



Jörn Borke · Anja Schwentesius · Elena Sterdt (Hrsg.)

Berufsfeld Kindheitspädagogik

Aktuelle Erkenntnisse, Projekte und Studien
zu zentralen Themen der Frühen Bildung

Carl Link

**ONLINE-
AUSGABE**
auf
www.kita-aktuell.de
KOSTENLOS
für
Premium-Mitglieder

Näheres zu Ihrem
persönlichen Freischaltcode finden
Sie im Produkt!

Berichte aus dem Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB)

Herausgegeben vom Vorstand des KFB

Das Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB) ist ein In-Institut des Fachbereichs Angewandte Humanwissenschaften der Hochschule Magdeburg-Stendal. Es unterstützt durch anwendungsnahe Forschung, wissenschaftliche Beratung sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung die Professionalisierung des elementarpädagogischen Feldes. Es bietet zudem Kooperationsplattformen und vernetzt die Kompetenzen und Aktivitäten von Akteuren und Akteurinnen im Elementarbereich. In der Reihe »Berichte aus dem Kompetenzzentrum Frühe Bildung« erscheinen wissenschaftlich fundierte und praxisnahe Publikationen, die sich mit den Aspekten der frühen Bildung, Entwicklung und pädagogischen Begleitung von Kindern sowie deren gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen auseinandersetzen.

Berufsfeld Kindheitspädagogik

Aktuelle Erkenntnisse, Projekte und Studien
zu zentralen Themen der Frühen Bildung

Jörn Borke, Anja Schwentesius & Elena Sterdt (Hrsg.)

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-556-07333-9

www.wolterskluwer.de
www.kita-aktuell.de

Alle Rechte vorbehalten.

© 2017 Wolters Kluwer Deutschland GmbH, Luxemburger Straße 449, 50939 Köln.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Verlag und Autor übernehmen keine Haftung für inhaltliche oder drucktechnische Fehler.

Umschlagfoto: © Kita »Storchenwiese« in Colbitz

Umschlagkonzeption: Martina Busch, Grafikdesign, Homburg-Kirrberg

Satz: MainTypo, Reutlingen

Druck: Williams Lea & Tag GmbH, München

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfreiem Papier.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Sprecherkreises vom Forschungsnetz Frühe Bildung in Sachsen-Anhalt (FFB)	7
Vorwort der Herausgeberinnen und des Herausgebers.....	9
I Kindheitspädagogische Bildungsprozesse	
Ko-Konstruktion in der Kita-Praxis..... <i>Annette Schmitt</i>	17
Kinder als Akteure? – Eine Analyse von Fotos aus der pädagogischen Dokumentation eines Kindergartens	27
<i>Claudia Dreke</i>	
II Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT) in der Kita	
»Früh übt sich ...!« – Mathematische Förderung kleiner und großer Mathehelden	51
<i>Wolfgang Lehmann, Ines Müller & Jeanne Rademacher</i>	
Verbesserung des visuellen Arbeitsgedächtnisses durch aktive Filmrezeption bei Kindern ab 3 Jahren	73
<i>Martin L. Pittorf, Anna Werner & Wolfgang Lehmann</i>	
III Die Bedeutung von Kultur, Kontext und Vielfalt	
Mit Kindern in die Welt hinaus: Praxisforschung zur Ontogenese von Inklusion und Exklusion für eine wissenschaftlich fundierte Pädagogik der Vielfalt	83
<i>Katrin Reimer-Gordinskaya</i>	
»Da hat man auch schon so gemerkt, dass die das eigentlich toll fanden, dass auch mal nachgefragt wird und wir wissen wollten, woher sie kommen.« – Ein Modellprojekt zur Umsetzung einer kultursensitiven Frühpädagogik	99
<i>Jörn Borke & Anja Schwentesius</i>	
IV Belastung und Resilienz	
Belastungen bei Erzieherinnen und Erziehern – Grundlagen und Ergebnisse	121
<i>Bernd Rudow</i>	
Schätze heben – Modellprojekt zur Resilienzförderung in Kindertagesstätten	141
<i>Claudia Bachtenkirch & Julia Chrapa</i>	

Bewegungsverhalten und Bewegungsförderung von Kindern im Vorschulalter – eine sozioökologische Perspektive.....	153
<i>Elena Sterdt</i>	
»Sonnenschein oder Störenfried?« – Ein systemischer Blick auf verhaltensauffällige Kinder	169
<i>Jeanne Rademacher, Ines Müller & Wolfgang Lehmann</i>	
V Professionalisierung des Feldes der Kindheitspädagogik	
Kindheitspädagogik und Professionalisierung – Professionstheoretische Überlegungen zu Chancen und Möglichkeiten der Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge.....	179
<i>Anja Schwentesius</i>	
Zehn Jahre Teilakademisierung der Frühpädagogik – Die Erwartungen und der Grad ihrer Einlösung.....	201
<i>Peer Pasternack</i>	
Autoren und Autorinnen.....	211

Vorwort des Sprecherkreises vom Forschungsnetz Frühe Bildung in Sachsen-Anhalt (FFB)

Dieser Band dokumentiert die Beiträge der zweiten Fachtagung, welche durch das *Forschungsnetz Frühe Bildung in Sachsen-Anhalt* (FFB) in Kooperation mit dem *Kompetenzzentrum Frühe Bildung* (KFB) unter dem Titel »Neue Wege in der Kindheitspädagogik: Brücken bauen zwischen Forschung und Praxis« am 30. Oktober 2015 an der Hochschule Magdeburg-Stendal organisiert und durchgeführt wurde.

Im FFB, welches im Jahr 2013 auf Initiative des KFB der Hochschule Magdeburg-Stendal gegründet wurde, engagieren sich Universitäten, Hochschulen, Bildungsträger, -werke und -initiativen aus ganz Sachsen-Anhalt für eine Förderung und Vernetzung der Forschung zu Themen der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung im Rahmen eines vernetzten Wissenschafts- und Praxistransfers. Es ist strukturiert als ein selbstverwalteter, unabhängiger und für neue Mitglieder stets offener Fachkreis wissenschaftlicher Expertinnen und Experten in Sachsen-Anhalt und fördert die Entwicklung Früher Bildung im Bundesland durch Forschung und gegenseitigen Austausch der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie durch die Bereitstellung von Praxishilfen (z.B. Entwicklung von Trainings- und Förderprogrammen, Unterlagen usw.). Zudem ist es ein Ort für entsprechende fachpolitische Debatten sowie ein Ansprechpartner für die Öffentlichkeit in Sachsen-Anhalt.

Im Mittelpunkt der hier dokumentierten Fachtagung stand der Transfer zwischen Praxis und Forschung in der Kindheitspädagogik bezogen auf verschiedene Handlungsfelder. Sowohl in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung als auch in der praktischen Arbeit zeichnen sich im kindheitspädagogischen Feld eine zunehmende Themenvielfalt und eine dynamische Widerspiegelung gesellschaftlicher Diskurse ab. Die Anforderungen, die an kindheitspädagogische Einrichtungen gestellt werden, nehmen stetig zu und werden komplexer. Auch gewinnt eine evidenzbasierte Forschung über Konzepte und Wirkungsweisen eine immer größere Bedeutung. Die Tagung war als Abbildung dieser aktuellen Inhalte, Dynamiken und Prozesse zu sehen, um sie beispielhaft darzustellen und weiterzuentwickeln.

Im Rahmen dieser Tagungsdokumentation sollen einige zentrale Themenfelder aus dem Bereich der Frühen Bildung, die vom FFB aufgegriffen wurden, benannt werden. Zum einen gibt es einen Diskurs über die Notwendigkeit, mehr qualifizierte Fachkräfte in den Kindertagesstätten zu beschäftigen (um einen besseren Betreuungsschlüssel erreichen zu können und somit die pädagogische Arbeit und hier vor allem die Beziehungsgestaltung als eine zentrale Grundlage für Bildungsprozesse in der frühen Kindheit verbessern bzw. intensivieren zu können). Zudem gibt es Bestrebungen, den Anteil von akademisch ausgebildeten Fachkräften zu erhöhen, um auch auf diesem Weg eine Qualitätssteigerung erlangen zu können. Inhaltlich wer-

den Qualitätsstandards bezogen auf unterschiedliche frühkindliche Bildungsbereiche (z.B. MINT, Sprache, ...) diskutiert.

Auch Bildungsbereich übergreifende Themen, spielen eine zentrale Rolle. Hierunter lassen sich z.B. die Gestaltung von Bildungsprozessen, der Umgang mit Vielfalt und auch die Förderung von Gesundheit bzw. der Umgang mit Belastungen von Kindern, Eltern und Fachkräften fassen.

Mit dem FFB besteht also ein Netzwerk, welches sich auf den Weg gemacht hat, die wissenschaftlichen Aktivitäten in Sachsen-Anhalt zur Frühen Bildung abzubilden, zu vernetzen und weiterzuentwickeln, um so den Wissensstand zu verbreitern, Personen und Ansätze zusammenzubringen, Informationen für Träger und die politische Entscheidungsebene zur Verfügung zu stellen und die praktische Arbeit in den Kitas weiterzuentwickeln.

Wir hoffen, dass dieser Band, in dem die oben genannten Themen aufgegriffen werden, dazu dienen kann, einen Einblick in die aktuelle Arbeit zu geben und einen weiteren und vertiefenden Austausch anzuregen.

Stendal & Magdeburg im Juli 2017

Jörn Borke & Henry Herper

Vorwort der Herausgeberinnen und des Herausgebers

Die seit dem Jahr 2000 von der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) durchgeführten »Programme for International Student Assessment-Studien« (PISA-Studien), bei denen die Leistungen von Schüler/innen und die Bildungssituation in Schulen im internationalen Vergleich erhoben werden, haben aufgrund der dort festgestellten im Vergleich eher durchschnittlichen Leistungen von Schüler/innen in Deutschland zu einer Dynamisierung der Debatte zum deutschen Bildungswesen und seiner Reformbedürftigkeit geführt. Spätestens seit dieser Zeit gibt es umfangreiche Diskussionen und Bestrebungen zur Verbesserung von Bildungsinstitutionen.

Darüber hinaus verdeutlichten neuste wissenschaftliche Erkenntnisse z.B. aus den Neurowissenschaften, der Entwicklungspsychologie, der Bindungsforschung oder auch der Biologie die Bedeutung und das Potenzial von frühen Lern- und Bildungsprozessen für die Bildungsbiografien von Kindern. Letztendlich sind in diesem Zusammenhang aber auch allgemeine gesellschaftliche Entwicklungen zu thematisieren, welche insbesondere unter dem Stichwort der Globalisierung zusammengefasst wurden. Dies lies Politik und Gesellschaft Bildung zunehmend als gesellschaftliche Ressource wahr- und ernster nehmen und vor dem Hintergrund die frühe und individuelle Förderung dieser bedeutender werden (Schwentenius, 2016).

Entsprechend wurden auch Krippen und Kindergärten zunehmend in ihrer Bedeutung als Orte der Bildung anerkannt und in den Blick genommen. Nach der anfänglich stark auf die Quantität zielenden Bemühungen (z.B. Anzahl an Plätzen in entsprechenden Einrichtungen sowie das Recht von Eltern bzw. Kindern auf einen solchen Platz) rückte in der Folgezeit ebenfalls die Qualität von pädagogischen Einrichtungen und Prozessen in den Mittelpunkt. Bezogen auf beide Punkte kann, trotz der vielfältigen Initiativen der vergangenen Jahre, nach wie vor von einem Weiterentwicklungsbedarf ausgegangen werden. So dokumentierte die 2013 veröffentlichte *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (NUBBEK) (Tietze, Becker-Stoll et al., 2013) eine eher durchschnittliche Qualität von pädagogischen Prozessen in den frühpädagogischen Einrichtungen.

Als ein Teil der Bestrebungen um eine höhere Qualität sowie eine Aufwertung der frühpädagogischen Einrichtungen als Bildungsinstitutionen können die Überlegungen zur Teilakademisierung des Berufsfeldes angesehen werden. In diesem Zusammenhang entstanden deutschlandweit (vereinzelt bereits seit 2004, aber zunehmend flächendeckender) eine Vielzahl an spezialisierten Studiengängen (siehe hierzu auch den Beitrag von Peer Pasternack in diesem Band). Dabei fand/findet sich eine Vielzahl von Bezeichnungen: z.B. »Frühpädagogik«, »Elementarpädagogik«, »Pädagogik der frühen Kindheit«, »Familien- und Elementarpädagogik«, »Kleinstkindpädagogik«, »Vorschulpädagogik«, »Elementar- und Primarpädagogik«, »Pädagogik und Kindheitsforschung« oder »Pädagogik der Kindheit« (Thole & Cloos, 2006). Um

das Feld stärker zu ordnen sowie übersichtlicher und einheitlicher gestalten zu können, wurde 2009 von der *Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit* (BAG-BEK e.V.) vorgeschlagen als einheitliche Bezeichnung für Absolvent/innen von Studiengängen, welche sich schwerpunktmäßig mit der Pädagogik der frühen und mittleren Kindheit beschäftigen und für Berufe in diesem Feld qualifizieren, die Bezeichnung *staatlich anerkannte/r Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge* zu verwenden. In der Folge wurde dann 2011 auch von der *Jugend- und Familienministerkonferenz* (JFMK) empfohlen, dass die Hochschulen sich an dieser Bezeichnung orientieren sollten. Damit einhergehend haben mittlerweile viele Bundesländer die gesetzlichen Grundlagen zur Einführung der neuen Berufsbezeichnung geschaffen (seit 2016 beispielsweise auch Sachsen-Anhalt).

An dieser Entwicklung orientiert sich mit dem Titel »Berufsfeld Kindheitspädagogik« auch der vorliegende Band, in dem aktuelle Erkenntnisse, Projekte und Studien zu zentralen Themen des Berufsfeldes der Kindheitspädagogik vorgestellt und reflektiert werden. Die Autor/innen sind Mitglieder im *Forschungsnetz Frühe Bildung in Sachsen-Anhalt* (FFB), einem Verbund von verschiedenen Universitäten, Hochschulen und Institutionen, die sich im Bundesland Sachsen-Anhalt mit der Forschung im Feld der frühen Bildung befassen. Die Erkenntnisse, die dieser Band zusammenträgt, sind von überregionaler Bedeutung und verstehen sich als Beitrag zur Erweiterung des Wissens im Feld der frühen Bildung, um darauf aufbauend, die Qualität in kindheitspädagogischen Berufskontexten weiter erhöhen und auf einen aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand gründen zu können. Der Band umfasst verschiedene Kapitel zu den Themenschwerpunkten *kindheitspädagogische Bildungsprozesse, Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT) in der Kita, Bedeutung von Kultur, Kontext und Vielfalt, Belastung und Resilienz* und *Professionalisierung*.

I Kindheitspädagogische Bildungsprozesse

Der erste Teil des Bandes beschäftigt sich mit der Gestaltung von Bildungsprozessen in der kindheitspädagogischen Praxis.

Im ersten Beitrag analysiert *Annette Schmitt* den Bildungsbegriff der Ko-Konstruktion. Sie geht dabei auf die Ursprünge des Begriffes ein und stellt seine tiefere Bedeutung dar. Zudem beschreibt sie, in welcher Form ko-konstruktive Bildungsprozesse gestaltet werden können und wo mögliche Missverständnisse bei der konkreten Umsetzung in kindheitspädagogischen Arbeitskontexten liegen können.

Im zweiten Beitrag befasst sich *Claudia Dreke* mit der Frage, inwiefern Kinder im kindheitspädagogischen Alltag als Akteure wahr- und ernstgenommen werden. Dabei bezieht sie sich auf Ergebnisse aus einer Studie, in der dokumentierte Fotos aus dem pädagogischen Alltag einer Kindertageseinrichtung analysiert wurden. Es wird deutlich, dass Diskrepanzen zwischen der konzeptionellen Verankerung eines Bildes vom Kind als Akteur seiner Bildungsprozesse und der praktischen (unbewussten) Umsetzung dieses Bildes im Alltag bestehen können.

II Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT) in der Kita

Im zweiten Kapitel stehen kindheitspädagogische Anwendungsfelder im Mittelpunkt, welche den Bereichen der Mathematik sowie Mediennutzung zugeordnet werden können.

Im ersten Beitrag differenzieren *Wolfgang Lehmann*, *Ines Müller* und *Jeanne Rademacher* den Bereich der mathematischen Bildung und stellen ihren Ansatz zur Unterstützung beim Erlernen mathematischer Fähigkeiten anhand von Beispielen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden dar.

Der zweite Beitrag von *Martin L. Pittorf*, *Anna Werner* und *Wolfgang Lehmann* legt empirische Befunde dar, die untermauern, inwiefern eine kindgerechte Nutzung von altersangemessenen Videoaufnahmen zu einer Verbesserung des visuellen Arbeitsgedächtnisses führen kann. Der Beitrag liefert somit eine weitere Grundlage zu Möglichkeiten und Formen von Mediennutzung in kindheitspädagogischen Arbeitsfeldern.

III Die Bedeutung von Kultur, Kontext und Vielfalt

Das dritte Kapitel beinhaltet Beiträge, die sich mit Vielfaltsdimensionen in der Kita und dem entsprechenden Umgang mit diesen befassen.

Katrin Reimer-Gordinskaya beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Entwicklung von Vorteilen. Rückbeziehend auf Theorien und Befunde arbeitet sie heraus, inwiefern und auf welche Weise Kinder Vorteile ausbilden und inwiefern diese bei Prozessen der Ein- und Ausschließung handlungsleitend sind.

Im zweiten Kapitel stellen *Jörn Borke* und *Anja Schwentesius* aufbauend auf den Ansatz der kultursensitiven Frühpädagogik ein Kooperationsprojekt mit einer Kindertagesstätte zur Umsetzung von konkreten Handlungsmöglichkeiten für den Umgang mit kultureller Vielfalt in kindheitspädagogischen Alltagssituationen dar.

IV Belastung und Resilienz

Im Mittelpunkt des vierten Kapitels stehen Beiträge, die sich mit möglichen Belastungssituationen von kindheitspädagogischen Fachkräften, Ansätzen zur Unterstützung und Gesundheitsförderung von Kindern sowie mit dem Aspekt der Resilienz befassen.

Bernd Rudow beschreibt in seinem Beitrag in differenzierter Form, welche Belastungen auf welchen Ebenen bei kindheitspädagogischen Fachkräften auftreten können. Dabei werden zentrale Modelle und Befunde zum Thema aufgezeigt und es wird deutlich, was notwendig ist, um Belastungen für Fachkräfte abzubauen bzw. gar nicht erst entstehen zu lassen.

Claudia Bachtenkirch und *Julia Chrapa* setzen sich im zweiten Beitrag dieses Themenschwerpunktes mit einem Projekt zur Förderung von Resilienz in Kindertagesstätten auseinander. Es werden konkrete Strategien für den Alltag entwickelt, die

dabei unterstützen können, Belastungssituationen abzubauen sowie Bewältigungsstrategien für schwierige Situationen zu entwickeln.

Im dritten Beitrag analysiert *Elena Sterdt* das Bewegungsverhalten von Kindern und dessen Bezug zur Gesundheit. Dabei nimmt sie eine sozialökologische Perspektive ein und verdeutlicht damit die unterschiedlichen umweltbezogenen Einflussfaktoren auf das kindliche Bewegungsverhalten. Darauf aufbauend werden in diesem Beitrag Empfehlungen zur Bewegungsförderung in Kindertagesstätten abgeleitet.

Der vierte Beitrag von *Jeanne Rademacher, Ines Müller* und *Wolfgang Lehmann* beschreibt die Möglichkeiten, die eine systemische Sichtweise für eine ressourcenorientierte Haltung in kindheitspädagogischen Arbeitsfeldern haben kann. Dies zeigen die Autor/innen vor allem am Beispiel von unterschiedlichen Perspektiven auf vermeintlich verhaltensauffällige Kinder auf.

V Professionalisierung

Den Schwerpunkt des fünften Kapitels bilden Beiträge, die sich mit Professionalisierungsprozessen im kindheitspädagogischen Feld beschäftigen. Es wird Bezug genommen auf die Ansprüche, die an die institutionelle Ausbildungsstruktur gelegt werden sowie auf deren tatsächliche Realisierung.

Ausgehend von einer professionstheoretischen Perspektive analysiert *Anja Schwentesius* im ersten Beitrag dieses Themenschwerpunktes entscheidende Professionsdiskurse bzw. Vorstellungen und Definition von professionellem Handeln der letzten Jahrzehnte und bezieht diese auf das Feld der Kindheitspädagogik, um anschließend auf einer theoretischen Ebene herauszuarbeiten, welche Bedeutung die Teilakademisierung des Feldes für das Verhältnis von Profession und Kindheitspädagogik hat bzw. haben kann.

Im zweiten Beitrag analysiert *Peer Pasternack* den aktuellen Stand der Teilakademisierung des Berufsfeldes. Im Mittelpunkt stehen dabei die damit verbundenen Ziele und die Frage danach, inwiefern bzw. auf welche Weise sich diese bisher umsetzen ließen.

Das Buch wäre ohne die Unterstützung vieler Personen in dieser Form nicht möglich gewesen. Wir danken allen Mitgliedern vom *Forschungsnetz Frühe Bildung in Sachsen-Anhalt* (FFB) für gemeinsame Diskussionen und die aktive Beteiligung am Austausch sowie an dessen Dokumentation. Ein besonderer Dank gilt Kathleen Gerike, die diesen Band Korrektur gelesen sowie durch ihre Anregungen und Kommentare zum Gelingen beitrug. Außerdem danken wir dem *Kompetenzzentrum Frühe Bildung* (KFB) der Hochschule Magdeburg-Stendal für die Realisierung des Bandes in dieser Form.

Stendal im Juli 2017

Jörn Borke, Anja Schwentesius & Elena Sterdt

Literatur

- Thole, W. & Cloos, P. (2006).* Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit. Zur Implementierung kindheitspädagogischer Studiengänge an Universitäten. In A. Diller & Th. Rauschenbach (Hrsg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte* (S. 47–77). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013).* Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Schwentesius, A. (2016).* Bildungsreform und Professionalisierung. Eine Interviewstudie mit Pädagoginnen zur Implementierung des Programms »Bildung.elementar« in Sachsen-Anhalt. Opladen: Budrich UniPress.

I Kindheitspädagogische Bildungsprozesse

of the study. The study was approved by the Institutional Review Board of the University of North Carolina at Charlotte. The participants were informed of the purpose of the study and their rights as research subjects. They were assured that their participation was voluntary and that their responses would be kept confidential. The participants were informed that they would be compensated for their participation in the study. The participants were informed that they could withdraw from the study at any time without any penalty. The participants were informed that they would be compensated for their participation in the study. The participants were informed that they could withdraw from the study at any time without any penalty.

The participants were informed that they would be compensated for their participation in the study. The participants were informed that they could withdraw from the study at any time without any penalty. The participants were informed that they would be compensated for their participation in the study. The participants were informed that they could withdraw from the study at any time without any penalty. The participants were informed that they would be compensated for their participation in the study. The participants were informed that they could withdraw from the study at any time without any penalty.

The participants were informed that they would be compensated for their participation in the study. The participants were informed that they could withdraw from the study at any time without any penalty. The participants were informed that they would be compensated for their participation in the study. The participants were informed that they could withdraw from the study at any time without any penalty. The participants were informed that they would be compensated for their participation in the study. The participants were informed that they could withdraw from the study at any time without any penalty.

The participants were informed that they would be compensated for their participation in the study. The participants were informed that they could withdraw from the study at any time without any penalty. The participants were informed that they would be compensated for their participation in the study. The participants were informed that they could withdraw from the study at any time without any penalty. The participants were informed that they would be compensated for their participation in the study. The participants were informed that they could withdraw from the study at any time without any penalty.

The participants were informed that they would be compensated for their participation in the study. The participants were informed that they could withdraw from the study at any time without any penalty. The participants were informed that they would be compensated for their participation in the study. The participants were informed that they could withdraw from the study at any time without any penalty. The participants were informed that they would be compensated for their participation in the study. The participants were informed that they could withdraw from the study at any time without any penalty.

Ko-Konstruktion in der Kita-Praxis

Annette Schmitt¹

Der Begriff der Ko-Konstruktion ist im frühpädagogischen Diskurs, insbesondere auch in praxisnahen Texten, weit verbreitet. Seine Attraktivität ist sicherlich darin zu sehen, dass er den Blick sowohl auf die Bedeutung des wechselseitigen Austausches zwischen Individuen (das »Ko-« in Ko-Konstruktion) als auch auf die Konstruktionsleistung des Individuums lenkt. Wie Fthenakis (2009a, 2009b) hervorhebt, können aus dieser Sicht sowohl das Kind als auch die/der Erzieher/in (und andere involvierte Personen, etwa die Eltern) als aktiv an der Gestaltung von Bildungsprozessen Beteiligte konzipiert werden, und das Augenmerk wird auf den Prozess des Wissenserwerbs (gegenüber dessen Ergebnis) gelenkt. In den letzten Jahren wurde der Begriff zudem insbesondere in Zusammenhang mit der starken Beachtung der Fachkraft-Kind-Interaktion als Schlüssel zu gelingenden Bildungsprozessen und der Begründung einer interaktionszentrierten frühpädagogischen Didaktik aufgegriffen (z.B. König, 2007).

Problematisch erscheint jedoch der – auch in den Bildungsprogrammen der Länder – teilweise unklare, wenig theoretisch durchdrungene und/oder inflationäre Gebrauch des Begriffs. Dies birgt die Gefahr der Entwicklung zu einem reinen Schlagwort, ohne dass klare pädagogische Implikationen erhalten blieben (Hebenstreit, 2008, S. 72; auch Schelle, 2011). Für die Praxis besonders schwer wiegt dies, da sich eine unklare Begriffsverwendung in Handlungsunsicherheit in der Praxis niederschlagen kann, die sich in einem Rückgriff auf tradierte, einer Instruktionsdidaktik nahestehenden Handlungsmuster, oder aber in der Einnahme einer passiven Beobachterrolle der Fachkraft äußern kann (Schmitt & Schwentesius, 2016, 2017).

Vor diesem Hintergrund ist es Ziel dieses Kapitels, zunächst die Begrifflichkeit zu klären, um dann konkrete pädagogisch-didaktische Umsetzungsmöglichkeiten des Konzepts der Ko-Konstruktion zu diskutieren.

1 Der Begriff der Ko-Konstruktion

Ursprung des Begriffs der Ko-Konstruktion

Für das Verständnis des Begriffs ist ein Blick auf seine Ursprünge hilfreich. Eingeführt wurde der Begriff von Youniss (1982, 1994), der damit die gemeinsame Konstruktion neuen Wissens bezeichnete, bei der die Interaktionspartner/innen gleichermaßen ihr Wissen einbringen, sich gegenseitig bereichern und zu einem gemeinsamen Verständnis gelangen. Insbesondere sah er Kinderfreundschaften als

¹ Ich danke Petra Ahrens und Fanny Nickel, beide BA Bildung, Betreuung und Erziehung im Kindesalter – Leitung von Kindertageseinrichtungen, aus der Kita Schlewecke herzlich für ihre Praxisbeiträge im Workshop »Ko-Konstruktion in der Kita-Praxis« auf der 2. Fachtagung des Forschungsnetzes Frühe Bildung in Sachsen-Anhalt (FFB) – Neue Wege in der Kindheitspädagogik: Brücken bauen zwischen Forschung und Praxis am 30. Oktober 2015 an der Hochschule Magdeburg-Stendal.

prototypische und ideale soziale Konstellationen für ko-konstruktive Prozesse an: In Freundschaftsbeziehungen besteht »symmetrische Reziprozität« (gleichartige Wechselseitigkeit), bei der kein/e Interaktionspartner/in einseitig Kontrolle über das Verhalten der/s anderen ausübt:

»[oder] wenn der eine sagt: ‚Dieses Spiel wird auf meine Art gespielt‘, steht es dem anderen frei zu erwidern: ‚Nein, es wird auf *meine* Art gespielt‘.« (Youniss, 1982, S. 79–80, Hervorhebung im Original).

Gleichzeitig betrachtet Youniss Kinder als hoch motiviert, in Freundschaften gemeinsame Bedeutungen und soziale Regeln zu vereinbaren, da ansonsten kein gemeinsames Spiel zustande käme. Aus dieser Notwendigkeit zur Kooperation und wechselseitiger Abstimmung ergibt sich – quasi nebenbei – die Ko-Konstruktion (Youniss, 1982, S. 82), in der Kinder gemeinsam neue Sichtweisen, neues Wissen und neue soziale Regeln konstruieren.

Die Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern betrachtet Youniss dagegen als vorrangig durch »komplementäre Reziprozität« (sich ergänzende Wechselseitigkeit) geprägt. Zwar sei die Konstruktion von Wissen auch in diesen Interaktionen ein sozialer Prozess, der von beiden Interaktionspartnern mitgestaltet wird, aufgrund des Wissens- und Erfahrungsvorsprungs des Erwachsenen bestehe jedoch ein Ungleichgewicht der Beiträge. Dabei bringt die erwachsene Person in stärkerem Maße Wissen und Ansichten ein, und das Kind nimmt diese in stärkerem Maße auf. Ob und inwieweit auch Erwachsenen-Kind-Interaktionen symmetrisch-reziprok angelegt sein können und damit Ko-Konstruktion erlauben und herausfordern, entscheidet sich Youniss zufolge an der Frage, ob Erwachsene bereit sind, ihre Meinungen, Wertvorstellungen und Realitätskonzepte durch die Interaktion mit Kindern zu verändern, sie sich also von der Interaktion mit Kindern ein besseres Realitätsverständnis versprechen (Youniss, 1982, S. 86).

Youniss bewertet dabei komplementäre Interaktionen als durchaus angemessen und sinnvoll, die Ko-Konstruktion in symmetrischen Interaktionen aber als wichtiges Korrektiv und Ergänzung, da sie dem »Steckenbleiben« in personalen und familialen Konstruktionen entgegenwirkt, die Weltsicht erweitert und zudem Kooperation und Kompromissbereitschaft stärkt.

Für Youniss ist Ko-Konstruktion *eine*, aber nicht die einzige Form, wie Wissen in sozialen Interaktionen konstruiert wird. Ko-Konstruktion realisiert sich seiner Auffassung nach häufig beiläufig in Interaktionen zwischen Kindern, bei einer entsprechenden Haltung der Erwachsenen aber auch in Erwachsenen-Kind-Interaktionen.

Der Begriff der Ko-Konstruktion in der Frühpädagogik

Mit dem breiten Eingang des Begriffs der Ko-Konstruktion in den frühpädagogischen Diskurs ist eine etwas andere Akzentuierung und damit eine Bedeutungsverschiebung gegenüber dem Younisschen Verständnis zu verzeichnen. So wird in der frühpädagogischen Literatur der Begriff vor allem zur Charakterisierung von Interventionen, der Gestaltung von Bildungsprozessen und der Haltung der Fachkraft verwendet. Zwar wird die Bedeutung von Ko-Konstruktion zwischen Kindern

anerkannt (und als pädagogischer Zugang thematisiert), der Fokus liegt jedoch auf der gezielten Gestaltung von Bildung als ko-konstruktivem Prozess zwischen Erwachsenen und Kindern.

Das für Youniss konstitutive (unbedingt notwendige) Merkmal der *symmetrischen Reziprozität* rückt in diesem Begriffsverständnis in den Hintergrund. Denn wie die Beispiele methodisch didaktischer Ansätze zeigen werden, werden unter dem Begriff »Ko-Konstruktion« auch Methoden subsumiert, bei denen erwachsene Person und Kind komplementäre Rollen einnehmen (z.B. Scaffolding, geleitete Beteiligung; siehe unten). Die unterschiedlichen Begriffsverwendungen teilen jedoch den Bedeutungskern, dem zufolge Wissen als in sozialen Interaktionen konstruiert angesehen wird, wobei alle Interaktionspartner/innen aktiv in diesen Konstruktionsprozess eingebunden sind. Aus sozialkonstruktivistischer Sicht bringen dabei die erwachsenen Interaktionspartner/innen als erfahrenere Mitglieder der Kultur ihr kulturelles Wissen und kulturelle Techniken in die Interaktion ein, und das Kind sein Vorwissen, seine Ideen und bereits bestehende Kompetenzen. Wissen und Kompetenzen werden also nicht einseitig von Erwachsenen zum Kind weitergegeben, sondern in einem transaktionalen (durch wechselseitige Einflußnahme gekennzeichneten) Prozess von erwachsener Person und Kind neu geschaffen (Moll & Whitmore, 1993; Rogoff, 1990).

2 Pädagogisch-didaktische Umsetzung des Ansatzes der Ko-Konstruktion

Als ko-konstruktivistisch ausgerichtete frühpädagogische Methoden können somit Ansätze zusammengefasst werden, die auf die Konstruktion neuen Wissens und Kompetenzen in Interaktionsprozessen fokussieren. In der Praxis ergänzen und bereichern sie verbreitete Methoden wie die Förderung des Spiels als der wichtigsten Lernform des Kindes (z.B. Leuchter, 2013; Pramling Samuelsson & Carlsson, 2007) und die Beobachtung und Dokumentation als einer Grundlage der Gestaltung von Bildungsprozessen (Strätz, 2006; Viernickel & Völkel, 2009). Eine am Ansatz der Ko-Konstruktion orientierte Praxis steht somit nicht im Widerspruch zu allgemeinen frühpädagogischen Methoden oder will auf diese verzichten. Sie wendet jedoch ihre Aufmerksamkeit verstärkt deren interaktionalen Aspekten zu, wie der gemeinsamen Sinnkonstruktion von Kindern im Spiel bzw. deren Beobachtung und Dokumentation.

Als spezifische interaktionszentrierte Methoden sollen hier die Folgenden näher dargestellt werden: *Gemeinsames vertieftes Nachdenken* (sustained shared thinking), *Geleitete Teilnahme* (guided participation) und *Scaffolding*.

Gemeinsames vertieftes Nachdenken

Das Konzept des gemeinsamen vertieften Nachdenkens wurde in der britischen EP-PE-Studie (»Effektive Pre-School and Primary Education«; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004; deutschsprachige Kurzdarstellung: Siraj-Blatchford, Sylva, Taggart, Melhuish & Sammons, 2010) bzw. in der ergänzenden

REPEY-Studie (»Researching *Effective Pedagogy in the Early Years*«, Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002; deutschsprachige Kurzdarstellung: Sylva et al., 2010) entwickelt und untersucht. Es zeigte sich in diesen Studien, dass in – bezogen auf die Entwicklung der Kinder – besonders erfolgreichen Einrichtungen häufiger gemeinsames vertieftes Nachdenken stattfand als in weniger erfolgreichen.

Die Autor/innen verstehen darunter

»[...] eine Situation, bei der zwei oder mehrere Personen intellektuell ‚zusammenarbeiten‘, um ein Problem zu lösen, ein Konzept zu verstehen, Tätigkeiten zu beurteilen, eine Geschichte weiterzuentwickeln usw. Beide Parteien tragen zu dem Denkprozess bei, er wird von beiden entwickelt und erweitert« (Siraj-Blatchford et al., 2010, S. 21).

Typischerweise konnte gemeinsames vertieftes Nachdenken in Eins-zu-Eins-Interaktionen von Kindern bzw. Kindern und Erzieher/innen beobachtet werden. Es machte allerdings auch in den erfolgreichen Einrichtungen einen relativ geringen Anteil der beobachteten kognitiven Interaktionen aus – nur 8,7 % der Interaktionen wurden als gemeinsames vertieftes Nachdenken kodiert, während 51 % auf direkte Interventionen der Erzieher/innen im Sinne des Scaffolding (durch Instruktionen, Demonstrationen, Fragen stellen, Modellieren) entfielen (das ebenfalls besonders erfolgreiche Einrichtungen auszeichnete) und 40 % auf »beobachtende Überwachung« ohne direkte Interaktion, die in erfolgreichen Einrichtungen seltener stattfand als in anderen (Sylva et al., 2010, S. 63). Eine aktive Mitgestaltung durch die Erzieher/innen erwies sich somit als günstiger als eine weitgehende Zurückhaltung in der Rolle als passive Beobachter/innen und Aufsichtführende.

In einer Videoanalyse in deutschen Kitas stellte König (2006) fest, dass gemeinsames vertieftes Nachdenken (sie spricht von sich »dialogisch-entwickelnden Interaktionsprozessen«) ausgesprochen selten zu beobachten war. Die beobachteten Interaktionen waren vielmehr überwiegend von alltäglichen Themen bestimmt sowie von häufigem Wechsel der Interaktionspartner. Gleichwohl sieht König in den beobachteten Situationen Potentiale für »dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse«, die von den Fachkräften jedoch nicht aufgegriffen würden und empfiehlt entsprechend deren Sensibilisierung für diese Interaktionsform. Vergleichsweise häufig konnte dagegen Hopf (2012) gemeinsames vertieftes Nachdenken in strukturierten Lehr-Lern-Arrangements beobachten, in denen Kinder mit Deutsch als Zweitsprache anhand von geeigneten Materialien gemeinsam mit der Fachkraft in Kleingruppen ein (in diesem Fall: naturwissenschaftliches) Thema erkundeten (wobei die Fachkräfte besonders für Sprachförderung sensibilisiert waren).

Aufgrund der Bedingungen der Praxis und auch der begrenzten Aufmerksamkeitsspanne von Kindern ist es sicherlich nicht möglich und erstrebenswert, Interaktionen in der Kita vollständig oder nahezu vollständig als gemeinsames vertieftes Nachdenken anzulegen. Fachkräfte sollten jedoch »besondere Momente« des Kita-Alltags, in denen Kinder auf eine für sie spannende Frage stoßen, erkennen und als Gelegenheiten zum gemeinsamen vertieften Nachdenken aufgreifen. Zudem können Fachkräfte durch stärker strukturierte Lernarrangements, in denen die Kinder sich bei-

spielsweise mit Materialien zu naturwissenschaftlichen Themen auseinandersetzen, eine günstige Situation für die Umsetzung dieser Interaktionsform schaffen.

Geleitete Teilnahme (guided participation)

Eine Grundidee ko-konstruktivistischer Ansätze ist, dass Kinder vieles nicht durch formalen Unterricht und Unterweisung, sondern durch die Teilnahme an Aktivitäten lernen, in denen entsprechendes Wissen und Kompetenzen zum Tragen kommen. Ein unmittelbar einleuchtendes Beispiel ist der Spracherwerb: Wir haben unsere Erstsprache nicht durch Unterricht erlernt, indem wir Vokabeln und Grammatikregeln gepaukt haben. Vielmehr lernen Kinder das Sprechen, indem sie sich an Interaktionen mit kompetenteren Sprechern beteiligen, mit zunächst einfachen (z.B. Silben) und nach und nach komplexeren Beiträgen. Die kompetenteren Sprecher/innen (z.B. Eltern, Erzieher/innen) ermöglichen dem Kind diese Teilnahme und fördern seine sprachliche Entwicklung, indem sie u.a. seine Redebeiträge ergänzen und die Interaktion strukturieren, beispielsweise beim gemeinsamen Anschauen eines Bilderbuchs (siehe unten, Scaffolding; Bruner & Herrmann, 2002).

Dieses Prinzip des (häufig nicht geplanten, beiläufigen) Lernens durch die Teilnahme an bedeutsamen Aktivitäten betrachtet Rogoff (1990) als grundlegend auch für die kognitive Entwicklung und Sozialisation des Kindes. Sie bezeichnet dies als »Lehrzeit« (apprenticeship), in der Kinder aktiv darum bemüht sind, durch Beobachtung und Teilnahme an Aktivitäten mit anderen Kindern und erfahreneren Mitgliedern der Kultur zu lernen und Kompetenzen zu erwerben, um Aufgabenstellungen dieser Kultur zu bewältigen und auch neue Lösungen zu finden (Rogoff, 1990).

Die Rolle von Erwachsenen bzw. die wechselseitige Zusammenarbeit von Erwachsenen und Kindern in derartigen Lernprozessen fasst Rogoff unter den Begriff der »geleiteten Teilnahme« (guided participation): Er verdeutlicht, dass sowohl die Teilnahme (participation) des Kindes an kulturell gehaltvollen Aktivitäten als auch deren Anleitung (guidance) durch Erwachsene oder erfahrenere Kinder für diese Lernprozesse wichtig sind. Dabei arbeiten die Interaktionspartner/innen aktiv zusammen: Die erwachsene Person bezieht das Kind in die Aktivität ein und unterstützt es (siehe unten, Scaffolding), aber das Kind agiert nicht nur als »Empfänger« von Instruktionen oder Angeboten dazu, sich an einer Aktivität zu beteiligen. Es sucht auch aktiv herausfordernde Situationen, strebt eine größere Verantwortungsübernahme an, fordert Erwachsene zu gemeinsamen Aktivitäten auf und aktiviert von sich aus Unterstützung durch andere. Als entscheidend sieht Rogoff (1990) zudem an, dass die Beteiligten in diesem Prozess einen gemeinsamen Verstehenshintergrund entwickeln. In dieser Weise eignen sich Kinder zunehmendes Verständnis und zunehmende Kompetenzen an, mit den Anforderungen ihrer jeweiligen soziokulturellen Gemeinschaft umzugehen.

Dieser gemeinsame Verstehenshintergrund wird vorwiegend sprachlich verhandelt, jedoch manifestiert sich geteilte Bedeutung insbesondere zwischen jungen Kindern und ihren Interaktionspartner/innen, so Rogoff (1990), auch nicht-sprachlich in gemeinsamer, abgestimmter Aktivität. Beispiele hierfür sind Alltagsroutinen und kleine

Rituale (etwa beim Aufstehen, Anziehen, Essen) sowie spielerische und scherzhafte Interaktionen (z.B. Kuck-Da-Spiel). Aber auch wenn ältere Kinder und Erwachsene in komplexere gemeinsame Aktivitäten eingebunden sind, spielen aufeinander abgestimmte Handlungen und nicht-sprachliche Hinweise eine große Rolle. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn das Kind beim gemeinsamen Werken situativ erkennt, dass es dem Erwachsenen helfen kann, indem es ein Werkzeug anreicht oder wenn die erwachsene Person das Kind unterstützt, indem sie ihm ein geeignetes Material gibt.

Der Alltag in Kitas (und vor allem: in Familien) bietet eine Vielfalt von Situationen, um Kinder in gelenkter Teilnahme in kulturell bedeutsame Aktivitäten einzubeziehen, einige Beispiele sind:

- Alltägliche Verrichtungen wie das Zubereiten und Bereitstellen von Mahlzeiten, das Einkaufen, Aufräumen von Räumlichkeiten
- Technische und handwerkliche Tätigkeiten
- Tätigkeiten in der Natur, etwa die Pflege von Pflanzen und Tieren

Fachkräfte (und Eltern) können die Potentiale derartiger Situationen nutzen, indem sie Kinder aktiv einbeziehen und ihnen dabei entwicklungsentsprechend mehr und mehr Verantwortung und Eigenständigkeit zugestehen. Dabei sollten die Situationen eine interessante Herausforderung darstellen, die Kinder zur Entwicklung ihrer Kompetenzen auffordern und (mit Unterstützung) zu bewältigen sind.

Eine Stärke eines solchen Vorgehens ist, dass Kinder in Sinnkontexten lernen und kulturelle Werkzeuge wie Sprache und Mathematik in sinnvollen Zusammenhängen aufbauen können. Dies macht gesonderte, kontextfreie »Angebote« oder »Programme« beispielsweise zur Förderung des mathematischen oder naturwissenschaftlichen Verständnisses nicht nur überflüssig, sondern ist diesen aufgrund ihrer Einbettung in kulturell sinnvolle Kontexte sogar überlegen. Die Rolle der Fachkraft besteht dabei zum einen darin, geeignete Situationen zu erkennen bzw. herzustellen und Kinder aktiv einzubeziehen sowie zum anderen darin, durch fein abgestimmte Begleitung den Kindern kompetentes Handeln zu ermöglichen – also »Scaffolding« (Gerüstbau) anzubieten.

Scaffolding (Gerüstbau)

Eng verbunden mit dem Konzept der geleiteten Teilnahme ist der Begriff des »*Scaffolding*« (Gerüstbau). Damit wird die Unterstützung bezeichnet, die Erwachsene bzw. ältere Kinder geben können, damit das Kind an einer bedeutsamen Aktivität teilnehmen kann oder – allgemein gesprochen – Aufgaben bewältigt, die es alleine noch nicht lösen könnte.

Der Begriff Scaffolding wurde bereits in den 1970er Jahren von Wood, Bruner und Ross eingeführt. Der Sinn dieser Unterstützung geht aus ihrer Sicht darüber hinaus, dass das Kind eine konkrete Aufgabe mit Hilfe löst, sie versprechen sich davon auch eine schnellere Entwicklung von Kompetenzen als es ohne Scaffolding der Fall wäre (Wood, Bruner & Ross, 1976, S. 90). Die erwachsene Person handelt beim Scaffolding als »Tutorin«, die die Problemlösung des Kindes unterstützend begleitet, nicht

aber den Lösungsweg durch direkte Anweisungen vorgibt. Vielmehr reguliert sie bestimmte Aspekte der Situation, die das Kompetenzniveau des Kindes noch übersteigen, so dass dieses sich voll und ganz auf die Aspekte konzentrieren kann, die es bereits beherrscht. Ein wesentliches Merkmal des Scaffolding ist, dass der Erwachsene seine Hilfestellung flexibel an das jeweilige Kompetenzniveau des Kindes anpasst und dem Kind zunehmend eigene Verantwortlichkeit überträgt (Rogoff, 1990, S. 94) – effektives Scaffolding setzt also eine sehr gute Kenntnis des individuellen Entwicklungsstandes voraus. Rogoff sieht allerdings auch daran das Kind aktiv beteiligt: Kinder erfragen nicht nur Unterstützung, wenn es ihnen notwendig erscheint, sie lehnen diese auch in ihrem Bestreben nach größerer Verantwortungsübernahme aktiv ab («Das kann ich alleine!«).

Eine grundlegende Funktion des Scaffolding sehen Wood, Bruner und Ross (1976) darin, Kinder in eine herausfordernde Situation einzubinden und sie für eine Aufgabe, auch deren vertiefende Aspekte, zu interessieren. Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn die/der Erzieher/in den Kindern Steckspiele zur Verfügung stellt, mit denen sie zunächst frei gestalten, und sie/er ihnen dann demonstriert, dass sich damit geometrische Muster herstellen lassen und sie so durch ihre eigene Tätigkeit anregt, selbst eigene Muster herzustellen.

Eine wichtige Funktion des Scaffolding ist nach Rogoff (1990) die »*metakognitive Unterstützung* bei der *Planung, Strukturierung und Bewältigung einer Aufgabe*, also beispielsweise die Definition des Problems und des Ziels sowie die Unterteilung einer komplexen in überschaubarere Aufgaben. Zum Beispiel könnte die erwachsene Person die komplexe Aufgabe »Kuchen backen« mit den Kindern gemeinsam planen («Was brauchen wir?», »Was müssen wir als erstes tun?« etc.) und nach Bewältigung jeder Teilaufgabe ein Feedback geben («Jetzt haben wir alles.« oder »Etwas fehlt uns noch.«). Metakognitive Unterstützung bei der Problemlösung kann zudem darin bestehen, die *Aufmerksamkeit* des Kindes auf bestimmte Aspekte der Aufgabenstellung oder Situation zu *lenken* (zum Beispiel auf die Bedeutung der Form von Bauteilen beim Bauen und Konstruieren) oder dargestellte Szenen und Personen in einem Bilderbuch, die das Kind dann benennt und beschreibt. Direkt auf mögliche Problemlösungen beziehen sich *Hinweise* («Der große Klotz passt nicht in diese Lücke.«) und *Demonstrationen*. Diese kommen im Alltag unter Kindern sehr häufig beiläufig vor, wenn jüngere bei älteren Kindern Problemlösungen beobachten und imitieren, können jedoch auch gezielt von der/m Erzieher/in eingesetzt werden, beispielsweise wenn sie/er wie im obigen Beispiel demonstriert, wie sich geometrische Muster herstellen lassen.

Wie bereits die Beispiele zeigen, kann Scaffolding sowohl nicht-sprachlich, etwa durch die Gestaltung einer Situation, die Bereitstellung strukturierender Materialien und Demonstrationen, als auch sprachlich erfolgen. Zu den sprachlichen Formen des Scaffolding gehören verbale Hinweise und ganz besonders das Stellen von Fragen. Geeignete Fragen können dazu dienen, die Aufmerksamkeit des Kindes auf bestimmte Aspekte der Aufgabe zu lenken und vor allem dazu, eine Situation zu strukturieren, Leitfragen könnten beispielsweise sein: »Wie habt ihr euch das vorgestellt?«, »Wo könntet ihr geeignete Materialien herbekommen?« oder »Was müssen wir als nächstes tun?«.

Sowohl in alltäglichen als auch in stärker strukturierten Situationen in der Kita-Praxis bietet das Konzept des Scaffolding vielfältige Möglichkeiten, Kinder aktiv und gezielt zu unterstützen, ohne in eine »Instruktionsdidaktik« zu verfallen, in deren Rahmen Lösungen vorgegeben werden.

3 Fazit

Die angesprochenen didaktischen Zugänge »Gemeinsames vertieftes Nachdenken«, »gelenkte Teilnahme« und »Scaffolding« präzisieren den häufig »schwammig« gebrauchten Begriff der Ko-Konstruktion und stellen konkrete Handlungshinweise für eine ko-konstruktivistisch geprägte Praxis zur Verfügung. Insbesondere Erzieher/innen, die es sich zur Aufgabe machen, Kinder als Subjekte aktiv an der Gestaltung ihrer Bildungsprozesse zu beteiligen, finden hier hilfreiche Anregungen, wie sie Kinder aktiv und unterstützend begleiten, dabei aber auf »Belehrungen von oben herab« und die Vorgabe vermeintlich richtiger Lösungswege verzichten können. Voraussetzung hierfür sind hohe Kompetenzen der Fachkräfte, um individuelle Entwicklungsstände einzuschätzen und sowohl herausfordernde Situationen als auch ihre Unterstützungsangebote an diese anzupassen. Hinsichtlich der Rahmenbedingungen in Kitas wird insbesondere bei der Interaktionsform des »gemeinsamen vertieften Nachdenkens« deutlich, dass eine günstige Fachkraft-Kind-Relation eine Voraussetzung für die Gestaltung individueller förderlicher Interaktionen darstellt.

