichtigen Arbeitsinhalte generiert, sind Fachkräfte nahezu gezwungen eigene Bereiche des persönlichen Erfolges zu definieren, welche dann nicht selten aus negativen Emotionen hervorgehen und reflexives Handeln erschweren.

Die Beurteilung von und Auseinandersetzung mit Machtbestrebungen innerhalb von Kindertagesstätten ist also überaus komplex, erhält aber in jedem Fall seine immense Bedeutung aufgrund seiner entscheidenden Auswirkungen auf die Sozialisation junger Heranwachsender. Unser Blick in die berufliche Praxis zeigt dabei einen deutlichen

Mangel an konstruktiver weiterführender Bearbeitung des Themas, dabei sind die Gründe vielschichtig und verschlungen. Wenn wir den „Mangel“ mit „Ohnmacht“ besetzen, erzeugt dies ein weiterführendes, sinnbildliches Konstrukt der Umstände. AF;SA

5.1.2 Auswirkung von Aus- und Weiterbildungsinhalten

„Denn eine anerkennende pädagogische Haltung kommt sowohl den Heranwachsenden als auch den Erwachsenen zugute und wirkt als Vorbild.“ (vgl. Reckahner Reflexionen 2017, S. 1).

Weitergehend betrachten wir individuelles Professionswissen pädagogischer Fachkräfte, welches eine ebenso gewichtige Stellung im oben beschriebenen Spannungsverhältnis (subjektives Empfinden, Professionswissen, institutionelle Vorgaben) zur Ausprägung personaler Macht einnimmt.

Ausgehend vom, mit Ausbildung beginnenden, anhaltenden Professionalisierungsprozess der einzelnen Agierenden fragen wir vor allem nach persönlichen Motiven zu Aus- und Weiterbildung und nach Anforderungen an deren Inhalte unter dem Aspekt „Qualität und Quantität“ und stellen einen Zusammenhang zu institutionellen und gesellschaftlichen Vorgaben heraus.

Auch andere Faktoren, wie Dauer der Berufserfahrung und Teamerfahrungen, prägen professionelle Identität, werden an dieser Stelle von uns aber außen vor gelassen.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass mit Anwachsen des Professionswissens und der Auseinandersetzung mit arbeitsfeldspezifischen Inhalten, wie zum Beispiel Informationen zu frühkindlicher Sozialisation und altersspezifischen Entwicklungsaufgaben, Sensibilisierung für gewichtige Arbeitsbereiche, wie beispielsweise pädagogische Beziehungen gestalten und Gruppenprozesse begleiten, stattfindet.

Das Vorhandensein bzw. das Erarbeiten einer positiven pädagogischen Grundhaltung wird von Ausbildungsinstitutionen als grundlegend für eine Arbeitsaufnahme betont (berufliche Identität und professionelle Perspektiven entwickeln). Dennoch beobachten wir, trotz vergleichbarer Ausbildungsinhalte der Schulen (51 Anbieter in Sachsen), unterschiedlichste Herangehensweisen und Schwerpunktsetzungen von gelernten Pädagog*innen innerhalb des Arbeitsalltags.

Im obigen Kapitel haben wir uns damit befasst, welche individuellen in Persönlichkeit verankerten Merkmale ausschlaggebend für Machtgebrauch und Machtbewusstsein sein können. Welche Stellung lässt sich der beruflichen Identitätssuche von Fachkräften zuweisen? (vgl. Deutscher Bildungsserver, Sachsen/Erzieherinnenausbildung)

„Einerseits befürworten die Erzieherinnen die Akademisierung der Erzieherinnenausbildung und versprechen sich von ihr eine höhere gesellschaftliche Anerkennung und bessere Bezahlung, andererseits kritisieren sie die sich verschlechternden oder gleich bleibenden Rahmenbedingungen, bei steigenden Anforderungen.“ (Schneewind und Böhmer 2012, S. 5).

Aus eigenen Erfahrungen wissen wir um die Begrenztheit der Ausbildung, hinsichtlich tiefgreifender Auseinandersetzung mit einzelnen Aspekten, da im Vordergrund ein Einblick in alle erzieherisch relevanten Arbeitsbereiche steht (Kinder und Jugendliche im Alter von 0-21 Jahren, Menschen mit Behinderung) und der Zeitraum der Ausbildung hierfür mit drei Jahren deutlich begrenzt ist.

Deutlich wird dies besonders mit dem Eintritt in ein Arbeitsverhältnis, hier Kita, da ab diesem Zeitpunkt der Einsatz aller erworbenen Kompetenzen gefragt ist und sich schnell eine, im Vergleich zu den tatsächlichen Anforderungen, Begrenztheit herausstellt, die nicht ohne Weiteres - sei es durch gelingende Teamarbeit, Beratungen oder Weiterbildungen - auszugleichen ist.

Strukturelle Rahmenbedingungen mit ihren hohen verbindlichen Anforderungen (Stellenbeschreibung, Konzeption, Bildungsplan) und den diesen widersprechenden, problematischen Rahmenbedingungen (Personalmangel, Gruppengrößen, Integrativplätze) formulieren hohe professionelle Kompetenzen, welche Ausbildung nur in gewissem Maße entsprechen kann.

Gesellschaftliche Erwartungen an Qualität von institutioneller Erziehung und Betreuung und ihrer im Gegensatz dazu empfundenen Nichtanerkennung des Berufsbildes bzw. der Infragestellung professioneller Arbeit von Erzieher*innen, spitzen die Problematik zu.

„Ebenso wenig ist erforscht, welche Auswirkungen die massive Kritik am Qualifikationsniveau auf das Selbstkonzept und die psychische Gesundheit der Erzieherinnen hat – und welche Folgen der psychische Zustand der Erzieherin für die Bildungs- und Beziehungsarbeit mit Kindern hat.“ (Schneewind und Böhmer 2012, S. 6).

Betrachten wir diesen Zusammenhang in Verbindung mit unserer Fragestellung, schlussfolgern wir, dass hier vermutlich dem individuellen Entscheidungsgrund, solch eine Ausbildung zu absolvieren, Bedeutung beigemessen werden kann, da dieser Einfluss nimmt auf weiteren Professionalisierungsprozess.

Sind Personen bei Ausbildungsbeginn hoch motiviert und erfolgte bereits Auseinandersetzung mit Inhalten und Anforderungen, vermuten wir, dass auch nach dem Erleben der praktischen Bezüge weitere reflexive Auseinandersetzung erfolgt und Professionswissen, auch durch Aufgeschlossenheit gegenüber Weiterbildungen, erweitert werden kann und damit für die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen notwendige bewusste Bearbeitung von Machtverhältnissen stattfindet.

Begrenzte Vermittlung von Ausbildungsinhalten, Überforderung im Arbeitsalltag und mangelnde Bereitschaft zu Weiterbildung können hingegen zu machtbezogenen pädagogischen Handlungsweisen (Kompensation eingeschränkter methodischer Fähigkeiten durch Ausübung von Macht, Strenge) führen (Bedürfnis nach Sicherheit und Kontrolle, Anerkennung).

Mangelnde psychische Stabilität (Minderwertigkeitsgefühl und erlebte Missachtung, siehe 4.1.1) und das Bedürfnis nach Stressabbau können individuelle Gründe für die Ablehnung von Reflexion und Weiterbildung sein und eine Auseinandersetzung mit neueren Konzepten und einer beispielsweise demokratischen Herangehensweise innerhalb Kindergruppe erschweren (Entscheidungsmacht nutzen versus Partizipation anregen).

Welche Erfahrungen der oder die Einzelne mit Machtverhältnissen bereits gesammelt hat, aber auch wie im professionellen Aus- und Weiterbildungsprozess und während beruflicher Praxis „Macht“ thematisiert und aufgegriffen wird, gestaltet den individuellen Umgang und die Umsetzung pädagogischer Inhalte von Erzieher*innen in frühkindlichen Bildungseinrichtungen.

Kritisch zu sehen ist dabei die Tatsache, dass es aufgrund fehlenden Personals in Kitas eine Ausbildungsoffensive seitens der Bundesländer gibt und der Beruf der Erzieher*innen umworben wird, ohne aber die Rahmenbedingungen konkret zu ändern oder Qualität der Ausbildungsinhalte zu prüfen bzw. weiterzuentwickeln. (vgl. Schneewind und Böhmer 2012).

SA

5.2 Institutionelle Ebene (Position und Struktur)

„Ich wechsele lieber das Arbeitsfeld, als das ich beginne ungerecht mit den Kindern zu werden.“ (Arbeitskollegin, 2016).

Als dritten, auf Ausprägung personaler Macht einflussnehmenden, Faktor wenden wir uns der Institution Kita zu und betrachten diese hinsichtlich möglicherweise vorhandener Machtverhältnisse bzw. diese gestaltende, einrichtungsinterne Strukturen.

Hierbei nehmen wir unter anderem Bezug auf Hannah Arendts Theorie, wonach Macht ein soziales Geschehen ist und im Besitz einer Gruppe und existiert nur so lange, als die Gruppen zusammenhält.

Die Institution Kindergarten ist organisatorisch in Kindergruppen und ihre Bezugserzieher*innen eingeteilt. Das gemeinsame Sprechen und Handeln spiegelt u.a. die Art der Machtausübung wieder. Gibt es gewaltfreie Kommunikation, findet Partizipation und Aushandlungen statt? Welche Bedingungen fördern oben genannte Aufzählungen? Und wenn nicht, welche Ressourcen gibt es? Welche Machtmittel werden wie genutzt? Dürfen Kinder entscheiden und gibt der/die Erzieher*in Macht ab (Entscheidungsprozesse)?