Literatur

- Bruner, J. S. & Herrmann, T. (2002).* Wie das Kind sprechen lernt (2., ergänzte Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Fthenakis, W. E. (2009a).* Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Ein Plädoyer für die Stärkung von prozessualer Qualität, Teil 1. Betrifft KINDER, 01/02. Zugriff am 06.04.2015 unter http://www.fthenakis.de/cms/BetrifftKinder_01-09.pdf
- Fthenakis, W. E. (2009b).* Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Ein Plädoyer für die Stärkung von prozessualer Qualität, Teil 2. Betrifft KINDER, 01/02. Zugriff am 06.04.2015 unter http://www.fthenakis.de/cms/BetrifftKinder_03-09.pdf
- Hebenstreit, S. (2008).* Bildung im Elementarbereich. Die Bildungspläne der Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland. Bericht über ein Forschungssemester. Zugriff am 06.04.2015 unter www.kindergartenpaedagogik.de/1869.pdf
- Hopf, M. (2012).* Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen. Münster: Waxmann.
- König, A. (2006).* Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(-ern). Fachbereich12: Erziehungswissenschaft und Soziologie Dortmund: Universität Dortmund. Zugriff am 05.04.2015 unter <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/54/57>

- König, A. (2007).* Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. *bildungsforschung*, 4(1). Zugriff am 05.04.2015 unter <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/54/57>
- Leuchter, M. (2013).* Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 575–592.
- Moll, L. C. & Whitmore, K. F. (1993).* Vygotsky in classroom practice: Moving from individual transmission to social transaction. In E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 19–42). New York, NY: Oxford University Press.
- Pramling Samuelsson, I. & Carlsson, M. A. (2007).* Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen. *Bildung von Anfang an*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Rogoff, B. (1990).* Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.
- Schelle, R. (2011).* Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess – Didaktik im Elementarbereich. In Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte & Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hrsg.), *Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (S. 15–68). München: DJI.
- Schmitt, A. & Schwentesius, A. (2016).* »Dass die Kinder halt wissen oder auf spielerische Art lernen und selbst herausfinden, wo überall Luft ist und wofür sie Luft brauchen« – Naturwissenschaftliche Themen und pädagogisch-didaktische Methoden in Praxisberichten von Erzieher_innen. In A. Schmitt, A. Schwentesius & E. Sterdt (Hrsg.), *Neue Wege für Frühe Bildung und Förderung im Forschungsfeld Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik und Technik (MINT)* (S. 72–81). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schmitt, A. & Schwentesius, A. (2017).* Wie konzipieren Erzieher_innen frühe mathematische Bildung? Eine Analyse von Praxisberichten berufsbegleitend Studierender. In S. Schuler, C. Streit & G. Wittmann (Hrsg.), *Perspektiven mathematischer Bildung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule* (S. 275–292). Heidelberg: Springer Spektrum.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002).* Researching effective pedagogy in the early years. DfES research report 356. London: Department for Education and Skills. Zugriff am 25.04.2016 unter <http://www.327matters.org/Docs/RR356.pdf>
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Taggart, B., Melhuish, E. & Sammons, P. (2010).* Das Projekt »The Effective Provision of Pre-school Education«: Wirksame Bildungsangebote im Vorschulbereich – EPPE. In K. T. Sylva & B. Taggart et al. (Hrsg.), *Frühe Bildung zählt. Das Effective Pre-school and Primary Education Project (EPPE) und das Sure Start Programm* (S. 15–27). Berlin: Dohrmann.

- Strätz, R. (2006).* Beobachtung und Dokumentation: Pflichtaufgaben der Erzieherin. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren (3. Aufl.) (S. 19–31). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004).* The effective provision of pre-school education (EPPE) project. Final report. A longitudinal study funded by the DfES, 1997–2004. Department for Education and Skills. Zugriff am 25.04.2016 unter <http://eprints.ioe.ac.uk/5309/>
- Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Tosika, V., Ereky-Stevens, K., Gilden, R. et al. (2010).* Curriculare Qualität und Alltagslernen in Kindertageseinrichtungen. In K. T. Sylva & B. Taggart et al. (Hrsg.), Frühe Bildung zählt. Das Effective Pre-school and Primary Education Project (EPPE) und das Sure Start Programm (S. 53–70). Berlin: Dohrmann.
- Viernickel, S. & Völkel, P. (2009).* Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag (5., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Freiburg i.Br.: Herder.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976).* The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
- Youniss, J. (1982).* Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation* (S. 78–109). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Youniss, J. (1994).* Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kinder als Akteure? Eine Analyse von Fotos aus der pädagogischen Dokumentation eines Kindergartens^{1,2}

Claudia Dreke

In den Professionalisierungs-Debatten in Deutschland um die Frühpädagogik wurde seit den 1990er Jahren der normative Bezug auf das »Kind als Akteur seiner Bildungsprozesse« zentral (Ruppin, 2015, S. 8; Schwentesius, 2016, S. 72 ff.). Als »neues Bild vom Kind« soll es nun das pädagogische Handeln orientieren, wie die meisten der seit 2004 auf Landesebene entstandenen Bildungspläne zeigen. Entstanden sind diese Pläne im Zuge des KMK-Beschlusses von 2004 und einer darin akzentuierten »individuelle(n) und gesellschaftliche(n) Bedeutung kindlicher Bildungsprozesse« (*Kultusministerkonferenz [KMK]*, 2009, S. 2). Auch international ist die Idee virulent: Nationale Curricula wie z.B. die von Brasilien oder Neuseeland schließen an die Idee an, dass Kinder »active social beings« sind und orientieren auf (früh-)pädagogisches Handeln, das dies anerkennt (Kaga et al., 2010, S. 95, S. 48). »Children's agency« bzw. die Akteurschaft von Kindern und damit auch die Betonung ihrer Handlungsfähigkeit wurde weltweit nicht nur zum Kernbegriff im bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs, sondern setzt normative Standards für die Pädagogik. Gesellschaftskritisch werden diese auch als Ausdruck eines »need of autonomous, independent and entrepreneurial individuals« spätmoderner Gesellschaften verstanden (Vandenbroeck & Bouverne-de Bie, 2006, S. 139). In der kindheitssoziologischen Diskussion um »Kinder als Akteure«, die zunächst eher normativ geführt wurde, wird eine mögliche Akteurschaft von Kindern inzwischen in Relation zu anderen und zu sozialen Strukturen und deren (Re-)Produktion gesehen sowie entsprechend theoretisch konzeptionalisiert (z.B. Baader, Betz, Eßer & Hungerland, 2016).

Ganz neu ist das Bild vom Kind als Akteur nicht: Sowohl in der Romantik als auch in den reformpädagogischen Debatten im Übergang zum 20. Jahrhundert sowie in der Kinderladenbewegung der 1970er Jahre wurden Kinder, historisch variiert, mindestens in Deutschland als zu Besonderem fähige Akteure imaginiert und enthusiastisiert (Baader, 1996, 2005, 2016). Weitere starke Impulse erfuhren diese Vorstellungen mit der politischen Transformation pädagogischer Einrichtungen in der DDR bzw. den neuen Bundesländern ab 1989/90. Verbunden ist diese Vorstellung mit einem

1 Anmerkung: Diesem Beitrag liegt ein englischsprachiger Aufsatz zugrunde (Dreke, 2016), der für diesen Band überarbeitet wurde.

2 Wenn im Folgenden vom »Kindergarten« die Rede ist, beziehe ich mich auf diesen als eine pädagogische Institution, der Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren zugerechnet werden.

Begriff der Selbstbildung, der von (als traditionell verstandener) »Instruktion« und »Belehrung« abgegrenzt wird.³

Wie solche Vorstellungen handlungsorientierend bei pädagogischen Fachkräften werden, ist bislang kaum untersucht, jedoch relevant für das Verstehen ihres Handelns bzw. ihrer Handlungsorientierungen. Studien zur Implementierung der Bildungspläne ergaben, dass die Vorstellungen überwiegend zur Kenntnis genommen (*Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* [GEW], 2007; Honig, 2009; Schreiber, 2008) oder positiv angenommen wurden (Carle et al., 2011; Klein, 2010). Klein (2010) und Schwentesius (2016) zeigten auf der Basis von Expert/inneninterviews in Rheinland-Pfalz bzw. qualitativen Interviews in Sachsen-Anhalt unterschiedliche Verarbeitungen institutioneller Erwartungen durch pädagogische Fachkräfte, die von beanspruchter Orientierung am Bild vom Kind als (sich selbst bildender) Akteur über ambivalente Verarbeitungen bis zu Distanz zu dieser Vorstellung und den damit einhergehenden Erwartungen reichen. Als handlungsleitendes Wissen verstanden (Schwentesius, 2016), können diese Verarbeitungen zeigen, welche pädagogischen Handlungsorientierungen, insbesondere für die Gestaltung von Interaktionen mit Kindern, die Fachkräfte beanspruchen bzw. welches Handeln ihnen dadurch nahegelegt wird. Noch fraglich bleibt, wie sich dieses Wissen in pädagogischen Interaktionen der alltäglichen Praxis zur Geltung bringt.

Im vorliegenden Beitrag wird die Frage nach der Geltungskraft der Vorstellung vom »Kind als Akteur« exemplarisch durch die methodisch geleitete Interpretation von zwei Fotos aus einer pädagogischen Dokumentation bearbeitet, die als Teil der pädagogischen Praxis gilt. Der Intention nach sollen diese die besonderen Fähigkeiten von Kindern als Akteure zeigen. Theoretisch geleitet ist die Analyse durch ein institutionentheoretisches Konzept (Rehberg, 2002, 2014a, b), demzufolge sich die Imagination vom »Kind als Akteur« als ein Deutungsangebot für die Institution Kindergarten auffassen lässt. Im vorliegenden Beitrag orientiert diese Perspektive die empirische Frage danach, inwiefern im Kindergarten institutionell vermittelte Typisierungen von Akteuren und Formen von Agency symbolisch zur Geltung gebracht und sich damit als handlungsleitend erweisen (können). Gerade »natürliche« Daten sind dafür besonders geeignet, liegen sie doch schon als Ausdruck einer pädagogischen Praxis vor und können als solche befragt werden. Nach der Erläuterung von theoretischer Rahmung und methodischem Vorgehen werden beide Fotos ausführlich interpretiert und Schlüsse für die weitere Forschungsarbeit gezogen.

1 »Agency« als Deutungsangebot für die Institution Kindergarten

Nach Rehberg (2002, 2014a) gelten Institutionen idealtypisch als »Sozialregulationen«, die Prinzipien und Geltungsansprüche einer Ordnung sozialer Beziehungen

3 Bildung gehört nach Brunner, Conze und Koselleck (1994) zu den politischen Grundbegriffen der Gesellschaft. Dass gerade Bildungsbegriffe für die (politische) Gestaltung pädagogischer Institutionen außerordentlich bedeutsam sind, zeigt sich v.a. mit Blick auf die Geschichte der Schule. Wie normativ der Bildungsbegriff aufgeladen ist, hat Rudolf Vierhaus (1994) in seiner historischen Rekonstruktion unterschiedlicher Bildungsbegriffe ebenso gezeigt wie die Verbundenheit bestimmter Bildungsbegriffe mit unterschiedlichen politisch-sozialen Gruppierungen in Europa.

zum Ausdruck bringen. Diese Sozialregulationen können sich in Leitideen verdichten, die diese Ordnung stabilisieren – bis hin zu dauerhaften Machtbeziehungen, etwa die zwischen Erwachsenen und Kindern. Institutionen gelten in dieser Sicht als normierende Handlungsordnungen, die Wirklichkeit allerdings nur durch das Handeln von Menschen erlangen, denen sie eine »kulturelle Form« bieten (Rehberg, 2014a, S. 53). Insofern vermitteln sie zwischen zu Struktur geronnenen Sinnsetzungen und Akteuren, die sich sinnhaft auf diese beziehen.

Als eine solche Institution kann der Kindergarten gelten, für den mit seiner Etablierung im 19. Jahrhundert zunehmend die (immer wieder umkämpfte) Idee zur Geltung zu bringen versucht wird, dass Kinder in ihm nicht nur, durch meist weibliche Erwachsene, betreut und erzogen werden, sondern auch Bildung erfahren sollen (Reyer, 2006, S. 97 ff.). Zwei Ideen konkurrier(t)en dabei vor allem: der Kindergarten als öffentliche Institution frühkindlicher Bildung für alle Kinder oder als eine der (familienergänzenden) Fürsorge ausschließlich für Kinder berufstätiger Mütter. Die politischen Auseinandersetzungen von »Fürsorgefraktion« und »Bildungsfraktion« (ebd., S. 97) darum, ob der Kindergarten dem Bildungs- oder dem Sozialhilfesystem zugerechnet werden soll, zeigen eben dies.

Von seiner Entstehung an strukturierte den Kindergarten als pädagogische Institution eine generationale Differenz, die mit der selbstverständlichen Annahme einherging, dass Erwachsene mehr Rechte und mehr Verfügungsmacht als Kinder haben. Aus kindheitssoziologischer Sicht ist diese Hierarchie als »generationale Ordnung« (Alanen, 2005) und »Ungleichheitsverhältnis« (Betz, 2010) gekennzeichnet worden. Ihr wurde nicht erst mit der Kinderladenbewegung, jedoch mit ihr besonders deutlich, die Idee einer »Enthierarchisierung der Generationendifferenz« entgegengesetzt (Baader & Sager, 2010, S. 255 f.). Eine ähnliche Orientierung konstatiert Grell (2011, S. 154 ff.) unter dem im aktuellen frühpädagogischen Diskurs prominenten Begriff der »Selbstbildung«, ein Diskurs, der die Begriffe »Erziehung« und »Betreuung« eher in den Hintergrund rücken lässt. Dem entspricht, dass Kinder verstärkt als »Akteure, die sich selbst bilden« gesehen werden (sollen), während von pädagogischen Fachkräften eher »Beobachtung« und »Begleitung«, auf jeden Fall größere Zurückhaltung in der Arbeit mit Kindern erwartet wird, welche eine generationale Hierarchie möglichst wenig bis gar nicht zur Geltung kommen lässt.

Leitideen sind mit institutionellen Persönlichkeitsentwürfen und Rollenerwartungen (Rehberg, 2014a, S. 45) verbunden. Bilder vom Kind als (noch) »ungezähmter Barbar«, als »Mängelwesen«, als »schutzbedürftiges Pflänzchen« mit Potential für das Gute oder als »kompetenter Akteur« können als eben solche Entwürfe verstanden werden, die unterschiedliche Rollenerwartungen an Pädagoginnen und Kinder sowie differierende generationale Verhältnisse nahe legen.⁴

4 Dass Zusammenhänge zwischen Imaginationen von Kindern, normativen Erwartungen, pädagogischen Handlungsorientierungen und Gesellschaftsvorstellungen auch empirisch vorfindbar sind, zeigten für die Grundschullehrkräfte in Italien und Deutschland z.B. Dreke (2012, 2014) und mit Bezug zu Interaktionsformen von Lehrkräften Alexi (2014).

Als entscheidend für die Suggestion einer institutionellen Leitidee als funktional und notwendig sieht Rehberg (2014a, S. 53) Symbolisierungen, mit denen Institutionen »sinnlich ausgedrückt und sichtbar vergegenwärtigt« werden (Rehberg, 2004a, S. 47), sie nicht nur repräsentieren, sondern zugleich schaffen (ebd., S. 56). Sichtbar werden sie in materiellen Zeichen, in regulierten Handlungen, Gesten, in Habitus- und Sprachformen. Solche »Verkörperungen« (ebd., S. 49) gelten als spezifisch für Institutionen; ihre Ordnung wird durch Sichtbarkeit suggestiv verstärkt und zugleich legitimiert (ebd., S. 48 f.). Symbolisierungen einer institutionellen Leitidee des Kindergartens müssten sich demnach auch in Kindertageseinrichtungen als einzelnen Organisationen »verkörpern«.⁵ Als deren sinnlicher Ausdruck können etwa die an den Fassaden sichtbar angebrachten Namen⁶ aufgefasst werden, ihre von anderen Institutionen unterscheidbare räumliche Gestaltung, Handlungsformen wie das »Freispiel« oder spezifische Formen der Beobachtung und Dokumentation.

Folgt man Rehberg (2014a), geben institutionelle Leitideen in symbolischer Weise Antworten darauf, was der Kindergarten sein soll. Entsprechende normative Geltungsansprüche bzw. Geltungsbehauptungen schließen dabei weder Chancen für den kreativen Umgang mit ihnen noch konkurrierende Sinnsetzungen aus. Grundsätzlich kann dies für alle »Trägergruppen« der Institution gelten: Kinder, Pädagoginnen, Eltern, Bildungspolitiker/innen usw. Ziel einer entsprechenden Analyse ist es, den unlösbaren Zusammenhang zwischen sozialen Strukturierungen und sozialen Akteuren zu erhellen bzw. danach zu fragen, wie institutionelle Angebote in Handlungskonzepte und Identifikationen von Menschen übersetzt bzw. vermittelt werden (Rehberg, 2014a, S. 54). Suchen lässt sich dann empirisch nach variierenden Vermittlungen institutioneller Deutungsangebote und danach, welche Ordnungsprinzipien (damit) zur Geltung gebracht werden.

Dabei können Trägergruppen der Institution wie Kinder und Pädagoginnen in einer interaktionstheoretischen Perspektive (z.B. Denzin, 1977; Mead, 1975) im sozialen, nicht normativen, Sinne als Akteure verstanden werden, insofern sie in sozialen Interaktionen wechselseitig aufeinander reagieren, sich aneinander orientieren und einander interpretieren. Soziale Interaktionen gelten jedoch zugleich als immer schon sozial bzw. kulturell vermittelt, als von institutionellen Ordnungen sowohl ermöglicht als auch beschränkt. So verstanden sind Kinder wie Erwachsene gleichermaßen aktiver Teil dieser sozialen Ordnungen bzw. des sozialen Ordners. Fragen lässt sich dann nach institutionell vermittelten Typisierungen von Akteuren (z.B. »selbständige Kinder«) und Formen von Agency, wie sie in Kindergärten symbolisch zur Geltung gebracht werden.

5 Im Unterschied zu Institutionen werden Organisationen als formale und zweckorientierte Zusammenschlüsse von Mitgliedschaftsgruppen verstanden. Nicht jede Institution muss danach formal organisiert sein, jedoch ist keine Organisation denkbar, die ohne symbolische Repräsentanz ihrer Zwecke und Ziele auskäme (Rehberg, 2002, S. 49 f.).

6 Systematische Unterschiede der Namen von Kindergärten finden sich etwa in Deutschland und Italien: Während in Deutschland die Einrichtungen häufig nach Namen von Tieren und Pflanzen, häufig im Diminutiv, oder Märchenfiguren benannt sind, liest man in Italien eher Namen aus Kunst, Politik oder Wissenschaft, die für Italien bedeutsam geworden sind. Das lässt sich durchaus als Hinweise auf institutionelle Unterschiede deuten.

Die folgende explorative Analyse zweier Fotos aus einem Kindergarten ist durch die Annahme geleitet, dass es sich besonders dort als aufschlussreich erweisen kann, nach der Geltungskraft der Orientierung auf »Kinder als Akteure« zu fragen, wo diese ausdrücklich normativ beansprucht wird. Dass gerade Fotos, als Teil von »Dokumentationen« produziert, Datenbasis sein sollen, wird nachfolgend begründet, bevor das methodische Vorgehen und die eigentliche Interpretation folgen.

2 Fotos als symbolische Visualisierungsform des Kindergartens

Für die Wahrnehmung und Verständigung in der Kindheitspädagogik sind visuelle Daten, darunter auch Fotos, immer bedeutsamer geworden. Seit von Pädagoginnen in Kindergärten im Zuge der Professionalisierungsbestrebungen erwartet wird, individuelle Bildungsprozesse der Kinder durch Beobachtung zu begleiten und daraus pädagogisches Handeln abzuleiten, entstehen immer mehr textförmige und visuelle Daten. Vor allem das Zustandekommen ersterer ist Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Diskussion (Cloos & Schulz, 2011; Petterson, 2013; Schmidt, Schulz & Graßhoff, 2016; Sparrman & Lindgren, 2010; Wildgruber & Becker-Stoll, 2011, S. 71 f.). Die Einführung solcher Dokumentationen ist dabei ihrerseits der Vorstellung vom Kind als Akteur verbunden. Fotos finden sich in diesem Zusammenhang nicht nur in Portfolios von Kindern, etwa als Teil von »Bildungs- und Lerngeschichten«, sondern gehören auch zur organisationsintern präsentierten (Bildungs-)Dokumentation von Kindergärten.

Visuelle Daten, die zu pädagogischen Zwecken in Kindergärten entstanden sind, wurden im Gegensatz zu textförmigen (Cloos & Schulz, 2011) bisher selten auf ihre Bedeutung hin untersucht. Erforscht wurden z.B. die Partizipation von Kindern an pädagogischen Dokumentationspraktiken anhand von eigens erhobenen Videodaten (Petterson, 2013), die »Sichtbarmachung des Kindes der Frühpädagogik« (Koche & Nebe, 2013, Koch, 2016) in Bildungs- und Lerngeschichten mit Fotos, oder, aus diskursanalytischer Sicht, TV-Sendungen über »visual documentation«, die als neue »normalizing practice⁷ problematisiert wurden (Sparrman & Lindgren, 2010). An zwei Fotos aus Broschüren einer Berliner Bildungseinrichtung sowie der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport untersuchte Roswitha Staege (2015) Vorstellungen von frühkindlicher Bildung und kam u.a. zu dem Schluss, dass sich die Fotos mit aktuellen Vorstellungen von Kindern als (intrinsisch motivierte) Forscher decken. Mit »visuellen Argumenten« veranschaulichten die Fotos die Programmatik der beiden Institutionen (Staege, 2015). Die Auswahl von Fotos für die pädagogische Dokumentation und der Bildsinn der dabei entstandenen Fotos standen bisher nicht im Mittelpunkt von Analysen.

Nahe liegt aus institutionenanalytischer Sicht, dass für die Veröffentlichung jene Fotos ausgewählt werden, die in den Augen der Dokumentierenden und Auswählenden das eigene Tun im Kindergarten legitimieren können. Rehberg (2014b, S. 89) bezeichnet

7 Gemeint ist eine Praxis permanenter Beobachtung durch das technische Mittel Kamera, welche in der Folge eine Generation hervorbringen könne, die ständig beobachtet zu werden als normal akzeptiert (ebd., S. 260).

Öffentlichkeit in diesem Zusammenhang als »legitimatorischen Resonanzraum«. Die Präsentation von Fotos zielt demnach auf Wirkung gegenüber denen ab, an die sie sich richtet, und es lässt sich annehmen, dass sie nicht ohne Wirkung bleiben. Gerade der Begriff »Dokumentation« zeigt, dass deren Teile Beleg sein sollen für das, was im Kindergarten geschieht. In der folgenden Analyse werden sie hingegen als Visualisierungsform verstanden, in der institutionelle Ordnungen symbolisch repräsentiert werden. Diese Repräsentation kann, muss jedoch nicht mit den Intentionen der Dokumentierenden zusammenfallen. Bedeutsam wird zum einen, wer welche Fotos nach welchen Kriterien auswählt und zeigt und sie damit *als* Symbolisierungen für institutionelle Ordnungsarrangements zur öffentlichen Geltung bringt. Zum anderen stellt sich die Frage, wie *in* und *mit* den Fotos Institutionen symbolisch repräsentiert werden. Anschlussfähig sind hier bildanalytische Perspektiven (Bohnsack, 2008, 2009; Pilarczyk & Mietzner, 2005), die Fotos, als eine Bildart, als Konstruktionsleistungen aller Beteiligten und als Resultate von Interaktionsprozessen auffassen. Demnach sind es die am Zustandekommen des Fotos Beteiligten, die bestimmten institutionellen Ideen Präsenz verschaffen.

3 Methodik

Fotos als Konstruktionsleistungen aller Beteiligten

Mit Pilarczyk & Mietzner (2005, S. 106) wird angenommen, dass Fotos die Realität nie direkt abbilden, sondern das Abgebildete politische, soziale, moralische Zuschreibungen enthält, die als Wirklichkeitskonstruktionen rekonstruierbar sind. Fotos ermöglichen mehrperspektivische Untersuchungen insofern, als in ihnen unterschiedliche Perspektiven von unterschiedlichen Beteiligten miteinander verschränkt sind: Fotograf/innen, Abgebildete/r, Auftraggeber/in, Nutzer/innen, Adressat/innen, Rezipienten bzw. Pädagogen/innen, Kinder, Leitungspersonal, Eltern usw. Zudem lassen sich Fotos als Quellen für die Haltungen von Fotograf/in und Abgebildeten und deren Verhältnis zueinander und damit für die Untersuchung von jeweils aktualisierten Selbst- und Fremdrepräsentationen nutzen.

»Abbildende« und »abgebildete Bildproduzenten« (Bohnsack, 2009, S. 31) bringen dabei die soziale Welt erst hervor bzw. (re-)produzieren sie. Bohnsack betont im Anschluss an wissenssoziologische (Mannheim, 1964, 1980) und praxeologische Ansätze (Bourdieu, 1976) die handlungsleitende Qualität von Bildern: Nicht nur Deutungen der Welt würden in ihnen erkennbar, sondern das Herstellen der sozialen Welt selbst. Eben diese Praxis bzw. die ihr zugrundeliegende »praktische Logik« (Bourdieu, 1976, S. 228) dokumentiere sich im Bild und lässt sich interpretieren und explizieren. Insbesondere das intuitive, atheoretische, meist vorreflexiv bleibende Wissen (im Sinne Karl Mannheims) von sozialen Szenerien, Gebärden, Gestik, Mimik sowie das inkorporierte Wissen (im Sinne Pierre Bourdieus) sieht Bohnsack als handlungsleitend und damit das praktische Handeln orientierend. Dies ist insofern anschlussfähig an den institutionenanalytischen Ansatz, als diese so »verkörpernten« Wissensbestände auch auf Symbolisierungen institutioneller Ordnungsprinzipien verweisen können.

Die Fotos, von denen ich das erste ausführlicher interpretiere, das zweite zum Kurzvergleich heranziehe, sind Teil einer Serie von acht zusammen ausgestellten Fotos, die zu einem größeren Fotobestand eines Kindergartens in einer Großstadt nahe Berlins gehören (Pilarczyk & Mietzner, 2005, S. 132 ff.). Aufgefallen waren sie mir 2012 bei einem von zahlreichen Praktikumsbesuchen im Rahmen einer Lehrtätigkeit dadurch, dass sie durchweg mit Bildunterschriften versehen waren. Die Leiterin, die ich auf die Fotos ansprach und dabei mein Interesse am Zustandekommen der Fotos verdeutlichte, beabsichtigte damit vor allem den Eltern »Bildungsaktivitäten« und »Lernwege« ihrer Kinder zu zeigen und diese so als »Akteure« darzustellen. Insofern bezog sie sich ausdrücklich hier und auch in weiteren Gesprächen zustimmend auf das in der Kindheitspädagogik zirkulierende Deutungsangebot. Über die organisationsinterne Veröffentlichung der Fotos beansprucht sie in letzter Instanz zu entscheiden. Zur Veröffentlichung gehören auch »Fachkommentare«, ein Begriff, mit der die Leiterin die Fotos als Teil professioneller Arbeit kennzeichnet. Interessiert an Auswahlkriterien, bat ich die Leiterin, mir Fotos zu zeigen, die aus ihrer Sicht besonders gelungen bzw. weniger gelungen für die Veröffentlichung sind. Das nachfolgend interpretierte Foto sieht die Leiterin als »gerade noch vorzeigbar«. Auf diese Auswahl werde ich zurückkommen.

Angelehnt ist die folgende Interpretation der Fotos an die Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2008, 2009). Auf eine vorikonografische Interpretation und damit die Darstellung aller Einzelheiten auf einem Foto wird hier aus Platzgründen verzichtet. Nach einer knappen Zusammenfassung der ikonografischen Beschreibung bzw. Interpretation und damit dessen, WAS gemäß Common-Sense-Wissens⁸ auf dem Foto zu sehen ist, folgt die Analyse der formalen Gestaltung des Fotos und damit der Flächenkomposition, der Perspektive und des Fluchtpunktes unter (weitgehender) Suspension textlichen Vorwissens. Suspensiert wird dabei zunächst auch die naheliegende Typisierung von Figuren als (bestimmte) Kinder und Erwachsene, um gerade nach deren bildlicher Herstellung fragen zu können und diese nicht schon vorauszusetzen. Ermöglicht werden soll so, das Bild als Bild wahrzunehmen und so von einem »wiedererkennenden Sehen« zum »sehenden Sehen« zu kommen (Bohnsack, 2009; Imdahl, 1994). Die Analyse der sozialen Szenerie, d.h. der Körperhaltungen, Mimik, Gestik und der Beziehungen der abgebildeten und abbildenden Körper zueinander schließt daran an und wird mit der Interpretation des sozialen Sinns verbunden. Die Interpretation zielt letztlich darauf ab, herauszufinden, WIE ein kulturelles oder soziales Phänomen, hier im weitesten Sinn die Institution Kindergarten, hergestellt wird. Dabei geht es weniger darum, Motive oder Absichten von Abgebildeten und Abbildenden herauszufinden, sondern vielmehr die sozialen Beziehungen und Handlungsorientierungen sowie die in diesen wirkenden institutionellen Strukturen, die sich im Bild dokumentieren und zu den ausdrücklichen In-

8 Als Common-Sense-Wissen (Schütz, 2004) lässt sich im weitesten Sinne jenes selbstverständlich-gewisse, in Beziehungen mit anderen zustande gekommene, intersubjektiv geteilte und eher weniger reflexiv verfügbare Wissen bezeichnen, mit dem Menschen ihre Alltagswelt(en) typisieren und ordnen – vom Wissen darüber, wie der Wasserhahn aufgedreht wird bis hin zu jenem, was Kinder und Erwachsene sind und welche sozialen Regeln in welchen Gruppen gelten. Solches Alltagswissen ermöglicht das Sich-Zurechtfinden in der (eigenen) Welt und sinnvolles Handeln in ihr.

tentionen kontrastieren können. Die Bildunterschriften, mit denen die Fotos jeweils unterlegt sind, werden erst nach der Bildanalyse interpretiert und zu den Fotos ins Verhältnis gesetzt, um zunächst das Bild selbst zum »Sprechen« zu bringen.

4 Interpretation des ersten Fotos⁹

Erstes Foto I

Bei dem ersten Foto handelt es sich um ein rechteckiges, horizontales Format in den Maßen 15,8 x 11,4 cm. Auf den ersten Blick erscheint das Geschehen als eine Mensch-ärgere-Dich-nicht-Spielsituation, an der vier kleinere und ein größerer Körper beteiligt sind, alle am Tisch sitzend und nur halb zu sehen. Kontextualisiert ist es durch funktionale Einrichtungsgegenstände.



Abbildung 1: Erstes Foto

Erstes Foto II: Formale Gestaltung

Auffällig präsent durch Farbe und Form sind die viereckigen Flächen vom Tisch und die Mensch-ärgere-Dich-nicht-Spielkartons. Deren Flächen ziehen sich wie eine Straße vom Bildvordergrund nach rechts oben und lenken den Blick aus der Spiel-

9 Ich danke der Arbeitsgemeinschaft »Sozialwissenschaftliche Interpretation von Körperbildern« für die gemeinsame Diskussion und dabei entstandene Anregungen.

konstellation hinaus bis zur Sitzfläche des leeren Stuhls und der Schrankkante. Verlängert man die vertikalen Begrenzungen der Spielgegenstände, rücken sowohl der Kopf der Halbfigur an der Stirnseite als auch der vordere Teil der rechten Hand des größten Körpers in den Blick – insbesondere deren Zeigefinger. Indem diese Hand die rechte Hand der an der Stirnseite sitzenden Halbfigur verdeckt, wird das betont, was nicht zu sehen ist. Die Figur an der Stirnseite ist zugleich die einzige, die von vorn zu sehen ist und deren Kopf weder angeschnitten noch teilweise verdeckt ist. Zudem liegt der schwarze Spielbereich, vor dem sie sitzt, im Bildmittelpunkt. Sowohl die große Figur als auch die kleine Figur an der Stirnseite erscheinen damit bildkompositorisch als besonders bedeutsam.

Erstes Foto III: Perspektive und Fluchtpunkt

Selbst offenbar stehend, erscheint die fotografierende Person dem sozialen Geschehen zugleich fern und nah: Die Aufsicht, aus der das Foto gemacht ist, erhöht und distanziert sie davon. Verlängert man allerdings die vertikalen Begrenzungslinien von Regal und Schrank, um den Fluchtpunkt zu ermitteln, so zeigt sich, dass diese Linien auf die Fotografin zurückverweisen. Damit fokussiert sie nicht nur Spielfeld, Zeigefinger und den kleinen Körper an der Stirnseite, sondern auch sich selbst und erscheint dem Geschehen wiederum näher.

Mit Blick auf die soziale Szenerie fällt die über dem Mittelpunkt liegende rechte Hand mit ausgestrecktem Zeigefinger der größten und auf den rechten Bildrand weisenden Figur auf. Dass sich ihr rechter Unterarm mit dem ausgestreckten Zeigefinger und der linke Arm überkreuzen, verunklart die Gestik: Während die linke Hand durch Berührung des Spielfeldes andeutet, dass es um das Spiel geht, weist die andere über das Spielfeld hinaus. Zugleich wirkt die Gestik dadurch und durch das Anwinkeln der Arme zurückgenommen, fast unsicher. Verstärkt wird dies durch den gewählten Anschnitt, die Perspektive und das Querformat, das sie im Verhältnis zu den kleinen Figuren als gedrunken erscheinen lässt, und durch ihre Platzierung in der linken oberen Bildecke. Ihre Körperhaltung deutet an, dass der Tisch für ihre Körpergröße zu klein ist. Sowohl mit der widersprüchlichen Gestik als auch im Verhältnis ihrer Körpergröße zum Tisch und zu den kleineren Figuren erscheint sie deplatziert. Während die beiden vorderen Figuren mit ihren Blicken der Geste zu folgen scheinen, schaut die dritte, an der Stirnseite sitzende und bildkompositorisch hervorgehobene Figur, vor sich hin, ihrem (schwarzen) Spielbereich zugewandt. Noch deutlicher kontrastiert sie in ihrer Körperhaltung zu den beiden Figuren neben sich. Auf die markante Gestik der großen Figur schaut sie nicht.

Spielbereitschaft und Affektbeherrschung

Die dem Spielbrett zugewandten Körperhaltungen der drei Figuren lassen sich als Ausdruck von Spielbereitschaft und damit auch als Ansprüche auf das Mitspielen verstehen. Das schließt die Fähigkeit ein, das Spiel spielen oder zumindest lernen zu können. Dass jedoch eher Spielbereitschaft als Spielhandeln gezeigt wird und zudem eine große Figur anwesend ist, die anderen etwas zeigt, statt als potentielle Mitspielerin gekennzeichnet zu sein, lässt an Fähigkeiten der drei zweifeln. Zudem rückt so

die Haltung der kleinen Figuren zu einem Spiel mit einem sehr spezifischen Aufforderungscharakter in den Blick. Bereit erscheinen sie für ein Spiel, dessen Titel sich als Aufforderung zur Affektbeherrschung verstehen lässt. Dass diese Aufforderung bildkompositorisch auf die kleinen Körper zielt, konnotiert sie als diejenigen, die das nötiger haben als die große Figur. Mehr als über unterschiedliche Körpergrößen und -formen bringt das Foto damit eine Differenzierung zum Ausdruck, die zum Common-Sense-Wissen über Kinder und Erwachsene gehört und diese über spezifische Fähigkeiten hierarchisiert.

Zeigegeste als Symbolisierung einer generationalen Ordnung

Diese Differenzierung verstärkt sich mit der Analyse des Spielraums der Kinder. Das Spielbrett befindet sich soweit an der rechten oberen Ecke des Tisches, dass sich nur noch auf dem Spielbrett würfeln ließe – unpraktisch für das Spiel selbst. Hingegen ist die Lage für das Greifen und Setzen der Figuren für die kleineren Körper günstig. Begrenzt und zugleich ermöglicht werden die künftigen Spieloperationen bildkompositorisch durch die Erwachsene. Indem sie die Hand an das Spielfeld anlegt, selbst aber keine Figuren hat, positioniert sie sich stärker als die Kinder als diejenige, die über das Spiel bzw. die Spielräume verfügt.

Noch prägnanter wird die Differenz durch die Zeigegeste der großen Figur und damit einer, die zum gestischen Vokabular von Pädagogen gehört (Pilarczyk & Mietzner, 2005, S. 171 ff.). Prange (2005) nimmt das Zeigen sogar als die Grundstruktur der Erziehung an: Das Zeigen sei jene pädagogische Form, die allen Erziehungszielen vorgängig sei und in der Themen erst zu Lernaufgaben, Menschen zu Lehrenden und Lernenden werden (ebd., S. 55). Diese These hat Ricken (2006) in seiner kritischen Würdigung Pranges eingeschränkt auf eine Grundform der Pädagogik. Er beschreibt sie als eine Geste, mit der man sich selbst und zugleich anderen etwas zeigt und im Zeigen die Aufmerksamkeit anderer auf etwas lenkt. Zeigen erheische damit Antworten, und es sei auf entgegenkommendes Verstehen angelegt. Zugleich versuche es, das entgegenkommende Verstehen zu lenken oder zu dominieren. Mit Prange (2005) und Ricken (2006) lässt sich die Zeigegeste als Hinweis auf eine Form der Erziehung verstehen und damit zugleich als eine, die Überlegenheit beansprucht.

Die größte Figur zeigt sich mit dieser Geste als diejenige, die beansprucht, anderen etwas zu zeigen. Innerhalb des Kindergartens weist die Zeigegeste die Erwachsene als Pädagogin aus, die darüber die sozialen Beziehungen zu Kindern reguliert: Sie attribuiert sie als diejenigen, von denen sie erwartet, auf diese Geste zu antworten – und macht die Kinder damit erst zu Kindern in einem sozialen bzw. pädagogischen Sinn und die Situation zu einer pädagogischen. Mit Goffman (1977) gesprochen: Über ihre körperliche Präsenz liefert sie den primären sozialen Rahmen bzw. den Verständnishintergrund für die Szene, in der sie sich selbst als Pädagogin positioniert. Insofern aktualisiert sich sowohl in der Zeigegeste als auch in der Geste der linken Hand ein Anspruch auf ein hierarchisches generationales Verhältnis. Beide Gesten lassen sich als dessen symbolische Repräsentation verstehen. Insofern werden sie zu einer Form von Erziehung, die eine soziale Differenz herstellt und Machtanspruch signalisiert (Wulf, 2014, S. 182).

Diese symbolische Repräsentation erhält jedoch insbesondere von dem herausgehobenen Kind an der Stirnseite keine eindeutigen Antworten: Es schaut nicht hin, sondern ist mit etwas befasst, was hinter der Zeigegeste liegt und durch diese verdeckt wird. Im Verhältnis zur Erwachsenen erscheint es zwar als klein und zurückgesetzt. Gerade dies wird jedoch durch seine zentrale Position – aus der Perspektive der Fotografin – hervorgehoben und das Verhältnis zwischen beiden damit bedeutungsvoller gemacht. Das Kind selbst zeigt sich in seiner Körperhaltung der (institutionell vermittelten) Geste und ihrem symbolischen Gehalt gegenüber als indifferent und lässt diese dadurch schwächer erscheinen. Bei den anderen ist zumindest unklar, ob sie sich auf die Geste beziehen.

Die Positionen und Orientierungen nehmen die Körper zwar selbst ein, so ins Bild gesetzt werden sie jedoch vom Fotografen, der die Pädagogin erst als deplatziert erscheinen lässt. Deren ihr institutionell zugestandene Machtposition erweist sich dadurch als geschwächt, jene des fokussierten Kindes als gestärkt. Position und Orientierung der abgebildeten Pädagogin erscheinen so im Bild als diffus. Damit wird aber auch ein traditionell hierarchisches Verhältnis brüchig, in dem Erwachsene als überlegen und wirkmächtig, Kinder hingegen als unterlegen und weniger wirkmächtig gesehen werden. Die Positionierung der Pädagogin wirkt dabei ebenso wenig routinisiert und souverän wie der Akt des Abbildens selbst. Dass die fotografierende Person mit der gewählten Perspektive auch auf sich selbst weist, lässt sie als Teil dieser (Un-)Ordnung erscheinen, die vor allem von ihr als ambivalent gezeigt wird.

Insofern steht das Bild in Kontrast zu jener hierarchischen generationalen Ordnung, wie sie pädagogische Institutionen gemeinhin strukturiert. Diese gilt hier gerade nicht mit selbstverständlicher Gewissheit bzw. lässt als ungewiss erscheinen, wie es mit dieser Ordnung weitergehen wird – insofern zeigt das Bild ein krisenhaftes Moment. Diese Ungewissheit spiegelt sich symbolisch auch in einem anderen Element des Fotos wider: dem leeren Stuhl am Ende der »Straße«. Schon bei leicht veränderter Perspektive bzw. der Abmilderung der Aufsicht wäre er weniger präsent gewesen. Auch die Pädagogin hätte dann größer gewirkt. So jedoch ins Bild gesetzt, verstärkt er die Ungewissheit, die sich zu folgenden Fragen zuspitzen lässt: Wo gehören die Pädagoginnen hin? Als Mitspielerinnen an die Seite der Kinder? Als Entscheiderinnen über die Kinder und deren Tun? Als Beobachterinnen auf eine distanziertere Position? Eine solche Diffusität und Ambivalenz der Positionierungen lässt sich im Kontext eben jener neuen institutionellen Erwartungen an Pädagoginnen verstehen, die das generationale Verhältnis betreffen: Sie sollen eine ursprünglich eindeutige Rollenposition als selbstverständlich führende und erziehende Erwachsene zurücknehmen und Kindern sowie deren Tun mehr Raum geben. Und trotzdem sollen sie erziehen.

Es geht hier also nicht etwa um Kritik an vermeintlich unprofessionellen Fotos durch pädagogische Fachkräfte. Angenommen wird vielmehr, dass das Foto deren habituelle bzw. verkörperte Verunsicherung in pädagogischen Wandlungsprozessen zum Ausdruck bringt. Dies zeigt sich insbesondere an der Zeigegeste als einem institutionell legitimierten Symbol, dessen Symbolkraft und damit auch die vermeintlich selbstverständliche Führung von Kindern durch Erwachsene hier zweifelhaft wird.

Zwar mag das Foto unter zeitlich und räumlich limitierenden Bedingungen entstanden sein. Dass es jedoch für die organisationsöffentliche Präsentation von den Pädagoginnen ausgewählt und diese Auswahl durch die Leiterin bestätigt wurde, macht es zu einer materiellen Symbolisierung der Institution Kindergarten. Dafür spricht auch, dass es mit einem (hier anonymisierten) »Fachkommentar« versehen wurde.

Die Bildunterschrift

»Linus T., Linus M. und Phil-Jonas spielen gemeinsam mit Tina ‚Mensch-ärger-dich-nicht‘. Die Kinder zählen mit Freude die Augen des Würfels und setzen anschließend nach der richtigen Anzahl die Figuren. Dokumentiert von: Christine Meier und Teresa Schmitz«

Dass es sich bei den drei zuerst genannten um die Kinder und bei Tina um die Erwachsene handelt, daran lassen diese Differenzierung und der Blick auf das Foto kaum Zweifel. Die Initiative scheint zunächst bei den Kindern zu liegen: Sie sind es, die mit Tina spielen, nicht Tina mit ihnen. Allerdings verblüfft, was sie angeblich tun: Weder ist ein gemeinsames Spiel erkennbar, noch Spieloperationen von Kindern oder ihre Freude daran. Vielmehr dokumentieren sich in der Bildunterschrift erwartungsvolle Zuschreibungen der Pädagoginnen an Kinder: Die ihnen zugedachte Form der Agency bzw. Handlungsfähigkeit besteht in einem freudvollen Spiel, das zu richtigen Rechenergebnissen führt. Dass Kinder freudig spielen und dabei das Richtige lernen, gehört zu den zentralen Topoi einer romantischen Sicht auf Kinder, wie sie etwa in Fröbels Spieltheorie erkennbar wird (Baader, 1996, S. 232 f.). Dass der Würfel durch »Augen« beseelt wird, lässt sich als weiteres romantisierendes Element lesen. Indem die Bildunterschrift das richtige Zählen durch die (vermeintlich) spielenden Kinder hervorhebt, wird das Spiel pädagogisch aufgeladen und erscheint, im Kontrast etwa zu einer Sicht auf das Spiel als zweckfrei (z.B. Huizinga, 1996, S. 22) vor allem als didaktisches Lernmittel. Insofern rückt der Text die sich bildlich dokumentierende Ambivalenz zwischen Pädagogin und Kindern wieder zurecht, indem er die Kinder zu sich selbst bildenden Akteuren macht, die so Erwartungen von Erwachsenen (freudig spielen und dabei richtig rechnen) erfüllen und verweist damit sowohl auf die Darstellungsintention als auch auf die Definitionsmacht der Pädagoginnen. Deren generationale Überlegenheit ist damit wiederhergestellt. Erkennbar wird in der Bildunterschrift also weniger ein Moment der Selbstbildung als vielmehr ein Moment der Erziehung: Die pädagogischen Fachkräfte bezeichnen das »Richtige«, das Kinder tun, und unterscheiden es zugleich indirekt vom »Falschen« – eine Unterscheidung, die Luhmann als typisch für Erziehung annimmt und zugleich als unvermeidlich selektierend und hierarchisierend (Luhmann, 2002, S. 62 ff.).

Was hatte das Foto für die Leiterin fragwürdig gemacht? Die Erzieherin und vor allem ihr Zeigefinger sei hier zu dominant, das Foto sei daher nur schwer vereinbar mit dem Bild vom Kind als kompetenten Akteur, für das die Kita steht. Pädagogische Gesten dürfen also nicht zu sehen sein, wenn ein Kind als kompetenter Akteur erscheinen soll (und damit auch der institutionelle und organisationsinterne Anspruch eingelöst werden soll). Dass das Foto trotzdem gezeigt werden durfte, legitimiert die Leiterin damit, dass die Geste zeigend und nicht ermahnend sei und

distanziert sich so auch von einer bewertenden Pädagogik. Das auf derselben Seite gezeigte und im Folgenden interpretierte Foto und dessen Kommentar hingegen lobt sie ausdrücklich.

5 Kurzinterpretation des zweiten Fotos

Das Foto kontrastiert in einigen Aspekten zu dem vorigen Bild: Es zeigt im Vordergrund den ganzen Körper eines einzelnen, winterlich bekleideten Kindes zwischen drei und vier Jahren, das der Fotografin zugewandt steht. Das Foto ist im Freien und offenbar bei kaltem Wetter gemacht. Typischerweise lässt sich an einen Wandertag denken. Flächenkompositorisch dominiert die Figur des Kindes mit dem Rucksack, außerdem der lange Stock, der sich diagonal über mehr als zwei Drittel des Bildes zieht und auf der linken Schulter des Kindes liegt. Die großen Flächen neben ihm rahmen seinen Körper geradezu ein, zwei weitere Kinder sind nur angeschnitten und im Hintergrund gezeigt. Auch dieses Foto ist aus der Aufsicht gemacht, der Fluchtpunkt liegt hinter der Tür des Gebäudes, zu der der gepflasterte Weg führt.



Abbildung 2: Zweites Foto

Zweites Foto

Durch Körperhaltung, Rucksack und Stock unterscheidet sich das Kind von den Kindern hinter ihm. Dass sein linker Oberarm im Bildmittelpunkt steht, macht das

Tragen des Rucksacks zu etwas Besonderem. Zudem lächelt es die Fotografin an, der es deutlich näher ist als die anderen Kinder. Indem diese ihn so fotografiert, zeichnet sie ihn aus und entwirft ein spezifisches Bild von ihm.

Mit der Aufsicht und dem Querformat verkleinert sie ihn zu einem niedlichen Zwerg und verstärkt damit nicht nur das Kindchenschema, sondern auch die Differenz zwischen »Groß« und »Klein«, zwischen Kindlichkeit und Erwachsenenheit.¹⁰ Indem bildkompositorisch und perspektivisch Attribute des Wanderns hervorgehoben sind – der Holzstock aus der Natur und der Rucksack – zitiert das Bild Elemente eines Motivs der literarischen und künstlerischen Romantik: das Wandermotiv. Allerdings wandert das Kind nicht, sondern steht in einem Spannungsverhältnis zwischen Innen und Außen: Während die Perspektive den Blick auf das Gebäude und damit auf das Innen zurückführt, weist der Unterkörper des Kindes in die entgegengesetzte Richtung. Das in seiner Körperhaltung eigentlich angelegte (Weg-)Gehen vom schützenden Gebäude, erscheint damit einerseits als festgestellt durch die positionierende Macht der Fotografin. Andererseits erkennt das Kind diese Macht zugleich an, indem es sich willig und mit freundlichem Lächeln fotografieren lässt und dafür auch seine Bewegung unterbricht. Seine soziale Beziehung zur Fotografin und zu Betrachtenden, wie sie sich im Moment des Fotografierens dokumentiert, lässt sich am ehesten als vorbehaltlose Kooperation mit der Fotografin verstehen und zugleich als williges Erfüllen ihrer Erwartung nach seiner Selbstpräsentation als (freundliches, zugewandtes und sich Erwachsenen unterordnendes) Kind. Alternativ wäre z.B. vorstellbar, dass das Kind nicht lächelt oder woanders hinschaut.¹¹ Diese Kooperation erscheint umso bedeutsamer, als das Kind auf dem Weg und in der leichten Drehung seines Unterkörpers eben eher auf Bewegen bzw. Gehen hin orientiert ist. Es steht jedoch still, als hielte es gerade in einer Bewegung inne, und präsentiert sich in der leichten Drehung seines Oberkörpers der Fotografin und auch dem Betrachter.

Insofern dokumentiert sich in diesem Bild vor allem die »kompetente Gefügigkeit« (Bühler-Niederberger, 2011, S. 202) eines Kindes. »Kompetente Gefügigkeit« bringen Kinder nach Bühler-Niederberger insbesondere in hierarchischen generationalen Verhältnissen zur Geltung, wie sie pädagogische Institutionen grundlegend strukturieren (ebd., S. 202 ff.). Kinder lernen, sich in diesen Verhältnissen gemäß der ihnen zgedachten Rolle ALS Kind zu verhalten und damit die Erwartungen der pädagogischen Institution bzw. ihrer erwachsenen Akteure zu erfüllen.¹² Was sich in Haltung, Mimik und Gestik des Abgebildeten verkörpert, lässt sich mit Bohnsack zugleich als atheoretisches Wissen eines Kindes fassen, das bereits gelernt hat, sich Erwachsenen gegenüber als ein Kind zu präsentieren, wie es von ihm in einem asymmetrisch strukturierten Verhältnis erwartet wird. Die Hierarchie zwischen Erwachsenen und Kind erscheint in diesem Bild besonders ausgeprägt und zugleich durch

10 Dies ist auch hier nicht absichtsvoll-strategisch gemeint, sondern bildkompositorisch.

11 Solche Alternativen zeigen etwa die künstlerischen Porträtfotos von Herlinde Koelbl (1994) von Kindern ab einem Jahr, welche die Kinder zudem nicht als niedlich darzustellen suchen.