Theoretiker*innen wie Hannah Arendt erweitern den oftmals negativ besetzten Begriff der Macht um eine positive Dimension und betonen Stärke und Möglichkeit zur Weiterentwicklung durch reflektierten Umgang mit Machtverhältnissen.

So sind auch innerhalb Kita stets beide Definitionsbereiche zu betrachten und hinsichtlich ihrer Auswirkungen zu hinterfragen. Außerdem gilt zu beachten, dass nicht ausschließlich persönliche Einstellungen über die Handhabung von Macht entscheiden, sondern dass dies auch ein beständiges Wechselspiel zwischen den Akteuren ist und darüber hinaus von Struktur und Organisation der Institution beeinflusst wird.

Haben wir im obigen Punkt machtorientiertes erzieherisches Agieren als problematisch und grenzverletzend dargestellt, so kommen wir mit Blick auf Team und Institution zu einem weiteren Zusammenhang, welcher Gefüge maßgeblich beeinflusst und von uns häufig empfundene Widersprüchlichkeit herausstellt.

Pädagogische Beziehung als persönliche Beziehung stellt vor allem den Wert durch Anerkennung und Bejahung der Beteiligten in den Vordergrund und misst Erfolg in erster Linie an Wohlbefinden und gegenseitigem Vertrauen.

Häufig wird unseren Erfahrungen nach jedoch beispielsweise weiterhin das „Funktionieren einer Kindergruppe“, was vor allem Ruhe, Ordnung und Aufgabenerfüllung beinhaltet („Da musste auch mal durchgreifen.“), als Argument bei Kolleg*innen und Eltern genutzt, um professionelle Kompetenz nachzuweisen und so an Ansehen und Wertschätzung zu gewinnen. Gleichzeitig wird denen, die ein anderes Handlungskonzept verfolgen, wie beispielsweise Unterstützung kindlicher Aushandlungsprozesse und damit verbundener Stärkung zur Differenzierungs-, Wahrnehmungs- und Sprachfähigkeit, professionelle Kompetenz abgesprochen („Bei mir klappt das.“). Das wiederum begünstigt Konflikte und Konkurrenzverhalten im Team und hindert professionelle, an kindlichen Bedürfnissen ausgerichtete, pädagogische Arbeit.

Im obigen Punkt 5.1 haben wir Bereiche subjektiven Empfindens angeführt, die ein solches Verhalten von Pädagog*innen hervorbringen können (Kompensation Selbstwert, Bedürfnis nach Anerkennung, Sicherheit und Kontrolle). Warum aber ist es möglich, dass ein Solches längerfristig besteht oder gar auf andere Fachkräfte Einfluss nimmt und warum erfährt solches Handeln Zuspruch und Akzeptanz, obwohl in Handlungsvereinbarungen und Zielsetzungen (Konzept der Einrichtung, Bildungsplan) andere Vorgehensweise benannt wird?

Einerseits liegt dies in der Individualität der Fachkräfte begründet, welche als Positivum Vielfalt und Pluralität hervorbringt und für Handlungsspielräume und Gestaltungsmöglichkeiten sorgt und entsprechendes Facettenreichtum für Heranwachsende spiegelt. Dann kann, nach Arendt, Macht als Möglichkeit des Einzelnen in einer Gruppe zu Aushandlung und Weiterentwicklung betrachtet und genutzt werden. Richten wir den Blick auf erzieherisches Handeln, müssen wir nach Strukturen fragen, die dieses ermöglichen.

Grundsätzlich gilt es hier, Leitungs-, Personal- und Teamstruktur nach vorhandenen Hierarchien im Sinne von Ressourcenverteilung und Machtzuschreibungen zu betrachten (auch Team- und Gruppendynamiken, wie die nach Bernstein/Lowy sind einflussgebend, sollen hier aber vernachlässigt werden).

Unterschiedlich sind dabei nach Luhmann die Quellen der Zuschreibungen, die wiederum über tatsächliche und zugeschriebene Macht entscheiden. Während Leitungsstruktur für Öffentlichkeit und Elternschaft Machthabe repräsentiert und Weisungsbefugnis gegenüber Personal und Teams innehat (Außenkommunikation), werden in gewissem

Maße unabhängig davon interne Machtverhältnisse in sozialen Interaktionen der Angestellten festgelegt (Binnenkommunikation). Diese beeinflussen darüber hinaus pädagogisches Geschehen im Alltag und können von institutionellen Vorgaben abweichen.

Besonders Beziehungsebene wird beeinflusst durch institutionelle Machtverhältnisse. Wem werden Ressourcen zugeschrieben, wie wird durch wen, in welchen Situationen Anerkennung formuliert? Für die Zusammenarbeit im Team bedeutet dies, dass die Person beispielsweise über Entscheidungsmacht verfügt, welcher Macht, sei es durch Leitung, restliches Team, aber auch Kindern (zum Beispiel Belohnungs- und Bestrafungsmacht, Identitätsmacht) oder Elternschaft zugesprochen wird. Wie verhält sich Binnenkommunikation gegenüber Aussenkommunikation? Transparenz und Reflexion in den Arbeitsprozessen können ungewollte Machtzuschreibungen abschwächen und Machtbewusstsein der Pädagog*innen anregen.

Anhand von Beispielen wird im Folgenden der Zusammenhang verdeutlicht.

Frau Große: Ressourcenmacht/ legitime Macht: Sie verdient in der Position als Einrichtungsleiterin mehr als andere Kollegen und Mitarbeiter. Das Wissen der höheren Vergütung ist im Team bekannt.

Organisationsmacht: Frau Große ist wahrscheinlich am Besten mit dem Träger und höheren Vorgesetzten vernetzt und wird jenes Vertrauen besitzen.

Positionsmacht: Ihre Leitungsposition ist die höchste Position in der Hierarchie im Kindergarten. Verbündet und ihr am nächsten steht Herr Kleiner, als stellvertretende Leitung.

Artikulationsmacht und Wissensmacht: Frau Große verfügt über einen höheren Schulabschluss als alle anderen im Team. Sie verfügt über Kompetenzen der Mitarbeitergesprächsführung, Gruppenprozesse und weiteren Zusatzqualifikationen.

Bestrafungsmacht/ Macht durch Zwang: Frau Große kann Sanktionen wie Abmahnungen aussprechen.

Belohnungsmacht: Die institutionelle Struktur ermöglicht es, Belohnungen in Form von prozentualem LOB (leistungsorientiertes Entgelt) zu gewähren.

Herr Kleiner: Macht durch Legitimation: Position der stellvertretenden Leitung.

Macht durch Identifikation: Viele Mitarbeiter*innen im Team schätzen seine charismatische Art. Aufgrund seines Geschlechts und den Zuschreibungen dazu, verfügt er Macht in Form eines sozialen Kapitals – ihm werden als Mann mehr und höhere Kompetenzen als Frauen zugeordnet (Sagebiel spricht hier von positiver Diskriminierung). Auch Butler¹⁰ und ihre Ansicht von Geschlecht und Macht und Subjekt und Individuum treffen hier zu.

Modellmacht: Herr Klein weiß, was er wann, wo und wem sagen muss, um seine Interessen durchzusetzen.

Frau Sachlich: *Ressourcenmacht/ Macht durch Sachkenntnis:* Zusatzausbildung als HPZ und ehemalige Leiterin der Einrichtung, am längsten in der Einrichtung tätig.

Artikulationsmacht: Frau Sachlich kann sehr gut rhetorisch agieren und damit Andere von sich und ihrem Tun überzeugen.

Ein weiteres Beispiel aus der Praxis ist die „Pseudodemokratische“ Beteiligung - *Teamberatung/ QM :*

An Qualitätsmanagement Tagen werden demokratisch Entscheidungen gesucht und getroffen. Alle Diskussionspunkte und Sichten werden angehört, aber immer beiseitegeschoben – bis die erhoffte und erwünschte „Leitungslösung“ kommt und letztendlich es doch eine Entscheidung auf Leitungsebene ist. Diese verdeckte Macht in Position von Leitung wirkt sehr zermürend und gibt wiederum Nahrung andere („ungute“) Machtquellen wie einen Kreislauf zu speisen.

Fazit: Das Beispiel „Team“ verdeutlicht Komplexität, womit sich die Machtthematik mit den unterschiedlichen Machtquellenmotiven, Interessen, Bedürfnissen, Deutungen, Zuschreibungen, Beziehungen, Dynamiken, Charakteren, Kommunikationen, Intrigen, Gefühlen, Zielen etc. auseinandersetzen muss.

¹⁰Judith Butler – Macht durch Diskurse

Macht und Geschlecht? Menschen werden von Anfang an kategorisiert und unterschieden, typischerweise in Frauen – Männer, Kinder – Jungen, Mädchen. Butlers Theorie nach sind Unterscheidungen, ebenso sieht sie das mit „Sex“ und „Gender“, nicht existent, sondern allein in erster Linie durch Diskurse geschaffen.

Diese Diskurse sieht sie vorrangig in einer „heterosexuell geprägten Matrix, mit der jeder Mensch betrachtet und eingeordnet wird. Für Butler ist bereits die Anerkennung eine Art von Unterwerfung und damit eine Machtfrage.“ (Sagebiel, 2015, S. 100). Ursprung von Macht ist für Butler das „Subjekt“, dem ein Geschlecht zugeschrieben wird. Wichtig dabei ist, wie das „Subjekt“ verstanden und gedacht wird. Sie kritisiert die tradierte Zuschreibung des Subjektbegriffes der Moderne. „Hier wird zumeist von einem autonomen, mit sich selbst identischen Subjekt ausgegangen, das den gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen quasi vorgelagert ist.“ (vgl. Villa 2003, S. 45).