12 Mit Luhmann (2002) lässt sich ergänzen: Kinder lernen idealerweise (im Sinne der Institution), sich wie Trivialmaschinen zu verhalten, d.h. gemäß den Erwartungen von Erwachsenen und gerade nicht überraschend bzw. diese irritierend zu handeln.

das Kind anerkannt. Diese Hierarchie ist verstärkt durch eine romantische Idealisierung, deren Elemente das Wandermotiv, die verniedlichende Aufsicht, die zugleich auf die Schutzbedürftigkeit des Kindes verweist, sowie seine individualisierende Besonderung durch die Fotografin. Was sagt der (anonymisierte) Fachkommentar hier?

Bildunterschrift

»Jonas hat am Waldtag eine gute Idee entwickelt, um seinen Rucksack zu transportieren. Er hängt seinen Rucksack an einen Stock, weil die Träger von dem Rucksack von seinen Schultern rutschen. Dokumentiert von: Christine Meier und Teresa Schmitz«.

Auch hier erstaunt die Bildunterschrift: Wieder muss die als besonders behauptete Eigenaktivität eines Kindes in der Bildunterschrift reanimiert werden. Indem die dokumentierenden Pädagoginnen die nicht sichtbare Entwicklung einer guten Idee loben, zeigen sie sich zugleich als überlegen. Ihr Lob lässt sich als Machtanspruch und Herrschaftsinstrument (Paris, 1995) auffassen, das die generationale Ordnung als Ungleichheitsverhältnis reproduziert und bestätigt. Letztlich geht es auch hier um Erziehung und nicht um interessengeleitete Selbstbildung: Als dieses Richtige gilt auf der Textebene, eigenständig gute Ideen zu entwickeln – nicht, wie alternativ denkbar, Ideen von anderen auszuführen.

Die Anspielungen auf ein romantisches (Ideal-)Bild vom Kind setzen sich auf der Textebene fort, indem der Junge als erfinderisch, fast genial gekennzeichnet wird. Zu sehen, dass so kleine Kinder schon so gute Ideen haben können, wie die Unterschrift suggeriert, war für die Leiterin Anlass des Lobes. Ambivalent ist die Dokumentation allerdings darin, dass die dem Kind zugeschriebene Agency umso größer erscheinen muss, je kleiner es dargestellt wird – eben weil seine Idee nicht als selbstverständlich für ein Kind gilt. Damit aber wird das Bild ideologisch: Es stellt das Kind in seinem Status als (romantisierendes, kleines, schutzbedürftiges) Kind im bildlichen Sinne fest – im Interesse von Pädagoginnen. Und dieses Interesse stellt sich hier vor allem als jenes dar, die generationale Ordnung als hierarchisches, asymmetrisches Erziehungsverhältnis zu erhalten. Dies ist auch hier nicht etwa im Sinne absichtsvollen, strategischen oder gar falschen Handelns gemeint: Vielmehr dokumentiert sich darin jenes atheoretische Wissen von erwachsenen Pädagogen/innen, das deren sozialer Position in einer pädagogischen Institution entspricht, die strukturell asymmetrisch verfasst ist und auf Erziehung von Kindern zu künftigen Erwachsenen zielt.

6 Fazit

Gefragt wurde auf der Basis von Fotos als symbolische Visualisierungsformen des Kindergartens, welche sozialen, institutionellen Regulierungen darin zum Ausdruck kommen und welche Bedeutung kindheitspädagogische Deutungsangebote wie jenes vom Kind als kompetenter Akteur für das Handeln pädagogischer Fachkräfte gewinnen. Sowohl die Äußerung der Leiterin als auch die Fotokommentare zeigen den Anspruch der Pädagoginnen, Kinder als Akteure mit besonderen Fähigkeiten sichtbar zu machen. Insofern beziehen sie sich ausdrücklich zustimmend auf das

entsprechende Deutungsangebot. Was sich in den Fotos, vermittelt durch die daran Beteiligten, auf der Grundlage methodisch geleiteter Interpretation zum Ausdruck bringt und was die Pädagoginnen den Kindern in den sprachlichen Kommentaren zuschreiben, differiert jedoch: Es ist zum Teil anderes zu sehen als das, was laut Kommentar gesehen werden soll.

Die Differenz im Hinblick auf das erste Foto besteht darin, dass Kinder als freudig Spielende und Zählende imaginiert werden, obwohl beides mimisch und gestisch nicht erkennbar ist. Aus institutionen- und bildanalytischer Sicht drückt dieses Foto symbolisch, in der Gestik der Pädagogin und den darauf bezogenen Haltungen der Kinder, ein uneindeutiges generationales Verhältnis aus, das auf Textebene, zugunsten der Überlegenheit der Pädagoginnen, wieder vereinheitlicht wird. Die Differenz im Hinblick auf das zweite Foto besteht darin, dass der Kommentar dem Kind eine Kreativität zuschreibt, die das Bild nicht zeigt, dafür jedoch eine andere Form der Agency: seine »kompetente Gefügigkeit« als Kind (Bühler-Niederberger, 2011, S. 202). Zugleich erscheint hier das Verhältnis zwischen Pädagogin und Kind in Bild und Text eindeutig asymmetrisch.

Gerade der in den Bildunterschriften enthaltene Anspruch, die Fotos richtig verstanden sehen zu wollen, lässt erkennen, was für die Mitarbeiterinnen und die Leiterin *wünschenswerte* Formen der Akteurschaft bzw. des Handelns von Kindern und *wünschenswerte* Formen des Kindseins sind. Das gilt insbesondere für das zweite Foto, das Beweis für Jonas ausdrücklich gelobten Erfindergeist sein soll und das Kind sowohl auf Bild- als auch auf Textebene romantisiert und idealisiert. Aber auch der Kommentar zum ersten Bild lässt eine Romantisierung insofern erkennen, als dass Kinder auf Textebene als freudig Spielende imaginiert werden, während diese Fähigkeit auf Bildebene zweifelhaft erscheint.

Zusammenhänge zwischen Romantisierungen von Kindern und reformpädagogischen Orientierungen wurden in historischer Perspektive gezeigt und es wurde in diesem Zusammenhang auf mögliche Überhöhungen von Kindern hingewiesen (Baader, 2005). Entsprechendes zeigt sich an dem interpretierten Material ebenfalls. Dies ist insofern relevant, als diese mit einem spezifischen generationalen Ordnungsarrangement einerseits und darauf bezogenen erwünschten Formen der Agency von Kindern andererseits einhergehen. Diese erwünschten Formen fotografisch sichtbar zu machen und durch Zeigen zu privilegieren, kann entsprechende (Rollen-)Erwartungen an Kinder, aber auch an Erwachsene (weiter) generieren und verfestigen.

Zur Geltung bringt sich zudem eine generationale Hierarchie, die ebenfalls nicht der ausdrücklichen Intention entspricht: Dass gerade jenes Foto nur knapp der Zensur entging, das aus Sicht der Leiterin pädagogische Überlegenheit einer Erwachsenen durch auffällige körperliche Präsenz und Gestik symbolisieren könnte, zeigt die negative Konnotation dieser Macht und verweist auf liberale (reform-)pädagogische Denktraditionen. Paradoxerweise wird diese nichtintendierte Überlegenheit der Erwachsenen – gerade trotz ihrer bildlichen Unsichtbarkeit – sowohl im Bild als auch im Text noch verstärkt, die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen vergrößert. Gerade die vermeintliche Unsichtbarkeit von Erwachsenen in pädagogischen

Verhältnissen hat das Potential, auch jene Verhältnisse unsichtbar zu machen – und damit auch sozialstrukturelle Ungleichheiten wie die zwischen Erwachsenen und Kindern.

Insofern wird die ursprünglich selbstverständliche (kindheits-)pädagogische Leitidee, Kinder in einem asymmetrischen generationalen Verhältnis sozial zu regulieren, in dieser Kindertageseinrichtung nicht als offensichtliche Überlegenheit von Erwachsenen repräsentiert. Dies entspricht auch aktuellen institutionellen Erwartungen, etwa in Bildungsplänen, auf die Pädagoginnen reagieren.¹³ Allerdings bringt sich stattdessen eine soziale Regulierung des generationalen Verhältnisses über Formen der Dokumentation zum Ausdruck, die pädagogische Überlegenheit explizit verleugnet und sie gleichwohl, in verschleierte Form, zum Ausdruck bringt und sogar noch steigern kann. Dies gilt gerade dann, wenn nur das Kind gezeigt wird und sich die Pädagogin scheinbar ikonisch unsichtbar macht. Eben darin liegt pädagogisches Machtpotential begründet: Kinder als bestimmte Kinder, mit bestimmten Handlungsweisen bildlich und textlich sichtbar machen zu können, darüber normative Ansprüche geltend zu machen, ohne dass die Quelle der Macht – hier Pädagoginnen – ohne Weiteres sichtbar wäre. Zwar sind die Bildunterschriften mit Namen der Pädagoginnen versehen. Die Formulierung »dokumentiert durch« suggeriert jedoch, dass die Situation lediglich realitätsgetreu abgebildet und nicht in einem pädagogischen Auswahlprozess (der Bildmotive, der Aufbewahrung der Fotos, der veröffentlichungswürdigen Fotos durch Pädagoginnen, der Kontrolle durch die Leiterin) hergestellt sei.

Dass verschriftlichte Dokumentationen von pädagogischen Beobachtungen Bildungs- und Lernprozesse nicht einfach zeigen, sondern sie – als Konstrukt – erst hervorbringen und dies in asymmetrischer Weise geschieht, darauf wurde bereits aufmerksam gemacht (Schulz, 2013). Und sie bringen, so lässt sich anschließen, noch mehr oder sogar anderes hervor: In den hier analysierten Fotos dokumentieren sich gerade keine (Selbst-)Bildungsprozesse, sondern normative Erwartungen, die auf Erziehung bzw. Erziehungsabsichten verweisen.¹⁴ Die abgelehnte direkte und erkennbare Form pädagogischer Machtausübung verschiebt sich hier gleichsam hin zu einer indirekten Form, die sich als »Macht durch Dokumentation« bezeichnen lässt. Insofern erweist sich die Institution Kindergarten hier weniger als Bildungs- denn als Erziehungsinstitution.

Was auf die versuchte Realisierung guter pädagogischer Absichten folgt, welche Ergebnisse sie haben und inwiefern möglicherweise nicht das Erwünschte erreicht, sondern paradoxe Folgen produziert werden, ist aus erziehungswissenschaftlicher Sicht und mit qualitativen Methoden bisher vor allem für die Schule thematisiert worden (z.B. Breidenstein & Schütze, 2008; Rademacher & Menzel, 2012). Und gerade für die Untersuchung der paradoxen Folgen von Reformierungsversuchen der Institution Kindergarten könnten qualitative bzw. rekonstruktive Zugänge produktiver gemacht werden als bisher.

13 Wobei analytisch noch offen ist, inwiefern diese ihrerseits widersprüchlich sind.

14 Fraglich ist, ob sich (Selbst-)Bildung ob ihrer Unverfügbarkeit überhaupt zeigen ließe.

Weiter zu untersuchen wäre die angenommene Verschiebung zu einer »Macht durch Dokumentation« – die Analyse hier liefert dazu erste Hinweise. Fragen ließe sich nach normativen Erwartungen von pädagogischen Fachkräften ebenso wie nach den imaginierten Formen der Akteurschaft von Kindern, nach institutionell vermittelten Ordnungsansprüchen ebenso wie nach deren Folgen für Kinder und Erwachsene. Im Hinblick auf Fotos könnte etwa eine seriell-ikonografische Fotoanalyse (Mietzner & Pilarczyk, 2005) weiterführend sein, die sich bei der Auswahl zu untersuchender Fotos allerdings nicht durch die der Forscherin, sondern systematisch durch die Auswahl derer leiten lässt, die an der pädagogischen Dokumentation beteiligt sind. Auf diese Weise könnten Kriterien für die Auswahl von Fotos untersucht werden, die Hinweise sowohl auf normative Erwartungen von Pädagoginnen an Kinder als auch auf deren Positionierungen in sozialen Strukturen geben, die diese Erwartungen fundieren sowie auf Interessen, die damit einhergehen.

In diesem Zusammenhang ließe sich auch nach der anderen Seite der Unterscheidung fragen: Wenn Kinder idealerweise als aktive und sich selbst bildende Akteure gesehen werden (sollen), wer sind dann jene Kinder, die nicht als aktiv gezeigt werden bzw. sich selbst so zeigen?¹⁵ Immerhin gibt es empirische Indizien dafür, dass die Zuschreibung von Aktivität und Selbständigkeit ein Kriterium für die Herstellung sozialer Ungleichheit im Kindergarten ist (Beyer, 2013, S. 230). Mit welchen Darstellungsformen gelangen also welche Kinder in den Fokus der pädagogischen Kamera und werden durch Veröffentlichung hervorgehoben?

Letztlich zeigt die Analyse die subtile Geltungskraft der Leitidee einer über die generationale Ordnung regulierten Erziehung im Kindergarten, die nicht qua guter Absicht und nicht durch den Glauben an die Akteurschaft von Kindern außer Kraft gesetzt werden kann. Insofern erscheint die Annahme von Bühler-Niederberger (2011, S. 185, Herv. d. A.), dass Kinder immer nur eine »Akteurschaft *als Kind*« haben können, zutreffend. Dies gilt umso mehr in pädagogischen Institutionen, denen die generationale Differenz – und damit zugleich eine wesentliche Form (auch) sozialstruktureller Ungleichheit – Basis ihrer Legitimation ist. Gäbe es diese allerdings nicht, wäre auch die Pädagogik selbst nicht mehr legitimiert. Das Nachdenken darüber könnte zu einem reflektierteren Umgang mit pädagogischer Macht und Machtverhältnissen in Kindertageseinrichtungen beitragen.

Literatur

Alanen, L. (2005). Kindheit als generationelles Konzept. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 65–82). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Alexi, S. (2014). Kindheitsvorstellungen und generationale Ordnung. Opladen: Budrich UniPress.

15 Denkbar wäre auch die Unterscheidung von (noch) bildungshungrigen Kindern einerseits und inaktiven und uninteressierten Erwachsenen andererseits.

- Baader, M. S. (1996).* Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld. Berlin/Neuwied: Luchterhand.
- Baader, M. S. (2005).* Erziehung als Erlösung. Weinheim: Juventa.
- Baader, M. S. (2016).* Tracing and contextualizing childhood agency and generational order from historical and systematic perspectives. In M. S. Baader, T. Betz, F. Eßer & B. Hungerland (Eds.), *Reconceptualizing Agency and Childhood. New Perspectives in Childhood Studies* (pp. 135–149). New York & London: Routledge.
- Baader, M. S., Betz, T., Eßer, F. & Hungerland, B. (Eds.) (2016).* *Reconceptualizing Agency and Childhood. New Perspectives in Childhood Studies.* New York & London: Routledge.
- Baader, M. S. & Sager, K. (2010).* Die pädagogische Konstitution des Kindes als Akteur im Zuge der 68er-Bewegung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 255–267.
- Betz, T. (2010).* Die Kindergesellschaft. Wie Kindheit und Ungleichheit zusammenhängen. *Sozial extra Heft*, 34, 37–41.
- Beyer, B. (2013).* Soziale Ungleichheit im Kindergarten. Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2008).* The interpretation of Pictures and the Documentary Method (64 paragraphs). *Forum: Qualitative Research*, 9(3), Art. 26. Zugriff am 10.10.2014 unter <http://www.nbn-rsolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803267>
- Bohnsack, R. (2009).* Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen: Barbara Budrich.
- Bollig, S. & Kelle, H. (2014).* Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. In B. Hungerland & H. Kelle (Hrsg.), *Kinder als Akteure – Agency und Kindheit.* *Zeitung für Soziologie der Erziehung*, 34(3), 263–279.
- Bourdieu, P. (1976).* Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. & Schütze, G. (Hrsg.) (2008).* Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bühler-Niederberger, D. (2011).* Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim: Juventa.
- Carle, U., Kosinár, J. & Leineweber, S. et al. (2011).* Evaluierung der Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans, des Schulvorbereitungsjahres und der Verzahnung mit der Schuleingangsphase. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Evaluation. Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. Zugriff am 30.09.2016 unter http://www.kita-bildungsserver.de/fileadmin/inc/do_download.php?did=770
- Cloos, P. & Schulz, M. (2011).* Die Beobachtung und Dokumentation kindlicher Tätigkeiten. Eine Einleitung. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun be-*

- obachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen (S. 7–18). Weinheim: Juventa.
- Denzin, N. (1977).* Childhood Socialization. Studies in the Development of Language, Social Behavior and Identity. San Francisco, Washington & London: Jossey-Bass Publishers.
- Dreke, C. (2012).* Künftige Lebenswege von Schulkindern. Deutungsmuster sozialer Ungleichheit von Lehrkräften in Italien und Deutschland. Wiesbaden: VS Research.
- Dreke, C. (2014).* Bewegung im sozialen Raum? Schulische Sozialisation und künftige soziale Platzierungen von Kindern aus der Sicht von Lehrkräften in Italien und Deutschland. *sozialer sinn*, 1, 29–54.
- Dreke, C. (2016).* Agency. Educators' imaginations as triggered by photographs of pre-school children. In M. S. Baader, T. Betz, F. Eßer & B. Hungerland (Eds.), *Reconceptualizing Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies* (pp. 227–242). London & New York: Routledge.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2007).* Wie geht's im Job? Ergebnisse der Kita Studie der GEW. Frankfurt a.M. Zugriff am 30.09.2016 unter <http://www.gew.de/Binaries/Binary35437/GEW-Kitastudie.pdf>
- Goffman, E. (1977).* Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Übersetzt von H. Vetter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Grell, F. (2010).* Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 154–167.
- Honig, M.-S. (Hrsg.) (2009).* Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa.
- Huizinga, J. (1996).* Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Imdahl, M. (1994).* Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In G. Böhm (Hrsg.), *Was ist ein Bild?* (S. 300–324). München: Fink.
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004).* Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Bonn. Zugriff am 12.01.2009 unter <http://www.kmk-org>
- Kaga, Y., Bennett, J. & Moss, P. (2010).* Caring and Learning together. A cross national study of integration of early childhood care and education within education. Paris: UNESCO.
- Klein, U. (2010).* Supervision und Weiterbildung. Instrumente zur Professionalisierung von ErzieherInnen. Wiesbaden: Springer VS.
- Koch, S. & Nebe, G. (2013).* Wie das Kind geschrieben wird. Lerngeschichten als Inszenierungspraxis in Kindertageseinrichtungen. In R. Mayer, C. Thompson & M. Wimmer (Hrsg.), *Inszenierung und Optimierung des Selbst.* Wiesbaden: Springer VS.

- Koch, S. (2016).* Der ge-sichtete Andere. Beobachtung, Blicke und Bilder in der Frühpädagogik. In F. Schmidt, F., M. Schulz & G. Graßhoff (Hrsg.), Pädagogische Blicke (S. 121–134). Weinheim: Beltz Juventa.
- Koelbl, H. (1994).* Kinder. Frankfurt a.M.: S. Fischer Verlag.
- Luhmann, N. (2002).* Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1964).* Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In K. Mannheim (Hrsg.), Wissenssoziologie (S. 91–154). Berlin/Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980).* Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mead, G. H. (1975).* Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Paris, R. (1995).* Die Politik des Lobes. KZfSS, Sonderheft 35, 83–107.
- Pettersson, K. E. (2013).* Playing a part in preschool documentation. A study of how participation is enacted in preschool documentation practices and how it is affected by material agents. »Linköping University Sweden«.
- Pilarczyk, U. & Mietzner, U. (2005).* Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, E. (2005).* Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rademacher, S. & Menzel, C. (2012).* Die »sanfte Tour«. Analysen von Schülerselebst-einschätzungen zum Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. sozialer sinn, 1, 79–99.
- Rehberg, K.-S. (2002).* Institutionen, Kognitionen und Symbole – Institutionen als symbolische Verkörperungen. Kultursoziologische Anmerkungen zu einem handlungstheoretischen Programm. In A. Maurer & M. Schmid (Hrsg.), Neuer Institutionalismus (S. 39–56). Frankfurt a.M.: Campus.
- Rehberg, K.-S. (2014a).* Institutionen als symbolische Ordnungen. Leitfragen und Grundkategorien zur Theorie und Analyse institutioneller Mechanismen. In H. Vorlaender (Hrsg.), Institutionen als symbolische Ordnungen (S. 43–84). Baden-Baden: Nomos.
- Rehberg, K.-S. (2014b).* Die »Öffentlichkeit« der Institutionen. In H. Vorlaender (Hrsg.), Institutionen als symbolische Ordnungen (S. 85–118). Baden-Baden: Nomos.
- Reyer, J. (2006).* Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricken, N. (2006).* Klaus Prange. Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik. 6, 904–908.

- Ruppin, I. (2015).* Einleitung. In I. Ruppin (Hrsg.), *Professionalisierung in Kindertagesstätten* (S. 7–24). Weinheim: Juventa.
- Schmidt, F., Schulz, M. & Graßhoff, G. (Hrsg.) (2016).* *Pädagogische Blicke. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Wahrnehmung.* Weinheim: Beltz Juventa.
- Schreiber, N. (2009).* Die Einführung der neuen Bildungspläne in Kindertageseinrichtungen – Ergebnisse von Begleitstudien in drei Bundesstudien. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 431–437.
- Schütz, A. (2004).* Common-Sense und wissenschaftliche Interpretation menschlichen Handelns. In J. Strübing & B. Schnettler (Hrsg.), *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte* (S. 157–197). Konstanz: UVK.
- Schwentesius, A. (2016).* Bildungsreform und Professionalisierung. Eine Interviewstudie mit Pädagoginnen zur Implementierung des Programms »Bildung: elementar« in Sachsen-Anhalt. Opladen: Budrich UniPress.
- Sparrman, A. & Lindgren A.-L. (2010).* Visual Documentation as a Normalizing Practice: A New Discourse of Visibility in Preschool. *Surveillance & Society*, 3/4/2010, 248–261. Zugriff am 15.05.2015 unter <http://www.surveillance-and-society.org/ojs/index.php/journal/article/view/documentation/documentation>
- Staeger, R. (2015).* Bilder früher Bildung. Fotografische Darstellungen in Bildungsprogrammen für den Elementarbereich. In R. Bohnsack, M. Burkard & A. Przyborski (Hrsg.), *Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 283–303). Opladen: Barbara Budrich.
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-de Bie, M. (2006).* Children's Agency and Educational Norms. A tensed negotiation. *Childhood*, 13(1), 127–143.
- Vierhaus, R. (1994).* Bildung. In O. Brunner, W. Conze & R. Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* (S. 508–551). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wildgruber, A. & Becker-Stoll, F. (2011).* Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*. Zugriff am 15.05.2015 unter <http://www.urn:nbn:de:0111-opus-70846>
- Wulf, C. (2014).* *Die Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur.* Bielefeld: transcript.

II Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT) in der Kita

»Früh übt sich ...!« – Mathematische Förderung kleiner und großer Mathehelden

Wolfgang Lehmann, Ines Müller & Jeanne Rademacher

1 Mit Mathematik die Umwelt verstehen

Mathematik wird seit Jahrtausenden betrieben. Sie dient schon immer dazu, konkrete, fassbare, wahrnehmbare Objekte und deren Beziehungen zueinander in eine abstrakte Form zu bringen. Wenn unsere jagenen Vorfahren fünf Beutetiere erspähten und sie dies ihren Stammesmitgliedern mitteilen wollten, spreizten sie vermutlich die Finger einer Hand. Schwieriger wurde es schon, wenn eine Herde wilder Pferde auftauchte. Vielleicht wurden die Finger immer wieder zu einer Faust zusammengeballt und gespreizt, um die große Anzahl der Tiere zu verdeutlichen. Dieses (mathematische) Verfahren eignet sich auch für die Beschreibung anderer konkreter Objekte (Anzahl fruchttragender Bäume, Verlust von Stammesangehörigen bei der Jagd etc.). Die wahrnehmbare Anzahl der Pferde konnte so z.B. mittels der Finger in eine abstrakt-symbolhafte nämlich mathematische Form gebracht werden, die sich auch auf andere Ereignisse beziehen ließ.

Also was ist Mathematik? Wir erklären es folgendermaßen: Mathematik ist die Kunst, das Wesentliche von Erscheinungen zu erkennen und diese Erkenntnisse effektiv zu strukturieren, logisch zu begründen und auf abstrakter Basis mitzuteilen. Hinter dem Begriff »abstrakt« verbirgt sich nichts anderes, als dass wir Symbole, wie Zahlen oder Muster (z.B. Kreis, Dreieck) nutzen, um die uns umgebende Umwelt zu verstehen und uns mit anderen darüber zu verständigen. Es erfolgt so eine Reduktion vieler konkreter Informationen auf einige wenige wesentliche abstrakte Symbole.

Alles, was wir über die Umwelt (und über uns selbst) wissen, wird über die Sinnesorgane an unser Gehirn vermittelt und dort verarbeitet. Damit wir nicht in der Unmenge an Informationen versinken, erkennen (sehen, hören, riechen, schmecken, ertasten) wir in unserer Umwelt Muster und Strukturen. Denken Sie z.B. an einen Stadtplan, an das Rauschen der Meereswellen, an die Tonfolge der neunten Sinfonie von Beethoven, an die immer sechseckige Struktur einer Schneeflocke, an die hübsche Musterung eines Schmetterlingsflügels, an das ertastete Relief einer Baumrinde und hunderttausend Musterungen mehr (siehe Abbildung 1).



Abbildung 1: Beispiele alltäglicher Strukturmuster

Betrachtet man beispielsweise die Oberflächenstruktur der Kohlart Romanesco, so stellt man fest, dass sich die Röschen in gewundenen linksdrehenden Linien anordnen. Zählt man diese Linien, so kommt man meistens zu der Zahl 13. Diese Zahl 13 ist Element einer Zahlenfolge, die der Mönch Fibonacci vor etwa 800 Jahren entwickelt hat. Das nächste Element der Zahlenfolge ist immer die Summe der zwei vorherigen Elemente. Begonnen wird mit der Eins: 1 , $1+1=2$, $1+2=3$, $2+3=5$, $3+5=8$, $5+8=13$, $8+13=21$, $13+21=34$, $21+34=55$, $34+55=89$, usw. In der Natur und Technik finden sich vielerorts derartige Zahlen. Zählen wir z.B. die Blütenblätter einer Osterglocke, so kommen wir zur Zahl Fünf – eine Fibonaccizahl.

Wir können jetzt also ganz einfach und kurz definieren: Mathematik ist die Wissenschaft von Mustern und Strukturen. Als Wissenschaft von den Mustern kann Mathematik auch als Wissenschaft von den Regelmäßigkeiten und den Gesetzmäßigkeiten verstanden werden, beginnend bei einfachen Zahlen und geometrischen Mustern bis hinauf zu hoch komplexen Mustern. Alle für Lebewesen wichtigen Dinge weisen Muster auf. Was ist nun aber ein Muster? Unter Muster oder auch Struktur versteht man die Art der Zusammensetzung eines Systems aus Elementen und die Menge der Relationen, welche die Elemente miteinander verknüpfen (Ebeling, Freund & Schweitzer, 1998). Mathematik hilft, Muster zu verstehen, zu erklären und auch zu definieren (z.B. ein Siebzehneck). Dabei lassen sich u.a. Mengen-, Form-, Bewegungs- und Verhaltensmuster unterscheiden.

Eine Aufgabe der Mathematik besteht darin, die Menge der Relationen, die diese Struktur bilden, zu analysieren und mathematisch beschreibbar zu machen, z.B. in Form von Gleichungen. Die Struktur kann man sich aus einzelnen Elementen zusammengesetzt denken, die bestimmte Eigenschaften haben. Die Elemente bilden eine Menge. Die Mengen wiederum sind weitere Untersuchungsobjekte der Mathematik und spielen in der vorschulischen Entwicklung eine wichtige Rolle (Mengenlehre).

Dieser einfache Exkurs soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Mathematik eine sehr anspruchsvolle Wissenschaft ist, für deren Beherrschung man bestimmte geistige Fähigkeiten braucht. Wichtige mathematische Fähigkeiten, die sich bereits oder vielmehr gerade im Vorschulalter ausbilden, werden im Folgenden vorgestellt (Rademacher, Lehmann et al., 2009).

2 Mathematische Fähigkeitsbereiche

Aus mathematikdidaktischen und psychologischen Untersuchungen haben sich sieben mathematische Fähigkeitsbereiche herauskristallisiert, die für das Mathematisieren bedeutsam sind. Dabei handelt es sich um das Zahlenverständnis, das Mengenverständnis, die Rechenfähigkeiten, die räumlichen Fähigkeiten, die visuellen Fähigkeiten, die abstrakt-logische Denkfähigkeit und das Symbolverständnis (Rademacher, Trautewig et al., 2005).

Zahlenverständnis

Die (natürliche) Zahl ist ein Produkt menschlichen Denkens und wird im Allgemeinen als Inbegriff mathematischen Denkens aufgefasst. Sie kann auf drei Ebenen erfahren werden (Quaiser-Pohl, Köhler & Rohe, 2010):

1. Ebene der Realität:
 - Konkrete Mengen, Gegenstände und Situationen, die durch Wahrnehmungen und Vorstellungen erfahren werden.
2. Ebene der Begriffe:
 - Zahlenwert als Beschreibung der Mengengröße und der Beziehungen der einzelnen Elemente der Menge (Relationen: z.B. größer, kleiner).
3. Ebene der Symbolik:
 - Zahlzeichen als abstraktes Symbol unabhängig von konkreten in der Realität bestehenden Erscheinungen. So steht das Zahlensymbol »5« als abstraktes Zeichen für unendlich viele Objekte. Der allgemeine Begriff Objekt steht stellvertretend für Bäume, Kinder, Elefanten, u.v.a.m und die »5« als abstraktes Symbol für eine unendliche Anzahl von 5 Objekten.

Mengenverständnis

Ausgehend von der Mengendefinition: »Unter einer Menge verstehen wir jede Zusammenfassung M von bestimmten wohlunterscheidbaren Objekten unserer Anschauung oder unseres Denkens (welche die Elemente von M genannt werden) zu einem Ganzen« (Cantor, 1895, S. 481). Für das Mengenverständnis spielen v.a. der Vergleich von Mengen sowie die Bestimmung der Größe einer Menge eine wichtige Rolle. Dies geschieht vornehmlich über die Verwendung verschiedener Relationen (z.B. »mehr als«, »genauso viel wie«, »kleiner als«). Mengenverständnis meint aber auch die Bildung von Mengen. Dies kann auch im Vorschulalter sowohl auf abstrakter Ebene (Elemente einer Menge sind Zahlen und Symbole) als auch auf konkreter Ebene (Elemente sind konkrete Dinge der Umwelt: Äpfel in einem Korb, die Kinder der Kindergartengruppe, »gesunde« Nahrungsmittel) erfolgen. Die Abbildung 2 demonstriert in heiterer Weise dieses Mengenverständnis von Vorschulkindern.



Abbildung 2: Ein ausgeprägtes und einheitliches Mengenverständnis von Vorschulkindern (Lehmann, 2007, S. 23)

Rechenfähigkeiten

Die Grundlage der Rechenfähigkeiten bilden ein hinreichend ausgeprägtes Zahlen- bzw. Mengenverständnis. Die Rechenfähigkeiten beruhen auf der Verknüpfung von Zahlen durch die Rechenoperationen Summieren, Subtrahieren, Multiplizieren und Dividieren. Ausgangspunkt sind konkrete Mengen, die durch die Operatoren »plus«, »minus«, »mal« und »geteilt« miteinander zu verknüpfen sind. Für Kinder im Vorschulalter sind vor allem die Addition und Subtraktion relevant.

Räumliche Fähigkeiten

Durch räumliche Fähigkeiten können Gebilde in der Ebene und im Raum erkannt und verändert werden. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für den späteren Geometrieunterricht. Das räumliche Vorstellungsvermögen dient aber nicht nur dem Verständnis geometrischer Strukturen, sondern auch der grundlegenden Orientierung im Zahlenraum (Maier, 1999). So wird z.B. das Finden des Vorgängers oder des Nachfolgers einer Zahl durch die visuelle Vorstellung eines Zahlenstrahls erheblich erleichtert. Dabei umfassen räumliche Fähigkeiten Verhaltensmuster wie Operieren im Raum, Räume beschreiben, räumlich sehen und denken, Objekte in der Vorstellung verändern, bewegen oder drehen, Objekte durch räumliche Beziehungen wahrnehmen und vergleichen, sich in der Umwelt (z.B. einer Stadt) orientieren zu können. Somit erleichtern bzw. ermöglichen sie das Mathematisieren.

Visuelle Fähigkeiten

Visuelle Fähigkeiten sind sehr vielfältig. Zum einen beschreibt die visuelle Vorstellungsfähigkeit z.B. die Fähigkeit, sich mathematische oder auch sprachliche Struk-

turen bildlich vorzustellen. Das bedeutet u.a., dass Zahlen nicht einfach nur als Ziffern gedacht werden, sondern auch auf einem Zahlenstrahl in der Reihe anderer Zahlen vorgestellt werden können. Zum anderen zählt zu den visuellen Fähigkeiten die visuelle Differenzierung. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, Unterschiede bei Gesehenem wahrzunehmen, also feine Unterschiede in dem, was zu sehen ist, zu bemerken. Diese Fähigkeit ist z.B. notwendig, um einzelne Elemente aus einem komplexeren Zusammenhang herauszufiltern, Gesehenes zu strukturieren, ähnliche Elemente (Buchstaben, Zahlen, Symbole) voneinander unterscheiden zu können und sie nicht miteinander zu verwechseln.

Abstrakt-logische Denkfähigkeit

Mathematisches Denken ist durch abstrakt-logisches und stark formalisiertes Denken charakterisiert. Dabei ist das Wort »abstrakt« unter zwei Aspekten zu verstehen. Einmal kann es heißen, dass das Wesentliche von Erscheinungen erkannt wird. Zum anderen kann es bedeuten, dass man sich von konkretem Material löst, das heißt, das Gemeinsame vieler konkreter Dinge zu einer begrifflichen Struktur zusammenfasst, also abstrahiert. Mit dem logischen Denken wird eine besondere Form des schlussfolgernden Denkens in der Mathematik beschrieben, nämlich nach Schlussregeln der Logik aus einer (oder mehreren) Aussagen neue Aussagen zu gewinnen, z.B. wird dies in Form der Implikation, d.h. in einer »Wenn-dann-Beziehung« realisiert (Beispiel: Menge A \supset als Menge B und Menge B \supset als Menge C, dann ist Menge A \supset als Menge C; also, wenn Fritz 7 Äpfel mehr hat als Klaus und Klaus hat 3 Äpfel mehr als Peter, dann hat Fritz auch mehr Äpfel als Peter).

Symbolverständnis

Viele sprachliche Informationen werden anhand von Symbolen vermittelt (Weidenmann, 2001). Symbole bilden die Grundlage für die »Sprache der Mathematik« und stehen in abstrakter Weise für eine Vielzahl konkreter Dinge. Das symbolhafte Denken schafft Freiräume für das in der Mathematik Entscheidende, nämlich Beziehungen zwischen Objekten herzustellen und Analogien zu bilden. So verkürzen Symbole, wie »+«, »-«, »<«, »>« und »=« erheblich mathematische Denkschritte und unterstützen maßgeblich das Mathematisieren. Ohne das Symbolverständnis ist kein umfangreiches Mathematisieren möglich.

Wie in den Erklärungen der einzelnen Fähigkeitsbereiche deutlich wird, lassen sich diese nicht eindeutig voneinander abgrenzen. Vielmehr ist erkennbar, dass diese gemeinsam die Grundlage für die mathematische Kompetenz bilden und nur ein Zusammenspiel dieser Bereiche zu einer hohen mathematischen Kompetenz führt. Statistisch konnten wir nachweisen, dass diese Fähigkeiten ein gemeinsames Ganzes bilden, das dann als mathematische Kompetenz bezeichnet wird (Müller, 2015).

3 Schwierigkeitsgrad – unterschiedliche Fähigkeitsausprägungen der Kinder in den einzelnen Bereichen und somit auch insgesamt

Variabilität der Entwicklung der mathematischen Kompetenz

Bereits im Vorschulalter zeichnet sich die mathematische Kompetenz durch eine große Bandbreite (Variabilität) aus (Fuson, 1988; Rademacher et al., 2005; Van de Rijt et al., 2000). Erkennbar ist dies daran, dass es Kinder gibt, die schon sehr gut Mathematisieren können, aber eben auch Kinder, die dazu weniger gut in der Lage sind (siehe Abbildung 3). So zeigt sich beispielsweise, dass Kinder im Alter zwischen $3\frac{1}{2}$ und $4\frac{1}{2}$ Jahren in der Regel bis 20 zählen können (Fuson, 1988). Allerdings finden sich auch Kinder, die mit sechs Jahren immer noch Schwierigkeiten im Umgang mit den Zahlen bis 20 haben, während andere Kinder dieses Alters schon sicher mit Zahlen vertraut sind, die zwischen 100 und 200 liegen (Fuson, 1988). In ähnlicher Weise lassen sich Unterschiede zwischen Kindern im Vorschulalter auch für die anderen mathematischen Fähigkeitsbereiche feststellen. Bedeutsam ist die Berücksichtigung dieser Differenzen besonders im Hinblick auf den schulischen Erfolg. In einer Studie mit Kindern, die ein halbes Jahr vor ihrer Einschulung in Bezug auf ihre mathematischen Fähigkeiten untersucht wurden, erbrachten Kinder mit geringen mathematischen Fähigkeiten sowohl in der ersten als auch der vierten Klassenstufe unterdurchschnittliche mathematische Leistungen (Krajewski, 2005). Gerade deshalb sollten Kinder bereits im Vorschulalter frühzeitig gefördert werden. Allerdings sollte diese Förderung nicht nur die Kinder mit geringen mathematischen Fähigkeiten betreffen, sondern auch Kinder mit durchschnittlicher und überdurchschnittlicher mathematischer Kompetenz berücksichtigen. Um den Erzieher/innen ein differenziertes spielerisches Mathematisieren mit den drei Leistungsgruppen bezüglich der mathematischen Kompetenz zu ermöglichen, hat unser Forschungsteam für Aufgaben zum Mathematisieren mit Vorschulkindern deren Schwierigkeitsgrade bestimmt.

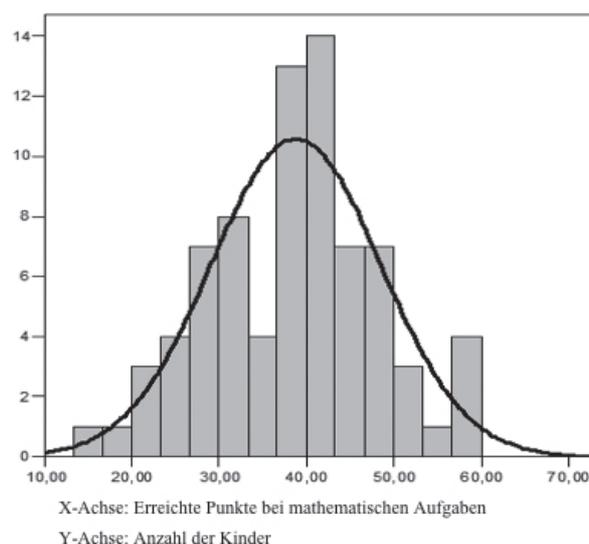


Abbildung 3: Bandbreite der mathematischen Kompetenz von 5- bis 6-jährigen Kindern (Rademacher et al., 2005, S. 364)

Schwierigkeitsgrad

Um dem Anspruch gerecht zu werden, sowohl Kinder mit durchschnittlichen als auch mit unter- und überdurchschnittlichen mathematischen Fähigkeiten fördern zu können, wurden Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad entwickelt. Die Bestimmung des Schwierigkeitsgrades wurde durch Hettwer (2013) vorgenommen und in einer weiteren Arbeit durch Rumpf (2015) systematisiert. Der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe definiert sich durch die Anzahl der richtigen Lösungen in einer Stichprobe. Haben also von 100 Kindern 90 die Aufgabe gelöst, so beträgt der Schwierigkeitsgrad 0,9 oder 90 %. Haben nur 10 Kinder die Aufgabe gelöst, so weist diese einen Schwierigkeitsgrad von 0,1 oder 10 % auf. Dem aufmerksamen Leser bzw. der aufmerksamen Leserin wird auffallen, dass ein »hoher« Schwierigkeitsgrad (etwa 90 %) eine leichte Aufgabe und ein »niedriger« (etwa 10 %) eine schwierige Aufgabe beschreibt. Eine Vielzahl von Aufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades findet man in dem Lehrbuch »Werd zum Held der Mathewelt« (Lehmann, Rademacher, Müller, Rumpf & Hettwer, 2015).

4 Aufgaben zur Förderung von Mathehelden in Ausbildung bis Mathesuperhelden

In Anlehnung an die Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden charakterisieren wir Kinder mit unterschiedlicher mathematischer Kompetenz als Mathehelden in Ausbildung (unterdurchschnittliche mathematische Fähigkeiten), Mathehelden (durchschnittliche mathematische Fähigkeiten) und Mathesuperhelden (überdurchschnittliche mathematische Fähigkeiten) (siehe Abbildung 4). Ein Ziel dieser Klassifizierung ist es, den Erzieher/innen die Variabilität der kognitiven Fähigkeiten im Vorschulalter zu verdeutlichen und eben diese Variabilität in der Aufgabenauswahl zu berücksichtigen.



Abbildung 4: Die drei »Mathehelden« (Lehmann et al., 2015)

Mit dieser Einteilung soll der Fokus auf die bereits vorhandenen bzw. noch zu entwickelnden mathematischen Fähigkeiten gerichtet werden, statt darauf, Defizite zu beleuchten. Dabei gehen wir davon aus, dass die pädagogischen Fachkräfte in ihrem

täglichen Umgang mit den Kindern kognitive Merkmale wie die mathematische Kompetenz gut einschätzen können (Mayerosch, 2011). Aus diesem Grund können sie natürlich auch die spielerische Beschäftigung mit mathematischen Inhalten an das Fähigkeitsniveau der von ihnen betreuten Kinder anpassen. Vor diesem Hintergrund ergab sich die wissenschaftliche Zielstellung nach der Bestimmung des Schwierigkeitsgrades kindgerechter mathematischer Aufgaben, die in vorigen Abschnitten bereits erklärt wurden.

Beispielhaft werden im Folgenden einige Aufgaben aus den von uns beschriebenen Fähigkeitsbereichen vorgestellt und Hinweise zur Anwendung für die drei »Mathehelden« gegeben (Lehmann et al., 2015).

Aufgabe »Zahlenstrahl«

<i>Fähigkeitsbereich:</i>	Zahlenverständnis
<i>Fördert zusätzlich:</i>	räumliche Zahlenrepräsentation
<i>Bearbeitungszeit:</i>	10 Minuten
<i>Material:</i>	Arbeitsblatt (siehe Anhang 1), Buntstifte
<i>Vorbereitung:</i>	Der/Die Spielleiter/in kopiert für jedes Kind ein Arbeitsblatt und legt Buntstifte bereit.

Anleitung:

Bei dieser Aufgabe sind das Zahlenverständnis und das Augenmaß der Mathehelden gefragt. Jedes Kind erhält ein Aufgabenblatt, auf dem verschiedene Zahlenstrahlen abgebildet sind. Zunächst sollte nun einmal der Zahlenstrahl an sich von der/dem Pädagog/in erklärt werden, ehe die Aufgabe beginnen kann. Die Erklärung des Zahlenstrahls könnte dabei wie folgt lauten:

»Hier seht ihr einen Zahlenstrahl. Vielleicht habt ihr so etwas ja schon einmal auf einem Lineal oder Maßband gesehen. Der Zahlenstrahl besteht aus vielen kleinen Strichen und Zahlen. Jeder kleine Strich steht für eine Zahl. Schaut, an manchen Strichen sind die Zahlen sogar dran geschrieben, damit man die Zahlen schneller finden kann. Unter dem Zahlenstrahl seht ihr in diesem Kästchen, die gesuchte Zahl, die ihr Mathehelden aufspüren sollt. Dafür könnt ihr euch genau überlegen, welcher Strich des Zahlenstrahls für diese Zahl steht und verbindet sie miteinander. Also was denkt ihr, welcher Strich steht für die 3?«

Wenn alle Kinder das Prinzip verstanden haben, kann nun jeder Matheheld für sich die Aufgaben lösen.

Aufgabe »Kinder im Kindergarten«

<i>Fähigkeitsbereiche:</i>	Rechenfähigkeiten, Mengenverständnis
<i>Fördert zusätzlich:</i>	Konzentrationsfähigkeit, Zuordnung von Zahl zu Menge, Differenzierungsfähigkeit für Mengen
<i>Bearbeitungszeit:</i>	20 Minuten
<i>Material:</i>	Arbeitsblatt (siehe Anhang 2), Buntstifte
<i>Vorbereitung:</i>	Der/Die Spielleiter/in kopiert für jedes Kind ein Arbeitsblatt und legt Buntstifte bereit.

Anleitung:

Für diese Aufgabe müssen die Mathehelden gut aufpassen und hochkonzentriert sein. Jedes Kind erhält ein Arbeitsblatt und sucht sich einen Buntstift aus. Auf jedem Blatt sind Kinder zu sehen, die genau wie die kleinen Mathehelden den Kindergarten besuchen und wieder nach Hause gehen. Ziel dieser Aufgabe ist es, sich die Ausgangsmenge der Kinder im Kindergarten zu merken und die nachfolgenden Kinder, die kommen, hinzuzuzählen, bzw. die Kinder, die den Kindergarten verlassen und nach Hause gehen, von der Gesamtmenge abzuziehen. Um dabei nicht durcheinander zu kommen, können die Mathehelden in das Feld neben dem Bild stets so viele Strichmännchen hineinmalen, wie sich derzeit Kinder im Kindergarten befinden. Somit kann man, wenn alles richtig gemacht wurde, aus dem letzten Feld die korrekte Antwort auf die Frage entnehmen, wie viele Kinder noch im Kindergarten sind.

Aufgabe »Labyrinth«

Fähigkeitsbereich: Räumliche Fähigkeiten

Fördert zusätzlich: Orientierungssinn, Feinmotorik, Konzentrationsfähigkeit

Bearbeitungszeit: 10–15 Minuten

Material: Arbeitsblatt (siehe Anhang 3), Buntstifte

Vorbereitung: Jedes Kind erhält von dem/der Spielleiter/in ein Labyrinth und nimmt sich einen Stift.

Anleitung:

Diese Aufgabe umfasst den Orientierungssinn der Mathehelden. Dafür erhält jedes Kind ein Arbeitsblatt, auf dem sich ein Labyrinth befindet. Ziel dieser Aufgabe ist es, selbstständig den richtigen Weg durch das Labyrinth einzuzeichnen, und den Barrieren aus dem Weg zu gehen.

Aufgabe »Mandalas«

Fähigkeitsbereich: Symbolverständnis

Fördert zusätzlich: Kreativität, Feinmotorik, geometrisches Wissen

Bearbeitungszeit: 15–20 Minuten

Material: Mandala (siehe Anhang 4), Buntstifte

Vorbereitung: Der/Die Spielleiter/in druckt für jedes Kind eine Mandalavorlage aus und stellt Buntstifte bereit.

Anleitung:

Jeder Matheheld darf sich ein Mandala aussuchen und es farbig gestalten. Im Anschluss daran versucht jedes Kind zu beschreiben, welche Formen es in seinem Mandala finden kann und versucht die gleichen Formen zu zählen.

Natürlich können auch gemeinsam mit den Mathehelden neue Mandalas aus geometrischen Formen entworfen werden.

Fazit

Im Zuge der Entwicklung von mathematischen Förderprogrammen im Vorschulalter entstand die Idee – nicht zuletzt aufgrund von Rückmeldungen pädagogischen Fachpersonals, welches die Förderprogramme praktizierte – eine differenzierte Förderung mathematischer Kompetenz zu ermöglichen. Dies auch vor dem Hintergrund, dass unsere Untersuchungen ergeben haben, dass Erzieher/innen gut in der Lage sind, die kognitiven Fähigkeiten von Vorschulkindern adäquat einzuschätzen (Mayerosch, 2011). Die vorliegende Aufgabensammlung bietet erstmals die Möglichkeit, Kinder entsprechend ihrem mathematischen Fähigkeitsniveau zu fördern. Inwieweit diese Art der Förderung sich frühpädagogisch lohnt im Sinne einer nachweislich verstärkten Unterstützung der mathematischen Bildung, müssen wissenschaftliche Begleitstudien bzw. eine Evaluation des Programms zeigen.

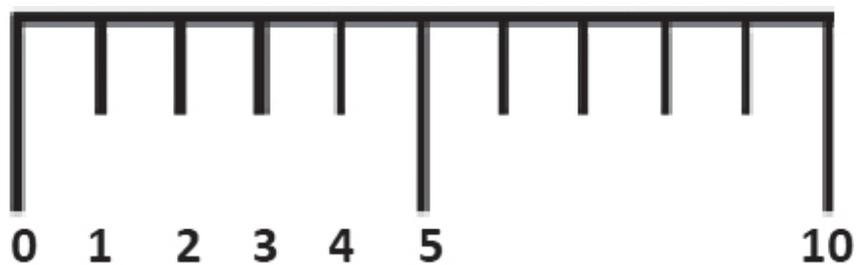
Literatur

- Cantor, G. (1895).* Beiträge zur Begründung der transfiniten Mengenlehre. *Mathematische Annalen*, 46(4), 481–512.
- Ebeling, W., Freund, J. & Schweitzer, F. (1998).* Komplexe Strukturen: Entropie und Information. Stuttgart: Teubner.
- Fuson, K. C. (1988).* Children's counting and concepts of number. Springer series in cognitive development. New York: Springer.
- Hettwer, V. (2013).* Förderung mathematischer Kompetenz im Vorschulalter anhand von selbstkonstruierten Aufgaben zur Fähigkeitsdifferenzierung. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
- Krajewski, K. (2005).* Vorschulische Mengenbewusstheit von Zahlen und ihre Bedeutung für die Früherkennung von Rechenschwäche. In M. Hasselhorn, H. Marx & W. Schneider (Hrsg.), *Tests und Trends: Bd. 4. Diagnostik von Mathematikleistungen* (S. 49–70). Göttingen: Hogrefe.
- Lehmann, W. (2007).* Zahlen, Mengen, Muster – Taschenwissen für Erzieherinnen. Freiburg i.Br: Herder.
- Lehmann, W., Rademacher, J. Müller, I., Rumpf, U. & Hettwer, V. (2015).* Werd zum Held der Mathewelt. Biederitz: punkt um.
- Maier, P. H. (1999).* Räumliches Vorstellungsvermögen. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Mayerosch, M. (2011).* Kompetenzentwicklung im Vorschulalter: Eine empirisch gestützte Darstellung eines Screening-Verfahrens mit Hilfe des »Beobachtungsbogens für 3- bis 6-jährige Kinder. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.
- Müller, I. (2015).* Mathematische Kompetenz im Vorschulalter. Familiäre Anregung und Merkmale des Kindes als Einflussfaktoren. Dissertation, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Zugriff am 18.04.2017 unter <http://edoc2.bibliothek.uni-halle.de/hs/download/pdf/43461?originalFilename=true>

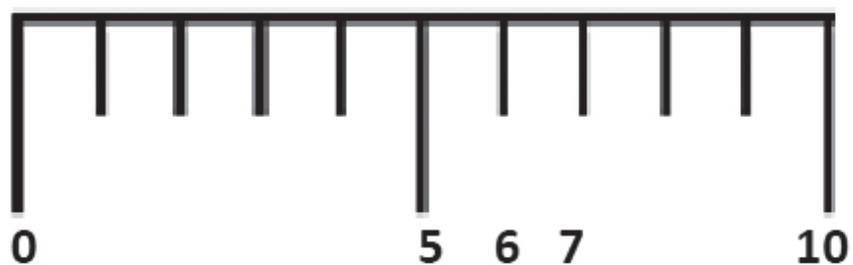
- Quaiser-Pohl, C., Köhler, A. & Rohe, A. M. (2010).* Förderung mathematischer Fähigkeiten im Vorschulalter – Ansätze und Programme. In C. Quaiser-Pohl & M. Endepohls-Ulpe (Hrsg.), *Bildungsprozesse im MINT-Bereich* (S. 75–93). Münster: Waxmann.
- Rademacher, J., Lehmann, W., Quaiser-Pohl, C., Günther, A. & Trautewig, N. (2009).* *Mathematik im Vorschulalter.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rademacher, J., Trautewig, N., Günther, A., Lehmann, W. & Quaiser-Pohl, C. (2005).* Wie können mathematische Fähigkeiten im Kindergarten gefördert werden? Ein Förderprogramm und seine Evaluation. *report psychologie*, 30(9), 372.
- Rumpf, U. (2015).* *Aufgaben zur leistungsspezifischen Förderung mathematischer Fähigkeiten im Vorschulalter – Werd zum Held der Mathewelt!* Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
- Van de Rijt, B. A. M., Van Luit, J. E. H. & Hasemann, K. (2000).* Zur Messung der frühen Zahlbegriffsentwicklung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32(1), 14–24.

Anhang 1 – Arbeitsblätter Zahlenstrahl

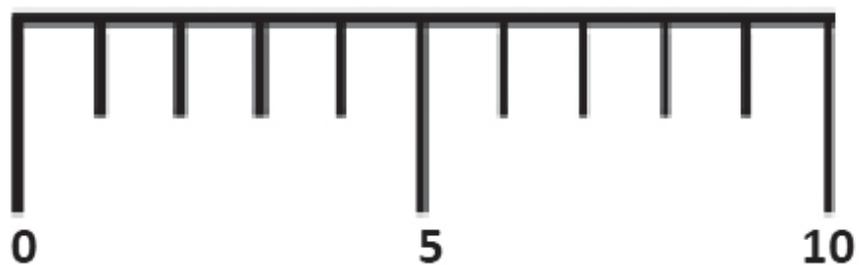
Helden in Ausbildung



6

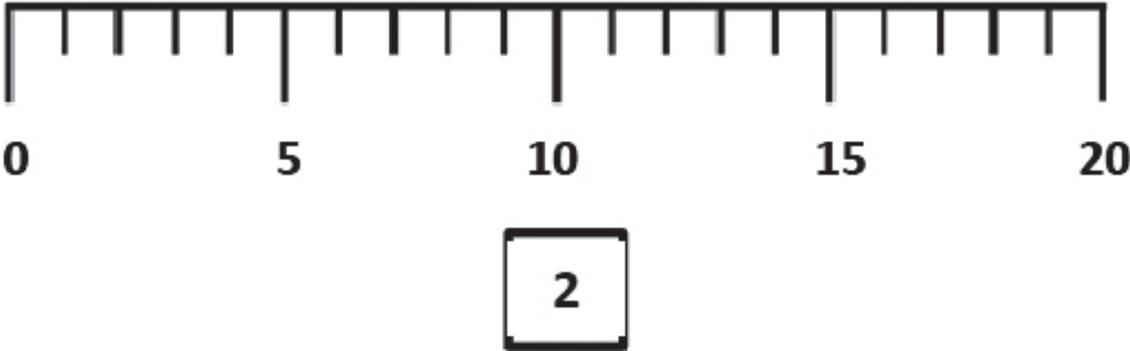
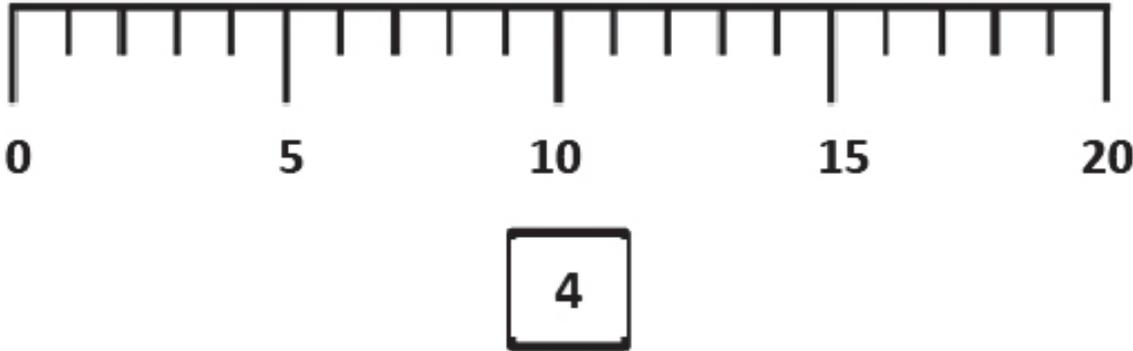
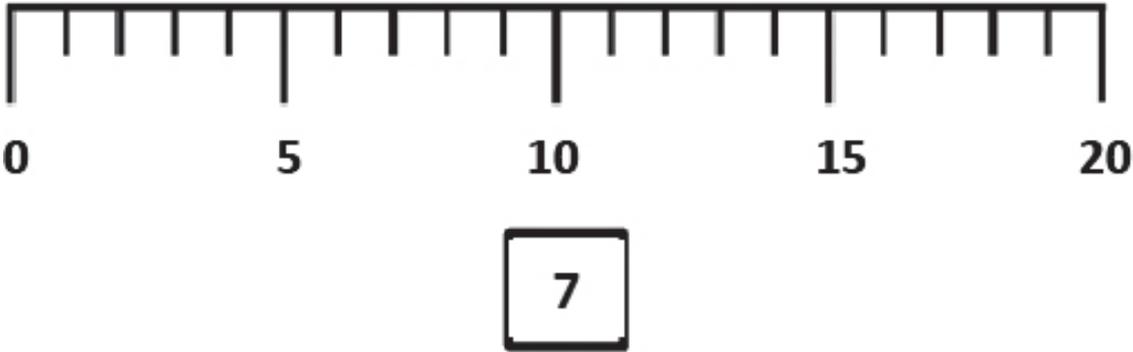


1

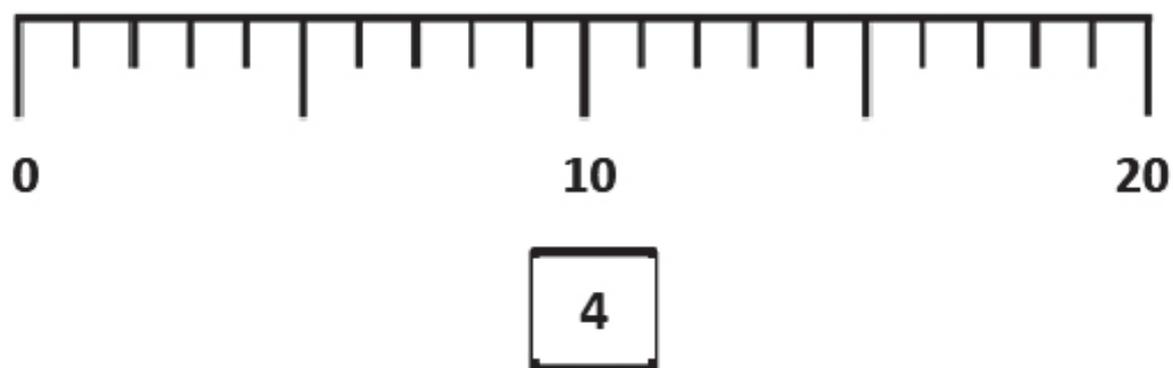
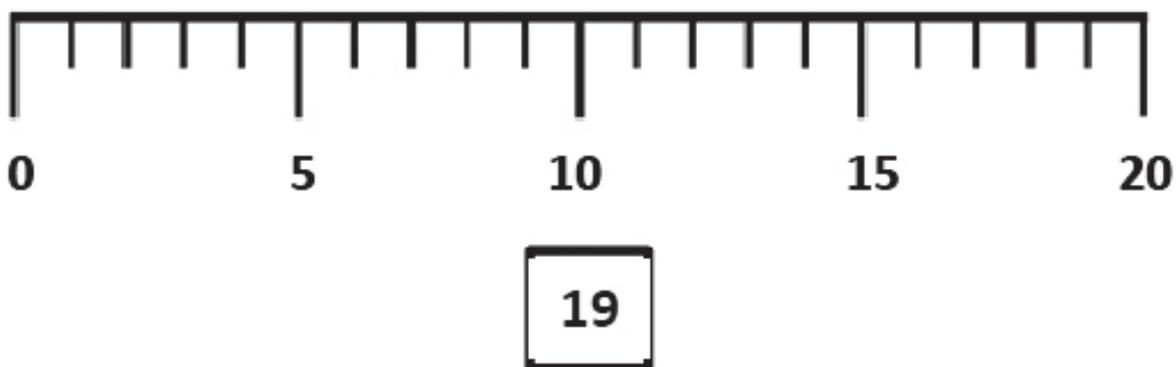
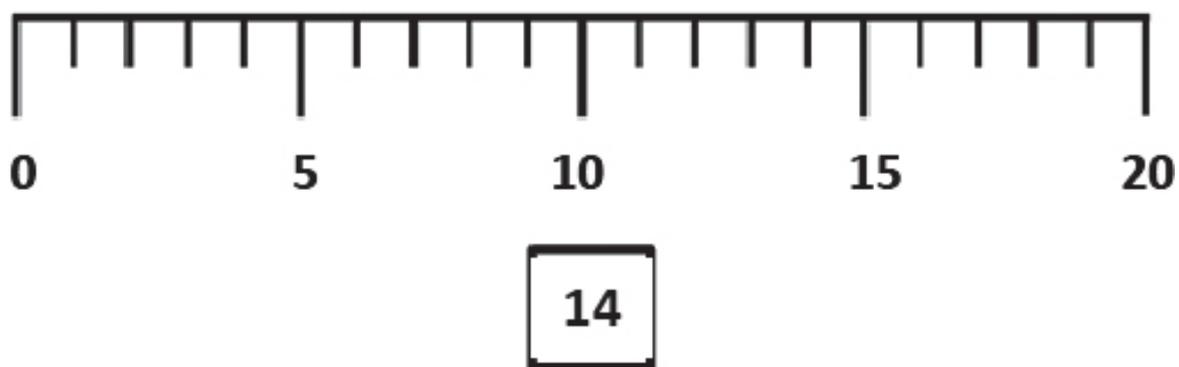


9

Mathehelden

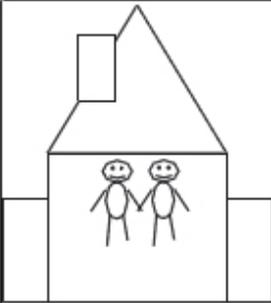
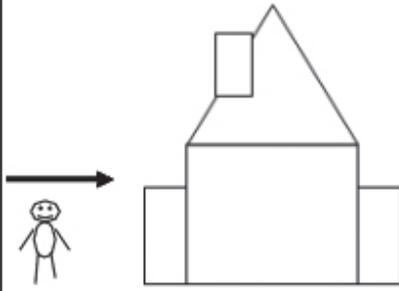
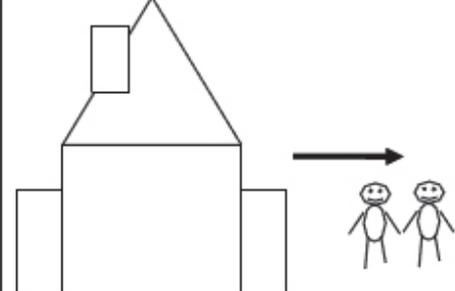
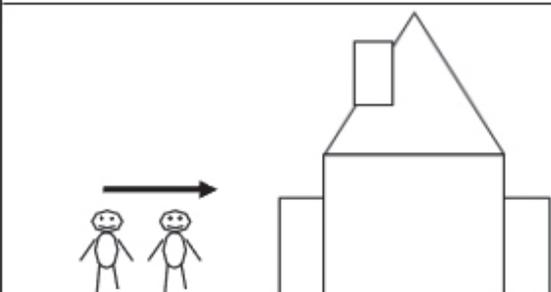
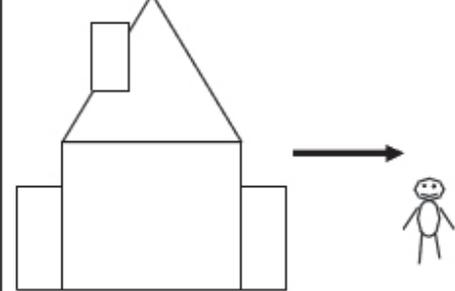


Mathesuperhelden

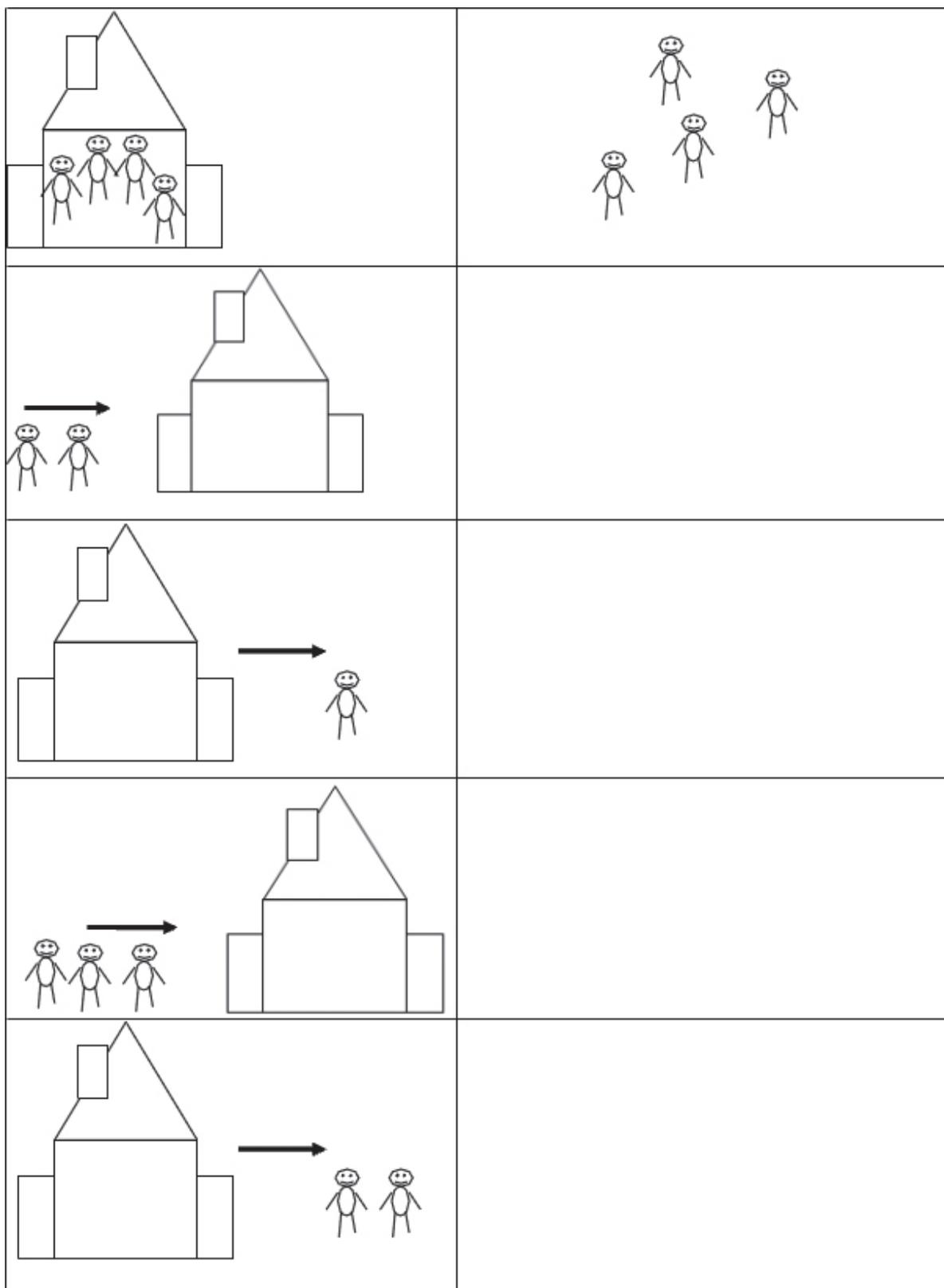


Anhang 2 – Kinder im Kindergarten

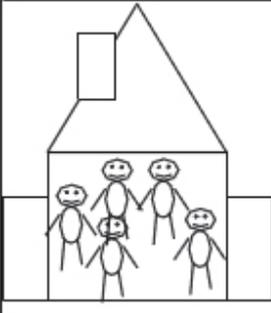
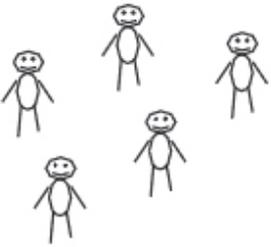
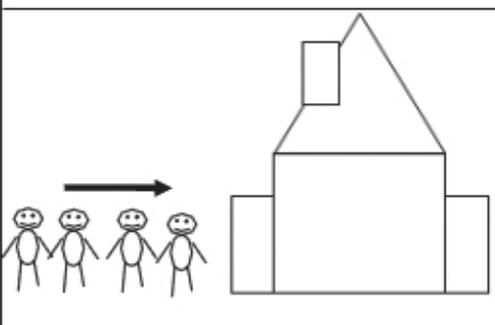
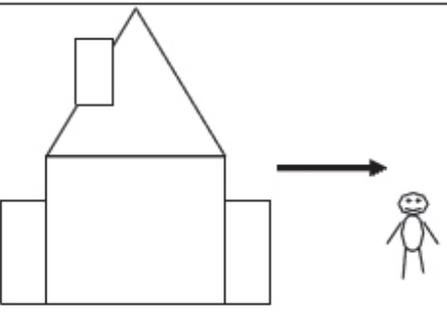
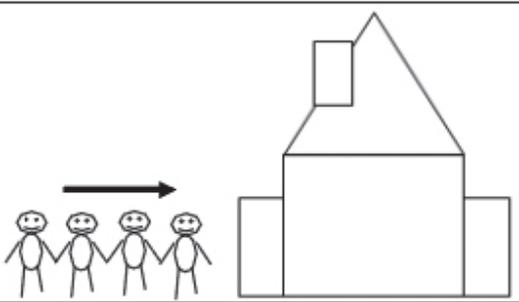
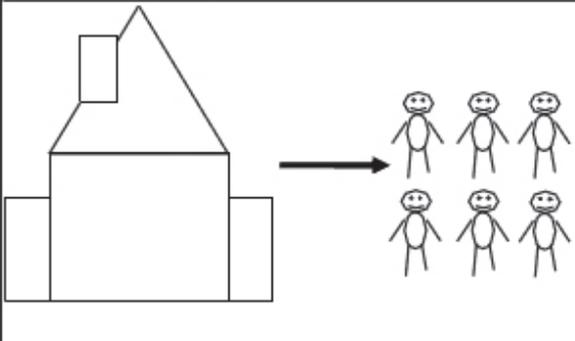
Helden in Ausbildung

Mathehelden

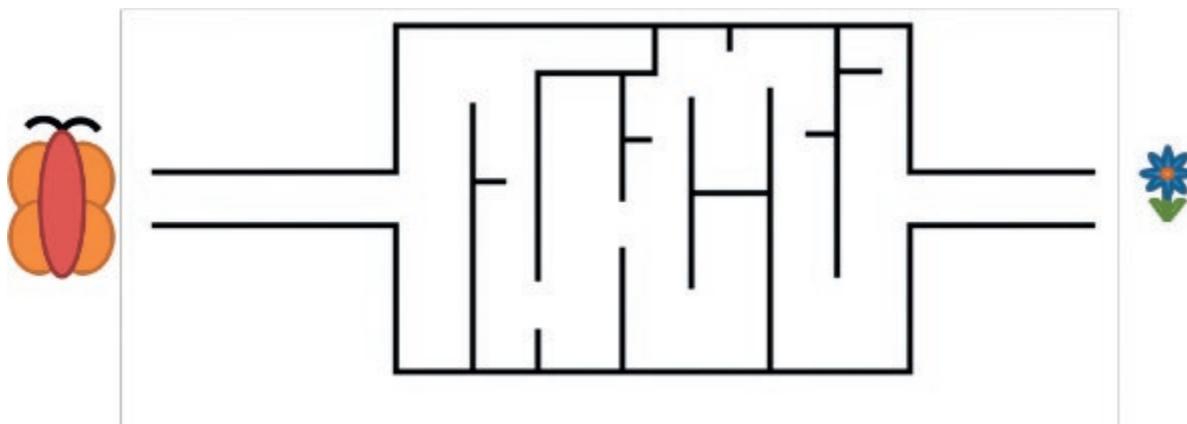


Mathesuperhelden

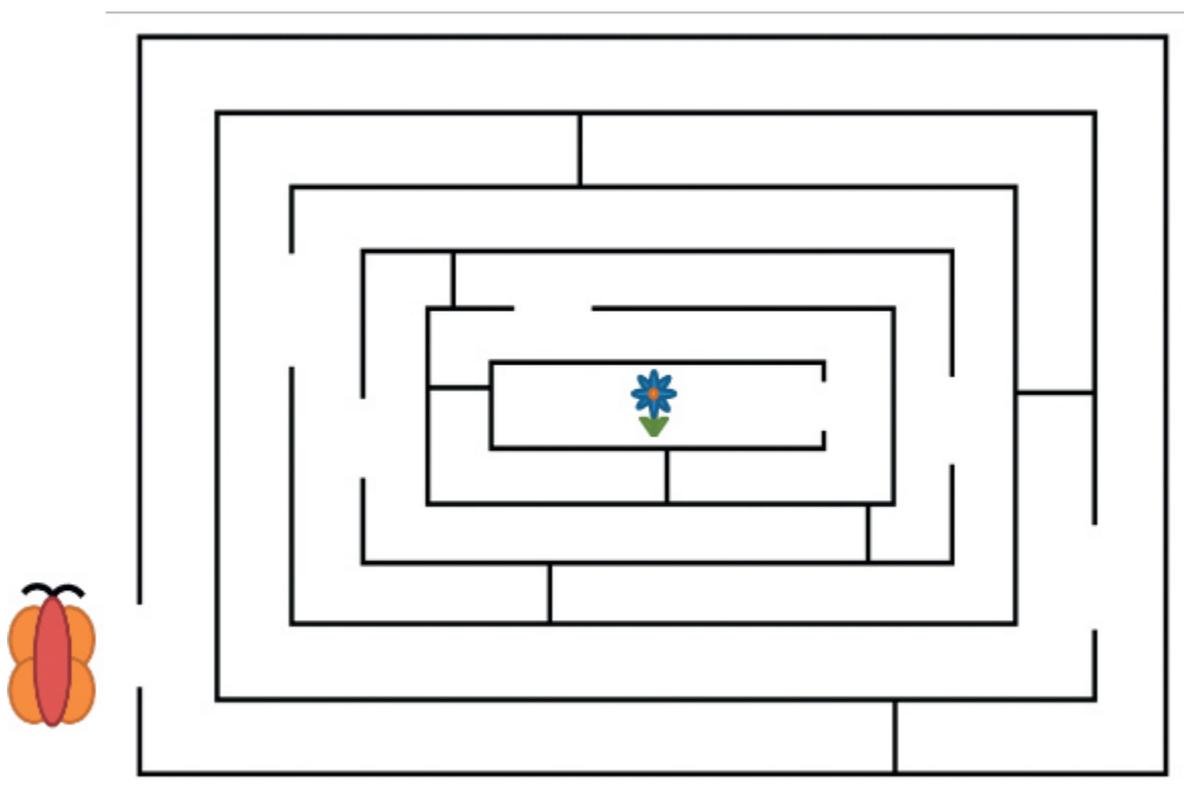
	
	
	
	
	

Anhang 3 – Labyrinth

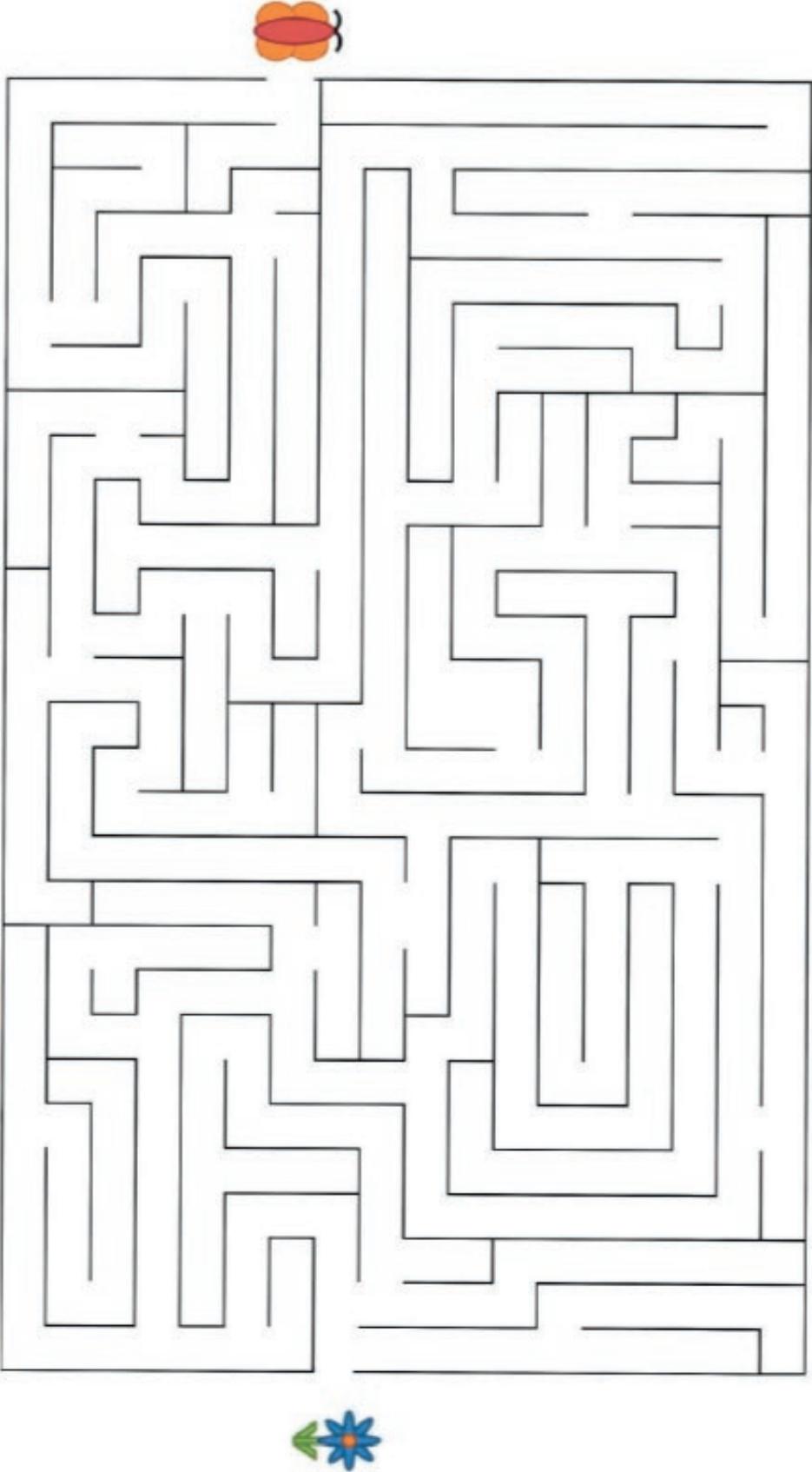
Helden in Ausbildung



Mathehelden

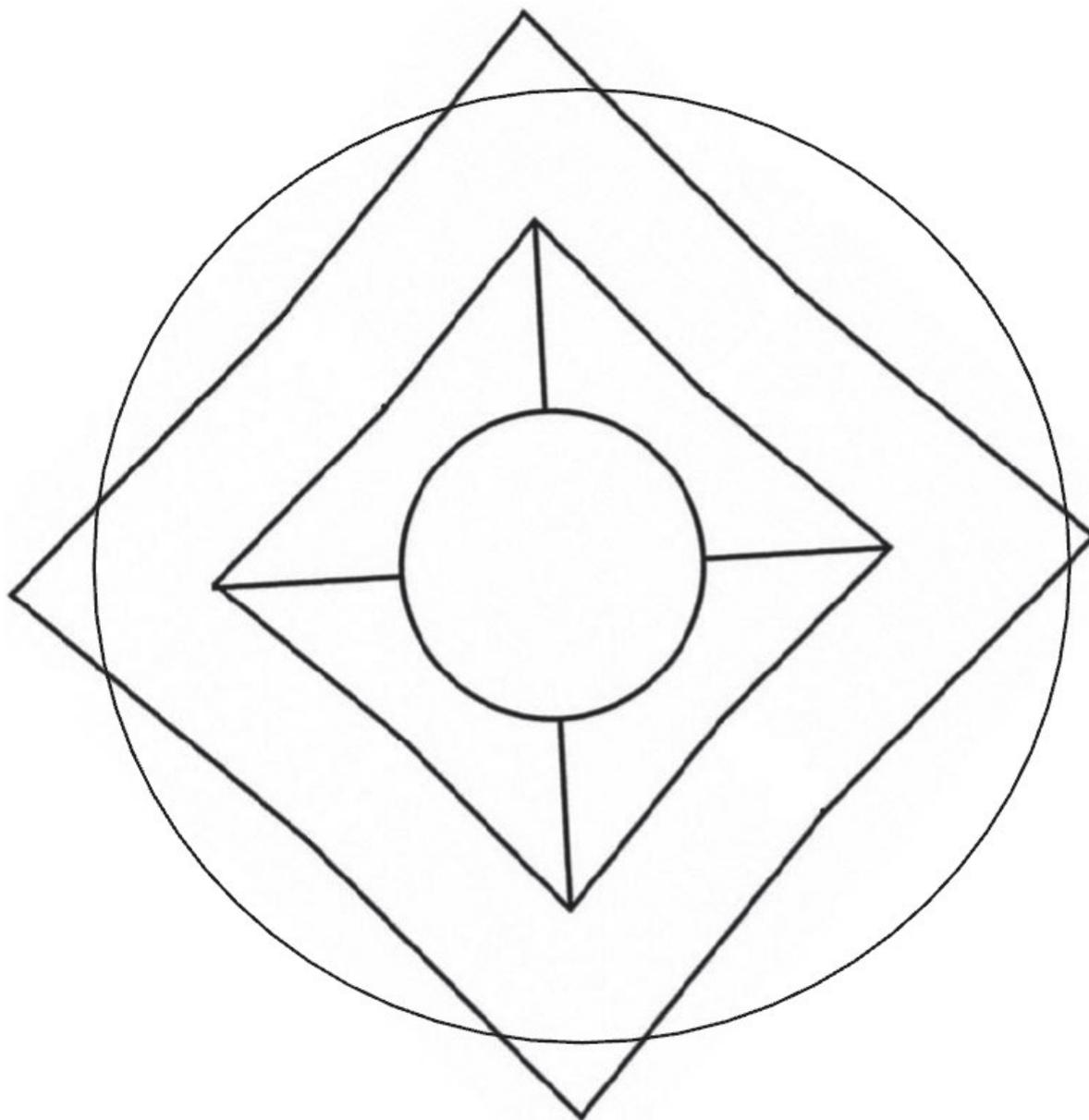


Mathesuperhelden

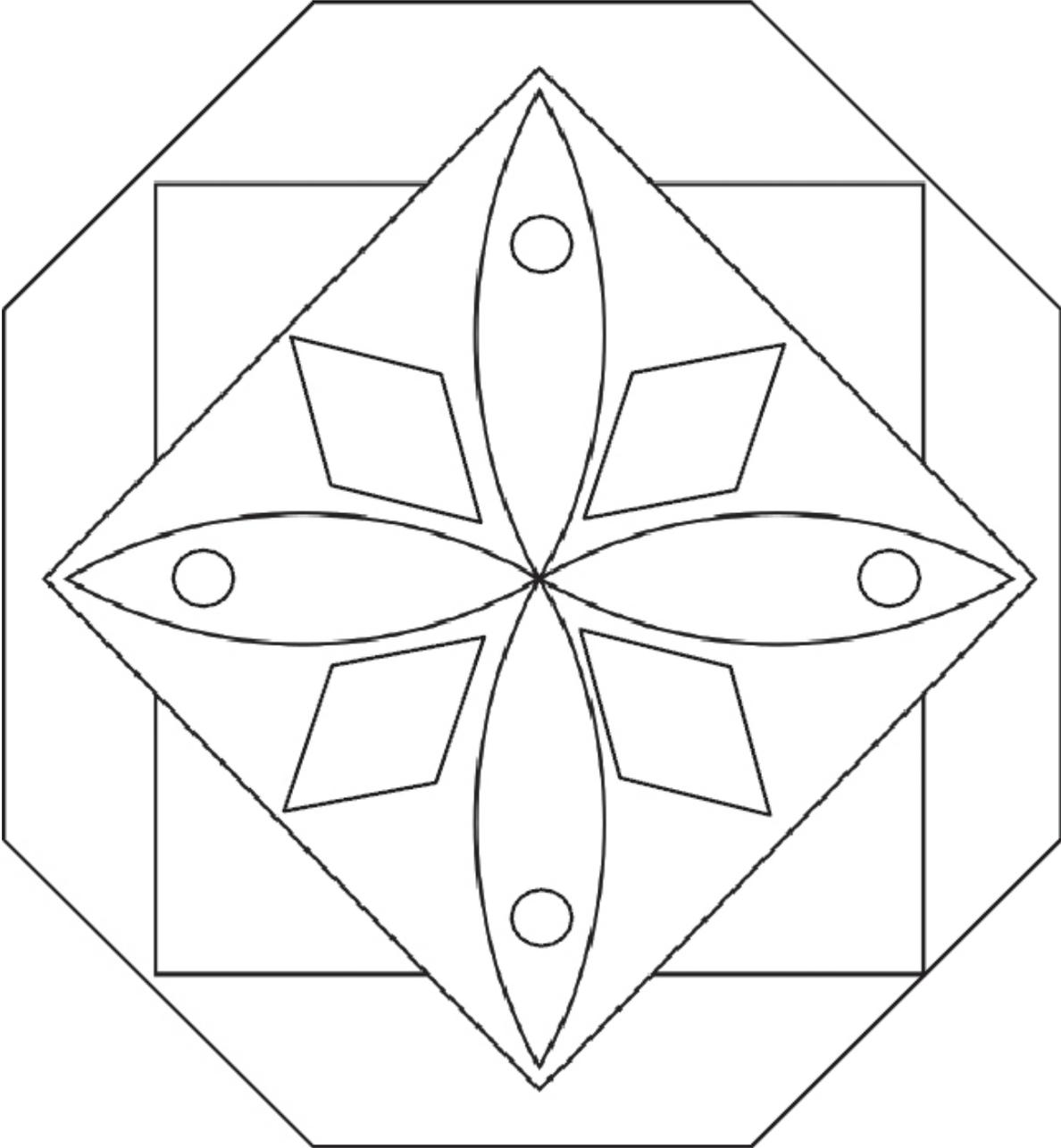


Anhang 4 – Mandalas

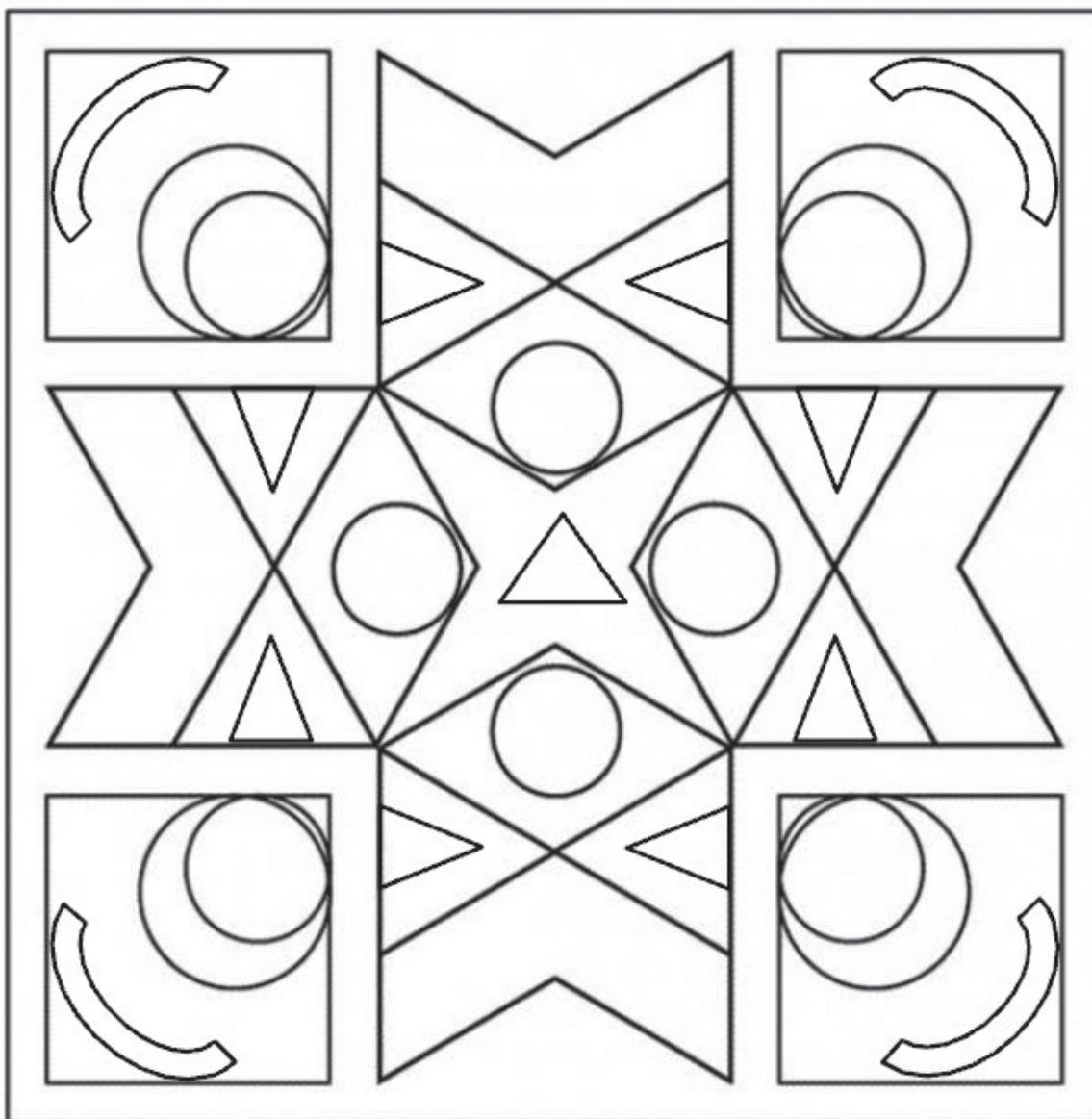
Helden in Ausbildung



Mathehelden



Mathesuperhelden



Verbesserung des visuellen Arbeitsgedächtnisses durch aktive Filmrezeption bei Kindern ab 3 Jahren

Martin L. Pittorf, Anna Werner & Wolfgang Lehmann

1 Hintergrund

Das visuelle Arbeitsgedächtnis als Prädiktor späterer Schulnoten

Um möglichst frühzeitig insbesondere Kinder mit Unterstützungsbedarf bei ihren Schulleistungen fördern zu können, erscheint es angebracht, bereits im Kindergarten- oder Vorschulalter Vorläufer-Kompetenzen festzustellen und gegebenenfalls zu versuchen, diese verstärkt zu fördern. Insbesondere für die Leistungen im MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) gilt das visuell-räumliche Arbeitsgedächtnis (vAG)¹ als entscheidender Prädiktor (Alloway & Passolunghi, 2011; Bull, Esby & Wiebe, 2008), der spätere Schulnoten (als Maß der Leistungsfähigkeit im jeweiligen Schulfach) voraussagt; in Mathematik zum Beispiel besser als die elementare Rechenfähigkeit. Spätere mathematisch-logische Fähigkeiten gelten als bereits früh durch die individuelle Kapazität des vAG festgelegt (Dumontheil & Klingberg, 2012).

Insofern scheint es sinnvoll, zunächst das vAG bei Kindern möglichst frühzeitig zu bestimmen (z.B. durch Matrizen-tests; Pittorf, 2015) und ggf. durch geeignete Maßnahmen intensiv zu fördern. Allerdings ist zurzeit erneut in der Diskussion, ob entsprechende (direkte) Interventionen nur kurzfristig oder doch nachhaltig zur Verbesserung der vAG-Kapazität beitragen können (Melby-Lervag & Hulme, 2013; Shinaver, Entwistle & Söderquist, 2014; Shipstead, Hicks & Engle, 2012). Kritikpunkt ist dabei, dass die Verbesserung sich ausschließlich auf die trainierten Aufgaben bezieht und auch nur während des Interventionszeitraumes erhalten bleibt.

Frühkindliches Medienverständnis und visuelles Arbeitsgedächtnis

Das vAG steht auch im engen Zusammenhang mit frühkindlichem Medienverständnis: So wurde für das Verständnis von typischen technischen Filmelementen wie Schwenks oder Umschnitten (also den Techniken, die bei Filmen genutzt werden, um Szenen miteinander zu verbinden) für Kinder von drei bis sechs Jahren eine starke Abhängigkeit vom vAG gefunden (Pittorf, Lehmann & Huckauf, 2014a). Dies kann auf eine kognitive Verarbeitung in gemeinsamen distinkten Gehirnbereichen zurückgeführt werden (z.B. Darki & Klingberg, 2014; Olesen, Westerberg & Klingberg, 2005), so dass davon auszugehen ist, dass eine Verbesserung der einen

1 Die meint die Fähigkeit, visuell-räumliche Informationen kurzfristig kognitiv speichern und mit bereits Bekanntem abgleichen zu können (Baddeley, 2010).

Fähigkeit eine entsprechend höhere neuronale Aktivierung dieses Areals mit sich bringt, was wiederum zu einer besseren Performanz im anderen Aufgabenbereich führt. Im Gegensatz zu den oben angeführten direkten Trainingsmethoden wird hier eine dauerhafte Kapazitätsvergrößerung des vAG als Folge eines verbesserten Medienverständnisses angenommen: Durch ein dauerhaftes »Training« aufgrund von täglichem Medienkonsum, wie er für Kinder bereits in diesem Alter zu erwarten ist (Feierabend & Klingler, 2009), kann nachhaltig eine Verbesserung des vAG erreicht werden. Das heißt, dass (indirekte) Trainingsmaßnahmen z.B. zur Erhöhung des Medienverständnisses sich auch auf das vAG längerfristig über die Vorschulzeit hinaus positiv auswirken.

2 Fragestellung

Im Kindergartenalter (Altersgruppe 3 bis 6 Jahre) haben Kinder noch eine niedrige vAG-Kapazität, und so stellt sich die Frage, ob sich hier das vAG schon früh durch geeignete mediale Interventionen verbessern lässt. Der Beantwortung dieser Frage wurde durch eine aktive Auseinandersetzung mit formalen Filmelementen nachgegangen (herkömmliches »passives« Fernsehen führt im Vorschulalter nicht zu einer Verbesserung des vAG und somit nicht zu einer positiven Wirkung auf spätere schulische Leistungen [Spitzer, 2005]).

3 Methode

Teilnehmer/innen

Die Studie wurde in einem Kindergarten in Eußenheim (Bayern) mit 33 Kindergartenkindern im Alter von drei bis sechs Jahren durchgeführt; bei zwei Kindern konnte das vAG nicht abschließend bestimmt werden, so dass die Daten von 21 Jungen und 10 Mädchen in die Auswertung mit einbezogen wurden (8 Drei-, 15 Vier-, 5 Fünf- und 3 Sechsjährige).

Stimuli

In dieser Pilotstudie haben wir mit Hilfe von Teddy Tom Tests (TTT; Pittorf, Huckauf & Lehmann, 2010) untersucht, wie die aktive Auseinandersetzung mit Filmen bzw. formalen Filmelementen das vAG von Kindern verbessert. Bei den TTTs beantworten die Kinder in Einzelsitzungen einem Video-Teddy in einem quasi-interaktiven Dialog verschiedene Fragen, deren Antworten sich direkt aus einem Schwenk oder Umschnitt ergeben – der Film wird bis zu Beantwortung der Frage jeweils angehalten (siehe Abbildung 1). Mit dem TTTintro werden den Kindern zunächst der Teddy und das Procedere vorgestellt, das heißt unter anderem, dass die Fragen nicht vom (menschlichen) Versuchsleiter gestellt werden, sondern dass die Kinder ausschließlich mit dem Teddy aus dem Film interagieren können. Beim TTTpan sind Fragen zu Schwenks zu beantworten, die im TTTrep wiederholt werden, im TTTcut geht es um Fragen zu verschiedenen räumlichen Umschnittarten innerhalb einer Szene (edits) und im TTTsim werden noch einmal Fragen zu

Schwenks und edits gestellt. In allen Filmen erzählt der Teddy jeweils eine Geschichte aus seinem »Alltag«: er geht in die Schule, spielt mit seinen Freunden im Park, geht Baden oder fotografiert Schmetterlinge. Die Filme sind jeweils etwa drei bis 10 Minuten lang.



Abbildung 1: Beispiel für eine Umschnitt-Frage in einem Teddy Tom Test (Pittorf & Lehmann, 2015)

Beim Teddy Tom Tests (TTT; Pittorf, 2015) stellt ein Teddy aus einem Video heraus Fragen, die die Kinder nur beantworten können, wenn sie das zu Grunde liegende filmtechnische Element (z.B. einen Schwenk oder Umschnitt) verstanden haben. Im obigen Beispiel erklärt Teddy Tom den Kindern, dass es in seiner Stadt zwei Schulen gibt (Totale, links). Nach einem Umschnitt (Nahe, Mitte) sind die Füße des Teddys zu sehen, die von links nach rechts durch das Bild gehen, während der Teddy erklärt, dass er nun in seine Schule geht. Nach dem Umschnitt in die Totale (rechts) ist der Teddy verschwunden. In welche Schule ist er gegangen? (aus Pittorf & Lehmann, 2015).

Das vAG wurde mit Hilfe des Matrix Film Battery Tests (MFBT; Pittorf, Lehmann & Huckauf, 2014b) bestimmt. Bei diesem video-basierten Matrizenest werden den Kindern in Einzelsitzungen auf einem Monitor einfache Bilder (Matrizen) für jeweils fünf Sekunden gezeigt, von 16 gleichmäßig angeordneten Rechtecken (4x4-Matrix) ist zunächst eines schwarz, die restlichen sind grau. Direkt im Anschluss an die Präsentation jeder einzelnen Matrix sollen die Kinder die Vorlage mit kleinen schwarzen Papptäfelchen auf einer grauen Unterlage nachlegen. Danach wird eine weitere Vorlage gezeigt. Wurden drei von fünf Bildern richtig repliziert, wird die Anzahl der schwarzen Kästchen (Items) um eins erhöht. Die höchste Anzahl der gemerkten Items gilt als Maß für die Kapazität des vAG. In einem zweiten Durchgang wird die Aufgabe entsprechend mit einer Sekunde Darbietungsdauer (und anderen Vorlagen) wiederholt.

Durchführung

Zunächst wurde zu Beginn der Untersuchung mittels MFBT das vAG bestimmt. Die Kinder wurden nach ihren Leistungen im vAG (Prä-Test) und nach ihrem Alter parallelisiert und in eine Interventionsgruppe (IG) und eine Kontrollgruppe (KG) eingeteilt. Den Kindern der IG wurden im Abstand von jeweils einer Woche in Einzelsitzungen die Testfilme TTTintro, TTTpan, TTTcut, TTTrep und TTTsim vorgeführt, d.h., die Kinder bekamen jeweils die Filme gezeigt und beantworteten die

Fragen, die ihnen der Teddy stellte. Die Ergebnisse der Tests bzw. die Antworten der Kinder auf die Fragen des Teddys wurden nicht extra ausgewertet, sondern es wurde hier nur die Eigenschaft der Testfilme dahingehend genutzt, dass sich das Kind jeweils mit den entsprechenden Filmelementen auseinandersetzen musste, wenn es die zugehörigen Fragen richtig beantworten wollte. Die Kontrollgruppe nahm unterdessen weiter am üblichen Kindergartenalltag teil. Nach sechs Wochen wurde bei allen Kindern erneut das vAG mit dem MFBT bestimmt (vAG[Post]).

4 Ergebnis

Eine Varianzanalyse (ANOVA) ergab eine signifikante Zunahme des vAG(Prä) mit dem Alter ($R^2 = .53, p < .001$), wobei vor allem zwischen Vier- und Fünfjährigen ein Leistungssprung festgestellt wurde (Mittelwerte des vAG[Prä] für die Dreijährigen: 1.0, für die Vierjährigen: 1.1, für die Fünfjährigen: 2.2 und für die Sechsjährigen: 2.7). Eine Geschlechtsabhängigkeit wurde nicht festgestellt. Für die kürzere Darbietungsdauer der Matrizen (1 Sekunde Präsentationszeit) ergab sich eine ähnliche Altersabhängigkeit mit $R^2 = .47, p = .001$.