Solche Ansicht würde bedeuten, dass Macht hinzukommt, zugeschrieben wird, und sich auf das „Subjekt“ auswirkt. Es besteht daraus schlussfolgernd eine klare Trennung zwischen Subjekt und Macht. Neben Foucault versteht Butler, dass der Mensch und Subjekt theoretisch gesehen einer diskursiven Ordnung unterliegen. Für beide existiert somit kein Subjekt, es ist nur ein Objekt der Spiegelung von Diskursen, die in diesem und durch ihn wirken und sprechen (vgl. Sagebiel, 2015, S. 100ff.).

Sagebiel betrachtet die Machtfrage im Team explizit auf der Ebene der Interaktion und der von Beziehungen. Sie beschreibt die professionelle Beziehung und ihrer Formung in gesellschaftlicher Form anhand von Organisationsstrukturen. In welcher Form und ob und wie jemand in Beziehung tritt, hängt von der Position ab, die erfüllt wird. Weitere einflussnehmende Faktoren sind, welche Kultur in der Organisation herrscht oder welche persönlichen Sympathien und Antipathien vorliegen, ebenso Team- und Gruppendynamiken. Abschließend lässt sich für Macht im Team sagen: „Vor diesem Hintergrund ist eine vollständige Beschreibung aller in einem Team stattfindenden Machtprozesse unmöglich.“ (Sagebiel 2015, S. 201).

Luhmann und Struktur und Gesetz – Institution Kindergarten

Institutionelle Macht - Kindergarten: Die Institution Kita erhält durch Recht und Gesetzeslage definierte und beschränkte Macht. Die institutionelle Macht im Kindergarten wird von einer Person ausgeübt: der Einrichtungsleitung. Diese Machtausübung ist nicht in einem subjektiven Machtbedürfnis begründet, sondern ein Ausdruck von Kompetenzen, welche eine Institution bestimmten Personen übertragen hat.

„Durch machtgesteuerte Kommunikation werden Entscheidungen möglich, die die Vielfalt an Möglichkeiten (Kontingenz) auf ein überschaubares Maß reduzieren“ (vgl. Sagebiel/Pankhofer 2015, S. 66).

Nach Luhmann ist Macht eine codegesteuerte Kommunikation und er spricht von Machtkreisläufen. In unserem Beispiel könnte es so aussehen: Die Politik hat Macht und Einfluss auf die Verwaltung, indem sie beispielsweise das Alter festlegt, ab dem ein Kind Anspruch auf einen Betreuungsplatz hat. Die Verwaltung muss nun danach handeln (Betreuungsplätze schaffen, Personal gewinnen etc.). Dieser Verwaltungsakt wird von der Bevölkerung wahrgenommen und fließt in Form von Wahlentscheidungen zurück in die Politik.

Stellt sich die Frage, welchen Einfluss Leitungsstruktur (hier stellvertretend für Institution) auf die Ausgestaltung personaler Macht pädagogischer Fachkräfte hat.

Erfüllt Leitung vorrangig repräsentative Aufgaben (Außenkommunikation) oder nutzt sie Machthabe innerhalb Institution, häufig selbst als Mittel zur Durchsetzung eigener

Ziele (zum Beispiel pseudodemokratische Beteiligung)? So können sich innerhalb eines Teams ebensolche Machtstrukturen festigen und beispielhaft in jeweiliger pädagogischer Arbeit aufgegriffen werden und damit Machthierarchien innerhalb Beziehungsgefüge, hier Pädagog*in - Kind, legitimieren und verstärken.

Akzeptanz von Machtgeprägten pädagogischen Handeln (Ruhe und Ordnung versus Partizipation und Aushandlung) von Fachkräften gegenüber Heranwachsenden seitens Leitung aus beispielsweise Gründen der Kompensation struktureller Mängel (Personalmangel, Überforderung), bestärken unreflektierte Machthabe und beeinträchtigen die Entwicklung von Machtbewusstsein der Angestellten.

Duldung pädagogischen Fehlverhaltens, Resignation von Mitarbeiter*innen, Stagnation pädagogischer Konzepte und inhaltlicher institutioneller Weiterentwicklung können daraus folgen.

Im Gegenzug dazu kann Institution durch Offenlegung der Strukturen und Reflexionsprozesse sowie einer Kultur der allgemeinen Fehlerfreundlichkeit und Aushandlungsbereitschaft Offenheit signalisieren und Machtzuschreibungen entkräften. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Werte- und Normsysteme und den daraus entstehenden Verhaltens- und Leistungserwartungen an Institution und an pädagogische Fachkraft, ist dies erneut kritisch zu betrachten. AF; SA

5.3 Gesellschaftliche Ebene

Die gesellschaftliche Ebene stellen wir anhand der Theorie von Staub-Bernasconi exemplarisch dar.

Staub-Bernasconi beschreibt in ihren Theorien unter anderen die legitime und illegitime Macht. Legitime Macht braucht Partizipation, um eine demokratische Bildung und somit Kinderrechte zu vereinbaren. Den Grad zwischen legitimer und illegitimer Macht nehmen wir als sehr schmal wahr.

Wir erleben Pädagog*innen, die Beteiligung und Partizipation gewähren, aber es ist zu beobachten, dass diese wiederum Entscheidungen in den persönlichen Alltag „spielen“ und beeinflussen.

Mit wieviel Freiheit kann ich als Fachkraft umgehen? Wo komme ich an eigene Grenzen oder wo werden „Komfortzonen“ entzogen? Ein gutes Beispiel hierfür sind Schlaf- und Wachgruppen. Die Fachkräfte beobachten das Schlafverhalten und entscheiden darüber, ob das Kind als Wach- oder Schlafkind kategorisiert wird. Wir haben es leider noch nicht

erlebt, dass das Kind gefragt wird, ob und wann es müde ist. Auch die Thematik des Essens wandert zwischen den Grad der legitimen und illegitimen Macht. Letztendlich entscheiden die Erwachsenen (aus Angst oder falsch interpretierten Wohl?) über die Bedürfnisse der Kinder.

Die Politik wird wiederum Entscheidungen treffen, die ihren „Glauben/Regeln?“ und somit ihren „Machterhalt“ dienen, den sie in unserem Fallbeispiel in den Bildungsauftrag fließen lässt. Im Falle Institution Kindergarten wäre dies die demokratische Bildung, die in einem Konzept erarbeitet und von Pädagog*innen umgesetzt wird. Die Institution Kindergarten ist folglich wiederum dem sozialen Handeln/Kommunikation - Macht, quasi der individuellen Persönlichkeit von Erzieher*innen unterworfen. Es ergibt sich ein (Macht-) Spiel aus Politik, Institution, Individuum – eingebettet in die aktuellen gesellschaftlichen Diskurse.

„Alle Macht strebt nach Normierung.“ (Popitz 1992, S. 244).

Haben wir vorerst versucht, Ausgestaltung personaler Macht pädagogischer Fachkräfte am Verhältnis zwischen subjektiver Ebene, individuellen Professionsprozess und institutionellen Vorgaben aufzuzeigen, so wenden wir uns nun Gesellschaft als Summe aller einzelnen Faktoren zu.

Wir betrachten Gesellschaft zum einen als Abbild einer Summe aus jeweiligen Individuen und deren Interaktionen und im Rückschluss wiederum als einflussnehmendes Ganzes, welches individuelle Handlung und Wahrnehmung jedes Einzelnen formt.

Die vom Gesellschaftssystem angestrebte Sozialisation erfordert Anpassung und Einhaltung von Normen. Das jeweilige System entscheidet über anstrebenswerte und nicht anstrebenswerte Normen.

In Gesellschaft innewohnende rechtlich, kulturell, religiös, politisch-sozial, ökonomisch Wertesysteme definieren alltägliche Verhaltenserwartungen und Rollenzuschreibungen, verlangen Einhaltung.

Bei Nichteinhaltung drohen Konsequenzen (beispielsweise in Form von sozialem Ausschluss). Hierüber lassen sich teilweise Anerkennungsansprüche beantworten welche vor allem auch dem menschlichen Bedürfnis nach Sicherheit und Ordnung entsprechen, denn durch genaue Vorgaben, strukturelle Bedingungen, werden Erwartungen klar formuliert und Handlungsmöglichkeiten begrenzt. Unterordnung bedeutet demzufolge Handlungssicherheit und Entlastung und entspricht damit dem Sicherheitsverlangen der

einen Person und gleichermaßen, durch empfangene Anerkennung und Zuspruch, dem Machttrieb der Anderen (vgl. Popitz).

Diese Vorgaben sind in der Gesellschaft verwurzelt und tradiert und werden aufgrund eben dieser Funktionen, der zur Wahrung von Schutz und Sicherheit und der von Ordnung und Entlastung, weitergegeben. Veränderung und Öffnung des Systems bringt Unsicherheit und Unruhe mit sich, verlangt von allen Systembestandteilen ebenfalls Weiterentwicklung und Anpassung.

Bestehende Machtverhältnisse werden in Frage gestellt, Neuorientierung ist notwendig, birgt aber unsichere Bedingungen und damit hohes Konfliktpotential. So erklärt sich für uns auch die Allgegenwärtigkeit von Macht, da eindeutige Zuschreibung scheinbar Umgang erleichtert (Orientierung bietend) und das Festhalten einer Mehrheit an beispielsweise tradierten Rollenbildern.

Folgen wir weiterhin Popitz mit seiner Annahme der Institutionalisierung von Macht (Punkt 2.1), wird dieses Konfliktpotential „Weiterentwicklung versus Stagnation“ noch verstärkt, indem zwar beispielsweise theoretisches Modell gleichberechtigten Zusammenlebens gedanklich fortgeführt wird und in Institutionen unabhängig von Einzelnen mittels Gesetzgebung einfließt, da aber einen immensen Widerspruch, infolge unveränderter Rahmenbedingungen und Mehrheitsverständnis für tradiertes Werte- und Normensystem, auf Grund gegensätzlicher Herangehensweisen erzeugt.