Für das vAG nach der Intervention, vAG(Post), zeigte eine multinominal-logistische Regressionsanalyse mit vAG(Prä) und der Teilnahme an der Intervention (Interv) als Prädiktoren eine Verbesserung in Abhängigkeit von der Intervention (siehe Abbildung 2). Für dieses Modell ergibt sich mit $\chi^2 = 46.27, p < .001$ ein Pseudo-R2 von .775 (Cox & Snell, 1968), mit $|^2$ (vAG[Prä]; 9) = 43.00, $p < .001$ und χ^2 (Interv; 3) = 36.96, $p < .001$.

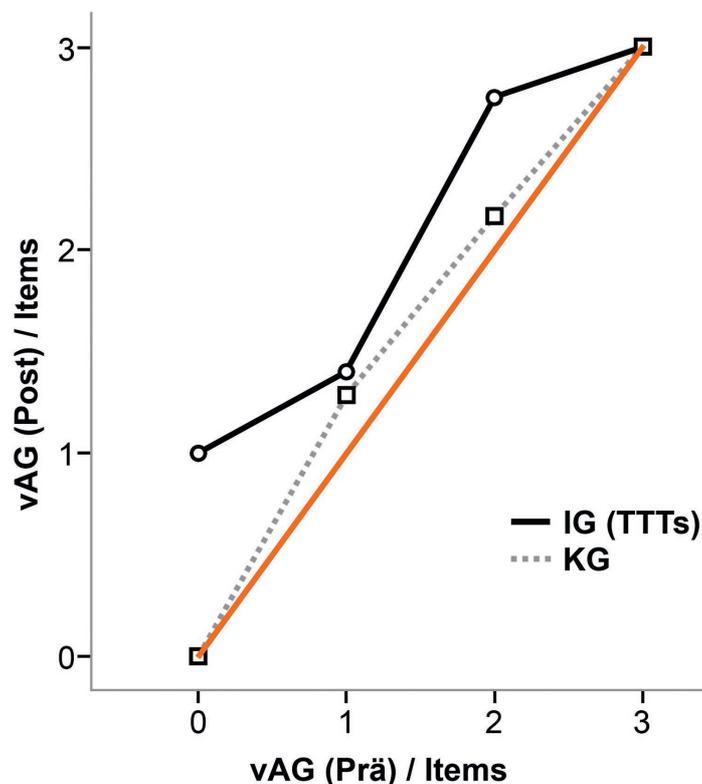


Abbildung 2: Verbesserung des visuellen Arbeitsgedächtnisses durch Teddy Tom Tests (eigene Darstellung)

Entsprechend ihres mittels MFBT gemessenen visuellen Arbeitsgedächtnisses (vAG[Prä]) wurden die 32 Kinder in eine Interventionsgruppe IG (durchgezogene Linie) und eine Kontrollgruppe (gestrichelte Linie) eingeteilt. Mit der IG wurde in Einzelversuchen im Abstand von jeweils einer Woche der TTTintro, TTTpan, TTTcut, TTTrep und TTTsim durchgeführt (Pittorf, 2015). Nach sechs Wochen wurde – unter Berücksichtigung des vAG(Prä) – für das vAG(Post) eine signifikante Abhängigkeit von der Intervention festgestellt (die orangefarbene Linie entspricht einem unveränderten vAG). Als Maßzahl an den Achsen ist die Anzahl korrekt replizierter Items im jeweiligen MFBT angegeben.

Zwar ist die Variable Interv bivariat, dennoch wurde für eine Einschätzung des Einflusses der Prädiktoren eine lineare Regression gerechnet, wobei sich mit $F(28; 2) = 44,11$; $p < .001$ ein $R^2 = .76$ in der gleichen Größenordnung ergab. Für die Prädiktoren wurden die standardisierten Koeffizienten mit β (vAG[Prä]) = .86, $p < .001$ und β (Interv) = .24, $p = .016$ bestimmt. Bei der kurzen Darbietungszeit von einer Sekunde konnte kein signifikanter Zusammenhang von vAG(Post) zur Intervention festgestellt werden $|\chi^2$ (Interv) = 3.32, $p = .346$.

Es gibt also einen bedeutsamen Unterschied in den Leistungen des vAG zwischen den beiden Gruppen, der auf die Intervention zurückgeführt werden kann: bei den Kindern, die die TTTs gesehen haben, hat sich das vAG deutlich besser entwickelt als bei den Kindern der Kontrollgruppe. Insbesondere bei den Kindern mit einem niedrigen vAG-Ausgangsniveau im Prä-Test vAG von 0 Items konnte eine erhebliche Verbesserung des vAG erreicht werden, während in der Kontrollgruppe bei den vAG-schwächeren Kindern im Allgemeinen keine Verbesserung festzustellen war.

5 Diskussion

Offensichtlich ist die aktive Auseinandersetzung mit Filmen bzw. basalen Filmelementen (z.B. mittels TTTs) dazu geeignet, das vAG bei Kindern im Kindergartenalter zu verbessern. Insbesondere bei Kindern mit ursprünglich niedrigem vAG-Level konnte mit der Intervention die vAG-Leistung sowohl direkt als auch im Vergleich mit der Kontrollgruppe deutlich verbessert werden. Dabei scheinen diese Effekte nicht auf schnelleres Erfassen der Items durch ein visuelles Training zurückzuführen zu sein, denn gerade bei der kurzen Darbietung, die hier die IG zu begünstigen scheint, werden keine Verbesserungen festgestellt. Vielmehr scheint es das einfache filmische Umfeld zu sein, das offensichtlich gut geeignet ist, Kindern (erstmal) die Möglichkeit zu geben, sich die räumliche Lage von Bildelementen merken zu können. Eventuell ist auch zusätzlich die Motivation, dem Teddy helfen zu wollen, für ein besseres Filmverständnis förderlich. Zudem mag das Erscheinungsbild der Aufgaben in Form eines Puppen- bzw. Animationsvideos, das sonst wohl eher einem unterhaltenden bzw. autoritätsfernen und lehr-freien Bereich zugeordnet wird, Kinder ungezwungener (re-)agieren lassen.

Auf jeden Fall aber scheinen diese hier gewonnenen Fähigkeiten für das Lösen anderer statischer Aufgaben wie z.B. beim MFBT förderlich zu sein. Bereits bei unseren früheren Untersuchungen waren solche Verbesserungen durch eine gemeinsame

Intervention von TTTs und MFBTs festgestellt worden (Pittorf et al., 2014b), allerdings konnte hier bislang noch keine Aussage getroffen werden, auf welche der beiden Testformen die Verbesserung letztendlich zurückzuführen war.

Damit könnte durch den frühen kindgerechten Einsatz einfacher medienbasierter Trainings eine positive Spirale kognitiver Fähigkeitssteigerung in Gang gesetzt werden, die dann durch moderaten TV-Konsum aufrecht erhalten bleiben bzw. verbessert werden kann. Gemeint ist damit nicht der Konsum »passiven« Unterhaltungsfernsehens, für das in einer Vielzahl von Untersuchungen bereits negative Auswirkungen insbesondere auf die kognitive Entwicklung der Kinder festgestellt wurden (für einen Überblick siehe Spitzer, 2005), sondern sogenanntes *educational TV* (Fisch, 2004), bei dem die Kinder mit in die Handlung einbezogen werden und für das bereits entsprechende positive Auswirkungen auf Schulleistungen nachgewiesen wurden (Fisch, McCann Brown & Cohen, 2001). Gerade für moderne audiovisuelle Medien bzw. -geräte (z.B. Spiele-Apps auf Tablets), die darüber hinaus eine interaktive Auseinandersetzung erlauben, ist daher mit einer positiven Wirkung zu rechnen.

Eine Verbesserung späterer Schulleistungen (insbesondere in Mathematik) durch ein frühes Verständnis formaler Filmelemente (als Folge einer aktiven Auseinandersetzung) ist somit aus folgenden Gründen zu erwarten: Der gemeinsamen Aktivierung distinkter Gehirnregionen (und somit Verbesserung deren Funktionsfähigkeit), der indirekten Verbesserung über das vAG, des Primings² von Verknüpfungen zu anderen Gehirnbereichen und schließlich über eine Spirale der Verbesserung, die auf einem erhöhten Filmverständnis und damit einer Erhöhung des Verständnisses von Medien (educational TV, Lernprogramme etc.) basiert, die ihrerseits wieder eine Verbesserung des vAG hervorruft.

6 Ausblick

Allerdings konnte insbesondere die Nachhaltigkeit der Verbesserung des vAG bislang noch nicht nachgewiesen werden, außerdem ist in unserer Pilotstudie die Anzahl der Versuchsteilnehmer/innen zu gering, um allgemeingültige Aussagen formulieren zu können. Hier sollen Folgeuntersuchungen über einen längeren Zeitraum in Form von Längsschnittstudien belastbarere Ergebnisse liefern.

Literatur

Alloway, T. P. & Passolunghi, M. C. (2011). The relationship between working memory, IQ, and mathematical skills in children. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 133–137.

Baddeley, A. D. (2010). Working memory. *Current Biology*, 20(4), 136–140.

2 Unter Priming-Effekten (Bahnung) versteht man den Umstand, dass Informationen anders aufgenommen und verarbeitet werden, wenn vorausgehende Informationen auf die eigentlichen Informationen vorbereiten (Scheufele & Tewksbury, 2007).

- Bull, R., Espy, K. A. & Wiebe, S. A. (2008).* Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental neuropsychology*, 33(3), 205–228.
- Cox, D. R. & Snell, E. J. (1968).* A general definition of residuals. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B(Methodological)*, 30(2), 248–275.
- Darki, F. & Klingberg, T. (2015).* The role of fronto-parietal and fronto-striatal networks in the development of working memory: a longitudinal study. *Cerebral Cortex*, 25(6), 1587–1595.
- Dumontheil, I. & Klingberg, T. (2012).* Brain activity during a visuospatial working memory task predicts arithmetical performance 2 years later. *Cerebral Cortex*, 22(5), 1078–1085.
- Feierabend, S. & Klingler, W. (2009).* Was Kinder sehen. *Media-Perspektiven*, 8, 398–412.
- Fisch, S. M. (2004).* Children's learning from educational television: Sesame Street and beyond. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fisch, S. M., McCann Brown, S. K. & Cohen, D. I. (2001).* Young children's comprehension of educational television: The role of visual information and intonation. *Media Psychology*, 3(4), 365–378.
- Melby-Lervåg, M. & Hulme, C. (2013).* Is working memory training effective? A meta-analytic review. *Developmental psychology*, 49(2), 270–291.
- Olesen, P. J., Westerberg, H. & Klingberg, T. (2004).* Increased prefrontal and parietal activity after training of working memory. *Nature neuroscience*, 7(1), 75–79.
- Pittorf, M. L. (2015).* Zum Verständnis des filmtechnischen Elements Schwenk bei Kindern ab 3 Jahren: Untersuchungen mit Hilfe eigens entwickelter, altersgerechter, videobasierter Tests. Biederitz: punkt um.
- Pittorf, M. L., Huckauf, A. & Lehmann, W. (2010).* Zum kindlichen Verständnis der typischen technischen Filmelemente Schwenk und Umschnitt. *Medien und Erziehung: Mediengebrauch von Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren*, 54(6), 94–105.
- Pittorf, M. L. & Lehmann, W. (2015).* Zum Verständnis von Schwenks und Umschnitten in Filmen bei Kindern ab 3 Jahren. In A. Schmitt, A. Schwentesius, & E. Sterdt (Hrsg.), *Neue Wege für frühe Bildung und Förderung im Forschungsfeld Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT)* (S. 62–71). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Pittorf, M. L., Lehmann, W. & Huckauf, A. (2014a).* The Understanding of Pans in 3-to 6-Year-Old Children. *Media Psychology*, 17(3), 332–355.
- Pittorf, M. L., Lehmann, W. & Huckauf, A. (2014b).* Visual working memory and perception speed of 3-to 6-year-old children tested with a Matrix Film Battery Test. *Early Child Development and Care*, 184(6), 843–854.

- Scheufele, D. A. & Tewksbury, D. (2007).* Framing, agenda setting, and priming: The evolution of three media effects models. *Journal of communication*, 57(1), 9–20.
- Shipstead, Z., Hicks, K. L. & Engle, R. W. (2012).* Cogmed working memory training: Does the evidence support the claims? *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 1(3), 185–193.
- Shinaver III, C. S., Entwistle, P. C. & Söderqvist, S. (2014).* Cogmed WM Training: Reviewing the Reviews. *Applied Neuropsychology: Child*, 3(3), 163–172.
- Spitzer, M. (2005).* Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett.

III Die Bedeutung von Kultur, Kontext und Vielfalt

Mit Kindern in die Welt hinaus: Praxisforschung zur Ontogenese von Inklusion und Exklusion für eine wissenschaftlich fundierte Pädagogik der Vielfalt

Katrin Reimer-Gordinskaya

In diesem Beitrag werden Grundlagen eines Projekts skizziert, das mittels Praxisforschung zur theoretischen und empirischen Fundierung einer *Pädagogik der Vielfalt* im Elementar- und Primarbereich beitragen will, wobei der Schwerpunkt folgend auf der frühen Kindheit liegt. Der Forschungsgegenstand tritt exemplarisch in folgenden Szenen zutage, die sich täglich in Kindertageseinrichtungen der Republik abspielen könnten: Lisa, Rabia und Michelle verwehren Christian und Adam den Zutritt zum Theaterraum. »Das ist nichts für Jungs, wir spielen Prinzessin.« – In der Küche tauschen sich die Kolleginnen Maria S. und Aisha K. über religiöse Speisevorschriften aus, während die Leiterin ein Gespräch mit zwei Elternpaaren führt: Marian, der Sohn von Alexander und Dorothee B., hatte Anna und Caren D.s Sohn Elias wiederholt erklärt, dass man keine zwei Mütter haben könne. – Im Raum nebenan sitzt Konrad in seinem Rollstuhl hinter dem Tresen und verkauft Lisa, Damian und der anderen Kundschaft Schokolade, Waschmittel und was sein Verkaufsladen sonst noch hergibt. – Die Neuen, Dimitrij und Katerina, malen und unterhalten sich auf Russisch; sie lachen ab und zu, während sie zu Claudia M. und Kevin schauen, die ebenfalls am Basteltisch beschäftigt sind und sich fragen, worüber die beiden lachen. – Lore und Walid trösten Maxi, die zu Weihnachten nicht so viele Geschenke bekommen hat wie sie. – Und in der Lesecke stellt Noel erleichtert fest, dass es endlich Bilderbücher gibt, in denen Kinder auch braunes, gelocktes Haar und dunkle Haut haben, und nicht nur hellhäutig, glatt- und blondhaarig dargestellt sind.

In den angedeuteten Handlungssequenzen werden Differenzen, d.h. machtmittelte Gemeinsamkeiten und Unterschiede, bedeutsam, die vorläufig mittels bestimmter Kategorien benannt werden können: Geschlecht, Religion, Behinderung, sexuelle Orientierung, Mehrsprachigkeit, Alter, Klasse, Ethnizität. Wie angedeutet, sind sie nicht immer mit Ausgrenzung verknüpft, aber sie können in allen typischen Konstellationen einer frühpädagogischen Einrichtung eine Rolle spielen, in der Interaktionen zwischen Kindern, Kolleg/innen, Leitung und Eltern sowie Kindern und Erzieher/innen stattfinden. Das Thema hat daher sinnvollerweise (unter unterschiedlichen Bezeichnungen) Eingang in die Bildungsprogramme der Bundesländer gefunden. Somit sind Träger, Leitungen und Erzieher/innen aufgefordert, einen professionellen Umgang mit Differenzen zu entwickeln. Dazu können sie u.a. auf Handlungsstrategien und Methoden zurückgreifen (Gramelt, 2010; Wagner, 2013), die hier unter dem Begriff *Pädagogik der Vielfalt* subsumiert werden. In den einschlä-

gigen Ansätzen wird allerdings kaum Bezug auf die reichhaltige internationale Forschung über die Entwicklung von Vorurteilen und Diskriminierung in der frühen Kindheit genommen und deutschsprachige Forschungen bzw. Forschungen zu diesem Thema mit Blick auf die spezifischen Gegebenheiten der deutschen Gesellschaft existieren (außer mit Blick auf die Kategorie Geschlecht) kaum. So bleibt offen, in welchen entwicklungsspezifischen Formen sich junge Kinder mit den gesellschaftlich hierzulande virulenten Formen von Vorurteilen und Diskriminierung auseinandersetzen. Daher ist auch ungeklärt, inwieweit die Praxismethoden auf diese Spezifika ausgerichtet sind. Schließlich sind Praxisansätze und Forschung im Sog der Bundesprogramme gegen Rechtsextremismus und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit vorwiegend auf die Prävention ausgrenzenden Denkens und Handelns ausgerichtet. Insoweit die Vorbeugung von Exklusion noch keine Inklusion bedeutet gerät aus dem Blick, wie Kinder auf dem Weg in ein solidarisches Miteinander in einer von Differenzen geprägten Welt unterstützt werden können.

Das Praxisforschungsprojekt »KiWin – Mit Kindern in die Welt der Vielfalt hinaus« will dazu beitragen, diese drei Leerstellen zu füllen. Dabei versteht es sich explizit als Beitrag aus und zu den Angewandten Kindheitswissenschaften, obwohl diese aus einer prononcierten Kritik des Entwicklungsdenkens hervorgegangen sind. Die folgende Darstellung diskutiert im ersten Teil die kindheitswissenschaftliche Kontroverse um ‚Entwicklung‘, zumal sie auch in der empirischen Forschung zu Vorurteilen und Diskriminierung in der frühen Kindheit virulent ist. Dies wird im zweiten Teil deutlich, in dem zwei unterschiedliche einschlägige Forschungsansätze auf ihre Stärken und Schwächen hin untersucht werden. Im Fazit werden Schlussfolgerungen für die Konzeptualisierung und Vorgehensweise unseres Projekts gezogen.

1 Subjekt versus Entwicklung? Über einen falschen Gegensatz

Die Angewandten Kindheitswissenschaften sind eine Multidisziplin, in der kindliche Tätigkeiten und Lebenswelten aus soziologischer, psychologischer, erziehungs- und politikwissenschaftlicher Sicht analysiert werden. Sie gründen normativ in der UN-Kinderrechtskonvention, die Kinder als Rechtssubjekte konstituiert. Kinder werden theoretisch und praktisch als Akteure begriffen und kindheitssoziologisch zudem als eine im Verhältnis zu Erwachsenen untergeordnete gesellschaftliche Gruppe betrachtet. Dieses spezifische Machtverhältnis zu überwinden ist ein wesentliches Anliegen der Kindheitswissenschaften. Daher erstaunt es prima vista nicht, dass die Entstehung der angloamerikanischen *Childhood Studies* in den 1990er Jahren mit einer scharfen Kritik an Kategorien verbunden ist, in denen Kinder und Kindheit traditionell gefasst wurden. Bestimmten Assoziationen zu Erziehung, Sozialisation und Entwicklung folgend scheint es plausibel anzunehmen, dass Kinder in ihnen nicht als Subjekte zur Geltung kommen, sondern – entwicklungspsychologisch legitimiert – als Objekte des Handelns anderer (Erzieher/innen, Lehrer/innen) festgeschrieben werden. Vor diesem Hintergrund wird weiterhin die Auffassung vertreten, dass diese Kategorien aus dem Kanon der Kindheitswissenschaften auszuschließen seien (Woodhead, 2009, S. 50). Demgegenüber wird hier gezeigt, dass die Kritik

am Entwicklungsdenken teils zutrifft, teils jedoch schlicht falsch ist und somit differenziert werden muss. Wichtiger noch ist damit gesagt, dass es Bestimmungen von Entwicklung gibt, an die anzuschließen für die Kindheitswissenschaften wichtig wäre, wenn sie Kinder verstehen und zu einer Minimierung oder Überwindung von Machtverhältnissen zwischen Kindern und Erwachsenen beitragen möchten. Die folgende Argumentation beruht auf der subjektwissenschaftlichen (Entwicklungs-) Psychologie (Holzkamp, 1983), deren Grundzüge sukzessive eingeführt werden.

Kindheitswissenschaftliche Fundamentalkritik am Entwicklungsdenken

Zu den radikalen Kritiker/innen des Entwicklungsdenkens gehören die prominenten Kindheitswissenschaftler/innen Alan Prout und Allison James (PJ). Zu dem von ihnen herausgegebenen Sammelband *Constructing and Reconstructing Childhood* (1990) steuerten sie den ersten und programmatischen Beitrag *A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems* bei. Nachdem die beiden u.a. den Grundsatz der Kindheitssoziologie formuliert haben, Kinder als Akteure zu begreifen, wenden sie sich unter dem Titel *Dominant and Dominating Accounts* (über Kinder und Kindheit) sogleich der Kritik an der Entwicklungspsychologie und dem westlichen Denken über kindliche Entwicklung zu. Dabei steht Jean Piaget prototypisch für die problematisierte wissenschaftliche und gesellschaftliche Sicht auf Kinder. Aus diesem Grund (und weil sich eine wichtige Strömung in der Forschung zur Ontogenese von Vorurteilen auf ihn bezieht) stehen Aspekte Piaget'scher Theorie im Vordergrund der folgenden Argumentation.

PJ problematisieren erstens, dass die Verknüpfung biologischer und sozialer Entwicklung das westliche Denken über Kinder bzw. deren Entwicklung bestimmt habe. »The model of child development which has come to dominate western thought [...] connects *biological with social development*« (Prout & James, 1990, S. 11, Hervorgehoben von der Autorin). Aus subjektwissenschaftlicher Sicht stellt die Verknüpfung zwischen biologischer und sozialer Entwicklung dagegen kein Problem dar, vielmehr bildet die evolutionär entstandene natürliche Konstitution des Menschen die Grundlage der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit jeder Person. Anders formuliert, erlaubt es die gesellschaftliche Natur des Menschen jedem Neugeborenen, die eigene Handlungsfähigkeit unter historisch und geographisch höchst unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungen zu entwickeln. Vermutlich geht es PJ aber um eine bestimmte Verknüpfung biologischer und sozialer Entwicklung, nämlich zwischen Reifung (maturation) und Rationalität: »The decreasing ‚irrationality‘ of children's play as they mature is taken as a measure of an *evolving ‚rationality‘ of thought*, charting the ways in which ‚primitive‘ concepts become replaced by ‚sophisticated‘ ideas« (ebd., Hervorgehoben von der Autorin). Exemplarisch für diese Vorstellung von kindlicher Entwicklung stehe Jean Piaget: »The powerful and persistent influence of this explanatory framework can be illustrated through considering the impact of Jean Piaget's work on child development« (ebd.). Insofern Piaget gerade kein Reifungstheoretiker war, sondern Konstruktivist, handelt es sich um eine falsche Annahme. Richtig ist, dass Piaget sich als Erkenntnistheoretiker besonders für die Genese des formal-logischen, also eine Art rationalen, Denkens interessierte

(Ulmann, 2013, S. 8 f., 14 f.). Er nahm an und zeigte empirisch, dass Kinder durch aktive Auseinandersetzung mit der Realität (nicht durch Reifung) zunehmend adäquate (und in diesem Sinn ‚primitive‘ vs. ‚hochentwickelte‘) Vorstellungen entwickeln, beispielsweise, wenn es um die Invarianz von Flüssigkeiten in unterschiedlich geformten Gläsern geht. Daran lässt sich verdeutlichen, dass das Machtverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen nicht (notwendig) durch die Annahme von Entwicklungsunterschieden produziert wird, wie von den kindheitswissenschaftlichen Fundamentalkritikern der Entwicklungspsychologie angenommen wird. Vielmehr ermöglicht das Wissen um solche Unterschiede, Kinder zu verstehen und einen angemessenen und solidarischen Umgang mit ihnen zu finden: »Wenn z.B. ein durstiges Kind verbissen darum kämpft, von mehreren Gläsern mit der gleichen Menge Saft ausgerechnet das schmalste zu bekommen (weil dort die Flüssigkeit am höchsten steht), auch wenn man ihm versichert, dass in allen Gläsern gleich viel ist, wird man es nicht für trotzig halten, sondern verstehen, dass es nur die Höhe des Flüssigkeitspegels beachtet und daraus auf die Menge schließt« (ebd., S. 23).

An diesem Beispiel wird auch deutlich, dass es (nicht nur aus Piagets Sicht) Stufen der Entwicklung logischen Denkens gibt, z.B. die Stufe bevor Kinder die Invarianz von Flüssigkeitsmengen in unterschiedlich geformten Gläsern erkennen und die Stufe nach dieser Erkenntnis. Insoweit haben PJ recht, wenn sie zweitens bemerken: »In Piaget`s account, child development has a particular structure, consisting of a *series of predetermined stages*, which lead towards the eventual achievement of logical competence« (Prout & James, 1990, S. 11, Hervorgehoben von der Autorin). Unklar ist, ob PJ lediglich die Vorstellung *prädestimierter* Stufen oder einer stufenförmigen Entwicklung des logischen Denkens bei Kindern schlechthin problematisieren. Letzteres ginge an Entwicklungsstatsachen vorbei, ersteres wird zu Recht kritisiert. Anlass zur Annahme, dass jedes Kind eine bestimmte Abfolge von Stufen durchlaufen muss, hat Piaget dadurch gegeben, dass er jede Vorform logischen Denkens als notwendige Voraussetzung bezeichnete (Ulmann, 2013, S. 22). De facto ist dem nicht so, wie mit Blick auf die sensumotorische Intelligenz verdeutlicht werden kann: »Wenn auch ‚Greifen‘ dem ‚Begreifen‘ im Allgemeinen vorausgeht, bedeutet dies keineswegs, dass greifen zu können eine notwendige Voraussetzung ist, um begreifen zu können. [...] Körperbehinderte Kinder finden nachweislich andere Wege« (ebd.). Allerdings macht weder die Annahme einer notwendigen noch die einer variablen Stufenfolge Kinder zu marginalisierten Wesen, die darauf warten, mittels Aneignung kognitiver Fähigkeiten in die Erwachsenenwelt einzutreten, wie PJ meinen: »Within such a conceptual scheme children are *marginalized beings awaiting temporal passage*, through the acquisition of cognitive skills, into the social worlds of adults« (Prout & James, 1990, S. 11, Hervorgehoben von der Autorin). Sie besagen lediglich, dass Kinder, die sich logisches Denken aneignen (wollen), (bestimmte) Entwicklungssequenzen durchlaufen (müssen). Ob Entwicklungsstatsachen in einer jeweiligen Gesellschaft zur Marginalisierung von Kindern genutzt werden oder nicht, steht auf einem anderen Blatt. Und ob Kinder selbst ihre Entwicklung (z.B. hin zur Beherrschung formal-logischen Denkens) herbeisehnen oder nicht, ist eine empirisch offene Frage, die Kinder unterschiedlich beantworten werden.

Drittens werfen PJ Piaget vor, aufgrund der Unterstellung einer Natürlichkeit und Universalität von Kindheit vom Kind nur im Singular zu sprechen, das alle Kinder repräsentiert: »The *singularity of ,the child* who constantly appears in both the title and the text of Piaget`s writings, is constructed around the twin assumptions of the *naturalness and universality* of childhood. *Children do not have to appear: ,the child* , as the bodily manifestation of cognitive development from infancy to adulthood *can represent all children*« (ebd., Hervorgehoben von der Autorin). Diese Interpretation hat zum Teil mit Übersetzungsproblemen zu tun: »In den Titeln der deutschen Übersetzung wurde aus ‚chez l`enfant‘ leider oft ‚des Kindes‘« (Ulmann, 2013, S. 10, FN 5); dasselbe gilt für die Übersetzung ins Englische (‚the child‘ anstelle von ‚with the child‘). Piaget hat also bestimmte Entwicklungsstufen *beim Kind*, nicht *des Kindes* entdeckt. Diese sprachliche Wendung verweist auf ein konkretes, empirisch vorfindliches Kind, nicht auf einen Prototyp. Zudem hat Piaget (bzw. haben seine Mitarbeiter/innen) Untersuchungen mit zahlreichen Kindern durchgeführt, die im Übrigen sehr wohl in den Schriften auftauchen: »Jedes von ihm berichtete Datum enthält die Anfangsbuchstaben des Namens und das Alter des Kindes, z.B. Luc (5;4)« (ebd.). Die Aussage, Kinder im Plural würden oder dürften bei Piaget nicht auftauchen, geht insofern an der Sache vorbei. Etwas komplizierter ist die Frage, ob ein Kind (oder viele Kinder) als Verkörperung der kognitiven Entwicklung vom Säuglings- bis ins Erwachsenenalter repräsentativ für alle Kinder ist (bzw. sind) oder ob Piaget universalistische Aussagen trifft. Abgesehen davon, dass es Piaget nicht um die kognitive Entwicklung schlechthin, sondern um eine bestimmte Form des Denkens ging, untersuchte er dessen Entwicklung gerade nicht mit Menschen bis ins Erwachsenenalter, weil die Kategorien logischen Denkens »empirisch von ihm [...] bei Kindern bzw. Jugendlichen ab ca. 11 Jahren [aufgewiesen]« (ebd., S. 14) wurden. Er hat also keine Aussagen über die Entwicklung des (logischen) Denkens bis ins Erwachsenenalter machen können. Allerdings: Auch wenn er nicht mit repräsentativen Stichproben von Kindern arbeitete, so doch mit einer großen Anzahl von ihnen, wobei er davon ausging, »dass etwas ‚normal‘ für eine Altersstufe ist, wenn es bei ca. 75 % der Kinder [...] zu beobachten ist« (ebd., S. 22). Was also problematisiert werden könnte ist eine probabilistische Normalitätskonstruktion von Entwicklungsstufen, nicht aber ein universalistischer Aussagetypp. Dieser setzt die Allgemeingültigkeit der theoretischen Bedingungs-Ereignis-Relationen voraus, die durch einen gegenläufigen empirischen Fall falsifiziert werden (können). Es ist denkbar, dass PJ meinen, Piaget habe die Entwicklungsstufen logischen Denkens als abhängig von Reifungsprozessen konzipiert, die durch Altersangaben angezeigt werden, also: Wenn Reifungsgrad x (angezeigt durch Alter y) erreicht ist, dann entsteht Denkform z. Dagegen spricht inhaltlich, dass er, wie bereits gesagt, kein Reifungstheoretiker war und dass die Altersangaben in seinen Schriften primär veranschaulichen, bei Kindern welchen Alters er bestimmte Denkformen feststellte (a.a.O., S. 13, FN 13). Auch war seine Methodik nicht auf die Falsifikation von Gesetzesaussagen ausgerichtet. Vielmehr bieten seine Methoden (ebd., S. 8 f., 10 f.) durchaus Anschlussmöglichkeiten für Kindheitswissenschaften, die Forschung vom Subjektstandpunkt der Kinder betreiben möchte. Piaget interessierte sich nämlich für die Art des Denkens von

Kindern, diskutierte und experimentierte mit ihnen. Insgesamt kann man im methodologischen Sinne nicht davon sprechen, dass Piaget universalistische Aussagen traf. Im Universalismusvorwurf schwingt aber womöglich auch mit, dass er zwar mit Kindern, aber in einem quasi-experimentellen Setting forschte, gesellschaftlich-soziale Bedingungen in ihrer Bedeutung für die Entwicklung des logischen Denkens (und anderer psychischer Phänomene,) ausblendete und seine Erkenntnisse über Entwicklung in diesem Sinne für universell gültig hielt. Diese Kritik wird aus subjektwissenschaftlicher Sicht ausdrücklich geteilt (ebd., S. 24 f.).

Obwohl ihre Kritik an Piaget undifferenziert und partiell falsch ist, sehen Prout und James (1997, S. IX-XII) in der zweiten Auflage ihres Sammelbandes keine Veranlassung zur Differenzierung oder Revision ihrer Fundamentalkritik an Piaget und dem von ihm angeblich widerspruchsfrei verkörperten Entwicklungsdenken. Und in den 2008 von Allison und Adrian James herausgegebenen *Key Concepts in Childhood Studies* wird dieselbe Mischung aus (un)zutreffenden Kritikpunkten sowohl Piaget als auch der Entwicklungspsychologie schlechthin zugeschrieben (S. 39 ff.). Kinder als sich entwickelnde Subjekte zu begreifen ist aus dieser Sicht eine *contradictio in adiecto*.

Kritische Entwicklungspsychologie in den Kindheitswissenschaften

Es gibt auch andere Stimmen in den Kindheitswissenschaften und der Kindheitssoziologie. So ist bei William Corsaro (2011, S. 10 ff.) die Tatsache nachzulesen, dass Piaget Konstruktivist war und Kinder als tätige Subjekte ansah. Auch Martin Woodhead (2009) weist darauf hin, dass die vorgetragene Fundamentalkritik nicht die gesamte Entwicklungspsychologie, wohl aber eine bestimmte Richtung in ihr trifft, die er als »Developmentalism« bezeichnet. Zudem erinnert er daran, dass Kritik an der Suche nach u.a. reifungstheoretisch zu erklärenden universellen Entwicklungsmustern gerade auch aus der Entwicklungspsychologie selbst kam. Eine dieser kritischen, inner- und entwicklungspsychologischen Positionen ist die in den 1970er Jahren in Berlin entstandene Kritische Psychologie sensu Holzkamp (1983). Ihr zentraler Begriff der Handlungsfähigkeit führt aus, was die nach wie vor aktuelle Suche nach ‚agency‘ (Esser et al., 2016; James & James, 2008, S. 3) in der Kindheitssoziologie adressiert: die Tätigkeit von Individuen in der gesellschaftlich-sozialen Welt. Kinder als handlungsfähige Subjekte zu begreifen und in Rechnung zu stellen, dass sie ihre Handlungsfähigkeit entwickeln, schließen sich hier nicht aus, sondern ein.

Der Begriff Handlungsfähigkeit enthält eine Reihe von Vorannahmen über die grundsätzliche Beschaffenheit menschlicher Tätigkeit, deren empirische Formen zu analysieren dadurch angeleitet wird. Fünf dieser Vorannahmen sollen hier benannt und auf die Kindheitswissenschaften bzw. das Praxisforschungsprojekt bezogen werden. Handlungsfähigkeit meint erstens, dass Menschen denkend, fühlend und handelnd nur existieren können, indem sie gesellschaftliche Formen des Denkens, Fühlens und Handelns realisieren (gesamtgesellschaftliche Vermitteltheit individueller Existenz). Allein deshalb ist der Bezug auf konkrete gesellschaftliche Verhältnisse, in denen sich menschliches Tun vollzieht, aus subjektwissenschaftlicher Sicht ein notwendiger; das gilt auch mit Blick auf die hier interessierende kindliche Tätigkeit in von Differenzen

geprägten Lebenswelten. Zweitens sagt der Begriff aus, dass Menschen in diesem Verhältnis zwischen gesellschaftlichen Praxisformen und individuellem Tun nicht kausal determiniert sind, sondern dass sie sich zu den vorgefundenen Verhältnissen (zu denen auch die persönliche Biographie und Leiblichkeit gehören) verhalten können (Möglichkeitsbeziehung). Individuelles Denken, Fühlen und Handeln folgen demnach nicht notwendig aus bestimmten Bedingungen, sondern sind rekonstruierbar als Resultat der praktischen Herstellung eines Zusammenhangs zwischen gesellschaftlichen Möglichkeiten (Prämissen) und subjektiven Interessen (Gründen). Sie sind insofern doppelt begründet: in gesellschaftlichen Verhältnissen und in Interessen, so, wie beide subjektiv gesehen und wahrgenommen werden. Daher die alternativen Bezeichnungen der Kritischen Psychologie als Subjektwissenschaft oder Psychologie vom Standpunkt des Subjekts. Der Begriff Handlungsfähigkeit wirft drittens die Frage auf, angesichts welcher Verhältnisse und welcher Interessen Menschen bestimmte Handlungsmöglichkeiten realisieren und andere nicht (Bedingungs-Bedeutungs-Begründungsanalyse). Vor diesem Hintergrund wird auch in unserem Projekt die Tätigkeit von Kindern aus deren Perspektive mit Blick auf Prämissen-Gründe-Zusammenhänge untersucht. Die Verhältnisse, um die es in der gegenwärtigen geschichtlichen Epoche nach wie vor geht, sind dabei keine, in denen »die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist« (Marx & Engels, 1977/1848, S. 482), wie eine Utopie im Kommunistischen Manifest beschrieben wird, sondern Herrschaftsverhältnisse. Sich zu *solchen* Verhältnissen verhalten zu können bedeutet, viertens, Handlungsfähigkeit in deren Rahmen oder mittels ihrer Veränderung gewinnen zu können. Mit Blick auf allgemeine Strukturmomente der global dominanten kapitalistischen Produktionsweise ist diese doppelte Möglichkeit fünftens in den Begriffen restriktive und verallgemeinerte Handlungsfähigkeit aufgehoben. Dieses Begriffspaar fragt danach, inwieweit und warum Menschen fühlend, denkend und handelnd widerständig oder konformistisch in Machtverhältnissen, z.B. entlang von Ethnizität, Klasse oder Geschlecht agieren. Diese Frage wird im hier skizzierten Projekt auf Kinder bzw. kindliche Tätigkeit bezogen. Uns interessiert erstens, wie und warum Kinder in Deutschland angesichts machtmittelter Gemeinsamkeiten und Unterschiede Handlungsmöglichkeiten im restriktiven (Vorurteile, Diskriminierung) oder verallgemeinerten Modus (flexibel-differenzierte Wahrnehmung, solidarisches Handeln) realisieren. Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen muss diese Frage entwicklungspsychologisch konkretisiert werden. Daher untersuchen wir zweitens, welche Entwicklungszüge sich in der Realisierung der unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten aufweisen lassen. Das sind die beiden Leitfragen des Praxisforschungsprojekts, die durch empirische Forschung und Reinterpretation vorliegender Forschung beantwortet werden sollen.

2 Unterschiedliche Theorien und Befunde in der Forschung zur Bedeutung von In- und Exklusion in der frühen Kindheit

Anders als im deutschsprachigen Raum hat die angloamerikanische Forschung zur Ontogenese von Vorurteilen und Diskriminierung mit Blick auf (die [Re-]Konstruktion von) Ethnizität, Religion und Nation eine lange Tradition, die in den

USA bis in die 1930er Jahre zurückgeht. Diese vorwiegend deskriptive Forschung nahm unterschiedliche Facetten von Vorurteilen zunächst vor dem Hintergrund der Unterdrückung von Schwarzen, später auch von Indigenen und anderen ethnischen Gruppen, in den Blick: die Entwicklung vom Bewusstsein/der Wahrnehmung ethnischer Unterschiede (*ethnic awareness*), der eigenen Zugehörigkeit bzw. Identität (*ethnic self-identification*) und von ethnischer Stereotypisierung (*ethnic stereotyping*) (Nesdale, 2008, S. 313). Die Forschungsrichtung wurde in den 1960/70er Jahren in Großbritannien, Kanada, Neuseeland und Australien aufgenommen (ebd.). Mit Blick auf die empirischen Befunde ist dabei u.a. eindeutig, dass bei Kindern aus Majoritäten ab etwa drei Jahren Vorurteile bzw. Vorformen von Vorurteilen auftreten, und dass ihr Ausprägungsgrad in der zentralen Tendenz bis zum Alter von etwa sechs Jahren ansteigt und dann sinkt (Raabe & Beelmann, 2009, S. 114). Allerdings implizieren zentrale Tendenzen per definitionem Abweichungen, die hier besonders interessieren, weil Kinder in diesen Fällen keine bzw. weniger ausgeprägte Vorurteile entwickeln. Zudem zeichnen sich in anderen Gruppen bzw. Kontexten andere zentrale Tendenzen ab, z.B. bei Kindern einer jeweiligen Minorität. Abgesehen von den empirischen Divergenzen ist die Rezeption und Nutzung der bereits vorliegenden Befunde schwierig, weil sie auf unterschiedlichen Theorien basieren, sich auf verschiedene inter-ethnische, -nationale bzw. -religiöse Konstellationen beziehen und weil ihre Methodik umstritten ist. Vor diesem Hintergrund untersucht das hier skizzierte Praxisforschungsprojekt die einzelnen Forschungsansätze in theoretischer, empirischer und methodischer Hinsicht auf ihre jeweiligen Stärken und Schwächen. Im vorliegenden Beitrag stehen die Arbeiten Jean Piagets und Anne Weils (Schweiz) zum Begriff der Nation und die Forschungen Debra van Ausdales und Joe R. Feagins (USA) im Mittelpunkt. Erstere deshalb, weil die in der internationalen entwicklungspsychologischen Vorurteilsforschung prominente sozial-kognitive Forschungsrichtung (Aboud, 1988) sich auf Piaget bezieht und ihn dabei in ähnlicher Weise (miss)interpretiert wie die kindheitswissenschaftliche Fundamentalkritik. Letztere sind interessant, weil sie konzeptionell und methodisch u.a. vom US-amerikanischen Kindheitswissenschaftler William Corsaro inspiriert sind. Es wird gezeigt, dass beide Ansätze sich in ihren Stärken und Schwächen komplementär verhalten.

Kognitive Entwicklung der »Vorstellung von Heimatland und Ausland« bei Kindern

In den 1920er und 1950er Jahren untersuchten Jean Piaget und Anne Weil (PW) die Entwicklung kognitiver und affektiver Voraussetzungen und Mittel von Nationalismus, den sie als »nationalistische Sozio-Zentriertheit« (Piaget & Weil, 1978/1951, S. 99) interpretieren. Sie befragten mehr als 200 Schweizer Kinder zwischen vier und fünfzehn Jahren zu ihrer Vorstellung und emotionalen Wertung von Heimatland und Ausland sowie zur Reziprozität (ebd., S. 100).

Dabei stellten sie fest, dass »Gefühl und bloße Vorstellung von Heimatland [...] keineswegs die ersten oder frühesten Elemente der Kindesentwicklung [sind]« (ebd., S. 99), sondern sich mit der Aneignung bestimmter kognitiver Fähigkeiten und emotionaler Begründungsstrukturen entfalten. In kognitiver Hinsicht begreifen die

befragten Kinder sukzessive das logisch-geographische Verhältnis von Stadt, Kanton und Land und ihre diesbezüglichen Zugehörigkeiten. Sie entwickeln zweitens unterschiedlich begründete affektive Präferenzen für Länder. An den Daten heben PW jeweils drei Entwicklungsstufen hervor.

Im Beispiel für die erste Stufe der kognitiven Erfassung logischer Implikationen der Vorstellung von Heimatland liegt die Stadt Genf in der grafischen Darstellung nicht im (fälschlich als Kanton bezeichneten) Land Schweiz und das Kind versteht sich selbst als Genferin, nicht aber als Schweizerin.

»Mathilde B., 6;8: Hast du schon von der Schweiz gehört? *Ja*. Was ist das? *Ein Kanton*. Und was ist Genf? *Eine Stadt*. Wo liegt Genf? *In der Schweiz*. (Das Kind zeichnet zwei nebeneinander liegende Kreise.) Bist du Schweizerin? *Nein, Genferin*.« (ebd., S. 102)

Im Beispiel für die zweite Stufe liegt Genf logisch und grafisch in der Schweiz und das Kind versteht sich zunächst sowohl als Berner als auch als Schweizer, meint dann aber, nur eines (nämlich Berner) sein zu können.

»Jean-Claude B., 9,3: Du hast sicher etwas von der Schweiz gehört? *Ja, das ist ein Land*. Und was ist Genf? *Eine Stadt*. Wo liegt diese Stadt? *In der Schweiz*. (richtige Zeichnung). Wie ist deine Nationalität? *Ich bin Berner*. Bist du Schweizer? *Ja*. Wieso? *Weil Bern in der Schweiz liegt*. Du kannst also gleichzeitig Berner und Schweizer sein? *Nein, das geht nicht*. Warum nicht? *Weil ich schon Berner bin*.« (ebd., S. 103)

Im Beispiel für die dritte Stufe werden das logische und grafische Verhältnis zwischen Stadt, Kanton und Land sowie die eigenen Zugehörigkeiten darin begriffen:

»Micheline P. 10;3: (Das Kind beantwortet die ersten Fragen richtig und macht eine genaue Zeichnung.) Wie ist deine Nationalität? *Ich bin Schweizerin*. Wieso? *Weil meine Eltern Schweizer sind*. Bist du auch Genferin? *Natürlich, Genf liegt ja in der Schweiz*. Und wenn ich jemanden aus Wallis frage, ob er auch Schweizer ist? *Natürlich, der Kanton Wallis liegt doch in der Schweiz. Die Walliser sind Schweizer, genau wie wir. Jeder, der in der Schweiz wohnt ist Schweizer und gehört auch zu einem Kanton*.« (ebd., S. 104)

Die Daten verdeutlichen Entwicklungsschritte in der kognitiven Erfassung der logischen Beziehung zwischen Stadt, Kanton und Land sowie der eigenen Zugehörigkeiten darin. Im Zusammenspiel mit der Genese emotionaler Präferenzen für die Schweiz entsteht eine Vorstellung von Heimatland. PW heben hervor, dass Kinder zunächst »nicht im geringsten an eine Bevorzugung der Schweiz« (ebd., S. 105) denken und dass die emotionalen Wertungen erst unter Bezug auf persönliche, dann familiäre, schließlich gemeinschaftlich-gesellschaftliche Aspekte begründet werden.

»Eveline M., 5;9: Ich mag Italien. Es ist schöner dort als in der Schweiz. Warum? Ich war in diesen Ferien dort. Sie haben die herrlichsten Kuchen, nicht wie wir in der Schweiz, wo sie so eine abscheuliche Füllung haben...« (ebd., S. 105).

»Pierette J., 8;9: Ich liebe die Schweiz, weil sie mein Heimatland ist. Meine Mammi und mein Pappi sind Schweizer, deshalb finde ich, daß die Schweiz ein schönes Land ist.« (ebd., S. 106)

»Lucien O. 11;2: Ich liebe die Schweiz, weil sie ein freies Land ist.« (ebd., S. 107)

Interessant ist, dass PW die hier veranschaulichten Entwicklungen als widersprüchlich interpretieren. Auf der einen Seite steht die Leistung der Kinder, logische Beziehungen zunehmend zu begreifen und in der Begründung emotionaler Präferenzen zunächst die persönliche Sicht, dann die des familiären Verbunds zu überschreiten und auf die abstrakt-unanschauliche Gemeinschaft Bezug zu nehmen (Dezentrierung). Auf der anderen Seite klingen die Begründungen für die Bevorzugung der Schweiz in ihren Ohren »wie eine naive Zusammenfassung patriotischer Dorfansprachen« (ebd., S. 108). Dass die Kinder somit *bestimmte* abstrakte Denkmöglichkeiten realisieren und andere nicht, interpretieren PW als Wiederkehr eines ursprünglichen Egozentrismus, den sie für alle weiteren Stufen als Soziozentrismus bezeichnen (ebd., S. 99 f.). Ego- bzw. Soziozentrismus behindern »das Verständnis für das eigene Land und die Entwicklung objektiver Beziehungen zu anderen Ländern« (ebd., S. 100), während die Fähigkeit zur Reziprozität dies ermöglichen soll.

Reziprozität bedeutet, die eigene ‚Nationalität/Staatsangehörigkeit‘ (ich komme auf die Bedeutung der Markierung bzw. Alternative zurück) als eigene zu erkennen, in Relation zu verschiedenen Staaten zu setzen und den Standpunkt einer Person mit einer anderen Nationalität einzunehmen. Auch an der Entwicklung dieser Fähigkeit werden drei Stufen hervorgehoben.

In der ersten Stufe begreift das Kind die eigene Nationalität und versteht eine Person mit anderer Staatsangehörigkeit als Ausländer. Eine Relativierung beider Angehörigkeiten mit Blick auf den Aufenthalt in unterschiedlichen Staaten gelingt jedoch ebenso wenig wie eine wechselseitige Perspektivübernahme.

»Ivan M. 8;9: Welche Nationalität hast du? *Ich bin Schweizer*. Bist du in der Schweiz ein Ausländer? *Nein, ich bin Schweizer*. Und wenn du nach Frankreich gehst? *Ich bleibe Schweizer, wie vorher auch*. Kennst du irgendwelche Ausländer? *Ja, die Franzosen*. Und ist ein Franzose Ausländer, wenn er in die Schweiz kommt? *Ja, er ist ein Ausländer*. Und ein Franzose, der in Frankreich bleibt? *Er bleibt ein Ausländer wie vorher auch*.« (ebd., S. 110)

In der zweiten Entwicklungsstufe bleibt die eigene Angehörigkeit zwar konstant, jedoch wird die Nationalität/Staatsangehörigkeit einer anderen Person anerkannt und graduell relativiert.

»Elaine K. 8;9: Welche Nationalität hast du? *Ich bin Schweizerin*. Und was bist du in der Schweiz? *Schweizerin*. Bist du Ausländerin? *Nein*. Und wenn du nach Frankreich gehst? *Ich bin trotzdem Schweizerin*. Bist du Ausländerin? *Nein*. Ist ein Franzose Ausländer? *Ja*. Und was ist ein Franzose in der Schweiz? *Franzose, aber auch ein bisschen Schweizer, wenn er hier ist*. Und ein Franzose in Frankreich? *Franzose*.« (ebd., S. 112)

In der dritten Entwicklungsstufe werden verschiedene Nationalitäten/Staatsangehörigkeiten mit Blick auf entsprechende Staaten relativ und in ihrem wechselseitigen Bezug aufeinander begriffen.