Beispiele hierfür sind Konzepte und Neuerungen, die nach Gesetzeslage Einzug in Einrichtungen halten (Partizipation, Integration, Inklusion usw.) aber auf wenig Verständnis bei Angestellten treffen, da die Umsetzung häufig nur theoretisch durchdacht und in der Praxis als Belastung oder nur Öffentlichkeitswirksamen Bemühungen erlebt werden.

Ähnlich wie im vorangegangenen Punkt können hier Beispiele angeführt werden von aufgesetzter Beteiligung, beispielsweise einer Befragung pädagogischer Fachkräfte und Leitung hinsichtlich gewünschter Veränderungen im Arbeitsbereich, durch die Landesregierung Sachsen¹¹. Befragungsergebnisse wie der Wunsch nach kleineren Gruppen, Anrechnung von Vorbereitungszeiten, höhere Bezahlung waren schon vorher, durch bereits vorhandene Befragungen, bekannt.

¹¹ Kita-Umfrage zur frühkindlichen Bildung 2018, Sachsen online unter: <https://www.kita.sachsen.de/kita-umfrage.html> abgerufen 12.02.2019

Ein weiteres Beispiel sind Überlegungen zur Umsetzung von Integration von Kitakindern. Zum einen ist dieses Vorhaben mit einer umfangreichen Antragstellung verbunden, zum anderen an Bedingungen geknüpft, die Unvoreingenommenheit und den (staatlichen) Willen zu individueller Förderung in Frage stellen. Aufwendig (halbjährliche Beobachtungszeit, jährliches Antragsverfahren bei dreimonatiger Bearbeitungszeit seitens Amtes) muss Fördernotwendigkeit des Kindes nachgewiesen werden und weiter prüft zuständiges Amt, in Abgleich mit vorhandenem Budget (!), Möglichkeiten der Unterstützung. Wertschätzende Zusammenarbeit durch unter anderem Anerkennen der Urteils- und Handlungsfähigkeit von Pädagog*innen bezüglich ihrer Klientel wird deutlich beeinträchtigt und Machtgefüge werden klar definiert. Das wiederum verstärkt empfundene Widersprüchlichkeit zwischen Anspruch zur gesellschaftlichen Weiterentwicklung (Gleichberechtigung, sozialer Wandel) und Festhalten an Machtverhältnissen (Entscheidungs- und Ressourcenmacht) und Machterfahrungen (Über- und Unterordnung, Gehorsam) wirken einflussnehmend auf pädagogisches Handeln von Fachkräften in Kita.

Ein unserer Ansicht nach weiterer Punkt, der ein Spannungsverhältnis besonders zwischen Pädagog*innen und Umfeld, aber auch hinsichtlich ihres persönlichen professionellen Selbstverständnisses hervorbringt und seinen Ursprung unserer Meinung nach im starren gesellschaftlichen Werte- und Normensystem findet, wird von uns als „gesellschaftlicher Adultismus¹²“ benannt und im Folgenden kurz erklärt (gesellschaftliche Leitbilder versus einer institutionellen Kind orientierten Erziehung, Bildung und Betreuung).

Wie stimmen Leistungsabfragen und Bewertungssysteme (zum Beispiel Beurteilung von Schulfähigkeit, Vorschultraining) mit den Zielen individueller Persönlichkeitsentwicklung und angestrebter Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Verantwortungsbewusstsein überein?

Dies sind für uns widersprüchliche, von der Gesellschaft formulierte Anforderungen, an Erziehungsinhalte. Einerseits steht Wohl des Kindes und Individualität im Vordergrund,

¹² „Adultismus lässt sich als das ungleiche Machtverhältnis zwischen 'Erwachsenen' und 'Kindern' beschreiben, welches die Gesellschaft aber auch die konkreten Beziehungen durchzieht und mit Unterdrückung und Diskriminierung von jüngeren Menschen einhergehen kann.“ (abrufbar unter: <http://www.anti-bias-werkstatt.de/?q=de/content/projekt-zu-adultismus-andocriando>, letzter Zugriff: 27.01.2019).

Unterdrückung und Diskriminierung meint hier (siehe auch Punkt 3.2) in erster Linie das Vorrecht der Erwachsenen, Entscheidungen zu treffen, Angemessenheit von Verhalten zu beurteilen, Bedürfnisse als akzeptabel oder unangebracht zu bewerten und schließlich zu erfüllen oder als unnötig abzuwehren. Vorurteile und Zuschreibungen prägen das Verhältnis zu den jüngeren Menschen und stellen überdies an Kind gerichtete Verhaltens- und Erwartungsnormen auf, anhand derer zum Beispiel Tagesabläufe, Lernangebote und -inhalte konzipiert werden.

andererseits Leistungseinforderungen, beispielsweise seitens Elternschaft („Was macht ihr denn den ganzen Tag, nur spielen?“, „Warum hat ... denn kein Bild gemalt?“), Grundschule (Individualität versus Leistungsdifferenzierung) und von Ämtern eingeforderte Bewertungssysteme (datensetzende Macht der Pädagogen versus professionellem Selbstbild versus gesetzlich vorgegebener Bildungsinhalte).

Eine Gegensätzlichkeit der Anforderungen fassen wir an dieser Stelle mit der Feststellung eines gesellschaftlichen Adultismus zusammen und meinen damit die Ganzheit der damit verbundenen unterschiedlichen und Widerspruch erzeugenden Aussagen und Handlungsweisen zur Zielerreichung gleichberechtigter und an demokratischen Grundzügen ausgerichteter institutioneller Bildung und Betreuung von Kindern in Kindertagesstätten (Partizipationsansprüche versus Anpassungs- und Leistungsfähigkeit).

Häufig richtet sich Alltagsorganisation in Kita nach von außen abgefragten Forderungen, beispielsweise öffentliche Auftritte vor mehr oder weniger Publikum, Anfertigen verschiedener Arbeiten für Eltern oder andere Kita-Partner, Teilnahme an Gesprächsrunden, Bastelangeboten, Wettbewerben und ähnlichen.

Dabei ist die Motivation der Kinder zum großen Teil sehr hoch, bleibt diese aber aus, wird, so unsere Wahrnehmung, häufig versucht, die Kinder zur Teilhabe zu bewegen (Mobilisierungsmacht). Suchen wir nach Gründen, wird hier die Vielzahl derer und deren Verbindung zu verschiedenen Formen von Macht deutlich.

Persönlicher Wille zur Durchsetzung, Beantwortung gefühlter elterlicher und gesellschaftlicher Anforderungen (Leistungserwartung), Anerkennung im Team oder die subjektive Überzeugung der Anpassungsnotwendigkeit können handlungsleitende Motive sein.

In diesem Zusammenhang erleben wir die Umsetzung von vorurteilsfreier Beziehungsarbeit und wertfreier Kommunikation und Interaktion als besonders schwierig. So lassen sich in Kita häufig Situationen beobachten, in welchem vor allem kommunikativ viele gesellschaftlich tradierte Werte und Zuschreibungen verortet sind.

Seien es Aussagen zu unterschiedlichen sozialen Milieus, Herkunft, klassischen Rollenbildern und Zuschreibungen zu männlichem und weiblichem Verhalten.

Mittels Deutungs- und Identitätsmacht nehmen pädagogische Fachkräfte Einfluss auf die Entwicklung kindlicher Wertemuster. Jede Fachkraft muss also eigenen Standpunkt gemessen an Bildungszielen und institutionellen Vorgaben hinterfragen, erzeugt

Gesellschaft ein gegenteiliges Abbild (Differenzherstellung, Leistungsgesellschaft, Machthierarchien) wird dies erschwert. AF; SA

6 Handlungsansätze zur Weiterentwicklung pädagogischer Praxis

6.1 Pädagogische Fachkräfte

„Nur wenn die Erzieherin selbst eine psychische und emotionale Stabilität aufweist, wird sie in der Lage sein, die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder zu unterstützen. Erzieherinnen, die sich aufgrund befristeter Verträge, zeitlichem Stress, finanzieller Sorgen oder Ängsten um die Anerkennung ihrer Qualifikation nicht hundertprozentig dem Kind widmen können, können diesem nicht die optimalen Voraussetzungen für eine altersentsprechende Entwicklung geben.“ (Schneewind und Böhmer 2012, S. 6).

6.1.1 Berufskodex und professionelle Selbstreflexion

„Es ist das Bild vom Kind, das unseren Umgang mit ihm prägt, hat auch Anna Tardos aus dem Pikler-Institut in Budapest immer wieder betont.“ (Pichler-Bogner 2006, online unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/786> [Stand 26.02.2019])

Es macht einen großen Unterschied, ob wir in einem Säugling bei seiner Geburt einen Menschen sehen, den wir als verständig und empfindsam betrachten oder ob wir ihn als 'noch nicht fertigen Menschen' ansehen. Dementsprechend werden wir ihn auch behandeln.

Damit Kinder Vertrauen ins Leben entwickeln können, braucht es allem voran die Möglichkeit zur Entwicklung von Selbstvertrauen. Dieses kann im Zusammenhang mit Selbstwertgefühl nur da entstehen, wo eine Person die Verbindung zu dem bewahren kann, was ihre innere Stimme ihr immer wieder mitteilt. Pädagogisches Handeln sollte vom Grundsatz in gewisser Weise unabhängig, loyal sein. Mit Unabhängigkeit meinen wir unabhängig von Einflüssen und Interessen jedweder Art.

Wir, als Pädagogen*innen, sind dem Wohl des Kindes verpflichtet. Wir schenken Begleitung und unterstützen die Kinder in ihrer Entwicklung von Eigenständigkeit und geben ihnen den dafür notwendigen Raum, um im selbstbestimmten Lernen Selbstvertrauen zu gewinnen. Wir nehmen die Kinder mit ihren eigenen Bedürfnissen und Wünschen ernst und gehen feinfühlig und anerkennend auf sie ein.

Partizipation und die Rechte der Kinder auf Beteiligung sind in unseren Kindertageseinrichtungen konzeptionell verankert. Indem Kinder ihre Kompetenzen für die Gemeinschaft einbringen, erleben sie, dass ihr Beitrag wichtig ist und erfahren Wertschätzung für ihre Person.

Aufgabe von Biographiearbeit, als wichtigen Bestandteil von Professionalisierung und bewussten Umgang mit Macht von pädagogischer Fachkräften, sollte sein, subjektive Lebenserfahrungen besser und diese differenziert zum professionellen Arbeitsalltag zu verstehen. Pädagogische Mitarbeiter*innen benötigen die Möglichkeit einen bewussteren Blick zu bekommen, um vielfältige Handlungspotenziale zu gewinnen .

Die notwendige Grundhaltung von Erzieher*innen und die wesentlichen Merkmale der zu gestaltenden pädagogischen Beziehung lassen sich in dem Minimalkonsens des "sokratischen Eids für Pädagog*innen" zusammenfassen:

"Als Lehrer und Erzieher verpflichte ich mich, die Eigenart eines jeden Kindes zu achten; seine Gefühle und seine Erfahrungen zu respektieren; seine Stärken zu unterstützen und ihm zu helfen, seine Schwächen zu akzeptieren oder zu überwinden; seine Anlagen herauszufordern und zu fördern; es zur Erfüllung seiner Pflichten anzuhalten und zu versuchen, es von deren Notwendigkeit zu überzeugen; ihm zu helfen, sich durch lernen weiter zu entwickeln und seine Probleme lösen zu können; meinen Erfahrungsvorsprung nicht zu missbrauchen z.B. zu Agitation und Indoktrination; meine beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten ständig zu verbessern." (Hartmut von Hentig (1993): Der Sokratische Eid der Pädagogen. In: Ders. Die Schule neu denken.).

Pädagogische Beziehung unter der Perspektive „Macht“ setzt in erster Linie auf eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Kind und Pädagog*innen. Die Fachkraft sollte ihren Umgang mit Macht professionell hinterfragen und alle Formen, die in psychischer und physischer Machtform entarten können, erkennen und ablehnen.

Das Kind sollte in der pädagogischen Beziehung akzeptiert, anerkannt und als Individuum vorurteilsbewusst angenommen werden. Es sollte eine kongruente,

vertrauensvolle Bindung entstehen, in der das Kind aufgrund seiner positiven Beziehung und Bindung zur Fachkraft Begleitung und Unterstützung im Alltag erfährt (Ethik pädagogischer Beziehungen).

Bedürfnisse der Kinder werden erkannt und ernst genommen. Regeln die helfen, den Alltag zu unterstützen sollten regelmäßig nach ihrer Sinnhaftigkeit befragt werden.

Ein demokratisches Leitbild, das der Bildungsplan beschreibt, sollte mit allen Kindern gelebt und „erlernt“ werden. Besonders herausforderndes Verhalten von Kindern sollte hier ein erhöhtes Maß an demokratischer Bildung und Teilhabe erfolgen lassen. Bewusster Umgang mit Macht seitens Fachkräfte sollte zu Bildung, Antidiskriminierung, Partizipation und Inklusion auf der Beziehungsebene und somit zu einer gelebten Kultur der Menschenrechte beitragen, da nur durch erlebte demokratische Beziehungen auch ebensolche weitergegeben werden können. Besonders zu betrachten ist auch das Verhältnis von Erzieher*in zu Autorität, da dieses als bezeichnend für den jeweiligen Umgang mit Macht scheint.

Schlussfolgern können wir somit, dass Individualität und Vielfalt der Persönlichkeiten der Pädagogen*innen „unendlich“ sind und entsprechend auch jedes persönliche Verhältnis zu Autorität.

Wie es keine mustergültige Erziehung gibt, so wird es auch nicht die fehlerlose Fachkraft geben. Aber wir sollten als Pädagog*in wissen, welche Erziehung unwirksam oder sogar schädlich ist. Überdosis von Autorität, die das Kind gängelt und ins Autoritäre führt, ist ebenso kritisch zu betrachten, wie ein Zuviel von Bedürfnisbefriedigung, die das Kind in Watte packt und ihm jede Eigeninitiative abnimmt.

Sowohl der autoritäre als auch der anti-autoritäre Erziehungsstil sind deshalb kritisch und fragwürdig zu betrachten und stehen in enger Verbindung mit der Notwendigkeit der Reflexion von Machtgefügen und der steten Weiterentwicklung persönlichen Machtbewusstseins. Eine Haltung zur Autorität und deren Einsatz sollte sich mischen und der Anregung, Anleitung und Anerkennung, die das Kind emotional unterstützt und seine persönlichen Eigenarten annimmt, zugleich aber zu Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Leistungsfähigkeit herausfordert, dienen.

6.1.2 Aus- und Weiterbildung

„Entscheidend ist der Perspektivenwechsel in die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten. Alle Beteiligten sind als Subjekte mit eigenen Interessen zu betrachten.

Ethical reasoning bedeutet, den „Fall“ nicht nur berufsspezifisch zu betrachten, sondern auch verschiedene Handlungsmöglichkeiten ethisch zu reflektieren, die Subjekte in ihren Bedürfnissen und ihrem Eigensinn in den Vordergrund zu rücken und danach zu fragen, was die Handlungsoptionen für den Klienten/die Klientin bedeuten.“ (Zitt 2016, S. 22).

Demokratische Grundbildung und Menschenrechtsausrichtung

Wenn wir wie im vorherigen Abschnitt davon ausgehen, dass die pädagogische Beziehung und die daraus resultierenden Gegebenheiten und Handlungen zwischen Fachkraft und Kind hauptsächlicher Gegenstand ist, um persönlichen Erfolg der Angestellten zu erreichen und zu definieren, und gleichzeitig über Art und Weise der Auswirkungen auf kindliche Entwicklung entscheidet, erhalten wir einen Hinweis darauf, wie beispielsweise Aus- und Weiterbildungsinhalte auf die positive und gelingende Ausgestaltung und Umsetzung dieses Miteinanders hinwirken können.

Positiv und gelingend beschreibt hier ein, auf der Grundlage gegenseitiger Wertschätzung und Anerkennung, sich entwickelndes Miteinander und meint den beiderseitigen Nutzen für die Beteiligten. Zum einen den jeweiligen persönlichen Gewinn der wertschätzenden und anerkennenden Beziehung und zum anderen den, der Gemeinschaft zugewandten, reflektierenden moralischen Entwicklung- und Weiterentwicklung des Einzelnen.

Fassen wir dies zusammen, ergibt sich daraus, dass es einer Grundlage bedarf, welche genau diese Herangehensweise vermittelt, auf die aufgebaut und ein professionelles Selbstverständnis initiiert werden kann.

Bennenen wir wertschätzende und die Gedanken von Demokratie und Gleichberechtigung vermittelnde pädagogische Ansätze, wie Anti Bias (Louise Derman-Sparks), den daraus hervorgehenden Diversity-Ansatz, Dialog auf Augenhöhe, Integration, Gewaltfreie Kommunikation (Marshall B. Rosenberg), welche jede für sich eigenständig und berechtigt einzelne Bereiche aufgreifen, so bildet die UN Menschenrechtskonvention die Grundvoraussetzung und sollte als Legitimitätsgrundlage allen pädagogischen Überlegen und Handelns Einang, vor allem in Ausbildungsinhalte pädagogischer Berufe, erreichen sowie in Weiterbildungen und Reflexionsprozessen weitergetragen werden.

Um dies nachdrücklich zu verdeutlichen, beleuchten wir im Folgenden drei weiterführende Ansätze näher:

Carl Rogers beschrieb die Wirkungen der Empathie auf diejenigen, die sie bekommen: „Wenn [...] dir jemand wirklich zuhört, ohne dich zu verurteilen, ohne dass er den Versuch macht, die Verantwortung für dich zu übernehmen oder dich nach seinem Muster zu formen – dann fühlt sich das verdammt gut an. Jedes Mal, wenn mir zugehört wird und ich verstanden werde, kann ich meine Welt mit neuen Augen sehen und weiterkommen. Es ist erstaunlich, wie scheinbar unlösbare Dinge doch zu bewältigen sind, wenn jemand zuhört. Wie sich scheinbar unentwirrbare Verstrickungen in relative klare, fließende Bewegungen verwandeln, sobald man gehört wird“ (Rogers).

Marshall B. Rosenberg verstand die „Gewaltfreie Kommunikation“ als eine Methode zur Verbesserung des zwischenmenschlichen Miteinanders. Gelungene Kommunikation und dauerhaft friedliche Beziehungen gelingen nur bei echtem empathischen Kontakt. Beeinflusst war seine Arbeit u. a. von den Erkenntnissen seines Lehrers Carl Rogers aus der klientenzentrierten Gesprächstherapie und Überlegungen Gandhis zur Gewaltlosigkeit.

Er selbst sagte, dass sein Konzept nichts Neues beinhalte, „alles, was in die GFK integriert wurde, ist schon seit Jahrhunderten bekannt“ (Rosenberg 2016, S. 113). Er war überzeugt, dass die Art und Weise unseres Sprechens eine entscheidende Rolle bei unserer Fähigkeit spielt, einfühlsam zu bleiben. Rosenberg verstand die Gewaltfreie Kommunikation als eine Methode zur Verbesserung des zwischenmenschlichen Miteinanders. Gelungene Kommunikation und dauerhaft friedliche Beziehungen gelingen nur bei echtem empathischen Kontakt. (vgl. Rosenberg 2016).