»Pierre J., 12,6: Welche Nationalität hast du? *Ich bin Schweizer*. Welche Nationalität hat ein Schweizer, der in der Schweiz wohnt? *Er ist Schweizer*. Ist er Ausländer? *Nein, oder vielleicht ist er für Ausländer ein Ausländer*. Was meinst du damit? *Für die Franzosen und die Deutschen z.B. sind die Schweizer Ausländer*. Ganz recht. Wenn

jetzt ein Schweizer nach Frankreich ginge, was wäre er da? *Für die Franzosen ist er Ausländer, aber für uns nicht, da ist er weiterhin Schweizer.* Was ist ein Franzose, der in Frankreich lebt? *Er ist Franzose und für die Franzosen kein Ausländer, aber für uns ist er Ausländer.*« (ebd., S. 114)

Die Befunde machen einerseits deutlich, dass es kognitive Entwicklungsvoraussetzungen sowohl dafür gibt, Heimatland und Ausland etc. denken zu können, als auch, um patriotische oder nationalistische Gründe für die emotionale Bevorzugung eines Landes haben zu können. Im einen Fall geht es um logische Implikationsverhältnisse und Perspektivverschränkungen, im anderen darum, nicht nur Erfahrungen im sozial-anschaulichen Kontext (persönlich-familiale Bezüge) zu Prämissen eigener Denkweisen zu machen, sondern auch unanschauliche gesellschaftliche Verhältnisse. Das bedeutet auch, dass gleiche (oder ähnliche) verbale Äußerungen je nach Entwicklungsstufe der sich äussernden Person nicht dasselbe sind. Ein schweizerisches Kind, das einem französischen Kind abspricht, Europäer zu sein, realisiert keine nationalistische Denkform, wenn es die zugrundeliegenden logischen Implikationsverhältnisse oder Reziprozitätsbeziehungen (noch) nicht versteht. In diesem Fall wäre es praktisch ggf. eher angezeigt, das Kind darin zu unterstützen, bestimmte kognitive Entwicklungen zu vollziehen, als es zu ermahnen, das andere Kind nicht auszugrenzen. Anders liegt der Fall, wenn ein Kind über die entsprechenden kognitiven Fähigkeiten verfügt.

Auf der anderen Seite offenbart die Skizze der Befunde und Interpretationen von PW auch eine Reihe von Schwächen. Erstens vollzieht sich die individuelle Entwicklung aus subjektwissenschaftlicher Sicht stets in spezifischen gesellschaftlichen Verhältnissen, die die Aneignung psychischer Fähigkeiten begünstigen oder erschweren können. »Wenn sich mein Leben in meinem Dorf oder in dessen überschaubarer Umgebung abspielt, ich über keine Mittel und Praxen verfüge, diesen ‚Standpunkt‘ relativieren zu können (z.B. Schrift, Transportmittel, Weltkarten u.v.a.m.), so muß und kann ich die ‚Dezentrierung‘ [...] nicht so weit voranbringen, dass ich einen Begriff für die ‚Einzelgesellschaft‘ und ‚Welt‘ entwickle« (Marvakis, 1995, S. 75). Während PW solche gesellschaftlichen Bedingungen kindlicher Entwicklung ausblenden, werden im hier skizzierten Projekt beispielsweise unterschiedliche Gegebenheiten im ländlichen Raum und in Städten in Deutschland systematisch als Entwicklungsvoraussetzungen einbezogen. Schließlich entbehrt der Ansatz von PW einer gesellschaftstheoretischen Fundierung auch mit Blick auf Machtverhältnisse, Ideologien/Ideologisches und Interessenkonflikte, die gerade auf der Grundlage von Reziprozität operieren können. Ein nach wie vor aktuelles Beispiel hierfür ist der Ethnopluralismus der extremen Rechten, der aus politisch-ideologischen Gründen (nicht aufgrund sich erst vollziehender kognitiver Entwicklungen) darauf abzielt, Bevölkerungen eines Staates ethnisch zu homogenisieren (‚Deutschland den Deutschen‘, ‚die Türkei den Türken‘ etc.). Weil er derartige gesellschaftlich-politische Dimensionen ausblendet, würde »[d]er Reziprozitätsansatz« von PW »folgenden fiktiven Dialog [...] ergeben: ‚Ich als Deutscher habe gegenüber dir als Äthiopier die und die Interessen und Standpunkte. Und umgekehrt. Wir achten uns. Daß mein ‚Interesse als Deutscher‘ eventuell gegen deine ‚Interessen als Äthiopier‘ geht, kann ich

leider trotz Reziprozität nicht denken und daher auch nicht berücksichtigen« (ebd., S. 76). Marvakis vermutet, dass PW politisch-ideologische Dimensionen nicht berücksichtigten, weil »die interviewten Kinder einfach noch zu jung« (ebd.) waren, um dies systematisch tun zu müssen. Und so läuft sein Vorschlag zur Ergänzung des Ansatzes von PW darauf hinaus, dass, »weil mit der Reziprozität als Endpunkt die Ontogenese sozusagen zu früh abgebrochen wird« (ebd.), die gesellschaftliche Vermitteltheit für daran anschließende Entwicklungszüge zu berücksichtigen ist. Dem stimme ich zu, gehe aber zugleich davon aus, dass Kinder ‚von Anfang an‘ in Gesellschaft tätig sind und ihr Denken, Handeln und Fühlen daher ebenfalls ‚von Anfang an‘ als eingebettet in Machtverhältnisse, Ideologien/Ideologisches und Interessenkonflikte zu konzeptualisieren ist. In den Daten von PW wird dies daran deutlich, dass die Kinder sich soziale Kategorien (‚Nationalität‘, ‚Ausländer‘) aneignen, deren Wirklichkeitsbezug *Imagined Communities* (Anderson, 2006) sind. Die Identifikation mit einer Nation geht über die Konstatierung einer gegebenen Staatsangehörigkeit hinaus und ist im Unterschied zu geografischen Inklusionsverhältnissen und deren grafischer Repräsentation von gesellschaftlich-sozialer Qualität. Während PW die gesellschaftlichen Dimensionen ihres Gegenstandes also nicht erfassen, ist der nun vorgestellte Forschungsansatz in dieser Hinsicht instruktiver.

Kindliches Handeln in ethnisch-kulturellen Differenzen

In den 1990er Jahren wandten sich Debra van Ausdale und Joe R. Feagin (AF) aus theoretischen und methodischen Gründen von der bisherigen Forschung zur Ontogenese von Vorurteilen und Diskriminierung ab und entwickelten einen kindheitswissenschaftlich inspirierten Forschungsansatz. Erstens kritisierten sie, dass die auf Piaget beruhende Forschung annahm, dass junge Kinder komplexe und abstrakte Phänomene wie Ethnizität und Kultur nicht handhaben können, weil ihr Denken egozentrisch ist, und dass diese Phänomene von geringer Bedeutung sind bis Kinder sie wie Erwachsene handhaben können (Ausdale & Feagin, 1996, S. 780). Der zweite Kritikpunkt lautet, dass Theorien in Piaget'scher Tradition die soziale Welt von Kindern außer Acht lassen (ebd.) und der dritte, dass die Forschung wenig Interesse daran zeigte, wie Kinder ethnisch-kulturelle Vorstellungen mit Bedeutung verstehen und derartige Bedeutungen konstruieren (ebd., S. 779). Um diese Leerstellen zu füllen beziehen sich AF u.a. auf die Kindheitssoziologie von William Corsaro, der junge Kinder als kundige Akteure in der gesellschaftlich-sozialen Produktion des Alltags darstellt (ebd., S. 780). Unter methodischen Gesichtspunkten bemängeln sie viertens, dass die Fähigkeiten von Kindern unterschätzt werden, weil Kinder die Inhalte der bisher eingesetzten Tests, Beobachtungen oder Befragungen unter kontrollierten Bedingungen nicht in Bezug zu ihrem wirklichen Leben und ihren Alltagserfahrungen setzen können (ebd.). AF lassen sich dagegen auf die Lebenswelt der Kinder ein. So beobachtete Debra van Ausdale im Jahr 1993 über elf Monate hinweg das Handeln und die Interaktionen von 58 drei-, vier- und fünfjährigen Kindern in einer Kindertagesstätte einer Stadt im Süden der USA.

Die Kinder waren hinsichtlich ihrer ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten heterogen, laut Daten der Kindertagesstätte waren weiße, schwarze, asiatische, lateiname-

rikanische und mittelöstliche Familienhintergründe vertreten (ebd.), die folgend als sFH, aFH, IFH etc. wiedergegeben werden und als soziale Konstruktionen verstanden werden. Die weiße Forscherin, Debra van Ausdale, war meistens fünf Tage pro Woche im Freispiel und in strukturierten Einheiten anwesend, bemüht darum, als Spielkameradin anerkannt zu werden (ebd., S. 781). In den elf Monaten beobachtete und dokumentierte sie 370 Episoden, eine bis drei pro Tag, in denen ethnisch-kulturelle Aspekte bedeutsam waren (ebd.).

In der ersten Episode (ebd., S. 781 f.) spielen Rita (3;5: w-lFH) und Sarah (4: wFH) Muffinbacken, Elisabeth (3;5: aFH) kommt dazu und möchte mitspielen. Rita verweigert das mit dem Hinweis, nur spanischsprechende Leute dürften mitspielen. In dem folgenden Gespräch, in das Elisabeth auch Debra van Ausdale involviert, variiert Rita ihr Argument dahingehend, dass nur zweisprachige Leute mitspielen dürften. Obwohl Sarah kein Spanisch spricht und Elisabeth zweisprachig ist, bleibt Rita dabei, dass Elisabeth nicht mitspielen darf. AF kommentieren, dass Rita sich der Mehrsprachigkeit der Kinder bewusst ist und dieses Wissen in der aktuellen Situation versucht zu nutzen, um eine Regel aufzustellen, die ihr Interesse, mit Sarah alleine zu spielen und Elisabeth auszuschließen, absichert; angesichts der Möglichkeit, Mehrsprachigkeit zur In- und Exklusion nutzen zu können, versucht Rita die exkludierende Variante zu realisieren (ebd., S. 781 f.). In der zweiten Episode wird noch deutlicher, dass junge Kinder ‚von Anfang an‘ in Machtverhältnissen agieren. So weigert sich Carla (3: wFH) neben Nicole (4;5: sFH) zu schlafen, weil diese ein ‚n-‘ sei und ‚stinke‘ (ebd.). Mit AF kann daran hervorgehoben werden, dass Carla eine Handlungsmöglichkeit realisierte, die in gegen Schwarze gerichteten rassistischen Verhältnissen gegeben ist: ein schwarzes Kind mit einem krassen Schimpfwort zu bezeichnen, die damit konstituierte negative Zuschreibung durch ein an die ethnische Zugehörigkeit geknüpftes Stereotyp zu einem Vorurteil auszubauen und eine darin begründete diskriminierende Handlung folgen zu lassen.

In der dritten Episode lernt Ling (5: aFH) chinesische Schriftzeichen und versucht sie anderen Kindern beizubringen, woraufhin solche Schriftzeichen in Zeichnungen anderer Kinder auftauchen. AF zufolge veranschaulicht dies, dass ein junges Kind sich bewusst ist, eine Schriftsprache zu lernen, die andere Kinder nicht kennen, und dass es versucht, andere Kinder in die neue Sprachwelt einzubeziehen (ebd., S. 783). In der vierten Episode schaukeln Jewel (4: a-mFH), Cathie (4: wFH) und Renee (4;5: wFH) mit Hilfe von Rob, einem weißen College-Studenten. Als er gehen will, singt Jewel laut ‚Unche I‘ und die beiden anderen stimmen ein, woraufhin Rob bleibt und sie weiter anschiebt. Auf seine Frage, was Unche I bedeutet, antwortet Jewel ‚pants on fire‘ und die drei Mädchen lachen lauthals. Rob bittet Jewel ihm beizubringen wie man in dieser Sprache spricht. Jewel entwickelt weitere Gesänge und das Schaukeln geht eine Weile weiter. Später entdeckt Debra van Ausdale, dass Unche I in der Familiensprache des Mädchens vermutlich ‚Jewel‘ bedeutet. An diesem Geschehen heben AF hervor, dass Jewel bewusst war, dass Rob ihre Familiensprache nicht versteht, und dass sie dieses Wissen und ihre Sprachkompetenz nutzt, um einen Erwachsenen in eine ihrem Interesse entsprechende Interaktion einzubinden (ebd.).

In der fünften Episode erklärt Corinne (4: a-wFH) Sarah (4: wFH), dass von den sechs von ihr betreuten Kaninchenjungen drei männlich und drei weiblich sind. Auf Sarahs Nachfrage, wie sie darauf kommt, erläutert Corinne: »Well, my Daddy is White, so the white ones are boys. My Mommie is Black, so the black ones are girls« (ebd., S. 784). Nachdem Sarah sie darauf hingewiesen hat, dass dieser Erklärung nur fünf Junge entsprechen (eins ist schwarz-weiß), sagt Corinne: »Well, that one is like me, so it's a girl« (ebd.). Wohlwissend, dass der unterstellte Zusammenhang zwischen Phänotyp und Geschlecht nicht stimmt, heben AF u.a. hervor, dass Corinne unter Rückgriff auf ihre Familienkonstellation eine interessante und komplexe Theorie entwickelt hat, die es ihr erlaubt, ihre eigene Mehrfachzugehörigkeit zum Ausdruck zu bringen; und m.E. zu Recht weisen sie darauf hin, dass es in diesem Moment vermutlich nicht auf den wissenschaftlich korrekten Zusammenhang ankommt (ebd.). In der sechsten Episode allerdings käme es darauf an. Hier beharrt Brittany (4: wFH) darauf, dass Michael (4: sFH) kein weißes Kaninchen zu Hause haben kann, obwohl er höchst aufgebracht versichert, dass dem so ist. Als Erklärung gibt sie an: »Because he [Michael] is black« (ebd.). AF zeigen sich erstaunt, dass Brittany Michael derart quält, obwohl er doch das Gegenteil versichert und sie nie bei ihm zu Hause war, also ihre Auffassung gar nicht belegen kann; sie interpretieren ihr Handeln als Etablierung einer auf dem phänotypischen Merkmal Farbe beruhenden sozialen Norm, die es ihr erlaubt, Dominanz auszuüben (ebd.).

Den Forschungsansatz von AF zeichnen sowohl aus subjekt- als auch aus kindheitswissenschaftlicher Sicht eine Reihe von Stärken aus. Erstens lässt sich die Forschung methodisch auf die Tätigkeit von Kindern in ihrer Lebenswelt ein, so dass nicht nur Kognitionen und Handlungsabsichten, sondern auch Handlungen in den Blick geraten können. Zweitens werden von Kindern selbst kreierte Handlungsvollzüge beobachtet, so dass diese unmittelbar als Akteure sichtbar werden. Drittens wird das Handeln von Kindern in Machtverhältnissen betrachtet und es wird dabei berücksichtigt, dass Kinder nicht nur exkludieren, sondern auch inkludieren. Die Daten veranschaulichen überzeugend, dass und wie junge Kinder ethnisch-kulturelle Differenzen als Prämisse in- und exkludierender Handlungsweisen nutzen. Sie widerlegen somit die Auffassung, junge Kinder könnten komplexe Gegenstände wie Ethnizität und Kultur nicht handhaben bzw. diese hätten kaum eine Bedeutung für sie. Allerdings würde Piaget, anders als AF meinen, eine solche Auffassung nicht vertreten, sondern davon ausgehen, dass (auch junge) Kinder sich mit komplexen Gegenständen (wie Heimatland und Ausland, s.o.) auseinandersetzen, deren unanschauliche Dimensionen aber nicht ad hoc begreifen. Die Beispiele aus der Forschung von AF scheinen zudem nicht gegen, sondern für die Hypothese einer Entwicklung der kognitiven Aneignung von anschaulichen zu unanschaulichen Aspekten eines Gegenstandes zu sprechen. Denn in den skizzierten Episoden handhaben die Kinder Aspekte ethnisch-kultureller Phänomene, die für sie in ihrem spezifischen sozialen Kontext einer heterogenen Kindertagesstättengruppe und unter gesellschaftlichen Verhältnissen im Süden der USA mit bestimmten Migrationsgeschichten und einem überkommenen traditionellen Rassismus unmittelbar erfahrbar sind, u.a.: Mehrsprachigkeit, bestimmte rassistische Label, Stereotype und Vorurteile. In gewisser

Weise unterläuft AF somit etwas, das sie an anderen Ansätzen monieren: sie beziehen kindliche Tätigkeiten nicht systematisch auf die jeweilige gesellschaftlich-soziale Welt, in der bestimmte Kompetenzen angeeignet werden (können). Insgesamt steht ihr Ansatz nicht im Widerspruch zu entwicklungspsychologischen Herangehensweisen, vielmehr fokussieren AF und PW unterschiedliche Aspekte der personalen Handlungs- und Denkfähigkeit von Kindern. Scheinbare Diskrepanzen zwischen beiden Ansätzen resultieren daraus, dass abstrakte Gegenstände für Kinder praktisch auch bedeutsam sein können, wenn sie sie kognitiv nur partiell begreifen. Ein wirklicher Gegensatz und eine folgenreiche Schwäche des Ansatzes von AF liegen darin zu meinen, den Umstand der kognitiven *Entwicklung* grundsätzlich ausblenden zu können. Mag die Frage, ob Theorien von Kindern (noch) unzutreffend sind in der Episode mit Corinne tatsächlich subjektiv nicht relevant sein, könnte ihre Beantwortung dazu beitragen, Brittanys Denken zu verstehen, und nicht nur ihr Handeln zu beurteilen.

3 Fazit

Das Projekt »KiWin – Mit Kindern in die Welt der Vielfalt hinaus« schließt sowohl an Kindheitssoziologien an, die jeglichem Entwicklungsdenken gegenüber skeptisch sind, als auch an kritische Entwicklungspsychologien in den Kindheitswissenschaften. Wir verstehen Kinder als in einer jeweils spezifischen gesellschaftlich-sozialen Welt tätige Subjekte, die ihre Handlungsfähigkeit entwickeln. In einer von Differenzen entlang von Klasse, Geschlecht, Ethnizität etc. geprägten Welt besteht für Kinder die Handlungsalternative zwischen in- und exkludierendem Denken, Fühlen und Handeln. In unserer empirischen Forschung wird erstens untersucht, angesichts welcher Bedingungen und Gründe junge Kinder die eine oder andere Form von Handlungsfähigkeit realisieren. Zweitens werden Entwicklungsstufen beider Realisierungsformen mit Blick auf Kognitionen, Emotionen und Handlungen identifiziert. Auch in methodischer Hinsicht verbindet unser Projekt zwei verschiedene Herangehensweisen, indem einschlägige kindliche Interaktionen über einen Zeitraum von mehreren Jahren beobachtet, und durch Einzel- und Gruppeninterviews mit Kindern zu ihren Denkweisen über und emotionalen Wertungen von Differenzen ergänzt werden. Auf dieser Grundlage werden Methoden der *Pädagogik der Vielfalt* differenziert und weiterentwickelt.

Literatur

- Aboud, F. (1988).* Children and Prejudice. New York: Basil Blackwell.
- Anderson, B. (2006).* Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London/New York: Verso.
- Ausdale, D. v. & Feagin, J. R. (1996).* Using Racial and Ethnic Concepts: The Critical Case of Very Young Children. *American Sociological Review*, 61(5), 779–793.
- Corsaro, W. (2011).* The Sociology of Childhood, Los Angeles: Sage.

- Esser, F., Baader, M. S., Betz, T. & Hungerland, B. (Eds.) (2016).* Reconceptualising Agency and Childhood. *New Perspectives in Childhood Studies*. London/New York: Routledge.
- Gramelt, K. (2010).* Der Anti-Bias Ansatz: Zu Konzept und Umsetzung einer Pädagogik zum Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden: VS Verlag.
- Holzkamp, K. (1983).* Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a.M.: Campus.
- James, A. & Allison, J. (2008).* Key Concepts in Childhood Studies. London: Sage.
- Marvakis, A. (1995).* Der weiße Elefant und andere nationale Tiere. Zu einigen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen nationaler Orientierungen. *Forum Kritische Psychologie*, 35, 67–86.
- Marx, K. & Friedrich, E. (1977/1848).* Manifest der kommunistischen Partei. In *Marx-Engels-Werke*. Bd.4 (S. 459–493). Berlin: Dietz Verlag.
- Nesdale, D. (2008).* Social Identity Development and Children's Ethnic Attitudes in Australia. In S. M. Quintana & C. McKown (Eds.), *Handbook of Race, Racism, and the Developing Child* (pp. 313–338). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Piaget, J. & Weil, A. (1978/1951).* Wie sich bei Kindern die Vorstellung von Heimatland und Ausland entwickelt. In A. Karsten (Hrsg.), *Vorurteil. Ergebnisse psychologischer und sozialpsychologischer Forschung* (S. 99–119). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Prout, A. & Allison, J. (Eds.) (1990).* Constructing and Reconstructing Childhood. *Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer.
- Prout, A. & Allison, J. (Eds.) (1997).* Constructing and Reconstructing Childhood. *Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (2nd Ed.). London: Falmer.
- Raabe, T. & Beelmann, A. (2009).* Entwicklungspsychologische Grundlagen. In A. Beelmann & K. J. Jonas (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven* (S.113–136). Wiesbaden: VS Verlag.
- Ulmann, G. (2013).* Piaget verstehen – und reinterpretieren. *Forum Kritische Psychologie*, 57, 8–33.
- Wagner, P. (2013).* Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg i.Br.: Herder.
- Woodhead, M. (2009).* Child Development and Development of Childhood. In J. Quvortrup, W. Corsaro & M. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 46–61). London: Palgrave Macmillan.

»Da hat man auch schon so gemerkt, dass die das eigentlich toll fanden, dass auch mal nachgefragt wird und wir wissen wollten, woher sie kommen« – Ein Modellprojekt zur Umsetzung einer kultursensitiven Frühpädagogik

Jörn Borke & Anja Schwentesius

1 Hintergrund

Aufgrund von Globalisierungs- und Migrationsprozessen aber auch durch eine generelle Zunahme der Individualisierung der deutschen Gesellschaft nimmt die kulturelle Vielfalt (auch bezogen auf Schicht- und Milieuunterschiede), mit der Erzieher/innen in ihrer Arbeit konfrontiert werden, stetig zu. Es wird folglich in zunehmendem Maße notwendig, dass sich die Teams in den Kitas mit dieser Thematik auseinandersetzen. Jener Aspekt wird auch von öffentlicher Seite gefordert und beispielsweise in den Bildungsplänen der Länder thematisiert (Borke, 2013). Darüber hinaus bedarf es zunehmend wissenschaftlich fundierter und praxistauglicher Konzepte zum Umgang mit kultureller Vielfalt in Kitas. Bei einer systematischen Berücksichtigung von kultureller Vielfalt sollte es ein wichtiges Ziel sein, möglichst passgenau an die Vorerfahrungen von Kindern und auch Eltern anzuschließen, um so die Bildungsprozesse der Kinder individuell begleiten und anregen zu können. Im Rahmen des hier dargestellten Projektes (Laufzeit: Oktober 2014 bis Dezember 2016 sowie in einer zweiten Phase von Juni bis Dezember 2017) zur kultursensitiven Frühpädagogik, das vom *Kompetenzzentrum Frühe Bildung* (KFB) der Hochschule Magdeburg-Stendal unterstützt und gefördert wird, wird gemeinsam mit einem Kita-Team eine Handreichung zur systematischen Umsetzung des Ansatzes zur kultursensitiven Frühpädagogik (Borke, Brouer et al., 2013; Borke, Döge & Kärtner et al., 2011; Borke & Keller, 2014; Keller, 2013) erarbeitet, umgesetzt und evaluiert. In diesem Beitrag werden im Folgenden zunächst die Grundzüge einer kultursensitiven Frühpädagogik erörtert sowie anschließend erste Zwischenergebnisse aus dem oben erwähnten und weiter unten näher beschriebenen Projekt dargestellt und diskutiert.

2 Kultursensitive Frühpädagogik

Die unterschiedlichen Aspekte, die im Rahmen des Ansatzes zur kultursensitiven Frühpädagogik zusammengefasst werden, umfassen zum einen eine *kultursensitive Haltung*, die eine Auseinandersetzung mit dem eigenen kulturellen Hintergrund

und der dadurch beeinflussten Sichtweise auf pädagogische Prozesse impliziert sowie einen wertschätzenden, interessierten, vorurteilsbewussten und antidiskriminierenden Blick (siehe hierzu z.B. Derman-Sparks, 2008). Zum anderen wird der Aspekt des *Wissens* betont, unter dem unterschiedlichste Wissensgebiete zusammengefasst werden können, die es den pädagogischen Fachkräften ermöglichen können, Hintergründe, Prozesse und auch individuelle Familienstrukturen und Verhaltensweisen besser versteh- und handhabbar zu machen. Beispielfhaft seien hier Wissens Elemente über unterschiedliche Sprachen, religiöse Werte, historische und politische Hintergründe von Ländern und Fluchtursachen aber auch über unterschiedliche kulturelle Entwicklungspfade (siehe unten) zu nennen. Hier kann es natürlich nie möglich sein, alles darüber zu wissen und dies ist auch nicht notwendig, aber es sollte eine Bereitschaft vorhanden sein, dass eigene Wissen zu erweitern und sich mit kultureller Vielfalt auf unterschiedlichen Ebenen aktiv auseinanderzusetzen. Der dritte Aspekt beschäftigt sich mit dem *Können*. Hierbei geht es darum, Handlungsstrategien zu erwerben, um variabel mit kultureller Vielfalt im pädagogischen Alltag umgehen zu können. Auch hier lassen sich eine Fülle von vielfältigen Fähigkeitsaspekten auf den unterschiedlichsten Ebenen beschreiben, die dazu dienen können, kulturelle Vielfalt im Alltag präsent werden zu lassen, kulturelle Unterschiede zu würdigen aber auch Stereotypisierungen und Diskriminierungen vorzubeugen (siehe hierzu z.B. Borke & Schwentesius, 2016; Keller, 2013; Kölsch-Bunzen, Morys & Knoblauch, 2015).

Der zentrale Bereich des Könnens liegt bei diesem Ansatz vor allem auf der Fähigkeit, je nach kulturellem Hintergrund von Kindern und Eltern, auf variable Handlungsstrategien für Situationen des Kita-Alltags zurückgreifen zu können. Den Hintergrund dafür bieten vor allem wissenschaftliche Befunde aus der kulturvergleichenden Familienforschung von Heidi Keller und ihrem Team (z.B. Keller, 2007, 2011). Zentral ist dabei die Erkenntnis, dass elterliche und pädagogische Vorstellungen und Verhaltensweisen in engem Zusammenhang mit den Kontextbedingungen stehen, in denen Menschen leben bzw. aufgewachsen sind. Es kann generell davon ausgegangen werden, dass alle Eltern bestrebt sind, ihre Kinder möglichst gut auf das Leben in ihren (bisherigen) Lebenskontexten vorzubereiten. Wie weiter unten näher ausgeführt, können sich diese Kontextbedingungen zum Teil erheblich unterscheiden. Mit Blick auf die Vielfalt in Kitas ist diese Erkenntnis, bezogen auf die Entwicklung, Bildung und frühpädagogische Unterstützung von Kindern, wichtig für die dort vorliegenden Konzepte und Handlungsstrategien. Hier ist zu beachten, dass die jeweiligen pädagogischen Konzepte einer Kita in Beziehung zu gesellschaftlichen und kontextbezogenen Faktoren stehen (z.B. hinsichtlich Unterschieden zwischen Einrichtungen in städtischen und ländlichen Kontexten oder in westlichen und nicht-westlichen Regionen der Welt [Tobin, Hsueh & Karasawa, 2009]) und somit die jeweils dominante Kultur der jeweiligen Gesellschaft abbilden. Diese vorherrschende pädagogische Orientierung stimmt aber nicht immer mit den (kulturell bedingten) Erfahrungen, Erwartungen und Vorstellungen aller Familien überein. Vielmehr können unterschiedliche Entwicklungspfade von Kindern sowie pädagogische Strategien je nach Kontext adaptiv sein (siehe z.B. Keller, Yovsi et al., 2004). So ist es beispielsweise möglich, dass manche Kinder mit einem offenen Ansatz und

sehr vielen Auswahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten sehr gut zurecht kommen, weil dies an einen ihnen vertrauten Umgang gut anschließt. Andere Kinder sind mit dieser großen Freiheit möglicherweise erst einmal überfordert und können sie nicht so gut für ihre Bildungsprozesse nutzen, da hier noch keine gute Anschlussfähigkeit an ihre Vorerfahrungen besteht.

Um hier unterschiedliche kulturelle Modelle abbilden und in ihrer jeweiligen Funktionalität beschreiben zu können, hat sich die Betrachtung von zwei grundlegenden Bedürfnissen bewährt, die für alle Menschen von Bedeutung sind. Es zeigen sich, je nach kulturellem Hintergrund, recht unterschiedliche Zusammensetzungen und Ausgestaltungen der beiden Bedürfnisse. Zum einen ist dies das Bedürfnis nach *Autonomie* (also nach Selbstwirksamkeit, Selbstverwirklichung und Eigenständigkeit) und zum anderen das nach *Verbundenheit* (also nach dem Eingebundensein in soziale Beziehungen und Ordnungen) (Keller, 2007; Keller, Borke et al., 2009). Zur Einordnung unterschiedlicher kultureller Modelle werden im Folgenden zwei Prototypen dargestellt, die geeignet sind, den Raum der Möglichkeiten abzustecken. Dabei ist zu betonen, dass hiermit keinesfalls die gesamte Vielfalt auf zwei Modelle reduziert werden soll. Vielmehr lassen sich prinzipiell unendlich viele hybride Modelle zwischen und neben den hier dargestellten Prototypen denken und beschreiben. Beide sind aber geeignet, um das Ausmaß der Vielfalt sowie das Bewusstsein über die Nicht-Normativität und Kontextgebundenheit von pädagogischen Vorstellungen und Prozessen zu verdeutlichen.

Der erste Prototyp kann als *Autonomieorientierung* beschrieben werden (für eine detaillierte Beschreibung siehe z.B. Borke & Keller, 2014). Er ist vor allem charakteristisch für Kontexte der westlichen Mittelschicht mit einem späten Erstgeburtsalter, wenigen Kindern und dem Leben in Kernfamilien. Hier kommt der Autonomie eine besondere Rolle zu, die Kinder werden schon früh darin unterstützt, eine eigene Meinung und eigene Vorlieben zu entwickeln und die Bedürfnisse des Einzelnen stehen oftmals im Zweifelsfall über denen der Gruppe bzw. Gemeinschaft. Entsprechend sind hier auch (zunehmend) pädagogische Konzepte maßgeblich, bei denen das einzelne Kind in seiner Individualität im Mittelpunkt steht und selbstständig Bildungsprozesse gestalten kann. Letztere werden also weniger von außen vorgegeben und/oder gesteuert.

Ein ganz anderes Bild zeigt sich beim zweiten Prototyp, dem der *Verbundenheitsorientierung* (für eine detaillierte Beschreibung siehe z.B. Borke & Keller, 2014). Dieser ist charakteristisch für nicht-westliche ländliche Kontexte. Diese sind unter anderem durch eine höhere Geburtenrate und das Leben in größeren Gemeinschaften, mit mehr als zwei Generationen in einem Haushalt, gekennzeichnet. Hier spielt die soziale Gruppe eine große Rolle und das Zusammenleben wird durch einen starken Zusammenhalt aber auch durch Rollenerwartungen und soziale Hierarchien bestimmt. Die Gemeinschaft steht im Zweifelsfall über den individuellen Wünschen des Einzelnen bzw. werden diese im Sozialisationsprozess auch nicht sonderlich betont oder hervorgehoben. Folglich sind auch die pädagogischen Konzepte und Verhaltensweisen eher erwachsenen- als kindzentriert. Es geht darum, dass die Kinder von den Älteren das lernen, was für das jeweilige Alter als passend sowie als gute

Vorbereitung für das Leben in der Gemeinschaft angesehen wird. Das Wissen und die Fähigkeiten werden dabei vor allem in einer eher direktiven Form vermittelt, also verstärkt in Form einer eher erwachsenenzentrierten Interaktionsgestaltung und Unterrichtung des Kindes (Keller, Borke et al., 2010).

Es finden sich also ganz unterschiedliche kulturelle Modelle, die jeweils adaptiv und passend für die Kontexte sind, in denen sie entstanden sind. Irritationen können nun aber auftreten, wenn Personen aus unterschiedlichen Kontexten, z.B. aus eher autonomieorientierten und eher verbundenheitsorientierten Kontexten, mit ihren Vorstellungen und Handlungskonzepten zusammentreffen. Hier ist es hilfreich, Informationen über den Hintergrund der Familien in der Kita zu erfragen (Kontext, in dem die Familie aufgewachsen ist, Vorstellungen darüber, was ihnen wichtig bei der Erziehung und Entwicklung von Kindern ist) und diese dann entsprechend kultursensitiv im Kita-Alltag zu berücksichtigen. Wie dies konkret bezogen auf unterschiedliche Schlüsselsituationen (z.B. Zusammenarbeit mit Eltern, Gestaltung von Eingewöhnungs- und Bildungsprozessen der Kinder) in der Praxis aussehen kann, wurde an anderer Stelle beschrieben (siehe Borke, Brouer et al., 2013; Borke, Döge & Kärtner et al., 2011; Borke & Keller, 2014).

3 Projektverlauf

Die dargestellten Befunde aus der kulturvergleichenden Familienforschung sowie der daraus entwickelte Ansatz einer kultursensitiven Frühpädagogik bilden den Ausgangspunkt für das Projekt »Kultursensitive Frühpädagogik – Implementierung und Evaluierung eines Ansatzes zum systematischen und nachhaltigen Umgang mit kultureller Vielfalt«. In dessen Rahmen wurde nach gemeinsamer Absprache mit einer Kita eine Kooperation vereinbart. Im weiteren Verlauf setzte sich im Frühjahr 2015 das Team der Kita im Rahmen von mehreren Fortbildungsveranstaltungen mit den theoretischen und empirischen Befunden einer kultursensitiven Frühpädagogik auseinander. Ausgehend von dieser Basis wurden im Frühjahr/Sommer 2015 gemeinsam mit den Projektverantwortlichen in einem ko-konstruktiven Prozess die Bedeutung dieses Ansatzes für die eigene Handlungspraxis besprochen und Handlungsleitlinie zum kultursensitiven Umgang mit kultureller Vielfalt und entsprechende Umsetzungsstrategien in der Kita erarbeitet. Ausgangspunkt bildeten hier die Bedarfe der pädagogischen Fachkräfte. Genauer schilderten die 19 Pädagoginnen im Rahmen von mehreren Treffen, in welchen Bereichen sie sich eine stärkere Berücksichtigung von kultureller Vielfalt wünschen würden. Dies sowie die Auswertung der Daten der Ausgangserhebung, die unter Punkt 5 genauer erläutert werden, bildeten die Grundlage für die Erstellung von vorläufigen Handlungsorientierungen. Die zunächst von den Projektverantwortlichen rückgreifend auf einschlägige Literatur erarbeitet und nach Rückmeldung von den Pädagoginnen entsprechend modifiziert wurden. Die zentralen Themen waren die Eingewöhnung, die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Gestaltung von Bildungssituationen. Im Mittelpunkt standen die Heterogenität von kulturbedingten Erziehungs- und Sozialisationszielen sowie ein angemessener Umgang damit. Wichtig hierfür ist, Unterschiede in den Sozialisationszielen

zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern wahrzunehmen, eigene Überzeugungen in ihrer Kulturgebundenheit zu erkennen sowie Wünsche und Hintergründe der Eltern zu erfragen und eine Offenheit für variable Herangehensweisen im pädagogischen Alltag zu entwickeln. Im Ergebnis entstand eine Handreichung, nach der die Arbeit in der Einrichtung fortan ausgerichtet sein sollte (Borke & Schwentesius, 2015b).

Im Anschluss erfolgte der Transfer der erarbeiteten Inhalte in die Praxis. Dabei fand bzw. findet eine kontinuierliche Begleitung durch die Projektverantwortlichen statt. Auf regelmäßigen Treffen gab bzw. gibt es einen Austausch mit allen Beteiligten über den Projektverlauf und dabei vor allem über die konkrete Projektumsetzung. Ziel ist eine gemeinsame Reflexion des Prozesses sowie die Identifizierung von Herausforderungen, Änderungs- und weiteren Unterstützungsbedarfen (siehe Abbildung 1). Gleichsam wird die erarbeitete Handreichung vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Pädagoginnen durch die Projektverantwortlichen fortwährend überarbeitet.

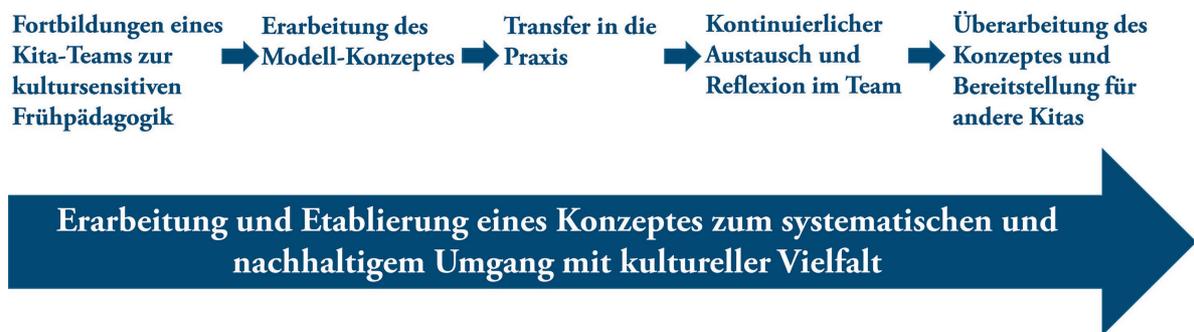


Abbildung 1: Projektverlauf

Aus den Erfahrungen der einjährigen Erprobungsphase, der gemeinsamen Abschlussreflexion mit dem Kita-Team sowie den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation soll zum Abschluss des Projektes ein theoretisch fundiertes, empirisch bestätigtes und praxistaugliches Konzept für Kitas zur Umsetzung einer kultursensitiven Frühpädagogik entwickelt und veröffentlicht werden.

4 Methodisches Vorgehen

Über den gesamten Projektzeitraum findet eine wissenschaftliche Begleitung statt. Damit soll eine Rekonstruktion von ggf. stattfindenden Veränderungen des Wissens und der Handlungspraxis der Pädagoginnen in der Einrichtung empirisch erfasst und dokumentiert werden. Darüber hinaus sollen für den Prozess der Umsetzung einer kultursensitiven Frühpädagogik förderliche und hinderliche Faktoren identifiziert werden, um davon ausgehend die Handreichung zu überarbeiten und möglichst optimal an die Bedingungen der Handlungspraxis in Kitas anzupassen.

Erhebungsinstrumente

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurden in der ersten Erhebungsphase Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen der Pädagoginnen zu kultureller Viel-

falt in den Kitas mittels quantitativer Befragungen sowie durch eine Gruppendiskussion (Lamnek, 2010) erhoben. Insbesondere wurde dabei auf die Vorstellungen der Pädagoginnen von Kultur und kultureller Vielfalt, den Umgang damit sowie auf damit zusammenhängende Stärken und Herausforderungen fokussiert (siehe Abbildung 2). Dies ermöglichte die Rekonstruktion der Ausgangslage und durch die zum Ende des Projektes vorgesehene Abschlusserhebung die Identifizierung von ggf. vorliegenden Veränderungen.

Des Weiteren wurden Erziehungs- und Sozialisationsziele, also Vorstellungen und Einschätzungen darüber, was bei der kindlichen Entwicklung als wichtig bzw. weniger eingeschätzt wird, der Eltern und Mitarbeiterinnen erhoben, um hieraus Hinweise auf die jeweiligen kulturellen Orientierungen abzuleiten und somit kulturelle Unterschiede in der Einrichtung aufzeigen zu können (Hoffmann & Borke, 2016). Mit dem Fragebogen, der auf die Erfassung der soziokulturellen Orientierung hinsichtlich autonomieorientierten (z.B. *Kinder sollten in den ersten drei Lebensjahren Unabhängigkeit entwickeln*) und verbundenheitsorientierten (z.B. *Kinder sollten in den ersten drei Lebensjahren lernen, Anderen zu helfen [Mutter, Geschwister]*) Zielen ausgerichtet ist, können Aussagen über den kulturellen Hintergrund der Befragten getroffen werden. Er besteht aus acht Items, bei denen jeweils auf einer sechsstufigen Likert-Skala angegeben werden soll, als wie wichtig das Erreichen des entsprechenden Sozialisationszieles in den ersten drei Lebensjahren von Kindern angesehen wird (Kärtner, 2007; Keller et al., 2006). Dazu ergänzend wurden Informationen über die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Kinder und Familien erfragt.

Für eine Berücksichtigung des von den Kindern erlebten und wahrgenommenen Kita-Alltags wurden mit den Kindern Kreisgespräche geführt (Heinzel, 2012). In den Gesprächen, die durch thematisch passende Kinderbücher unterstützt wurden, ging es insbesondere um die Wahrnehmung der Kinder von kultureller Vielfalt in Bezug auf die Handlungspraxis der Pädagoginnen sowie in Bezug auf die Räume und die Einrichtung allgemein (siehe Abbildung 2).

Ergänzend dazu werden über den gesamten Projektverlauf in regelmäßigen Abständen Beobachtungen in der Kita durchgeführt und analysiert (siehe Abbildung 2). Ziel ist eine systematische und detaillierte Beschreibung der Interaktionen zwischen den Pädagoginnen, Kindern und Eltern. Zu jeder Beobachtung wurden und werden Beobachtungsprotokolle angefertigt.



Abbildung 2: Methodisches Vorgehen

Zusammengefasst ermöglichen die Daten eine Analyse der Einschätzungen, Wahrnehmungen und Denkweisen der Pädagoginnen, Kinder und Eltern hinsichtlich einer kulturellen Vielfalt sowie eine Analyse der konkreten Handlungspraxis in der Kita. In einer zweiten Erhebungsphase werden die Mitarbeiterinnen wiederholt zu ihrem Umgang mit kultureller Vielfalt befragt bzw. interviewt, um hier mögliche Veränderungen hinsichtlich Einstellungen und Verhaltensweisen im Umgang mit kultureller Vielfalt dokumentieren zu können. Auch sollen erneut Kinder in die Erhebungen einbezogen werden.

Auswertungsmethode

Die Auswertung der Fragebögen erfolgte mit der statistischen Analysesoftware IBM SPSS 20, dabei wurde sowohl deskriptiv als auch inferenzstatistisch in Form von t-Testes für unabhängige Stichproben ausgewertet. Die Auswertung der Gruppendiskussion, der Kreisgespräche und der Beobachtungsprotokolle erfolgte computer-gestützt mit der Analysesoftware MAXQDA 12 und in Anlehnung an das kategorienbildende Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015).

5 Ergebnisse

5.1 Kulturelle Vielfalt in der Kita

Die Kita, mit der das Projekt durchgeführt wird, befindet sich in einer Kleinstadt in Sachsen-Anhalt, die auch der Träger der Einrichtung ist. Gemeinsam mit 22 pädagogischen Fachkräften gestalten die Kinder in neun altersgemischten Gruppen (drei Gruppen für die Null- bis Dreijährigen und sechs Gruppen für die Drei- bis Sechsjährigen) den Alltag in der Kita. Von den ca. 160 Kindern, die die Kita besuchen, haben etwa 18 % einen Migrationshintergrund, wobei der größte Teil eine russische Herkunft aufweist. Des Weiteren stammen die Familien unter anderem aus Syrien, Indien, Pakistan und Aserbaidschan. Ein Teil der Familien hat Fluchterfahrungen.

Familiäre Vielfalt kann und soll (im vorgestellten Projekt) allerdings nicht vorrangig über unterschiedliche Herkunftsländer definiert werden, sondern über die jeweiligen Kontextbedingungen, unter denen Menschen aufgewachsen sind bzw. aufwachsen. Folglich lässt sich Vielfalt in einer Kita auch über Unterschiede hinsichtlich soziostruktureller Strukturen und Herkunftskontexte der Familien dokumentieren. Diese wurden in der Kita mit den genannten Fragebögen erhoben, wobei hier nur 35 ausgefüllt und an die Einrichtung zurückgegeben wurden (davon wurden 5 nur teilweise ausgefüllt und konnten daher nicht für alle Auswertungen verwendet werden). Diese geringe Rücklaufquote erklärt sich möglicherweise zum Teil durch Verständigungsschwierigkeiten aufgrund unterschiedlicher Sprachen, es kann aber auch davon ausgegangen werden, dass manche Eltern nicht in dem Maße erreicht wurden, dass eine ausreichende Motivation zur Teilnahme entstanden ist. Der Range beim Alter der Familien aus der Kita, die den Fragebogen ausgefüllt haben, liegt bei den Müttern zwischen 22 und 43 Jahren ($M = 29.11$, $SD = 5.40$, $N = 35$) und bei den Vätern zwischen 23 und 48 Jahren ($M = 34.67$, $SD = 7.19$, $N = 30$). Bezogen auf den Herkunftskontext gaben 26 Mütter an, *eher städtisch* aufgewachsen zu sein (76,5 %) und acht Mütter *eher ländlich* (23,5 %, $N = 34$). Bei den Vätern gaben 20 an, *eher städtisch* aufgewachsen zu sein (74,1 %) und sieben Väter *eher ländlich* (25,9 %, $N = 27$). Bei der Anzahl der Geschwister liegt der Range bei den Müttern zwischen null und neun ($M = 3.32$, $SD = 2.16$, $N = 34$) und bei den Vätern zwischen null und 18 ($M = 3.67$, $SD = 3.61$, $N = 30$). Auch bezogen auf die formale Bildung (Schul-, Berufsschul-, Hochschul- oder Universitätsabschlüsse) zeigen sich Unterschiede. So gaben vier Mütter eine eher hohe formale Bildung (13,3 %), 20 eine eher mittlere formale Bildung (66,7 %) und sechs eine eher niedrige formale Bildung an (20,0 %, $N = 30$). Bei den Vätern verfügen fünf über eine eher hohe formale Bildung (19,2 %), 16 über eine eher mittlere formale Bildung (61,5 %) und fünf über eine eher geringe formale Bildung (19,2 %, $N = 26$).

Die Relevanz für eine Berücksichtigung von kultursensitiven Konzepten durch die Fachkräfte lässt sich, wie oben ausgeführt, auch aus der Auswertung der Fragebögen zu den Erziehungs- und Sozialisationszielen ableiten. 20 der 22 Pädagoginnen der Einrichtung füllten den Fragebogen aus (wobei ein Fragebogen nicht vollständig ausgefüllt wurde und daher lediglich teilweise für die Auswertung verwendbar war). Beim Vergleich der Antworten der pädagogischen Fachkräfte mit denen der Eltern zeigt sich kein Unterschied bezogen auf die Items zur Autonomieorientierung. Es gibt aber einen signifikanten Unterschied bei den Antworten bezogen auf die Items zur Verbundenheitsorientierung ($t(47) = 4.22$, $p < .001$; siehe auch die entsprechenden Boxplots in Abbildung 3). Die Eltern schätzen diese Items als wichtigere Ziele für die kindliche Entwicklung in den ersten drei Jahren ein als die pädagogischen Fachkräfte (Borke & Schwentesius, 2015a).

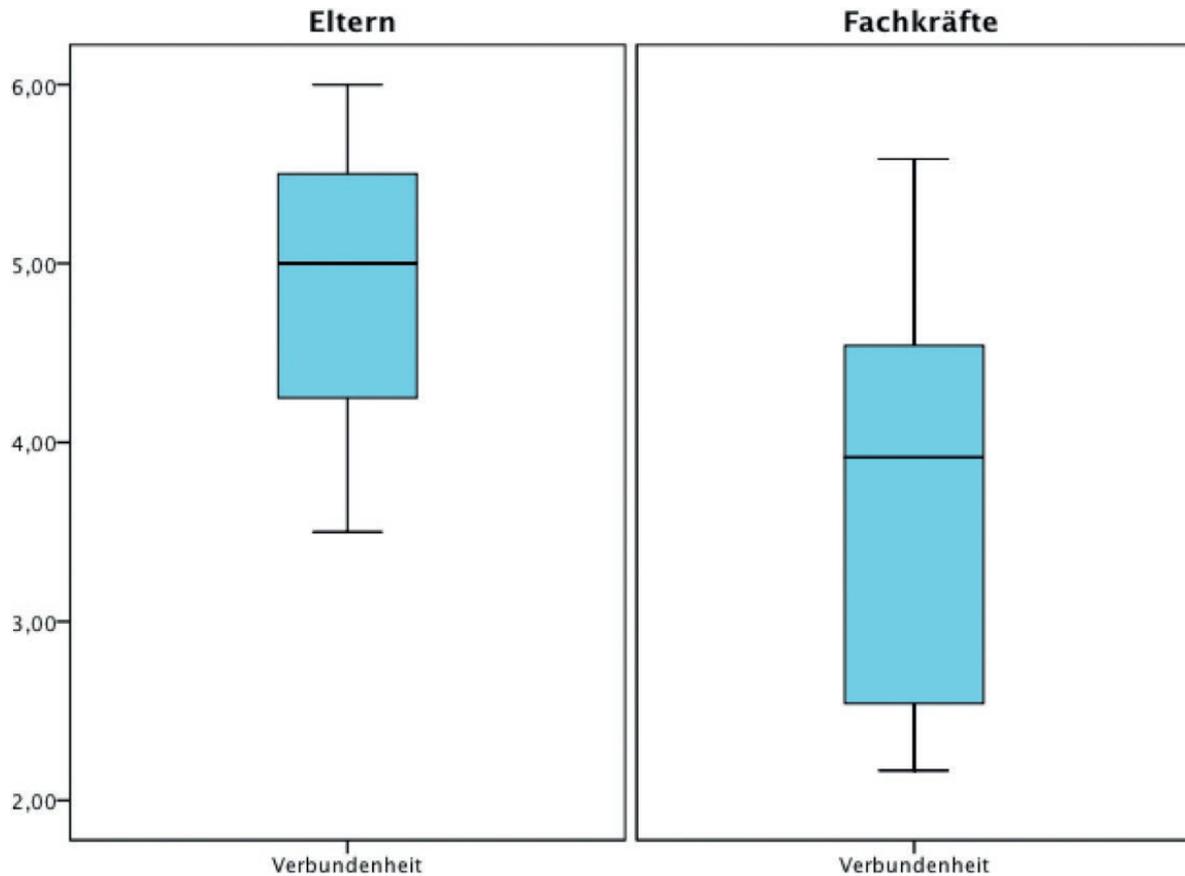


Abbildung 3: Boxplots zu den Antworten der Eltern ($N = 30$) und der pädagogischen Fachkräfte ($N = 19$) bezogen auf die Items zur Verbundenheit

Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Eltern der Einrichtung zumindest teilweise andere Vor- und Einstellungen hinsichtlich der pädagogischen Begleitung von Kindern vertreten als die Fachkräfte. Anzumerken ist allerdings, dass bezogen auf die Auswertung der Sozialisationsziele lediglich 30 Fragebögen der Eltern verwendet werden konnten. Von daher bleibt die Übertragbarkeit auf die Gesamtgruppe der Eltern in der Einrichtung begrenzt. Auch ist es aufgrund der kleinen Elternstichprobe eher nicht möglich, Untergruppen zu bilden und zu vergleichen. Auf deskriptiver Ebene zeigt sich aber eine Spannweite bezüglich der Antworten auf die autonomieorientierten und verbundenheitsorientierten Items, die als ein Vorhandensein von vielfältigen Erziehungs- und Sozialisationszielen in der Elternschaft der Kita interpretiert werden kann. Bei den Einschätzungen zu den Items mit Bezug zur Verbundenheitsorientierung liegt der Range zwischen 3.50 und 6.00 ($M = 4.90$; $SD = .75$, $N = 30$; siehe Abbildung 4) und bei den Items mit Bezug zur Autonomieorientierung sogar zwischen 1.33 und 6.00 ($M = 5.07$, $SD = 1.15$, $N = 30$; siehe Abbildung 5). Es kann folglich davon ausgegangen werden, dass in der Kita sowohl innerhalb der Familien als auch zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften ein bedeutsames Ausmaß an kultureller Vielfalt vorhanden ist.