Rainer Forst (Politikwissenschaftler und Philosoph) argumentiert, dass Gerechtigkeit fordert, willkürliche Herrschaft zu vermeiden. In diesem Zusammenhang spricht er von einem „Recht auf Rechtfertigung“ (vgl. Forst 2007, S. 278 ff.).

Für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen meint dies, dass sie den Kindern ihr (gewaltsames) Handeln nicht nur erklären, um so im günstigsten Fall im Nachhinein Zustimmung dafür zu erhalten, sondern dies z.B. auf Teamsitzungen in einem öffentlichen Diskurs hinterfragen.

6.2 Institution und Gesellschaft

„Immer ist Ethik in Sozialer Arbeit mit Reflexion, Argumentieren und Diskursen verbunden und sie ist subjekt- und beziehungsorientiert und ebenso organisations- und strukturbezogen angelegt.“ (vgl. Zitt 2016, S. 19).

Grenzverletzungen, die aus fachlichen und persönlichen Defiziten einzelner Pädagog*innen resultieren, sind in vielen Fällen durch fachliche Anleitung, Fortbildung, Supervision und klare Dienstanweisungen bezüglich eines fachlich adäquaten Umgangs mit Nähe und Distanz korrigierbar

(vgl. Enders/Kossatz/Kelkel/Eberhardt 2010, online unter: http://www.praevention-bildung.dbk.de/fileadmin/redaktion/praevention/microsite/Downloads/Zartbitter_GrenzuebergreifteStraftaten.pdf [26.11.2018]).

Struktur: Der Lebensraum Kindergarten soll Struktur, Sicherheit und Begleitung außerhalb des heimischen Lebens geben. Planung und Durchführung und regelmäßige Reflexion von pädagogischer Arbeit (Verhalten reflektieren, Rückmeldungen, Fragen etc.) und Hilfe bei schwierigeren Fragestellungen suchen im Team, bei Leitung oder externen Fachkräften bildet somit wichtigen Bestandteil professioneller Kompetenz. Das Risiko einer „Kultur der Grenzverletzungen“ ist besonders groß, wenn stark autoritäre bzw. unklare Leitungsstrukturen bestehen (vgl. Enders 2002) und Grenzen zwischen persönlichen und beruflichen Kontakten von Fachkräften nicht ausreichend geachtet werden (ebenda), die Achtung der Rechte von Mädchen und Jungen auf Selbstbestimmung und Privatsphäre nicht im Rahmen von Dienstanweisungen verschriftlicht werden, kein klares, schriftlich fixiertes Regelwerk innerhalb der Institution besteht (vgl. Kroll/Meyerhoff/Sell 2003), ein klar strukturiertes Beschwerdemanagement und die Partizipation von Mädchen und Jungen vernachlässigt wird.

Auf *institutioneller Ebene* gibt es ein Leitbild, in welchem ethische Grundsätze offengelegt werden und mit denen sich Fachkräfte identifizieren sollten.

„Sollten“ unter dem Aspekt, dass solche Leitbilder schnell in der Unterschiedlichkeit der Arbeitsfelder verblassen. Daher ist es wünschenswert, wenn ein gemeinsamer Verhaltenskodex für das Team präventiv erarbeitet und reflektiert wird.

Auf *Trägerebene* wird in dem Sinne präventiv gearbeitet, indem Führungszeugnis und eine Selbstverpflichtung zu Arbeitsbeginn vorgelegt, beziehungsweise unterzeichnet werden müssen. Der Träger bietet regelmäßige Weiterbildungen zur Thematik „Kindeswohl“ an.

Die Erarbeitung eines Schutzkonzeptes mit allen Beteiligten (Pädagogen, Kindern und Eltern) im Sinne von Partizipation ist eine weitere Säule, um präventiv Machtmissbrauch vorzubeugen.

Gemäß § 8b SGB VIII haben Pädagog*innen Anspruch auf Unterstützung, Beratung und Begleitung durch den örtlichen Jugendhilfeträger. Hier können Aushandlungen stattfinden, um Unterstützung für Fachpädagogen zur Erstellung von Leitlinien in Sachen Kinderschutz sowie zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen stattfinden.

Konzept - Wie bereits weiter oben beschrieben, ist die Zusammenarbeit mit Kindern, die dem Erwachsenen sowohl sprachlich als auch körperlich unterlegen sind, eine Herausforderung für pädagogische Mitarbeiter. Den Wünschen der Kinder gerecht zu werden und die eigene Machtposition nicht auszunutzen sind weitere Herausforderungen. Hinzu kommt bei der Beteiligung der Eltern die Diversität von Kulturen und Einstellungen, die wir aber als Ressource und Chance sehen möchten. Kinderschutzordner als Handlungsplan (Aussagen zur Wahrnehmung des Schutzauftrags entsprechend der Rahmenvereinbarung zum Schutzauftrag der Kinder- und Jugendhilfe gemäß §§8a Abs. 4 und 72a Abs. 2 und 4 Aechtes Buch Sozialgesetz) oder Kinderschutzkonzepte bieten hier einen Grundstock.

Festlegung und Beschreibung von grenzverletzenden Verhalten und eine Auflistung dieser (körperliche Gewalt, verbale Gewalt, sexuelle Gewalt, psychische Gewalt). „Unabsichtliche Grenzverletzungen“ begegnen uns noch gehäuft (im Sinne von sozialem Ausschluss, Ironie, Herabwürdigung etc.) und müssen erarbeitet, gesammelt und den Mitarbeitern zugänglich gemacht werden. Es gibt immer wieder Kollegen, die dies aus persönlicher oder fachlicher Unwissenheit herastun (beispielsweise „lustige“ Spitznamen/Kosenamen geben). Zusammengefasst muss das Wissen und die Differenzierung zwischen Grenzverletzungen, Übergriffen oder strafrechtlich relevante Formen von Gewalt im Kindergartenalltag vorliegen.

Beschwerdeverfahren von Kindern müssen etabliert werden, Kindern eine Möglichkeit gegeben werden, gehört und gesehen zu werden. Ein demokratischer Umgang mit Macht

braucht Partizipation, hier greift und bietet sich das Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ an, da Kinder hierbei eingebunden und beteiligt sind.

Arbeitsbedingungen – Eine machtbewusste Betreuung benötigt auch entsprechende Arbeitsbedingungen/Grundlagen. Wie sehen diese Rahmenbedingungen aus? Anhand des Betreuungsschlüssel ergeben sich dennoch trägerspezifische und politisch gerahmte Misstände. Zusätzliche Belastungen sind beispielsweise Migration, Sprachförderprogramme, Frühförderung, Integrativkinder, Armut vs Wohlstand, Diversität in Lebenswelt und Lebenslage etc..

Entscheidend ist, wie wir den Umgang mit Macht in Kita thematisieren und bearbeiten können, um Angstfreiheit und Sicherheit durch Fachlichkeit und Wissen zu ermöglichen und wertschätzenden Umgang in Kita etablieren. AF; SA

7 Fazit

„Doch letztendlich geht es darum, wer über wen bestimmen kann und was dafür die Grundlage ist.“ (Gerlinde Lill 2016, S. 8).

Bezugnehmend auf unsere Fragestellung fassen wir die Ergebnisse unserer Auseinandersetzung kurz zusammen.

Wie im Punkt 1.1 Zielsetzungen beschrieben, war es unser Anliegen, den Umgang mit Macht pädagogischer Fachkräfte im Arbeitsfeld Kindertagesstätte zu thematisieren, beispielhaft Situationen zu benennen, in denen Machtgefüge deutlich werden und hinsichtlich dessen eingehend mögliche individuelle Beweggründe als auch einflussnehmende Faktoren, welche Machtgefüge gestalten, zu betrachten.

Während der Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen zum Begriff von „Macht“ wurden uns in erster Linie die weitreichenden Dimensionen von Machtgefügen deutlich, die augenscheinlich für so ziemlich alle uns umgebenden Interaktionen gestaltend wirken (vor allem hinsichtlich Macht in Assoziation mit Sozialer Anerkennung, Allgegenwärtigkeit von Macht) und trotz vermeintlicher Neuerungen und Teilhabemöglichkeiten (Bedürfnisorientierung, Partizipation) eher tradierten Normen folgen (Institutionalisierung von Macht und damit verbundene Entscheidungs- und Verteilungsmacht).

Auch für unsere betont subjektiven Wahrnehmungen und Beispiele für grenzwertiges pädagogisches Verhalten von Erzieher*innen, haben wir in erster Linie Machthierarchien ausgemacht, die beispielhaft für den Widerspruch von theoretischen Weiterentwicklungen pädagogischer Handlungsweisen und tatsächlicher Umsetzung stehen bzw. als Spiegel der Gesellschaft, im Grunde unsere (weiterhin) bestehenden Werte und Normen innerhalb zwischenmenschlicher Interaktionen abbilden (gesellschaftlicher Adulismus, Rollenverteilung, Anpassungs- und Leistungserwartungen).

Nach einer allgemeinen Annäherung an das Phänomen „Macht“ und deren Betrachtung nach Relevanzen für unser Arbeitsfeld und unsere Fragestellung, haben wir anschließend mögliche Motive pädagogischer Fachkräfte zu machbezogenem Handeln analysiert. In erster Linie bedeutsam erscheint uns dabei der Einfluss subjektiver Befindlichkeiten (Selbstkompetenz versus Selbstbehauptung) und individuell angestrebter Bedürfnisse (Anspruch auf Anerkennung und das Streben nach Sicherheit und Kontrolle).