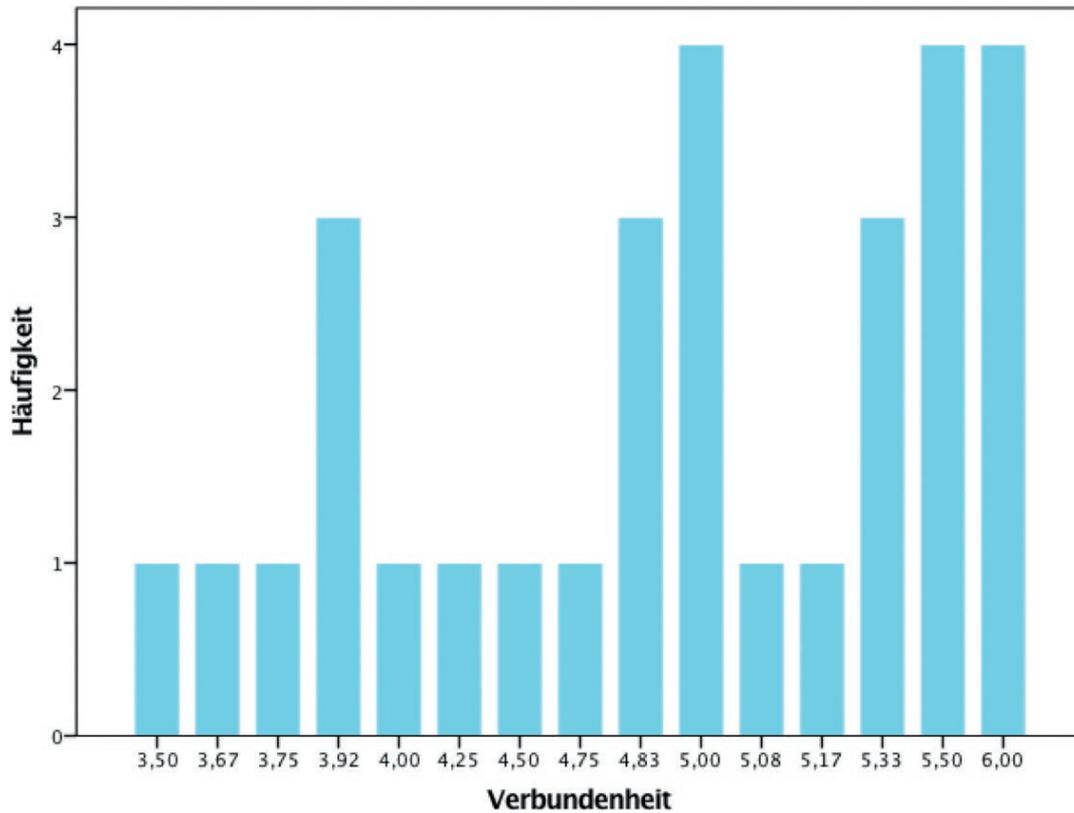


Abbildung 4: Häufigkeitsverteilung der Antworten der Eltern bezogen auf die Items zur Verbundenheitsorientierung ($N = 30$)

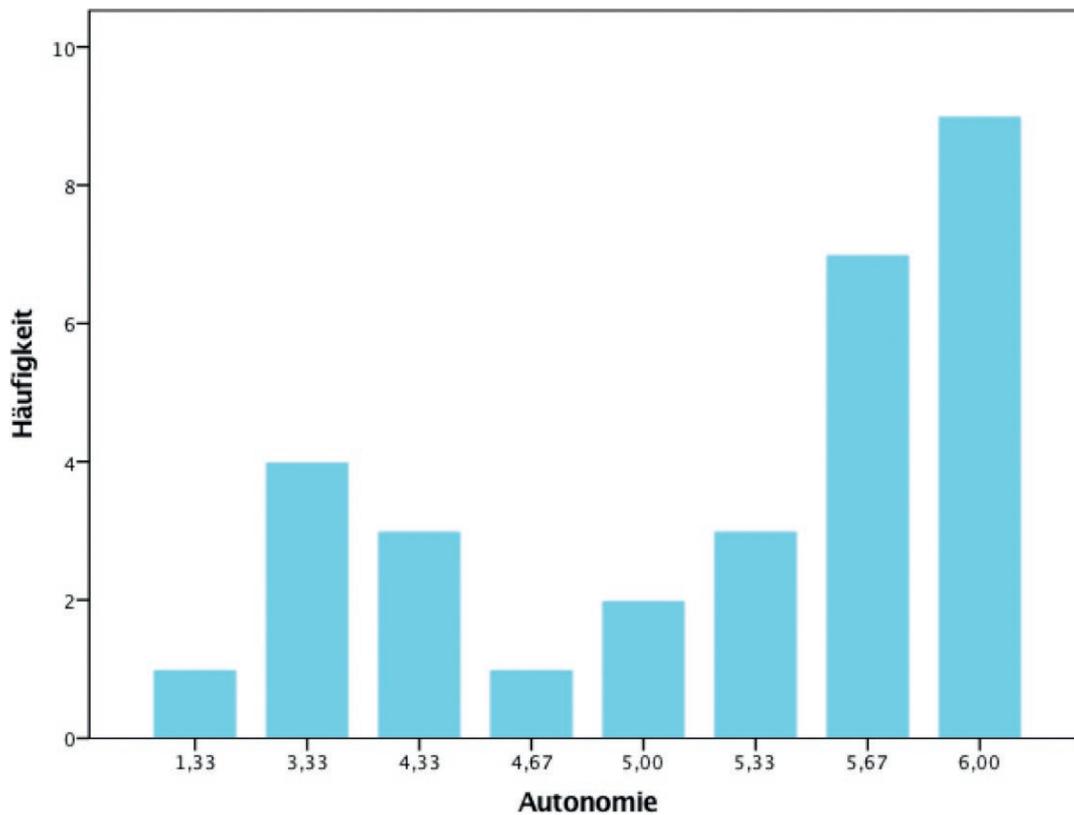


Abbildung 5: Häufigkeitsverteilung der Antworten der Eltern bezogen auf die Items zur Autonomieorientierung ($N = 30$)

5.2 Wahrnehmung von kultureller Vielfalt durch die pädagogischen Fachkräfte

An der Fragebogenerhebung beteiligten sich wie oben erwähnt 20 (von 22) Pädagoginnen aus der Einrichtung, was einer Rücklaufquote von 91 % entspricht. Die Ergebnisse zeigen, dass der Umgang mit kultureller Vielfalt recht unterschiedlich in Bezug auf die verschiedenen Situationen und mit Blick auf den Kita-Alltag allgemein empfunden wird. So geben zwölf Fachkräfte an, den Umgang mit kultureller Vielfalt als *teilweise* mit für sie leichten als auch mit für sie schwierigen Anteilen wahrzunehmen, von den anderen acht erleben vier den Umgang als *eher leicht* und vier als *eher schwierig*. Es werden also gemeinschaftlich sowohl leichte als auch schwierige Situationen gesehen.

Aus der Analyse der Gruppendiskussion ergibt sich, dass sich die Kommunikation mit den Familien als besonders schwieriger Faktor darstellt. Das umfasst zum einen die Vermittlung von wichtigen Informationen über die Kita, aber auch das Einholen von Hintergrundwissen über die Familie und das Kind. Des Weiteren stellen alltägliche Situationen durch die unterschiedlichen Sprachen von Eltern und Pädagoginnen eine Herausforderung dar, wie folgende Sequenz aus der Gruppendiskussion verdeutlicht:

»Schwierig ist es auch, wenn mit dem Kind generell irgendwas ist aus Krankheitsgründen oder dergleichen. In Englisch klappt es noch, aber türkisch oder russisch [...] kann ich jetzt nicht. Die Eltern überhaupt anzurufen ist schwierig. Also die verstehen einen dann am Telefon nicht und auch nicht, wenn die dann kommen« (GD1_E).³

Eine weitere Herausforderung liegt aufgrund der Heterogenität in Bezug auf die Erziehungs- und Sozialisationsziele der Eltern vor, die sich in der Auswertung der Fragebögen widerspiegelt und von den Pädagoginnen ebenfalls in der Gruppendiskussion beschrieben wird. Insbesondere artikulieren sie Vorstellungen von Kindern, denen ihrer Ansicht nach keine Grenzen gesetzt werden, was zuweilen mit dem Alltag in der Kita unvereinbar ist. Exemplarisch steht dafür folgende von einer Erzieherin geschilderte Situation, in der sie eine schwierige Eingewöhnungsphase eines dreijährigen Kindes schildert:

»Das Aufnahmegespräch war schon so gewesen: Die kamen beide also Mama und Papa. Und dann hat der Vater bloß immer zur Mutter gesagt: ›Hol ihn mal, Nimm ihn mal, Halt ihn mal. Und dann war der hier zur Eingewöhnung und war auf dem Spielplatz. Und immer wenn einer kam, rannte der weg. Also keiner konnte das Kind einfangen. Teilweise kamen sie dann mit zwei oder drei Leuten und haben versucht ihn einzufangen. Dann haben sie ihn getragen und er war nicht klein, er war schon Kindergartenkind. Dann habe ich zu den Eltern gesagt, dass das so nicht geht. Ich sagte ›Wir können nicht immer hinter dem hinterher rennen, ihn einfangen und dann jedes Mal tragen, der muss auch lernen was ›Ja‹ und was ›Nein‹ heißt.« (GD1_E).

³ Die Bezeichnung der Dokumente setzt sich aus der Erhebungsmethode (GD=Gruppendiskussion), der Nummer entsprechend der chronologischen Reihenfolge der Erhebung und der Person/dem Personenkreis zusammen, mit dem die Erhebung durchgeführt wurde (E=Erzieher/innen).

Neben diesen Vorstellungen der Eltern, die aufgrund ihrer wenig lenkenden Kindzentrierung als eher autonomieorientiert eingeordnet werden können, schildern die Pädagoginnen aber auch Ansichten der Eltern, nach denen Erwachsene eine dominante Rolle bei der Gestaltung der Interaktionen und Kommunikationen mit Kindern übernehmen und infolge dessen bei der Erziehung ihrer Kinder großen Wert auf das Befolgen von klaren Regeln legen. Hier beschrieben die Pädagoginnen ein Verhalten der Kinder, welches sich durch eine (ausgeprägte) Gehorsamkeit gegenüber den Vorgaben der pädagogischen Fachkräfte kennzeichnet:

»Und dann kommen die zu uns in die Einrichtung. Und die Eltern sind dann da sehr hinterher. Die Kinder [...] kennen feste Regeln. Das muss man wirklich sagen« (GD1_E).

Ähnlich unterschiedlich werden auch die Erwartungen der Eltern in Bezug auf die Selbstständigkeit ihrer Kinder dargestellt, wobei die Beschreibungen von Kindern, die versuchen, alles alleine zu erledigen (z.B. beim Anziehen) bis zu Kindern, bei denen alles von den Eltern übernommen wird, reichen.

Die unterschiedlichen Erziehungs- und Sozialisationsziele spiegeln sich, laut Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte, auch in den elterlichen Anschauungen von der Kita wider. So gäbe es bei einigen Eltern eine Vorstellung von Kita, wonach in dieser der Förderung von Bildung eine bedeutende Rolle zukommt. Anderen Eltern werden wiederum Vorstellungen attestiert, nach denen es ihnen vorrangig darum geht, dass ihre Kinder in der Kita (gut) betreut werden.

Des Weiteren liegt in manchen Familienkulturen ein für die Pädagoginnen eher befremdliches Männer- und Frauenbild vor, was sich auf der Ebene der Erwachsenen insofern widerspiegelt, als dass es Vätern schwerfällt, Erzieherinnen und die Leiterin als in der Kita Verantwortliche für die Erziehung ihrer Kinder sowie als Gesprächspartnerin zu akzeptieren. Auf der Ebene der Kinder stellt es eine Herausforderung für die Pädagoginnen dar, da verschiedene Familienkulturen bei Eltern zu unterschiedlichen Umgangsformen mit Töchtern und Söhnen führen, die Pädagoginnen im Alltag aber keine diskriminierenden Unterschiede zwischen den Kindern vornehmen. Die Unterscheidungen gehen mit hohen emotionalen Belastungen einher, wie folgende Aussage einer Erzieherin beispielhaft darstellt:

»Das äußert sich dann natürlich auch in den Geburtstagsfeiern. Der Junge wird dann zurecht gemacht. Da kommen die Eltern mit Videokamera und was nicht allem. Und der Geburtstag des Mädchens wird dann nicht so beachtet. Da ist man dann auch so als Erzieherin ein bisschen geschockt und fragt sich warum« (GD1_E).

Darüber hinaus nehmen Eltern, laut Aussage der pädagogischen Fachkräfte, genderbedingte Unterscheidungen in Bezug auf Bildung und Gehorsamkeit ihrer Kinder vor. So schildern die Pädagoginnen teilweise höhere elterliche Bildungsaspirationen bezogen auf Jungen. Different dazu werden, den Aussagen der Pädagoginnen folgend, von einigen Eltern weniger Erwartungen an die Bildungsbiografie ihrer Töchter gestellt.

Zusammenfassend zeigt sich in der Auswertung der Fragebögen und der Gruppendiskussion die Tendenz, dass die Fachkräfte den Eindruck haben, dass das Thema

kulturelle Vielfalt im Kita-Alltag kontinuierlich eine Rolle spielt, allerdings verschiedene Herausforderungen mit sich bringt und somit Bedarf für eine stärkere Berücksichtigung der unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Familie gesehen und erlebt wird. Dies zeigt sich auch bei der Auswertung der Frage nach der Einschätzung ihrer bisherigen Vorbereitung (durch Ausbildung, Weiterbildung und Erfahrungen) auf den Umgang mit kultureller Vielfalt. Hier gab lediglich eine Fachkraft an, sich *eher gut* auf den Umgang mit kultureller Vielfalt vorbereitet zu fühlen. Die größte Gruppe von zwölf Erzieherinnen, die ihre empfundene Vorbereitung als im Mittel liegend einschätzen (also sowohl mit eher gut als mit eher schlecht vorbereiteten Anteilen) sowie fünf Erzieherinnen, die diese als *eher schlecht* bewerten, bestätigen das bestehende Potenzial, das in Bezug auf eine Weiterentwicklung hinsichtlich des Umgangs mit kultureller Vielfalt vorliegt und im Projekt genutzt werden soll (siehe Abbildung 6).⁴

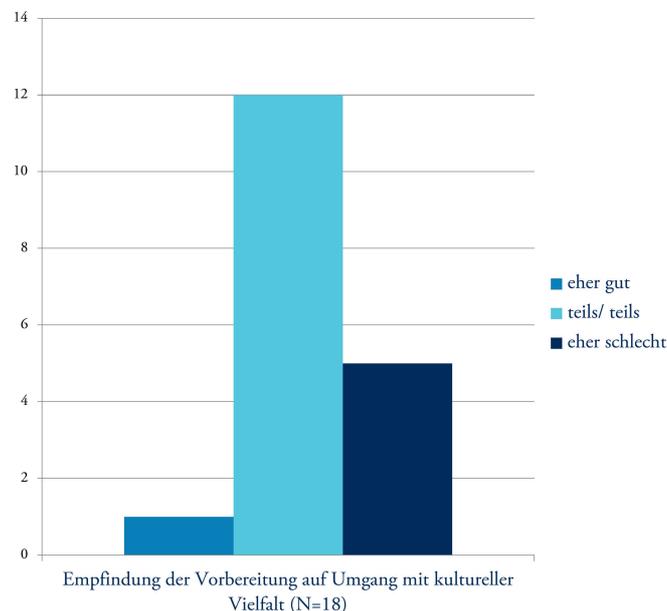


Abbildung 6: Wahrnehmung der Vorbereitung auf kulturelle Vielfalt ($N = 18$)

Stärken und Herausforderungen in Bezug auf kulturelle Vielfalt im konkreten Alltag

Bei den Fragen danach, in welchen Bereichen des Kita-Alltags aus Sicht der Fachkräfte unterschiedliche kulturelle Hintergründe eine noch größere Berücksichtigung finden sollten, bilden sich unterschiedliche Schwerpunktthemen ab (siehe Tabelle 1). Vergleichsweise viel Zustimmung bekommen hier die Handlungsfelder *Eingewöhnung*, *Zusammenarbeit mit Eltern* und *Gestaltung von Bildungsangeboten*.

⁴ Zwei Fachkräfte machten hier keine Angaben.

Tabelle 1: Übersicht über die Nennungen von Situationen, bei denen kulturelle Vielfalt noch stärker im Tagesablauf berücksichtigt werden sollte

Situation	ja	nein
Eingewöhnung	13	6
Zusammenarbeit mit Eltern	11	8
Gestaltung von Bildungsangeboten	9	10
Essenssituationen	7	12
Spielsituationen	5	14
Bei Trost/ Zuneigung	5	14
Pflege/ Hygienesituationen	3	16
Schlafsituationen	3	16

Diese Schwerpunkte wurden von den Pädagoginnen mit unterschiedlicher Intensität ebenfalls in der Gruppendiskussion aufgegriffen. Dabei stellen sich vor allem die Eingewöhnung der Kinder und die Zusammenarbeit mit den Eltern als die zentralen Themen heraus, an denen bereits gearbeitet wird, bei denen aber nach Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte weiterhin Entwicklungsbedarf besteht.

Eingewöhnung

In Bezug auf die Eingewöhnung ergibt sich aus der Analyse der Gruppendiskussion der Wunsch nach einem konkreten Ablaufmodell der Eingewöhnung, welches den Kindern einen bestmöglichen Start in die Kita ermöglicht. Besonders wichtig sind den Pädagoginnen dabei ein intensiver Einbezug der Eltern und die Transparenz ihrer Arbeit. Dies soll zum einen dazu beitragen, dass die Eltern die Einrichtung sowie die dort gelebten Werte, Normen und Regel kennenlernen. Zum anderen ist es den Pädagoginnen wichtig, einen Einblick in die Familienkulturen zu erhalten, indem sie wichtige Informationen von den Eltern zu ihren kulturellen Hintergründen, den Erfahrungen des Kindes und der Familie sowie den Werten und Normen, die in der Familie gelebt werden, einholen. Darüber hinaus soll das Eingewöhnungsmodell konkrete Zeiten enthalten, an denen die Eltern anwesend sein müssen, um für ihre Kinder eine sichere Basis bei der Erkundung der neuen Lebenswelt zu sein.

Zusammenarbeit mit Eltern

Der durch die Auswertung der Daten der Gruppendiskussion ermöglichte tiefere Einblick in die Zusammenarbeit mit den Eltern zeigt, dass der Einbezug der Eltern in Aktivitäten der Kita überwiegend gut funktioniert. So beschreiben die Erzieherinnen

unterschiedliche Veranstaltungen und Feste, bei denen sich die Eltern u.a. durch Kochen und Basteln beteiligten oder auch ein Fest der Begegnung, auf dem die Familien ihre unterschiedlichen Traditionen in Form von Gesängen oder Märchen präsentierten. Auch beschreiben die pädagogischen Fachkräfte Unterstützung durch die Eltern bei Übersetzungen oder einem (kurzfristigen) Einbezug in Projekte. Die Beteiligung der Eltern wird von den Pädagoginnen als wichtiger Punkt für eine vertrauensbasierte und wertschätzende Zusammenarbeit wahrgenommen, wie an folgendem Resümee einer pädagogischen Fachkraft in der Gruppendiskussion deutlich wird:

»Das macht den Eltern auch Spaß. Als wir vor zwei oder drei Jahren mit dem Projekt Frühe Chancen⁵ angefangen haben, haben wir die Eltern gefragt, aus welchem Land sie kommen. Und da hat man auch schon so gemerkt, dass die das eigentlich toll fanden, dass auch mal nachgefragt wird und wir wissen wollten, woher sie kommen« (GD1_E).

Allerdings haben diese Beteiligungsmomente einen eher punktuellen Charakter und ermöglichen so meist nicht einen intensiveren Einblick in die jeweiligen Lebenswelten und damit kein tieferes Verständnis für elterliche Wünsche und Erwartungen an die alltägliche Kita-Praxis sowie ein Kennenlernen der familiären Hintergründe durch die Pädagoginnen. Dass dies den Pädagoginnen aber für eine gelingende und vertrauensbasierte Zusammenarbeit wichtig ist, wird ersichtlich bei einer Betrachtung der Erwartungen, die die pädagogischen Fachkräfte an das Projekt haben. So wurde als wichtigstes Ziel in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Eltern der Aufbau von gegenseitigem Verständnis genannt, wie folgendes Beispiel, bei dem sich eine Erzieherin zur Gestaltung der Mahlzeiten in der Kita äußert, zeigt:

»Das finde ich, ist schon ein ganz wichtiger Punkt für die Eltern. Das ist für die unwahrscheinlich wichtig, dass sowas berücksichtigt wird.⁶ Oder dass wir das Verständnis eben haben auch für diese Situation, in der sie jetzt sind«. (GD1_E).

Des Weiteren erwarten die Pädagoginnen von dem Projekt die Möglichkeit, besser an den familiären Hintergrund und die gewohnten Umgangsformen und Verhaltensweisen der Eltern anschließen zu können.

Die Auswertung der Daten unterstreicht die Notwendigkeit einer kultursensitiven Haltung von pädagogischen Fachkräften in der Kita, um den unterschiedlichen Erfahrungen, (kulturellen) Hintergründen und Erwartungen von Familien und Kindern offen, wertschätzend und anschlussfähig begegnen zu können. Hier verdeutlichen insbesondere die Daten zur empfundenen Vorbereitung auf den Umgang mit kultureller Vielfalt, dass ein Bedarf an einer (Weiter-)Qualifizierung bei den pädagogischen Fachkräften vorliegt. Dem wurde versucht mit der Entwicklung der Handreichung zu begegnen, die ausgehend vom einem Verständnis von kultureller

5 Die Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration ist ein Projekt des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Durch dieses sollen vor allem Bildungsangebote in Kindertageseinrichtungen erarbeitet und unterstützt werden, mit dem Schwerpunkt Kinder aus sozial benachteiligten Familien und Familien mit Migrationshintergrund bei der sprachlichen Entwicklung zu unterstützen (siehe <http://www.fruehe-chancen.de/01.04.2016>).

6 Die Pädagoginnen berichten hier von der Umstellung des Speiseplans, wodurch sie den unterschiedlichen religiösen Vorschriften gerecht geworden sind.

Vielfalt als eine den Alltag bereichernde Rahmenbedingung, insbesondere die Eingewöhnung, die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Gestaltung von Bildungssituationen thematisiert.

Im Anschluss sollen nun erste Ergebnisse einer Zwischenreflexion, die mit dem Team der Einrichtung und den Projektverantwortlichen zur Hälfte der einjährigen Erprobungsphase der im Projekt erarbeiteten kultursensitiven Handlungsgrundlage durchgeführt wurde, dargestellt werden.

5.3 Erste Veränderungen

Eingewöhnung

Nach einem halben Jahr, innerhalb dessen die Inhalte der Handreichung als eine konzeptionelle Grundlage der Arbeit berücksichtigt wurden, nehmen die Pädagoginnen vor allem eine modifizierte Gestaltung der Eingewöhnung der Kinder wahr. Als besonders positiv wird dabei die Orientierung an dem Berliner Eingewöhnungsmodell und das damit einhergehende sukzessive Vorgehen über vier Wochen betont, welches die Eltern (und ihre Hintergründe) intensiv mit einbezieht. Darüber hinaus heben die pädagogischen Fachkräfte die modifizierten Aufnahmebögen hervor, mit denen sowohl wichtige Informationen zum Kind als auch zur Familie allgemein erhoben und im Alltag berücksichtigt werden können. Als größere Probleme bei der Gestaltung der Eingewöhnung beschreiben die Pädagoginnen das Ignorieren von Absprachen bei den Eltern, was sich insbesondere darin zeigt, dass sie ihre Kinder meist vor Abschluss der Eingewöhnung den gesamten Tag bringen möchten, bei der Eingewöhnung nicht anwesend sind oder die Kinder nicht zur abgesprochenen Zeit abholen. Nach Einführung der Handreichung beschreiben die pädagogischen Fachkräfte ihr Verhalten zwar konsistenter, sehen hier aber dennoch Handlungsbedarf. Problematisch bei den Familien mit Migrationshintergrund sind vor allem Auflagen, denen sie nachkommen müssen, wie z.B. Sprach- und Integrationskurse etc., die eine Teilnahme am Eingewöhnungsprozess verhindern, Kommunikationschwierigkeiten sowie fehlende Kenntnisse über den Prozess der Eingewöhnung. Letzterem wird zukünftig mit Informationsblättern in mehreren Sprachen begegnet. Ferner erschweren die Organisationsstrukturen des Trägers eine optimale Eingewöhnung. So kommt häufig eine Vielzahl von Kindern gleichzeitig in der Kita an, weshalb ein intensives und individuelles Eingehen auf die einzelnen Kinder und deren Familien problematisch ist. Oder aber ein Informationsfluss zwischen Träger und Kita ist nicht gegeben, so dass Eltern und Kind ohne vorherige Ankündigung in die Einrichtung kommen:

»Um das auch wirklich gut umsetzen zu können, ist es wichtig, dass wir klare Angaben darüber bekommen, wann und wie viele Kinder zu uns kommen. Damit wir uns auch ein bisschen Zeit nehmen können für die Kinder und nicht die Gruppe voll haben und alleine sind. Dann können wir uns nicht um die Kinder und um die ganze Familie kümmern. das passt dann zeitlich nicht« (GD2_E).

Vor der nächsten Phase der Eingewöhnung sollen diesbezüglich bessere Absprachen mit dem Träger getroffen werden.

Zusammenarbeit mit Eltern

Als eine weitere Veränderung schildern die pädagogischen Fachkräfte ein intensiveres Eingehen auf die Eltern sowie ihrer Wünsche. Dabei thematisieren sie insbesondere die Mahlzeiten, wo sie mit unterschiedlichen Speisen den aus Glauben und Religion resultierenden Vorschriften gerecht werden. Dies würde auch zu einem größeren Vertrauen der Eltern in die pädagogischen Fachkräfte führen. Neben der Berücksichtigung der elterlichen Vorstellungen würde auch der Abbau von Berührungsängsten zu einer intensiveren Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften führen. Den Grund für eine erfolgte Reduzierung verorten sie allerdings nicht vordergründig in der Arbeit nach der Handreichung, sondern vielmehr in der Zeit und damit in den Erfahrungen, die sie mittlerweile in der Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund haben. Des Weiteren nehmen sie die Entwicklung eines Verständnisses für die Familien und ihre Situation als Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit wahr, entscheidend hierfür war und ist den Fachkräften der Erwerb von Wissen, z.B. über die Situation in den Kriegsgebieten, aus denen einige Familien stammen.

Neben diesen positiven Entwicklungen sehen die pädagogischen Fachkräfte aber auch noch Potenzial. So würden sie die Eltern gern noch stärker in den Alltag einbeziehen und untereinander näherbringen.

Gestaltung von Bildungssituationen

Wie die Auswertung der Daten der Ausgangserhebung zeigt, sehen die pädagogischen Fachkräfte in diesem Bereich im Vergleich zur Eingewöhnung und zur Zusammenarbeit mit den Eltern einen im Vergleich zu den beiden obigen Themen etwas geringer ausgeprägten Handlungsbedarf (siehe Punkt 5.2). Dies zeigt sich auch in den Auswertungen der Veränderungen insofern, als dass eine Modifikation bei der Gestaltung von Bildungssituationen von den Pädagoginnen eher weniger thematisiert wird. Dennoch beschreiben sie nach der Einführung der Handreichung eine vielfältigere Gestaltung von Bildungssituationen, die sich insbesondere dadurch auszeichnen würde, dass sie entsprechend den individuellen Interessen der Kinder nun stärker zwischen Angeboten, die dem Bewegungsdrang der Kinder entsprechen und Angeboten, die die Kreativität der Kinder fördern, variieren würden.

Darüber hinaus schildern sie eine Veränderung ihres Verhaltens im Rahmen von Bildungssituationen. So würden sie den Erfahrungen und Interesse der Kinder entsprechend zuweilen auch direkter auftreten, wie folgende Aussage einer Erzieherin verdeutlicht:

»Wir sagen jetzt nicht mehr ›ihr könntet‹, sondern ›macht‹« (GD2_E).

Als eine weiterhin bestehende Herausforderung bei der Arbeit mit den Kindern beschreiben die Pädagoginnen hingegen das fehlende Wissen über die Kinder und ihre Familien sowie ihre Glaubens- und Religionsvorschriften, was ein Verstehen des Verhaltens der Kinder und das entsprechende Eingehen darauf erschwert. So äußert sich eine Erzieherin in einer Gruppendiskussion wie folgt über das Verhalten von einem Jungen:

»Das ist auch so dieses Problem. Man weiß nicht, wie das in der Familie ist, ob die überhaupt spielen, ob sie die Möglichkeit zum Spielen haben oder ob die Spielzeug haben. Ich habe auch einen syrischen Jungen in meiner Gruppe, der ewig gesessen hat. Das Einzige, was der vielleicht mal hatte, war ein Auto, was er immer so hin und her geschoben hat, weil er es von den anderen gesehen hat« (GD1_E).

Ferner stellt auch bei der Arbeit mit den Kindern die Kommunikation eine Schwierigkeit dar sowie zum Teil auch von manchen gezeigtes gewalttätiges Verhalten.

6 Diskussion und Ausblick

Die Auswertung der Daten verdeutlicht die Bedeutung der Wahrnehmung und Berücksichtigung von kultureller Vielfalt als eine Querschnittsaufgabe der elementarpädagogischen Handlungspraxis. Dabei darf Kultur nicht nur auf unterschiedliche Länder und damit Migrationshintergründe beschränkt werden, sondern muss vielmehr weitläufiger gefasst werden. Wie die Daten zeigen, gibt es zwar speziell auf die differenten Herkunftsländer zurückzuführende Erfahrungen, Werte und Normen, wie insbesondere religiöse Glaubensvorschriften zeigen, daneben weisen aber auch Familien aus dem gleichen Land Unterschiede bezüglich ihrer Erfahrungen, Erwartung und Vorstellungen auf, denen mit einer offenen, wertschätzenden und anschlussfähigen kultursensitiven Haltung begegnet werden muss. Hier verdeutlichen insbesondere die Daten zur empfundenen Vorbereitung auf den Umgang mit kultureller Vielfalt, dass ein Bedarf an einer (Weiter)Qualifizierung bei den pädagogischen Fachkräften vorlag bzw. vorliegt.

Dieser Herausforderung wurde versucht mit der Handreichung zu begegnen, in der, ausgehend von einem Verständnis von kultureller Vielfalt als eine den Alltag bereichernde Rahmenbedingung, insbesondere pädagogische Handlungsstrategien für einen kultursensitiven Umgang bei der Eingewöhnung, der Zusammenarbeit mit Eltern und der Gestaltung von Bildungssituationen, festgehalten sind (Borke & Schwentesius, 2015b).

Die bisherige Auswertung zeigt bereits, dass die Einführung der Handreichung erste positive Entwicklungen hervorbringt. So schildern die pädagogischen Fachkräfte Veränderungen bezüglich eines intensiveren Eingehens auf die Erwartungen, Erfahrungen sowie Werte und Normen von Familien. Auch bei der Gestaltung der Arbeit mit den Kindern verweist die vielfältigere Gestaltung von Bildungssituationen sowie die mal mehr und mal weniger direkte Rolle der Pädagoginnen auf eine kultursensitive Handlungsgestaltung. Deutlich wird aber ebenfalls ein weiterhin bestehendes Potenzial für die weitere Gestaltung der pädagogischen Prozesse. Dies betrifft zum einen die Haltung und das Können der pädagogischen Fachkräfte, aber auch eine Wissenserweiterung. Durch die jahrelangen Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte liegt zwar bereits viel Wissen vor, es wird aber der Wunsch und der Bedarf hinsichtlich eines weiteren Ausbaus ersichtlich, wie es insbesondere bei den unterschiedlichen bzw. befremdlichen Frauen- und Männerbildern, religiösen Glaubensvorschriften und den Hintergründen von Familien allgemein deutlich wird.

Als eine der größten Herausforderung bleibt die aufgrund der unterschiedlichen Sprachen vorliegende erschwerte Kommunikation bestehen. Dies wird in der Einrichtung seit letztem Sommer mit Merkblättern in unterschiedlichen Sprachen kompensiert, dennoch gestaltet sich die alltägliche Kommunikation schwierig. Längerfristig könnten hier durch ein mehrsprachiges Team oder den systematischen Einsatz von Dolmetscher/innen tiefgreifende Veränderungen erlangt werden. Hierfür müssen jedoch ausreichende Ressourcen bereitgestellt werden.

Literatur

- Borke, J. (2013).* Der interkulturelle Aspekt in den Bildungs- und Orientierungsplänen. In H. Keller (Hrsg.), *Interkulturelle Praxis in der Kita. Wissen – Haltung – Können* (S. 54–63). Freiburg i.Br.: Herder.
- Borke, J., Brouer, A., Bruns, H., Döge, P., Hamilton-Kohn, B., Harting, V., Kärtner, J., Kleemiß, H. & Pypiec, K. (2013).* Kultursensitive Krippenpädagogik – Anregungen für den Umgang mit kultureller Vielfalt. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Borke, J., Döge, P. & Kärtner, J. (2011).* Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 16. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI).
- Borke, J. & Keller, H. (2014).* Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Borke, J. & Schwentesius, A. (2015a).* Kultursensitive Frühpädagogik – Implementierung und Evaluierung eines Ansatzes zum systematischen und nachhaltigen Umgang mit kultureller Vielfalt. Poster, präsentiert auf der 2. Fachtagung des Forschungsnetzes Frühe Bildung in Sachsen-Anhalt (FFB) – Neue Wege in der Kindheitspädagogik: Brücken bauen zwischen Forschung und Praxis. Stendal, 30. Oktober.
- Borke, J. & Schwentesius, A. (2015b).* Kultursensitive Frühpädagogik – Ein Ansatz zum systematischen und nachhaltigen Umgang mit kultureller Vielfalt. Unveröffentlichtes Manuskript, Hochschule Magdeburg-Stendal.
- Borke, J. & Schwentesius A. (Hrsg.) (2016).* Kulturelle Vielfalt in Kindertagesstätten – Projekte und Erfahrungen aus der Praxis für die Praxis. Kronach: Carl Link.
- Derman-Sparks, L. (2008).* Anti-Bias Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (S. 239–248). Freiburg i.Br.: Herder.
- Heinzel, F. (2012).* Gruppendiskussionen und Kreisgespräche mit Kindern. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl.) (S. 104–115). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hoffmann, C. & Borke, J. (2016).* Unterschiede bei Sozialisationszielen von Eltern einer Kinderkrippe. In J. Borke & A. Schwentesius (Hrsg.), *Kultureller Vielfalt*

in Kindertagesstätten – Projekte und Erfahrungen aus der Praxis für die Praxis (S. 49–58). Kronach: Carl Link.

Kärtner, J. (2007). Einflussgrößen auf die Entwicklung empathischen Erlebens und prosozialen Verhaltens: eine kulturvergleichende Untersuchung. Dissertation: Universität Osnabrück. Zugriff am 12.02.2016 unter https://repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2008051619/2/E-Diss789_thesis.pdf

Keller, H. (2007). Cultures of infancy. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Keller, H. (2011). Kinderalltag. Heidelberg: Springer.

Keller, H. (Hrsg.) (2013). Interkulturelle Praxis in der Kita. Wissen – Haltung – Können. Freiburg i.Br.: Herder.

Keller, H., Borke, J., Chaudhary, N., Lamm, B. & Kleis, A. (2010). Continuity in Parenting Strategies – A Cross-Cultural Comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(3), 391–409.

Keller, H., Borke, J., Staufienbiel, T., Yousi, R. D., Abels, M., Papaligoura, Z., Jensen, H., Lohaus, A., Chaudhary, N., Lo, W. & Su, Y. (2009). Distal and Proximal Parenting as two Alternative Parenting Strategies during Infant's Early Months of Life. A Cross-Cultural Study. *International Journal of Behavioral Development*, 33(5), 412–420.

Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yousi, R., Borke, J., Jensen, H., Papaligoura, Z., Holub, C., Lo, W., Tomiyama, A. J., Su, Y., Wang, Y. & Chaudhary, N. (2006). Cultural Models, Socialization Goals, and Parenting Ethnotheories: A Multicultural Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(2), 155–172.

Keller, H., Yousi, R. D., Borke, J., Kärtner, J., Jensen, H. & Papaligoura, Z. (2004). Developmental Consequences of Early Parenting Experiences: Self Recognition and Self Regulation in Three Cultural Communities. *Child Development*, 75(6), 1745–1760.

Kölsch-Bunzen, N., Morys, R. & Knoblauch, C. (2015). Kulturelle Vielfalt annehmen und gestalten. Eine Handreichung zur Umsetzung des Orientierungsplans für Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg. Freiburg i.Br.: Herder.

Lamnek, S. (2010). Qualitative Sozialforschung (5. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12., überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.

Tobin, J., Hsueh, Y. & Karasawa, M. (2009). Preschool in three cultures revisited. Chicago: University of Chicago Press.

IV Belastung und Resilienz

Belastungen bei Erzieherinnen und Erziehern – Grundlagen und Ergebnisse

Bernd Rudow

1 Auswirkungen von Belastungen auf die Arbeit der Erzieher/innen

Belastungen in der Arbeitswelt wachsen, da geistige und psychosoziale Tätigkeiten einen immer größeren Raum einnehmen (siehe ausführlich Rudow, 2014a). Dies gilt auch für den Bereich der Humandienstleistungen, zu denen die Arbeit von Erzieherinnen und Erziehern in Kindertageseinrichtungen, Hort, Ganztagschule und Heim gehört (Hacker, 2009). Dabei sind neben körperlichen besonders die psychischen Belastungen zu beachten.

Die Bedeutung von Arbeitsbelastungen wird transparent, wenn man ihre vielfachen Auswirkungen betrachtet (siehe Abbildung 1). Die Belastungen haben Einfluss auf die Arbeitsmotivation, die Arbeitszufriedenheit, die Arbeitsfähigkeit, das Anwesenheitsverhalten, auch den Umgang mit Krankheit (Präsentismus), auf Fehlzeiten (Absentismus), auf die Dienstauglichkeit und das Gesundheitsverhalten. Sind die Belastungen den individuellen Leistungsvoraussetzungen der Erzieherin oder des Erziehers angemessen, so sind die Auswirkungen positiv. Stellen die Belastungen Fehlbelastungen in Form von Über- oder Unterforderung dar, so wirken sie sich in der Regel negativ aus. In der Folge haben genannte Auswirkungen von Arbeitsbelastungen wesentlichen Einfluss auf die Qualität der pädagogischen Arbeit. Ob eine Kindertageseinrichtung eine »gute und gesunde Organisation« ist, hängt u.a. von den Belastungen im Arbeitsalltag der Erzieher/innen ab. Deshalb ist es vorrangige Aufgabe des Arbeits- und Gesundheitsschutzes, gesundheitsgefährdende und leistungsbeeinträchtigende Belastungen frühzeitig zu erkennen, um die negativen Auswirkungen zu verhindern.

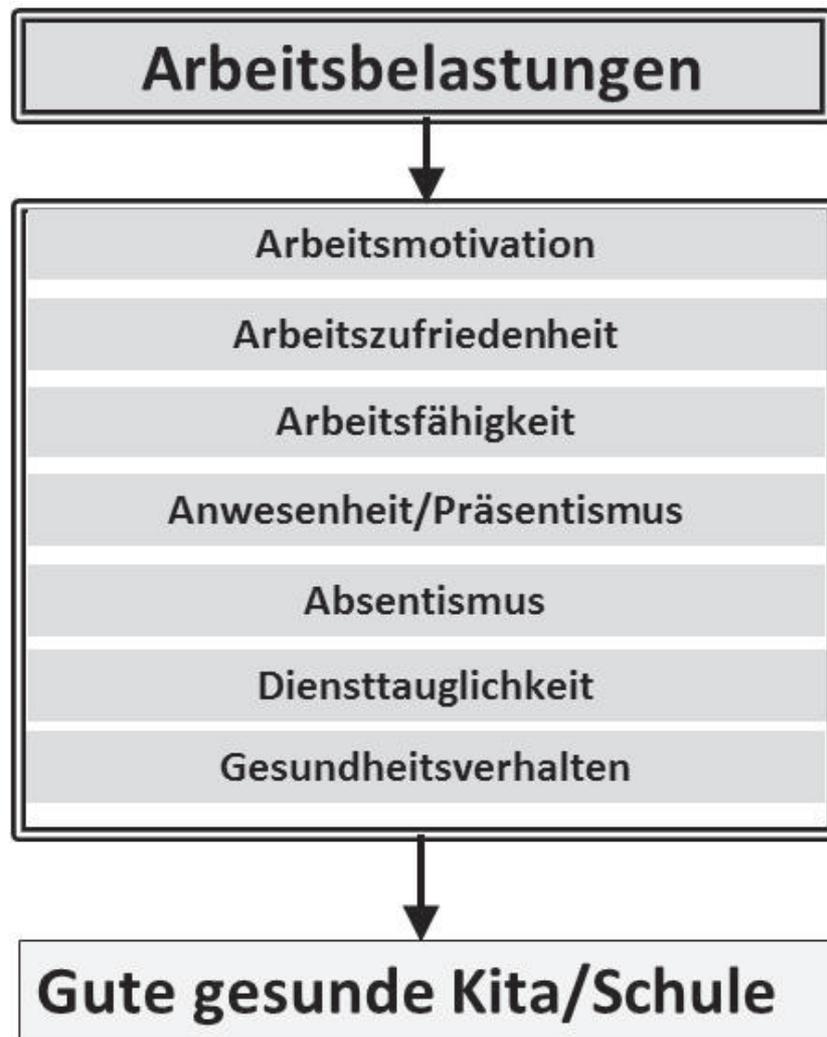


Abbildung 1: Auswirkungen von Arbeitsbelastungen (eigene Darstellung)

Es werden etwa seit Mitte der 1990er-Jahre Erzieher/innen hinsichtlich ihrer Belastung und Gesundheit untersucht. Die wissenschaftlichen Studien weisen als Schwerpunkte die Entwicklung von Methoden zur Belastungserfassung, die Erkennung von Belastungsschwerpunkten, Zusammenhänge von Belastungen und psychischer Gesundheit, organisatorische Rahmenbedingungen der Arbeit und/oder den Arbeits- und Gesundheitsschutz im Erziehungsberuf auf. Hier zeigten sich diverse gesundheitsgefährdende und leistungsbeeinträchtigende Belastungsfaktoren, die auf die Notwendigkeit der Prävention und Gesundheitsförderung in der Arbeit von Erzieherinnen und Erziehern hinweisen (Rudow, 2010; Thinschmidt, 2010). Entsprechende Projekte wurden u.a. vom Autor seit 2001 durchgeführt (Rudow, 2004, 2007, 2014, 2015).

2 Theoretische Grundlagen zur Belastung und Beanspruchung

Für psychische Belastung und psychische Beanspruchung wurde in der arbeitswissenschaftlichen Norm DIN EN ISO 10075–1 folgende Definition erreicht (ausführlich bei Rudow, 2014a; siehe Abbildung 2):

Unter Belastung sind alle diejenigen Belastungsfaktoren in der Arbeit zusammengefasst, die zunächst unabhängig von der Person existieren, im Vollzug der Arbeitstätigkeit auf sie einwirken und zur Beanspruchung führen. Die Belastung ergibt sich aus der Summe der körperlichen und/oder geistigen und/oder sozialen Anforderungen bei der Übernahme einer Arbeitsaufgabe, die unter bestimmten Arbeitsbedingungen auszuführen ist (siehe Abbildung 2).

Belastung ist in der Arbeitswissenschaft ein wertfreier Begriff, während dieser in der Alltagssprache häufig negativ bewertet wird. Die Belastung, die negative Auswirkungen auf die Gesundheit und Leistungsfähigkeit einer Erzieherin oder eines Erziehers hat, wird als Fehlbelastung bezeichnet. Eine körperliche oder psychische Belastung (z.B. Arbeitsaufgabe oder Schall) ist an sich neutral. Sie kann jedoch in Abhängigkeit davon, wie sie auf die Person wirkt bzw. von ihr bewertet, erlebt und bewältigt wird, für eine Person positiv und für die andere negativ sein. Eine Belastung ist negativ, wenn sie eine Über- oder Unterforderung für die Erzieherin oder den Erzieher darstellt. Eine Belastung ist positiv, wenn sie den individuellen Leistungsvoraussetzungen der Erzieherin oder des Erziehers entspricht und dadurch gut bewältigt werden kann. In dem Sinne kann die Belastung eine Gesundheitsressource sein.

Im Vollzug der Arbeitstätigkeit tritt die Beanspruchung auf. Hierbei erfolgt eine Konfrontation der individuellen Leistungsvoraussetzungen mit den Belastungen. Die Beanspruchung wird als das Ausmaß der Inanspruchnahme der individuellen Leistungsvoraussetzungen durch die Tätigkeit verstanden. Sie hängt grundsätzlich von der Höhe, der Dauer und der zeitlichen Verteilung der Belastungen ab. Die Beanspruchung zeigt sich als Aktivierung des Organismus, das heißt in physiologischen (z.B. Erhöhung von Pulsfrequenz oder Blutdruck), endokrinen (z.B. Erhöhung des Adrenalinpiegels), emotionalen (z.B. Freude, Ärger) und Verhaltensreaktionen (z.B. aggressivem Verhalten).

Infobox: Begriffe (nach ISO 10075–1)

Psychische Belastung

ist die Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken.

Psychische Beanspruchung

ist die unmittelbare Auswirkung der psychischen Belastung im Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien.

Abbildung 2: Definition psychische Belastung und psychische Beanspruchung nach arbeitswissenschaftlicher Norm DIN EN ISO 10075–1

Während früher in der Arbeitswelt körperliche Belastungen dominierten, nehmen gegenwärtig die psychischen Belastungen – oft mit dem Schirmbegriff »Stress« beschrieben – zu. Dies gilt besonders für Dienstleistungsberufe, in denen überwiegend soziale Beziehungsarbeit geleistet werden muss und trifft somit im hohen Maße auf die Arbeit der Erzieher/innen zu. Sie müssen in ihrer Arbeit psychische, d.h. kogni-

tive und insbesondere sozial-emotionale, aber auch körperliche Anforderungen bzw. Belastungen bewältigen (siehe Abbildung 2).

Belastungen resultieren aus den Arbeitsaufgaben und/oder aus den Ausführungsbedingungen. Belastend sind z.B. Arbeitsaufgaben, die sich auf Kinder mit hohem Förderbedarf beziehen. Häufig treten in der Arbeit von Erzieher/innen jedoch Belastungsfaktoren auf, die sich auf die Ausführungsbedingungen beziehen. Es sind beispielsweise der Lärm, die Gruppengröße oder der Zeitdruck.

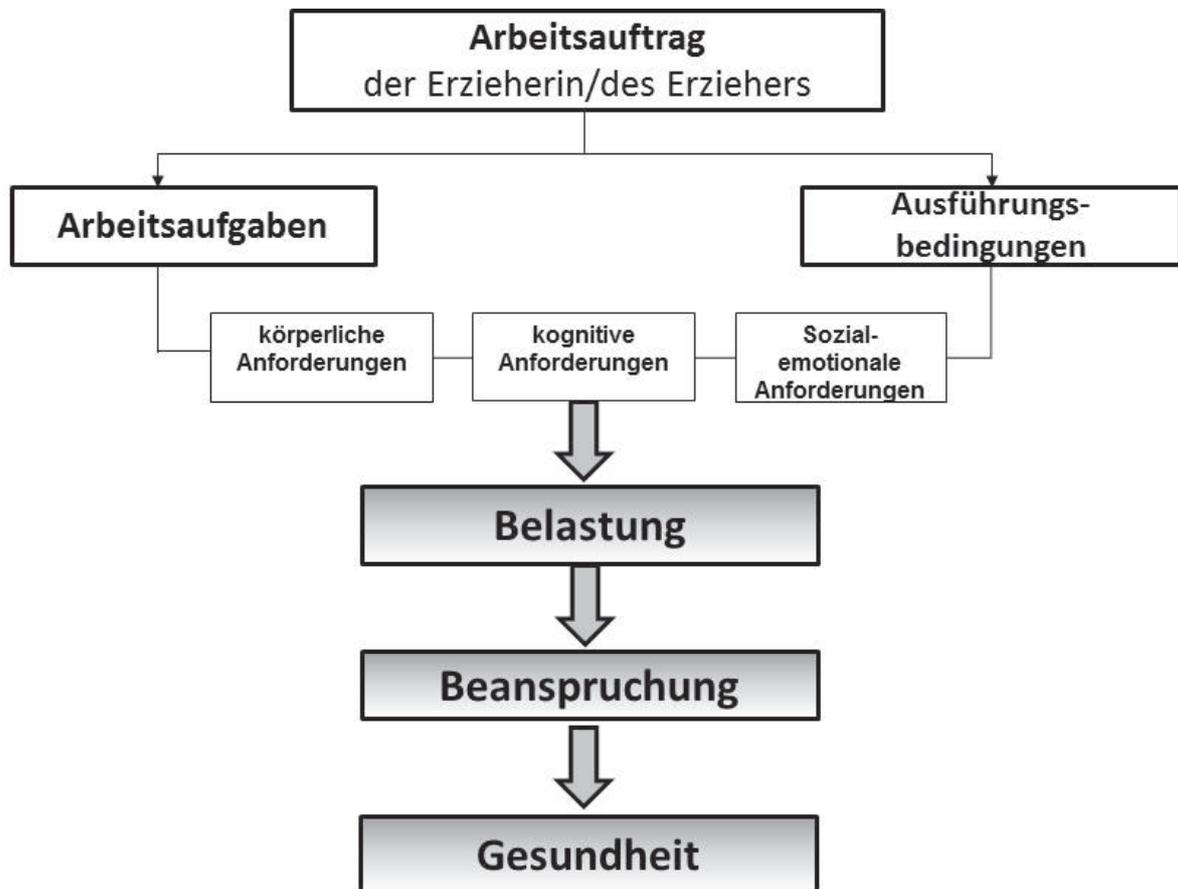


Abbildung 3: Kontexte der Belastung in der Arbeit der Erzieherin und des Erziehers (eigene Darstellung)

Belastungen stellen nicht per se ein Gesundheitsrisiko dar, sondern erst dann, wenn sie zu Fehlbelastungen werden. Anhaltende Fehlbelastungen liegen vor, wenn Ruhe- und Erholungsphasen fehlen, oder wenn in den Ruhe- und Erholungsphasen eine Regeneration der beanspruchten Organe nicht möglich ist. Ob eine Fehlbelastung eintritt, hängt wesentlich von den objektiven und subjektiven Ressourcen zur Belastungsbewältigung ab. Das Gesundheitsrisiko durch Fehlbelastungen äußert sich in Befindens- und Verhaltensbeeinträchtigungen, psychosomatischen Beschwerden, psychischen Störungen und im Extrem in körperlichen Gesundheitsschäden (Muskel-Skelett-, Herz-Kreislauf-, Magen-Darm-Erkrankungen, u.a.m.).