Je nach Ausprägung tendiert erzieherisches Verhalten der Fachkräfte hinsichtlich dieser Perspektive zu bewusster Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen bzw. zu bewusster Machthabe und Erwartungen des Gehorsams der Machtergebenen, hier Kinder.

Als Teil eines Ganzen, hier von Institution und Gesellschaft, existieren weitere Faktoren, welche auf professionelle Handlungsweisen der Pädagog*innen einwirken. Zum einen der individuelle Professionalisierungsprozess, welcher als äußerer Faktor betrachtet, weitgehend unabhängig auf Fachkräfte einwirkt und Identität von Fachkräften mitgestaltet und zum anderen Institution und Gesellschaft, welche durch gestellte Anforderungen (Stellenbeschreibung, Konzept) und Erwartungen (Erziehungsauftrag, Bildungsplan, Werte- und Normenstruktur) ebenfalls als handlungsleitend aufgefasst werden müssen.

Je nach Übereinstimmung bzw. Widersprüchlichkeit der Verhaltenserwartungen entsteht ein Spannungsverhältnis, das pädagogisches Handeln der Angestellten innerhalb Kita gestaltet und Sensibilisierung gegenüber Umgang mit Macht und Machtverhältnissen anregt, oder auf Grund inhärenter Machthierarchien beispielgebend für Machthabe und strukturelle Machtausübung wird.

Noch einmal konkret bezugnehmend auf unsere Frage nach dem Umgang pädagogischer Fachkräfte mit dem Thema „Macht“ im Arbeitsfeld Kita, ist erstens die Existenz von Machtverhältnissen zu bejahen, zweitens die Art und Weise der Bearbeitung von

Machtstrukturen durch Pädagog*innen als überaus verschiedenartig zu benennen („ethisch fundiertes anerkennendes Handeln im Bildungssystem möglich und üblich [...] aber auch [...] seelisch verletzendes pädagogisches Handeln“ Reckahner Reflexionen 2017, S. 6) und eindeutig auf Machthierarchien zurückzuführen, drittens, die Verwobenheit mit einwirkenden institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen als überaus deutlich zu bezeichnen.

Aus diesen Zusammenhängen entsteht für uns die überaus große Notwendigkeit der anzugehenden Thematisierung und Sensibilisierung von Macht, um Machtbewusstsein im Arbeitsfeld frühkindliche Bildung und Betreuung, zu etablieren. SA

Zusätzlich stellen wir fest, dass unsere Gesellschaft mit Machtgefügen eine Art Koalition bildet, von Ambiguität können wir schon sprechen, da wir in einer Demokratie leben und diese Partizipation bedeutet. Machtverhältnisse im Kindergarten stehen angestrebter Gleichberechtigung und Ermöglichung von Partizipation gegenüber.

Partizipation im Sinne von gehört werden, Diskussion, Dialog auf Augenhöhe, Teilhabe, und Beteiligung. All das soll im Kindergarten einen Anfang bilden. Konfliktpotential sehen wir im Gesellschaftsbild, welches beispielshalber im Bezug auf das Berufsbild von Pädagog*innen im Kindergarten noch tradiert ist und wenig Anerkennung erfährt. „Den stummen Protesten der Beschäftigten, die gegen Fremdbestimmung ihrer Tätigkeit aufbegehren [...] kapitalistische Arbeitsmarkt auch die Funktion der sozialen Integration zu erbringen hat, so ändert sich das Bild vollständig: Wir stoßen auf eine Reihe von moralischen Normen, die der modernen Arbeitswelt in derselben Weise zugrunde liegen wie die Normen des verständigungsorientierten Handelns der sozialen Lebenswelt.“ (Honneth 2010, S. 88).

Unsere Zukunft hängt unter anderem davon ab, wie wir mit Macht im Kindergarten umgehen möchten, welche (ethische) Erfahrungen, welche Vorbilder erlebt werden. Ist in der Einrichtung unter anderem ein wertschätzender Umgang miteinander etabliert?

Aus systemischer Sichtweise und deren inhaltlicher Erarbeitung, kann eine Unterstützung für den gelingenden Umgang und die Offenlegung von Machtdynamiken in pädagogischer und organisatorischer Weise erfolgen.

Foucault stellt zusammenfassend treffend für uns fest, dass Macht ein Beziehungsverhältnis darstellt, welches produktiv sein kann, verbieten kann, welches

zirkuliert und Menschen passiv und aktiv widerfahren. Macht ist für Foucault weder bloße Gewalt oder Zwang, sondern eine Symbiose von globalen Disziplinierungstechniken und den kaum bewussten Selbsttechnologien. Und da sind wir schon bei der „Problematik“: „Machtverhältnisse wurzeln in der Gesamtheit des gesellschaftlichen Netzes. [...] Es steht fest, dass der Staat in den gegenwärtigen Gesellschaften nicht bloß eine der Formen und einer der Orte ist, sondern dass in gewisser Weise alle anderen Typen von Machtverhältnissen sich auf ihn beziehen.“ (Foucault 1999, S. 198.)

Sinnbildlich zeigt sich hier für uns das Dilemma, der Macht zu entkommen. Erstens in der Identität sowie in der gesellschaftlichen, politischen Dimension, welche Kraft und Einfluss auf das Individuum nehmen.

Möchte dies die Gesellschaft und somit die Politik und der Kapitalismus überhaupt? Kapitalismus oder „soziale Marktwirtschaft“ gibt unserer Ansicht nach der Sozialen Arbeit einen unangenehmen Beigeschmack, manchmal fühlt es sich an, eine Art Gehilfe zu sein, Symptome zu behandeln, aber Grundsätzliches versackt in politischen Prozessen, die unseres Erachtens nach „sozialer“ werden müssen.

Einfluss auf Verbesserungen des Arbeitslebens für Pädagog*innen hat es durch die Gewerkschaften schon gegeben, letztendlich lässt die Situation auf dem Arbeitsmarkt (Fachkräftemangel) auch nichts anderes zu. Trotzdem fühlt es sich für uns so an, als würden wir, wenn wir so weiter machen, nur der Marktwirtschaft, der Politik helfen, eine „Gewinnmaximierung“ (mit Blick auf Kinder) im Sinne von „wir bereiten die Kinder vor, nicht im Sinne von demokratischer Bildung, sondern auch im Sinne, was kann ich, wem nutze ich etc.“, dass der Staat und die Wirtschaft davon profitieren können.

Wo bleiben die menschlichen, individuellen Bedürfnisse, was ist mit denen, die durch ein solches Raster fallen, sei es als Heranwachsende*r oder Pädagoge*innen – als Mensch? Für was steht und arbeitet (opfert) sich Soziale Arbeit? Uns ist klar, dass der gesellschaftliche Wandel einen Umbruch benötigt und wir uns gegen ökonomische und politische reproduzierte Werte wehren müssen.

Dafür benötigt es aber wie in unserer Arbeit und Auseinandersetzung beschrieben, einer grundsätzlichen Auseinandersetzung von Ethik und das Wissen um Menschenrechte, fachlicher Reflexion etc.. Diese erstmals im Ansatz kennen zu lernen und sich damit zu beschäftigen, um damit vielleicht Anstoß geben zu können, anders zu denken und folglich anders zu handeln. Erkenntnisse zu gewinnen, sich zusammenzuschließen und

einzusetzen mit anderen Bereichen des Sozialen und der Welt wieder einen dickeren Mantel der Menschlichkeit und Achtung zu geben.

Wir, als Sozialarbeiter*innen, müssen uns fragen, in welcher Gesellschaft wir leben wollen und dürfen uns nicht blenden lassen davon, was Kapitalismus, Marktwirtschaft und Politik dafür vorsehen. Die Theorien, mit denen wir uns auseinandergesetzt haben, die vielen Gespräche, die geführt wurden, hinterlassen bei uns Wissen um die Macht, aber stimmen uns auch (ohn-) mächtig und etwas schwermütig, wenn wir an die vielen Einflüsse der Macht und deren bedingte Kreisläufe und Rahmungen denken. Die Macht ist groß und schwer und allgegenwärtig - vielleicht noch mehr im Negativen, als im Positiven. Persönlich streben wir an, sie offen aufzulegen, wenn sie uns negativ begegnet und auch „Standards“ oder Arbeitsaufträge die in einem Deckmantel der Ethik daherkommen, abzulehnen. AF

„Die Demokratie ist auf eine ausreichende humane Sozialisation ihrer Bürger angewiesen. Sie braucht zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen sowie zu Selbst- und Mitbestimmung fähige Mitglieder.“ (Prenzel 2013, S. 10).

Am Ende angekommen, möchten wir zurück an den Anfang zu unserer Motivation der Fragestellung gehen. Den Umgang mit Macht von Pädagog*innen im Kindergarten in Machttheorien und Machtkonzepte zu überprüfen war ein schwieriges Unterfangen. Gefühl löste eine Theorie die andere ab und es fühlte sich nach einer Unendlichkeit der Themenauseinandersetzung und Perspektiven an, die sehr viel Zeit in Anspruch nahm, anspornte aber auch zeitweise lähmte. Unser Schlusstenor ist, dass wir vor einem multiplen Problem, welches vor Ambivalenzen und Ambiguitäten strotzt, stehen. Dagegen steht jedoch der Erkenntnisgewinn und dass sich die Auseinandersetzung mit dem Thema lohnt, auch wenn die Aussicht auf eine rasche Veränderung aus unserer Sicht und aus verschiedenen Gründen nicht gegeben ist. Unsere Art anders zu denken und zu handeln hat dennoch einen fachlichen Background erhalten.

Dieses Wissen können wir nutzen, um Türen zu Machtfragen zu öffnen, Sinnhaftigkeiten zu hinterfragen, aufzustehen und uns einzusetzen für Jene, die tagtäglich diesen „Mächten“ ausgeliefert sind – den Kindern. Gegen dieses Unrecht einzutreten, im Sinne von sensibilisieren, Angst vor der Thematik zu nehmen und uns auf den Weg zu machen,

gemeinsame Werte zu finden. Und abschließen möchten wir mit den zwölf Regeln von Harald Welzer, um der Macht und uns mehr Licht als Düsternis für die Zukunft zu geben:

1. Alles könnte anders sein.
2. Es hängt ausschließlich von Ihnen ab, ob sich etwas verändert.
3. Nehmen Sie sich deshalb ernst
4. Hören Sie auf, einverstanden zu sein
5. Leisten Sie Widerstand, sobald Sie nicht einverstanden sind.
6. Sie haben jede Menge Handlungsspielräume.
7. Erweitern Sie Ihre Handlungsspielräume dort, wo Sie sind und Einfluss haben.
8. Schließen Sie Bündnisse.
9. Rechnen Sie mit Rückschlägen, vor allem mit solchen, die von Ihnen selber ausgehen.
10. Sie haben keine Verantwortung für die Welt.
11. Wie Ihr Widerstand aussieht, hängt von Ihren Möglichkeiten ab.
12. Und von dem, was Ihnen Spaß macht.

Literaturverzeichnis

- Adler, A. (1997): *Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Lizenzausgabe nach der vierten Auflage von 1930*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.
- Adorno, T. W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959 - 1969*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Anter, A. (2017): *Theorien der Macht zur Einführung. 3. vollständig überarbeitete Auflage*. Hamburg: Junius Verlag.
- Anter, A. (2018): *Theorien der Macht zur Einführung. 4. unveränderte Auflage*. Hamburg: Junius Verlag.
- Arendt, H. (1998): *Macht und Gewalt 13. Auflage*. München: Piper Verlag.
- Arendt, H. (2000): *Macht und Gewalt 14. Auflage*. München : Piper Verlag.
- DBSH. (2015): *Berufsethik des DBSH, Ethik und Werte*. In: Forum Sozial: (Heft 4).
- Elias, N. (2014): *Über den Rückzug der Soziologen auf die Gegenwart (I). Gesammelte Schriften BD. 15*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Forst, R. (2014): *Das Recht auf Rechtfertigung. Elemente einer konstruktivistischen Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, M. (2002): *Nietzsche, die Genealogie, die Historie*. In: *Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band II, 1970–1975*. Hrsg. von Daniel Defert und Francois Ewald unter Mitarbeit von Jaques Lagrange. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, M. (2004): *Pädagogische Lektüren*. Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Foucault, M. (2005): *Analytik der Macht*. In: *Defert, Daniel/Ewald, Francois (Hrsg.): Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- French/ Raven - *Diese Typologie entstand im Zuge der Forschungsarbeiten von Cartwright am Institute for Social Research im Jahre 1959.* vgl. Staehle (1999), S.400. Raven, B.H. (1993)
- Grossmaß, R., & Anhorn, R. (2013): *Kritik der Moralisierung: Theoretische Grundlagen – Diskurkritik – Klärungsvorschläge für die Praxis.* Wiesbaden: VS Verlag.
- Gudjons, H., Wagener-Gudjons, B., & Pieper, M. (2008): *Auf meinen Spuren. Übungen zur Biographiearbeit.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Han, C.-B. (2005): *Was ist Macht?* Ditzingen: Reclam Verlag.
- Hildebrandt, F. (Juni 2016): Macht in Kitas. *Wamiki*, S. 11-13.
- Hobbes, T. (1986): *Leviathan.* Ditzingen: Reclams Verlag.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Honneth, A. (2010): *Das Ich im Wir: Studien zur Anerkennungstheorie.* Berlin: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Luhmann, N. (1988): *Macht.* Stuttgart: Enke Verlag.
- Luhmann, N. (2005): *Soziologische Aufklärung 4.* Wiesbaden: VS Verlag.
- Norbert, E. (1986): *Was ist Soziologie?* München: Juventa Verlag.
- Popitz, H. (1992): *Phänomene der Macht, stark erweiterte Auflage.* Tübingen: Mohr Siebeck.
- Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e. V. Universität Potsdam, MenschenRechtsZentrum Universität Potsdam, Deutsches Institut für Menschenrechte, Deutsches Jugendinstitut e. V. (2017): *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen.* Potsdam, Berlin, München: Rochow-Edition: ISBN-Nummer: 978-3-9809752-9-2.
- Rosenberg, B. M. (2016): *Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens.* Paderborn: Junfermann Verlag.
- Sagebiel, J., & Pankhofer S. (2015): *Soziale Arbeit und Machttheorien. Reflexion und Handlungsansätze.* Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

- Sagebiel, J., & Vlecken, S. (2005): *Soziale Arbeit m(M)acht Diagnose – Allgemeines methodisches Professionswissen als Quelle professioneller Identität*. In: Engelfried, C.: *Soziale Organisationen im Wandel. Fachlicher Anspruch, Genderperspektive und ökonomische Realität*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Sandner, K. (2013): *Prozesse der Macht. Zur Entstehung, Stabilisierung und Veränderung der Macht von Akteuren in Unternehmen*. Heidelberg: Physica-Verlag.
- Schlüter, W. (1995): *Sozialphilosophie für helfende Berufe*. Stuttgart: UTB Verlag.
- Staehele, W. H. (1999): *Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Einführung*. 8. Auflage, überarbeitet von Conrad, P. / Sydow, J. München.
- Staub-Bernasconi, S. (1994): *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Staub-Bernasconi, S. (1998): *Soziale Probleme. Soziale Berufe. Soziale Praxis*, In: Heiner, Maja/Meinhold, Marianne/von Spiegel, Hiltrud/Staub-Bernasconi (Hrsg): *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Weber, M. (1984): *Soziologische Grundbegriffe*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weber, M. (1985): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Welzer, H. (2013): *Selbst denken: Eine Anleitung zum Widerstand*. Berlin: Fischer Verlag.

Online-Quellen

- Anti-Bias Werkstatt: *Projekt zu Adultismus – Andocriando*. Online im Internet unter: <http://www.anti-bias-werkstatt.de/?q=de/content/projekt-zu-adultismus-andocriando> [Stand 03.02.2019]
- Brühlmeier, Arthur (1996): *Macht und Autorität in der Erziehung*. Online unter: <http://www.bruehlmeier.info/macht.htm>, [Stand 10.02.2019]
- Enders/Kossatz/Kelkel/Eberhardt (2010): Zartbitter e.V.: *Zur Differenzierung zwischen Grenzverletzungen, Übergriffen und strafrechtlich relevanten Formen der*

Gewalt im pädagogischen Alltag. Online unter: https://www.praevention-bildung.dbk.de/fileadmin/redaktion/praevention/microsite/Downloads/Zartbitter_GrenzuebergriffeStraftaten.pdf [Stand 26.11.2018]

Freistaat Sachsen: Kindertagesbetreuung: *Kita-Umfrage zur frühkindlichen Bildung* online unter: <https://www.kita.sachsen.de/kita-umfrage.html> [Stand 12.02.2019]

Freistaat Sachsen: Sächsische Staatskanzlei. *SächsKitaG Fassung vom 01.08.2008*. Online unter: https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift_gesamt/1079/29759.pdf [Stand 19.02.2019]

Geene, R./Borkowski, S. (2007): *Elementarpädagogik im Wandel. Überlegungen an eine neue Professionalität*. Online unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1678>, [Stand 04.01.2019]

Gender-Institut Bremen: Diversität in Bildung und Wissenschaft e.V.: *Adultismus*. Online unter: <http://www.genderinstitut-bremen.de/glossar/adultismus.html> [Stand 03.02.2019]

Großmaß, Ruth (2014): *Ethik als Professionsethik – Versuch einer historischen und theoretischen Begründung*, DBSH-Kongress ASH Berlin. Online unter: https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/_userHome/69_grossmassr/ASH_Berlin_Gro%C3%9Fma%C3%9F__Ethik_als_Professionsethik_%E2%80%93_Versuch_einer_historischen.pdf [Stand 12.02.2019]

Hess, Renate (2017): *Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in Tageseinrichtungen*. Online unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kindermit-besonderen-beduerfnissen-integration-vernetzung/integration-und-inklusion/569> [Stand 12.02.2019]

Knauer/Hansen: *Zum Umgang mit Macht in Kindertageseinrichtungen*, in: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS 8/2010*. Online unter: https://www.partizipation-und-bildung.de//pdf/Knauer_Hansen_Macht.pdf [Stand 12.02.2019]

Pichler-Bogner, D.M.I. (2006): *Aus Erziehung wird Beziehung. Die Grundlagen menschlicher Entwicklung*. Online unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/786> [Stand 26.02.2019]

Prenzel, Annedore (2013): *Projektnetz INTAKT - Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern: Online-Fallarchiv Schulpädagogik Uni Kassel*. Online unter: <https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/projekt-daten-intakt/intakt-informationen/> [Stand 11.01.2019]

Schneewind/Böhmer (2012): *Abschlussbericht: Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen*. HS Osnabrück, Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Online unter: http://www.nifbe.de/pdf_show_projects.php?id=118 [Stand 12.02.2019]

Schuhmann, Brigitte: *Viele Schüler erleben Missachtung und Verletzungen*. Online unter: <https://bildungsklick.de/bildung-und-gesellschaft/meldung/viele-schueler-erleben-missachtung-und-verletzungen/> [Stand 14.02.2019]

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erklären wir, dass wir die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt haben. Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Ort, Datum

Vorname Nachname

Ort, Datum

Vorname Nachname