Belastungsquellen und -faktoren sind berufs- und arbeitsplatzbezogen zu betrachten. Es wirken auf die Erzieherin oder den Erzieher oft gleichzeitig über längeren Zeit-

raum, also dauerhaft, verschiedenartige Belastungsfaktoren ein. Die Kombination mehrerer Belastungsfaktoren ist typisch für die Arbeitstätigkeit der Erzieher/innen. Ihre Arbeit ist eine Mehrfachstätigkeit, bei der mehrere Arbeitsaufgaben oft simultan zu erfüllen sind, und ruft somit eine Mehrfachbelastung hervor. Dauerhaft bedeutet dies, dass mehrere Belastungsfaktoren wiederholt mit entsprechender Intensität und Zeitdauer auftreten. Besonders zu beachten ist eine Kombination von Belastungen, wenn sie mit höherer Wahrscheinlichkeit zu negativen Beanspruchungsfolgen führt, beispielsweise zum Burnout und/oder zu psychosomatischen Erkrankungen.

3 Was belastet Erzieher/innen

Belastungsfaktoren in der Arbeit von Erzieherinnen und Erziehern lassen sich in folgende Kategorien einordnen (siehe Abbildung 4):

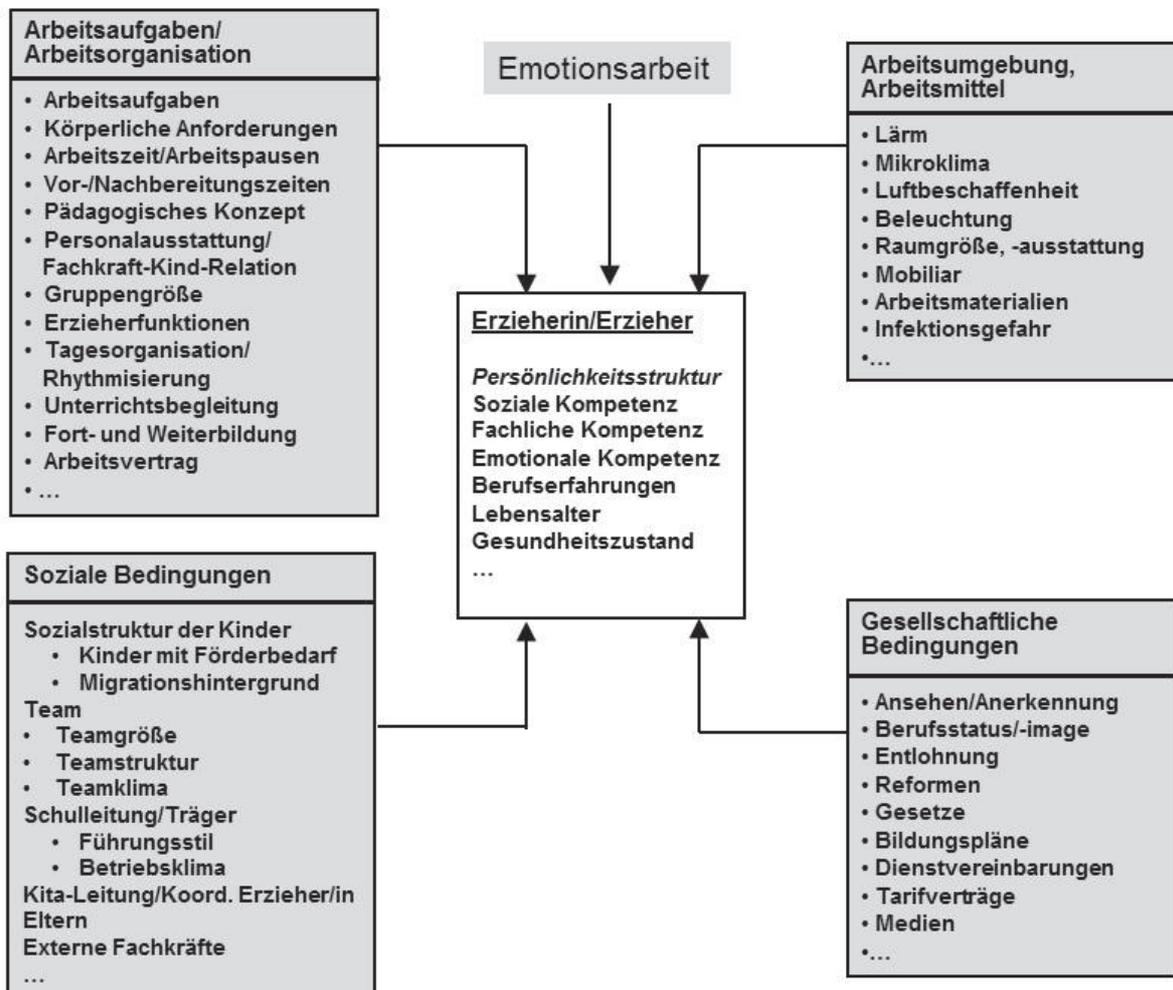


Abbildung 4: Belastungskategorien und -faktoren in der Erziehungsarbeit (eigene Darstellung)

Arbeitsaufgaben und -organisation

Hierunter fallen alle Belastungsfaktoren, die sich auf die Ausrichtung der pädagogischen Arbeit, die entsprechenden Strukturen und die Organisation des Arbeitsab-

laufs beziehen. Dazu zählen beispielsweise das pädagogische Konzept, die Gruppengröße und -organisation, die Arbeits- und Pausenzeiten, die Dienstplangestaltung, der Personalschlüssel und die Organisation des Teams.

Eine zentrale Stellung haben die Arbeitsaufgaben. Denn jedwede Arbeitsorganisation bezieht sich auf die Erfüllung von Arbeitsaufgaben. Arbeitsorganisatorische (Fehl-) Belastungen sind solche, bei denen der reibungslose Ablauf von Arbeitshandlungen gestört ist und Zusatzaufwand erforderlich ist, um die Arbeit anforderungsgerecht ausführen zu können. Die Arbeitsaufgaben und die Arbeitsorganisation bestimmen in erster Linie die Arbeitsintensität.

Arbeitsumgebung und -mittel

Die Arbeitsumgebung umfasst die technischen, physikalischen und biologischen Bedingungen der Arbeit. Zudem sind in dieser Kategorie die der Erzieherin oder dem Erzieher zur Verfügung stehenden Arbeitsmittel bzw. -materialien zur Erfüllung von Arbeitsaufgaben aufgeführt.

Soziale Bedingungen

Da die Arbeit der Erzieherin/des Erziehers eine dialogisch-interaktive Tätigkeit ist, spielen die sozialen Bedingungen eine große Rolle. Es erfolgt eine Kommunikation und Kooperation mit verschiedensten Personen. Dialogpartner/in sind nicht nur die Kinder und Eltern. Es findet eine Interaktion mit Kolleg/innen, mit der Leitung, aber auch mit externen Fachkräften (Logopäden, Ergotherapeuten, Fachkräfte für Musik, Fachkräfte für Frühförderung, u.a.m.) statt.

Gesellschaftliche Bedingungen

Da Erzieher/innen zunehmend in den Fokus der Öffentlichkeit kommen, sind gesellschaftliche Bedingungen verschiedenster Art zu beachten. Dazu gehören die Bildungspläne, die hohe Anforderungen an die Qualität der pädagogischen Arbeit stellen. Belastend können auch das Ansehen und die fehlende Anerkennung des Erziehungsberufs in der Öffentlichkeit sein, was sich teilweise in den Medien widerspiegelt. Gesetze, Dienstvereinbarungen, Tarif- und Arbeitsverträge sind ebenfalls als potenzielle Belastungsfaktoren von Bedeutung.

Eine wesentliche psychische Belastung stellt die Emotionsarbeit dar, die einerseits Bestandteil sozialer Interaktionen ist, andererseits aber eine generelle Bedeutung in der Arbeit der Erzieher/innen hat. Demgemäß wurde sie in der Abbildung 4 hervorgehoben. Erzieher/innen müssen sich in ihrer Arbeit häufig auf soziale Situationen mit Kindern und weiteren Personen einlassen – und dabei eigene Gefühle permanent steuern und kontrollieren. Nach dem DGB-Index Gute Arbeit berichtet rund ein Drittel aller Erzieher/innen (Vollzeitkräfte) von subjektiven Belastungen durch Emotionsarbeit (Fuchs & Trischler, 2009). So geben fast 70 % der Erzieher/innen an, ihre wahren Gefühle bei der Ausübung der Arbeitstätigkeit häufig unterdrücken zu müssen.

Einen wesentlichen Einfluss auf die psychische Belastung hat die Persönlichkeitsstruktur der Erzieherin oder des Erziehers. Dazu gehören ihre Leistungsvoraussetzungen, z.B. die Leistungsmotivation, die geistige Flexibilität, die emotionale Stabilität, persönliche Werthaltungen und Überzeugungen. Auf Grund der zahlreichen sozialen Interaktionen ist soziale, aber auch emotionale Kompetenz bei Erzieherinnen und Erziehern erforderlich. Die fachliche Kompetenz gewinnt durch die erhöhten Bildungsanforderungen im frühpädagogischen Bereich an Bedeutung. Ebenso sind die Berufserfahrungen, das Lebensalter und der Gesundheitszustand, z.B. bezogen auf eine Behinderung, zu beachten.

Als übergreifendes Persönlichkeitsmerkmal wird gegenwärtig die Resilienz zunehmend beachtet. Damit ist die individuelle Widerstandsfähigkeit gegenüber Fehlbelastungen, Misserfolgen, traumatischen Ereignissen und (Berufs-)Krisen gemeint. Es ist eine zentrale Persönlichkeitsressource in der Salutogenese, die nicht nur für Kinder, sondern auch für Erzieher/innen eine Bedeutung im Umgang mit Belastungen hat.

Zu den Belastungsfaktoren bei Erzieherinnen und Erziehern liegen zahlreiche Studien vor (Jungbauer & Ehlen, 2015; Rudow, 2004; Schreyer et al., 2014; Thinschmidt, 2010; Viernickel & Voss, 2014). Dabei haben sich folgende (Fehl-)Belastungen herauskristallisiert:

Arbeitsaufgaben/Arbeitsorganisation

Die persönliche Identifikation mit gestellten Arbeitsaufgaben gehört zu den wichtigsten Arbeitsbedingungen. Allerdings beklagen Erzieher/innen die Vielzahl der Arbeitsaufgaben. Nach unserer Kita-Studie in Baden-Württemberg schätzten 92 % der befragten Erzieher/innen ein, dass sie (zu) viele Arbeitsaufgaben bewältigen müssen (Rudow, 2004). Dazu zählen Beobachtungen, Dokumentationen, Einschätzungen des Entwicklungsstands, Vorbereitung und Durchführung von Entwicklungsgesprächen, Qualitätsmanagement u.a.m. Diese verschiedenen Aufgaben müssen häufig parallel (Multitasking) bei sich überschneidenden Personenkontakten und damit einhergehenden Störungen/Unterbrechungen, unter Daueraufmerksamkeit und mit hoher Verantwortung erledigt werden. Beim Multitasking sind z.B. folgende Tätigkeiten kombiniert:

- individuelle Förderung bei Bildungsarbeit einschließlich Spielbeaufsichtigung
- Besprechung der Erzieher/innen und Spielbeaufsichtigung
- Trösten/Schlichten von Streit unter Kindern und Spielbeaufsichtigung
- Besprechung der Erzieher/innen und Essen austeilen/Füttern.

Nach der Studie von Buch und Frieling (2002) wird jede fünfte Erzieherin bei ihrer gerade durchgeführten Arbeit unterbrochen. Ausschlaggebend dafür sind vor allem Bring- und Abholsituationen, in denen gleichzeitige Kontakte mit Kindern, Eltern und Kolleg/innen stattfinden.

Besonders belastend schätzen Erzieher/innen den Zeitdruck ein, der bei Erfüllung der Arbeitsaufgaben gegeben ist. 68 % der befragten Erzieher/innen gaben in unse-

rer Kita-Studie Zeitdruck als häufig auftretenden Belastungsfaktor an (Rudow, 2004). Auch in weiteren Studien wird der große Zeitdruck auf das hohe Arbeitsaufkommen zurückgeführt. Viernickel und Voss (2014, S. 187) schreiben z.B.: »Besonders gravierend zeigt sich die Beeinträchtigung bei Fach- und Führungskräften, die auf ihrem Arbeitsplatz einer hohen zeitlichen Belastung ausgesetzt sind. Haben die Erzieher/innen zu wenig Zeit für die Kinder, für die mittelbare Arbeit oder für Pausen und arbeiten sie unter häufigem Zeitdruck mit dem Erfordernis von regelmäßigen Überstunden oder einer höheren Wochenarbeitszeit als gewollt, kann von einer hohen gesundheitlichen Belastung ausgegangen werden«.

Die Anzahl auszuführender Tätigkeiten und der Zeitdruck führen oft zur Überforderung bei Erzieher/innen (z.B. Zapf et al., 2000). Exemplarisch kann dies durch nachfolgende Situation beschrieben werden: Die Erzieherin spielt mit den Kindern und wird dabei unterbrochen durch Eltern, die ein kurzes Gespräch suchen, oder Kolleg/innen, die eine Absprache treffen wollen. Dies tritt gehäuft in der »Abhol-situation« vor dem Mittagessen auf.

Die Vielzahl von Arbeitsaufgaben steht im Zusammenhang mit mehreren Erziehungsfunktionen. Erzieher/innen sollen verschiedene Funktionen ausüben. Sie übernehmen, nicht selten gleichzeitig, Funktionen als Gruppenleiter, als Sozialarbeiter, als Psychotherapeut, als Sprachpädagoge, als Qualitätsmanager, als Dokumentar der Kindesentwicklung (Bildungsdokumentation), als Verwalter von Sachmitteln, als Projektverantwortlicher und -organisator, als Partner und Berater der Eltern, als Berater und Partner externer Einrichtungen (Lehrkräfte, Logopäden, Psychologen, u.a.m.), als Organisator der Zusammenarbeit mit dem Träger sowie mit anderen Institutionen, als Öffentlichkeitsarbeiter u.a.m. Erzieher/innen klagen vor allem über die steigende Anzahl an Projekten, die als belastend empfunden wird. Dazu zählen beispielsweise die Sprachförderung, Themengruppen (z.B. »Wald«), Termine mit Vorlesepaten, Turngruppen, Gottesdienste oder das »Haus der kleinen Forscher«.¹ Ferner sind in den letzten Jahren Funktionen bzw. Aufgaben hinzugekommen, die nicht in das Tätigkeitsprofil einer pädagogischen Fachkraft passen. Dazu zählen beispielsweise das Staubwischen oder das Abräumen des Geschirrs vom Tisch sowie das Ein- und Ausräumen des Geschirrs in und aus der Spülmaschine. Als Belastungsfaktoren, die mit Zeitmangel bzw. Zeitdruck in engem Zusammenhang stehen, werden die fehlende Zeit für Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit und die Schwierigkeit, alle pädagogischen und Verwaltungsaufgaben qualitätsgerecht zu erfüllen, angeführt. 46,5 % aller Führungskräfte und 45 % der Gruppenerzieher/innen kritisierten z.B. die fehlende Zeit für Vor- und/oder Nachbereitung der pädagogischen Arbeit (Rudow, 2004).

Die fehlende Zeit für die mittelbare pädagogische Arbeit (mpA) ist bei Kita-Erzieher/innen wie bei Erzieher/innen in Ganztagschulen ein großes Problem. Nach

1 Die gemeinnützige Stiftung »Haus der kleinen Forscher« engagiert sich seit 2006 für eine bessere Bildung von Kindern im Kita- und Grundschulalter in den Bereichen Naturwissenschaften, Mathematik und Technik. Mit einem bundesweiten Fortbildungsprogramm unterstützt das »Haus der kleinen Forscher« pädagogische Fach- und Lehrkräfte dabei, den Entdeckergeist von Mädchen und Jungen zu fördern und sie qualifiziert beim Forschen zu begleiten.

einer Befragung ergab sich folgende Priorität in der Auftrittshäufigkeit von mpA-Aufgaben bei Kita-Erzieher/innen (GEW, 2012):

- Kooperation mit Eltern 66 %
- Beobachtung und Dokumentation 65 %
- Projekte und Aktivitäten 45 %
- Vor- und Nachbereitung 40 %
- Sprachdokumentation 39 %
- Qualitätsentwicklung 12 %
- Kooperation mit externen Stellen 7 %
- Vertretung von Leitung 5 %

Derartige Tätigkeiten sind zeitaufwendig und sollten in der Dienstplanung berücksichtigt werden.

Problematisch wird von Erzieherinnen und Erziehern die Arbeitszeitregelung eingeschätzt. Dies gilt für den Kita-Bereich und für Ganztagschulen. Die unterbrechungsfreie Arbeitspause beträgt oft nur 20 Minuten bei Kita-Erzieher/innen. Viele Erzieher/innen beklagen, dass sie im Laufe des Arbeitstages keine Mini- oder Kurzpausen einlegen können. Auch die klassische Mittagspause ist für das pädagogische Personal selten gegeben, da ihre Teilnahme an den gemeinsamen Mahlzeiten aufgrund der pädagogischen Begleitaufgaben (Aufsicht, Ernährungsberatung, u.a.m.) nicht als Arbeitspause, sondern als Arbeitszeit zu werten ist.

Fehlende Pausen sind der entscheidende Grund für unzureichende Entspannungs-, Erholungs- und Regenerationsmöglichkeiten während der Arbeit. Zum Beispiel meinten 72 % der befragten Erzieher/innen, dass sie keine Möglichkeiten zur Entspannung haben. Dies ist auf Zeitmangel, aber auch auf fehlende oder ungeeignete Räume in der Einrichtung zurückzuführen (Rudow, 2004).

In zahlreichen Studien wird von Erzieherinnen und Erziehern bemängelt, dass die Kinderanzahl pro Gruppe (Gruppengröße) zu hoch ist. Es klagen z.B. fast 80 % der Befragten darüber, dass die Gruppenstärke zu hoch ist (Rudow, 2004). Wir konnten ferner feststellen, dass in Ganztagsgrundschulen die Fachkraft-Kind-Relation durchschnittlich 1:24, bei Ausfällen von Kolleginnen und Kollegen durch Krankheit, Fortbildung, u.a.m. oft sogar 1:27 beträgt. Nach Meinung der Erzieher/innen sollte die optimale Relation etwa 1:20, bei einer größeren Anzahl von Kindern mit höherem Betreuungs- und Förderbedarf sogar nur 1:15 betragen (siehe ausführlich Rudow, 2014b).

In der STEGE-Studie unterscheiden sich die Gruppengrößen stark nach Art der pädagogischen Gruppenarbeit (Viernickel & Voss, 2014). In geschlossenen Gruppen sind durchschnittlich 20 Kinder im Bereich von sieben bis 29 Kinder, in der halb-offenen Arbeit liegt der Durchschnitt bei 22 Kindern in einem Bereich von acht bis 90 Kinder und in der offenen Arbeit liegt die durchschnittliche Gruppengröße bei 33 Kindern im Bereich von neun bis 107 Kinder.

Eine ungünstige Fachkraft-Kind-Relation hat vor allem negative Auswirkungen auf die gezielte Arbeit mit dem einzelnen Kind. Da die Anzahl der Kinder mit erhöh-

tem Betreuungs- und Förderbedarf zunimmt, können in großen Gruppen einzelne Kinder kaum gefördert werden. Ferner können sich große Kindergruppen negativ auf den Lärm auswirken. Gute Arbeit erfordert nicht nur eine einschlägige fachliche Qualifikation, sie benötigt auch entsprechende zeitliche Ressourcen. Eine der empirisch belegten Erkenntnisse im Zusammenhang mit der Qualität pädagogischer Arbeit ist der hohe Einfluss der Fachkraft-Kind-Relation auf die pädagogischen Prozesse in Kitas. Fachkräfte, die für weniger Kinder zuständig sind, können sensibler, freundlicher und entwicklungsangemessener auf diese eingehen. Ihr Verhalten ist in höherem Maße von Wärme, Fürsorge und Ermutigung geprägt; sie zeigen mehr positive Affekte gegenüber Kindern und üben weniger negative Kontrolle aus. Außerdem stellen sie verschiedenartige und der Entwicklung der Kinder angemessenere Spielmaterialien zur Verfügung. Sie können auch eher Unterstützung und Anregung geben, die sich am individuellen Entwicklungsstand und den kindlichen Bedürfnissen orientiert.

Im engen Zusammenhang mit der Fachkraft-Kind-Relation ist der Personalmangel als Belastungsfaktor zu sehen. Dieser wird in zahlreichen Untersuchungen als stark belastend angegeben. Beispielsweise wurde in der Schweizer Studie von Blöchliger und Bauer (2014) festgestellt, dass nur 20 % der befragten Erzieher/innen der Stadt Zürichangaben, dass in ihrer Kita immer genügend Personal zur Verfügung steht. Etwa die Hälfte der Befragten berichtete, dass in ihren Kitas eine personelle Unterbesetzung teilweise oder immer der Fall ist.

Besonders wirksam wird der Personalmangel bei personellen Ausfällen wie bei Fortbildungen, Krankheiten oder Urlaub. Diese Ausfälle können oft kaum kompensiert werden. Personelle Defizite haben negative Auswirkungen auf die Arbeit mit den Kindern, aber auch auf die Arbeit mit den Eltern. Aufgrund der höheren Belastungen für die anwesenden Erzieher/innen fehlt häufig die Zeit für Tätigkeiten, die über die unmittelbare Arbeit mit dem Kind hinausgehen.

Ein weiterer Belastungsfaktor ist die zunehmende Anzahl der Kinder mit erhöhtem Betreuungs- und Förderbedarf. Die Arbeit mit einzelnen Kindern wird immer notwendiger, da eine starke Zunahme psychischer Auffälligkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern festzustellen ist. Es sind Kinder aus Scheidungsfamilien, aus belasteten Familien (Eltern sind Sozialhilfeempfänger, Alkoholiker, u.a.m.), behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder. Hier ist die »Arbeit am Kind« besonders wichtig. Aber auf Grund der großen Gruppengrößen bzw. der geringen Fachkraft-Kind-Relation fehlt meistens die Zeit für die individuumbezogene Arbeit mit solchen Kindern.

Die Erzieher/innen in Berliner Ganztagsgrundschulen schätzen überwiegend ein, dass:

- sie in der Regel mehr als 4 Stunden pro Woche unterrichtsbegleitend tätig sind (oft sind es 10–12 Unterrichtsstunden!)
- sie im Verlaufe des Arbeitstages ständig präsent sein müssen
- im Arbeitstag Entspannung/Erholung kaum möglich ist
- zu viele Arbeitsaufgaben zu erfüllen sind
- die Vorhersehbarkeit und Planbarkeit von Arbeitsaufgaben sehr eingeschränkt ist

- die qualitätsgerechte Erfüllung aller pädagogischen Aufgaben schwerfällt
- nicht genügend Zeit für Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit gegeben ist
- die Arbeitsaufgaben und -anforderungen nicht klar definiert sind (Rudow, 2015).

Diese Einschätzungen decken sich weitgehend mit denen von Kita-Erzieher/innen. Tätigkeitsspezifika in der Ganztagschule sind der (zu) große Umfang der unterrichtsbegleitenden Tätigkeit sowie die unzureichende Definition der Arbeitsaufgaben und -anforderungen in Abstimmung mit den Lehrkräften. Dabei soll besonders der Umfang der unterrichtsbegleitenden Tätigkeit als Belastungsfaktor hervorgehoben werden.

Ein weiteres Problem ist die Organisation des ganztägigen pädagogischen Prozesses. Dabei geht es in der Kita um die Tagesorganisation oder in der Ganztagschule um die Rhythmisierung.

In der Tagesorganisation zeigt sich öfter, dass Kita-Einrichtungen sehr strukturierte Tagesabläufe wahrnehmen, die Tage detailliert planen, da sie es für die Kinder als notwendig und sinnvoll erachten.² Diese Planung kann jedoch aufgrund unerwarteter Ereignisse, beispielsweise durch Anforderungen des Trägers oder durch Termine mit weiteren Partner/innen, wie z.B. mit der Kollegin für Sprachförderung, oft in der Praxis nicht umgesetzt werden. Ein weiterer Grund dafür sind auch die (nicht einplanbaren) Fehlzeiten von pädagogischen Fachkräften und deren Nichtbeachtung in der Dienstplangestaltung.

Ein Großteil der Erzieher/innen in der Ganztagschule beklagt die unzureichende Rhythmisierung besonders im gebundenen Ganztagsbetrieb. Durch Rhythmisierung über den Tag oder mehrere Tage ist ein leistungs- und gesundheitsförderlicher Wechsel von Arbeit und Ruhe, von Anspannung und Entspannung für Erzieher/innen wie für die Kinder, bei denen es um eine gesunde Abwechslung von Lern-, Ruhe- und Spielphasen geht, zu erreichen.

Ein weiterer Belastungsbereich sind die körperlichen Anforderungen. Laut DGB-Index Gute Arbeit 2008 werden diese Anforderungen im Erziehungsberuf häufig unterschätzt. Denn 43 % der pädagogischen Fachkräfte bewerteten diese in der Studie als eine große Belastung (Fuchs & Trischler, 2009). Körperliche Anforderungen oder Belastungen unterteilen sich in drei Bereiche:

- Stimme
- ungünstige Körperhaltungen
- Heben und Tragen der Kinder.

Nach unserer Kita-Studie empfinden 80 % der Erzieher/innen das häufige und laute Sprechen als belastend (Rudow, 2004). Die stimmliche Belastung steigt mit zuneh-

2 Diese durch eine starke Strukturierung der Pädagog/innen stattfindende Gestaltung des Alltags in der Kita steht im Widerspruch zu der in den Bildungsplänen der Länder geforderten Sicht auf Kinder als Subjekte und Akteure ihrer Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Aufgrund der Thematik des Beitrags wird aber an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen. Vielmehr geht es hier um eine Darstellung der subjektiven Wahrnehmung und nicht um eine Wertung dieser. Für eine Vertiefung der Auseinandersetzung mit den Differenzen zwischen der Grundphilosophie der Bildungspläne und dem pädagogischen Handeln von Pädagog/innen siehe z.B. Schwentesius (2016).

mentem Alter. In der Studie von Gebser (1996) erleben 90 % der Älteren, d.h. ab dem 50. Lebensjahr, das Sprechen als mittel bis stark belastend im Vergleich zu 62 % der jüngeren Erzieher/innen.

Nach Buch und Frieling (2002) sitzen Erzieher/innen ca. 120 Minuten am Arbeitstag und dies meistens in gebeugter bzw. gedrehter Körperhaltung. Oft beträgt der Anteil der sitzenden Körperstellung bis zu vier Stunden. Dabei sitzen die Beschäftigten überwiegend auf Kinderstühlen mit einer durchschnittlichen Sitzhöhe von 37 cm oder auf Bürostühlen und arbeiten an Kindertischen. In unserer Studie beurteilen mehr als 80 % der Erzieher/innen diese Sitzhaltung als sehr belastend (Rudow, 2004). Noch problematischer ist die Sitzposition bzw. -haltung in Krippen. Denn hier sitzen Erzieher/innen häufig auf dem Boden oder auf noch niedrigeren Stühlen.

Diese Belastungen treffen nicht nur auf Kita und Krippe zu, sondern auch auf die Arbeit in Ganztagsgrundschulen. In der BEAS-Studie (Rudow, 2015) schätzen etwa 60 % der Erzieher/innen ein, dass sie durch anhaltendes Stehen und/oder ungünstiges Sitzen stärker belastet sind. Dabei sind die Erzieher/innen in pädagogischen Förderzentren noch etwas stärker belastet als die im offenen oder gebundenen Ganztagsbetrieb. Die Arbeit in der Behindertenpädagogik wird teilweise als schwere körperliche Arbeit eingeschätzt.

Fast die Hälfte der Erzieher/innen erlebt in unserer Kita-Studie das Heben und Tragen der Kinder bzw. die geleistete Hilfestellung als belastend (Rudow, 2004). Dies gilt in erster Linie für Krippenerzieherinnen. Auch hier ist die subjektive Belastung bei Älteren (ab 50. Lebensjahr) höher als bei jüngeren Kollegen und Kolleginnen.

Nach Scheuch und Seibt (2007) ist die körperliche Belastung bei Erzieherinnen und Erziehern bedeutend höher als bei Lehrkräften. Mehrere Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass das Arbeiten mit kleinen Kindern auch physische Belastungen verursacht und mit einem erhöhten Risiko für Erkrankungen im Rücken- und Schulterbereich verbunden ist. Als Belastungen werden häufiges Heben, Oberkörperverdrehung, Bücken, Hocken sowie das Tragen von Lasten genannt. Speziell die Betreuung der Altersgruppe unter drei Jahren (U3-Kinder) hat ein spezifisches Belastungsprofil hinsichtlich der Körperhaltungen sowie der Lastenhandhabung. Hier liegen die meisten Lasthandhabungen zwischen 10 und 15 kg. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Lastenhandhabung sich nicht ausschließlich auf das Heben und Tragen von Kindern bezieht, ferner auf das Tragen und Schieben von Turngeräten, von Kinderstühlen oder das Anschaukeln von Kindern.

Soziale Bedingungen

Die sozialen Arbeitsbedingungen bei Erzieherinnen und Erziehern sind vielfältig. Sie umfassen die Kinder als zentralen Arbeitsgegenstand, die Kolleginnen und Kollegen einschließlich Leitung (Team), den Träger oder die Schulleitung, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte und externe Fachkräfte. Dieses soziale Umfeld verändert sich häufig und die Erzieher/innen müssen sich immer wieder neu auf Kinder und Eltern

sowie auf wechselnde Gruppenstrukturen einstellen. Ein Grundproblem besteht darin, dass diese Kontaktpersonen oft unterschiedliche Vorstellungen, Meinungen, Interessen und Erwartungen bezüglich der Arbeit der Erzieher/innen haben.

An erster Stelle steht der intensive Kontakt mit den Kindern, der sich in einer körperlichen und emotionalen Nähe zeigt. Belastend ist, dass die Kindergruppen eine sehr heterogene Sozialstruktur aufweisen. Sie kommen aus unterschiedlichen Schichten der Bevölkerung und weisen unterschiedliche kulturelle Hintergründe auf. Auf Grund unzureichender individueller Leistungsvoraussetzungen (Sprache, Einstellungen, Motorik, u.a.m.) ist eine zunehmende Anzahl von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf zu konstatieren. Beispielsweise zeigt die Studie von Krause-Girth (2011), dass mehr als die Hälfte der Kinder Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben zeigt. Dementsprechend schätzen hier 78 % der Erzieher/innen verhaltensauffällige Kinder als sehr belastend ein.

Die emotionale Nähe führt dazu, dass Erzieher/innen mit Problemen und dem Leid ihrer Kinder im Arbeitsalltag umgehen und dabei die eigenen Gefühle regulieren müssen. Die Regulierung der eigenen Gefühle, d.h. die Emotionsarbeit (siehe Abbildung 4), kann als starke Belastung empfunden werden. Dies bezieht sich vor allem auf Kinder, die zu Hause vernachlässigt werden. Bei den Problemen dieser Kinder treten Mitleid, aber auch Hilflosigkeit auf, da Erzieher/innen häufig keinen Einfluss auf derartige Probleme haben. Oft nehmen Erzieher/innen die Probleme der Kinder mit nach Hause und können dadurch nicht abschalten.

So verschiedenartig Kinder sind, so verschiedenartig sind auch die Eltern. Die Arbeit mit den Eltern kann Konflikte hervorrufen, wenn diese verschiedenste, teilweise unrealistische oder keine Ansprüche an Erzieher/innen stellen, deren Arbeit nicht anerkennen und schätzen oder in der Zusammenarbeit unzuverlässig sind. Bei den Eltern können zwei extreme Einstellungen benannt werden: Einerseits sind oder erscheinen die Eltern desinteressiert an der Kommunikation und Zusammenarbeit mit Erzieherinnen und Erziehern, andererseits präsentieren sich akademisch gebildete Eltern oft als »Expert/innen«, die die professionelle Kompetenz der Erzieher/innen in Frage stellen. Sie treten mit Forderungen an Erzieher/innen heran, geben ihnen aber keine sachlichen, helfenden Rückmeldungen über ihre pädagogische Arbeit.

Eine wichtige Ressource oder (Fehl-)Belastung stellt auch das Team dar. Relevante Merkmale sind die Teamgröße (Anzahl der Mitarbeiter/innen), die Teamstruktur (Alter und Qualifikation) und insbesondere das Teamklima. Eine gute Zusammenarbeit unter Kolleg/innen und ein gutes Teamklima sind wesentliche Aspekte für das Wohlfühlen am Arbeitsplatz und werden als unterstützend und bestärkend beschrieben. Dabei geht es um eine gemeinsame Arbeitsteilung und die damit einhergehende Entlastung der Erzieher/innen, um eine Kommunikationskultur, die es möglich macht, über alles offen reden zu können, die Kolleginnen und Kollegen dabei in ihrer Arbeit zu loben, einander zuzuhören und sich regelmäßig austauschen zu können. Ein familiäres Miteinander wird als positiv empfunden.

Nach der STEGE-Studie sind ein mangelnder Austausch für 8 %, keine gemeinsame Suche nach Lösungswegen für 12 % und kein Zusammenhalt in der Einrichtung

für 14 % der Fachkräfte eine Belastung.³ Es gibt einen guten Austausch im Team sagen 84 %, die gemeinsame Suche nach Lösungswegen erleben 82 % als positiv und der hohe Zusammenhalt in ihrer Einrichtung gibt 79 % der Leitungskräften Kraft für ihre Arbeit. Mangelnder Austausch stellt für 5 % keine gemeinsame Suche nach Lösungswegen für 7 % und kein Zusammenhalt in der Einrichtung für 11 % der Leitungskräfte eine Belastung dar. Wenn das Teamklima negativ bewertet wird, so erleben dies die Fach- und Leitungskräfte als starke Belastung. Das senkt bei den Betroffenen das Interesse an der Arbeit und legt einen Arbeitsplatzwechsel nahe. Besonders belastend sind Konflikte zwischen Teilzeitkräften und Vollzeitkräften sowie zwischen jüngeren und älteren Kolleg/innen, die jeweils durch größere Berufserfahrungen Hierarchien festschreiben.

Das Führungsverhalten der Kita- oder Schulleitung stellt ebenfalls einen Belastungsfaktor dar. Dazu gehören der individuelle Führungsstil, der Unzufriedenheit oder gar Stress bei den Mitarbeiter/innen hervorrufen kann, die Kommunikation mit dem Team, vor allem das fehlende Feedback über die Arbeit der Erzieher/innen, oder durch die Leitung ausgeübter Druck. Aber auch Fairness, Offenheit und Vertrauen zwischen Leitung und den Mitarbeiter/innen sind zu beachten. Zum Beispiel wird in der STEGE-Studie als schlechte Führungsqualität mangelnde Kommunikation und geringes Durchsetzungsvermögen der Leitung wahrgenommen. Weiterhin werden mangelnde Akzeptanz von Krankheiten oder Kuren, unfaire Behandlung oder fehlende Anerkennung als Belastung genannt. Wir stellten in der BEAS-Studie fest, dass die Schulleitung oft wenig Verständnis für die Arbeit der Erzieher/innen in der Ganztagschule hat. Ihre primäre Aufmerksamkeit liegt bei der Tätigkeit der Lehrkräfte und der Unterrichtsversorgung. Demgemäß wird die Arbeit der Erzieher/innen zu wenig anerkannt und geschätzt (Rudow, 2014b, 2015).

Eine mangelnde Zusammenarbeit zwischen Erzieher/innen und dem Träger wird von mehreren Autoren beschrieben (Rudow, 2004, 2007; Thinschmidt, 2010; Vierenickel & Voss, 2014 u.a.m.). Erzieher/innen berichten, dass der Träger häufig ein falsches Bild von ihrem Arbeitsalltag hat, deren Arbeitspensum und Verantwortlichkeiten unterschätzt, sehr hohe Anforderungen stellt, eine Kommunikation zwischen Träger und Erziehern/innen jedoch nahezu nicht stattfindet. Da jedoch oft keine Veränderungen erfolgen oder Wünsche der Erzieher/innen durch den Träger nicht umgesetzt werden bzw. diese lange Verwaltungswege passieren, stellt die Beziehung zwischen Kita und Träger oft eine (Fehl-)Belastung dar.

Arbeitsumgebung und -mittel

Die Arbeitsumgebung umfasst die technischen, physikalischen und biologischen Bedingungen der Arbeit. Als Belastungsfaktor ragt hier der Lärm hervor. Wie zahlreiche Studien zeigen, stellt er einen objektiven wie subjektiven Belastungsfaktor in der Arbeit von Erzieher/innen dar. In unserer Kita-Studie (Rudow, 2004) schätzen ca. 30 % der Befragten ein, dass der Lärm in der Kindertageseinrichtung und auch

3 Die Prozentangaben wurden hier und im weiteren Text zwecks besserer Lesbarkeit zu ganzen Zahlen auf- oder abgerundet.

im Gruppenraum sehr stark oder stark belastet. Dass der Lärm in Kindertageseinrichtungen als sehr belastend von den Erzieher/innen erlebt wird, wurde wiederholt in wissenschaftlichen Studien festgestellt. Schick et al. (1999) stellen zur Lärmsituation, mithin in Kindertageseinrichtungen, fest: Akustische Messungen in Kindergärten in Deutschland und in Dänemark erbrachten durchschnittlich 80–85 dB(A) Mittelungspegel während der Arbeitszeit. Tinnitus und Lärmschwerhörigkeit sind mit großer Wahrscheinlichkeit auf diese Lärmsituation zurückzuführen. Buch und Frieling (2002) beurteilten ebenfalls die Lärmsituation in Kindergärten durch objektive Messungen, d.h. über die Ermittlung des Lärmspitzenpegels und des Beurteilungspegels am Arbeitsplatz sowie über Nachhallzeitmessungen. Der maximal gemessene Schallpegel lag bei 113 dB(A) (dieser Wert entspricht etwa dem Schalldruckpegel eines in 300 m Entfernung fliegenden Düsenflugzeugs). Bei allen Messungen wurden Spitzenwerte von über 80 dB(A) gemessen. Auch die Nachhallzeiten fielen nach den DIN-Vorgaben mit durchschnittlich 0,7 s für den Hort bzw. 0,8 s für den Gruppenraum und 1,0 s für einen Mehrzweckraum zu hoch aus.

Die in sächsischen Kita-Einrichtungen durchgeführten Lärmmessungen bestätigen die hohe Lärmbelastung, da die Dauerschallpegel über 8 Stunden zwischen 65 und 81 dB(A) lagen (Seibt et al., 2005). Der maximale Schallpegel lag bei ca. 110 dB(A) während der Hol- und Bringphase, der Gruppenbetreuung, beim Essen und bei der Hofaufsicht der Erzieher/innen.

Auch in einer Studie des Bayerischen Landesamtes für Gesundheit und Lebensmittelsicherheit gaben mehr als 50 % der Erzieher/innen an, durch Lärm hoch belastet zu sein (Breitner & Stadler, 2011). Lärm wird ferner in der STEGE-Studie als häufige und starke Belastung in der pädagogischen Arbeit erlebt: 94 % der pädagogischen Fachkräfte und 88 % der Leitungskräfte berichten von einem lauten Arbeitsplatz (Viernickel & Voss, 2014). Ein Großteil von insgesamt 84 % der pädagogischen Fachkräfte und 80 % der Leitungskräfte ist durch die hohe Lautstärke am Arbeitsplatz belastet. Eine Belastung durch hohe Lautstärke zeigte sich besonders als Problem für ältere Erzieher/innen. Hier wird das laute Reden oder zeitweilige Schreien der Kinder als Hauptbelastung erlebt, die mit Kopfschmerzen oder Tinnitus einhergeht. Es findet sich eine stärkere Lärmbelastung bei pädagogischen Fachkräften in der halboffenen Gruppenarbeit sowie bei älteren Fachkräften. 96 % der Erzieher/innen in der halboffenen Gruppenarbeit berichten häufiger von einem lauten Arbeitsplatz als diejenigen, die in der offenen Arbeit (mit 91 %) oder mit geschlossenen Gruppen (mit 93 %) arbeiten und sind dadurch stärker belastet.

Arbeitsmittel von Erzieherinnen und Erziehern sind Spielzeuge, Bücher, Tischspiele (Kartenspiele, Puzzles), Malsachen (Pinsel, Farben, Papier), Bastelmaterialien (Pappe, Schere, Messer), Musikinstrumente, Wickeltische, Videos, Transportmittel sowie zunehmend Personal Computer. Zu den Arbeitsmitteln in ihrer Wirkung als Belastungsfaktor gibt es wenige Untersuchungen. Hier wurde festgestellt, dass Erzieher/innen sich über fehlende oder abgenutzte Arbeitsmaterialien beschweren. In der Regel sind sie aber mit den Arbeitsmaterialien in ihrer Einrichtung zufrieden. Zum Beispiel gaben in der AQUA-Studie ca. 90 % der Erzieher/innen eine gute Ausstattung mit Arbeitsmaterialien an (Schreyer et al., 2014).

Zu beachten als Belastungsfaktor ist die Infektionsgefahr durch Mikroorganismen, Viren oder biologische Arbeitsstoffe. Es sind die klassischen Kinderkrankheiten Windpocken, Masern, Mumps und Röteln. Diese gelten als so genannte Aerosol- und/oder Tröpfcheninfektionen, wie auch Tuberkulose, Grippe und Erkältungskrankheiten. Weiterhin ist wegen möglicher Schmierinfektion an Polioviren, Hepatitis A, Zytomegalie, Toxoplasmose, Noro-, Parvo- und Rotaviren zu denken. Mögliche Infektionen sind besonders ein Gesundheitsrisiko für schwangere Mitarbeiterinnen.

Gesellschaftliche Faktoren

Ein Hauptproblem besteht darin, dass der Erziehungsberuf in der Gesellschaft und Politik wenig Anerkennung findet, obwohl er für die Entwicklung des Menschen eine große Bedeutung hat. Es dominiert nach wie vor in der Meinung über diesen Beruf das »Spieltanten«-Image (Eibeck, 2003). Für das negative Berufsimago gibt es mehrere Ursachen. Grundsätzlich wird die Arbeitstätigkeit per se nicht als professionell, sondern vielmehr als eine familienähnliche »weibliche« Tätigkeit angesehen. Da die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Regel kein Hochschulniveau aufweist, wird die berufliche Qualifikation wenig geschätzt. Während sich das Image der Kita-Erzieher/innen in den letzten Jahren, nicht zuletzt aufgrund der Streiks in den Jahren 2009 und 2015, etwas verbessert hat, ist die Arbeit von Erzieherinnen und Erziehern in der Ganztagschule, im Hort, in der Kindertagespflege und in Heimen in der Bevölkerung wenig bekannt und deshalb wenig geschätzt. Beispielsweise gaben in der AQUA-Studie nur 2 % der pädagogischen Fachkräfte an, dass eine Wertschätzung ihrer Arbeit durch die Gesellschaft ausreichend vorhanden sei (Schreyer et al., 2014).

Ein belastendes Problem ist dabei die Diskrepanz zwischen Selbstbild und Fremdbild. Während Erzieher/innen selbst ihre Arbeit wohlbegründet als gesellschaftlich bedeutsam einschätzen, hat die Öffentlichkeit keine oder nur eine geringe Meinung von Erziehungsarbeit. Allgemein fehlt ein klares, differenziertes Berufsbild in der Gesellschaft, das zum besseren Verständnis der Arbeit von Erzieherinnen und Erziehern beitragen würde.

Im engen Zusammenhang mit der Geringschätzung des Erziehungsberufs steht die Entlohnung. Das Einkommen aus der Erwerbstätigkeit zählt zu jenen Belastungsfaktoren, die wiederholt problematisiert werden. Tatsache ist, dass es – gemessen an der Arbeitsleistung – zu gering ist. Demzufolge sind Erzieher/innen mit der Entlohnung überwiegend unzufrieden. Dabei ist zu bedenken, dass das Einkommen für die Arbeitsmotivation, aber auch für die Existenzsicherung eine zentrale Quelle ist. Zudem ist das durchschnittliche Einkommen der Erzieher/innen keine solide Basis für eine hinreichende Rente.

Auch die Medien tragen wenig zum positiven Image der Erziehungsarbeit bei. Während in den letzten Jahren durch die Diskussion über frühkindliche Bildung der Kita-Bereich stärker beachtet wird⁴, ist die Ganztagschule, aber auch die Kinder-

4 Zum Beispiel wurde im Herbst 2014 im »Mannheimer Morgen« regelmäßig jede Woche eine Mannheimer Kindertagesstätte vorgestellt und nach organisatorischen Rahmenbedingungen bewertet.

tagespflege oder das Heim als Lern- und Spielort vieler Kinder noch wenig bekannt. Insgesamt wird in den Medien die komplexe und anspruchsvolle Arbeit der Erzieher/innen wenig differenziert und ganzheitlich dargestellt. Oft geht es über Schlagwörter wie z.B. Integration oder Inklusion nicht hinaus.

Zu den Belastungsfaktoren zählen ferner befristete Arbeitsverträge, insbesondere dann, wenn Verträge kurzfristig oder teilweise erst nach Ablauf des Erstvertrages verlängert werden. So berichten Erzieher/innen, dass stets die Gefahr bestehe, dass man selbst – oder Kolleginnen und Kollegen – in andere Kitas des Trägers versetzt werde(n), man wisse jedoch nie, wen es betrifft und wann der Zeitpunkt kommen werde. Rund 95 % der Leitungskräfte, aber nur 75 % der Fachkräfte verfügen über einen unbefristeten Arbeitsvertrag. Eine fehlende Arbeitsplatzsicherheit wird als starke Belastung wahrgenommen.

4. Fazit und Ausblick

Empirische Belastungsstudien haben in den letzten Jahren bei Erzieherinnen und Erziehern zugenommen. Einerseits zeigten die Ergebnisse positive Arbeitsbedingungen und deren Auswirkungen. Die Arbeitszufriedenheit ist im Erziehungsberuf im Vergleich zu anderen Berufsgruppen relativ hoch. Dies heißt: Der Großteil der Erzieher/innen ist mit dem Beruf bzw. der Tätigkeit insgesamt zufrieden. Am positivsten wird die Arbeit mit den Kindern eingeschätzt, d.h. die Möglichkeit, bei der Erziehung und Bildung von heranwachsenden Menschen mitwirken zu können. Außerdem werden die Zusammenarbeit mit den Eltern, die kollegiale Zusammenarbeit (Teamklima) und persönlichen Gestaltungsmöglichkeiten (Handlungsspielraum und Kreativität) überwiegend positiv beurteilt. Diese Arbeitsbedingungen führen zu einer hohen Identifikation mit dem Beruf und wirken als Ressourcen für die Arbeitsfähigkeit, Leistungsfähigkeit und Gesundheit von Erzieherinnen und Erziehern.

Die Studien weisen aber auch auf Arbeitsbedingungen und entsprechende (Fehl-)Belastungen hin, die leistungsbeeinträchtigend und gesundheitsgefährdend sein können. Problematische Arbeitsbedingungen sind vor allem die größere Anzahl von Arbeitsaufgaben, die zur Mehrfachbelastung führt, die Größe der Kindergruppen, die ungünstige Fachkraft-Kind-Relation, das heterogene Leistungsniveau der Kinder mit der Zunahme förderbedürftiger Kinder, die mangelhafte Zeit für die pädagogische Arbeit mit einzelnen Kindern, die unzureichende gesellschaftliche Anerkennung, die sich besonders in der geringen Bezahlung ausdrückt, das kind-, aber nicht erwachsenengerechte Mobiliar (Tische, Stühle) und der Lärm.

Maßnahmen zur Optimierung der Arbeitssituation von Erzieherinnen und Erziehern beziehen sich in erster Linie auf die Arbeitsgestaltung; denn die Belastungen oder Ressourcen für Gesundheit und Leistungsfähigkeit entstammen vorrangig der Arbeitsstruktur. Das größte Potenzial liegt demnach in der Analyse, Beurteilung und Gestaltung der Arbeitsaufgaben, der Arbeitsorganisation, der sozialen Interaktionen in der Arbeit und der Arbeitsumgebung. Schwerpunkte sind dabei die Verbesserung der Fachkraft-Kind-Relation, die erweiterte Zeit für die pädagogische Arbeit mit

dem Kind, der Abbau von Lärm und nicht zuletzt die erhöhte Anerkennung durch eine wissenschaftlich begründete Ausbildung und angemessene Bezahlung. Dabei sind die Besonderheiten der Arbeit von Erzieherinnen und Erziehern in Krippe, Kindergarten, Hort, Ganztagschule und Heim zu beachten. Ferner sollte zunehmend die Arbeit in der Kindertagespflege beachtet werden (Viernickel et al., 2015). Die Arbeit von Erzieherinnen und Erziehern ist für die gesamte Gesellschaft nicht nur notwendig, sondern sehr bedeutsam. Demgemäß gebührt dieser Arbeit in der Öffentlichkeit mehr Beachtung und Wertschätzung.

Literatur

- Blöchliger, O. & Bauer, G. (2014).* Arbeitsbedingungen und Gesundheit des Kindertagesstätten-Personals in der Stadt Zürich. Sozialdepartment Koordination Frühe Förderung der Stadt Zürich.
- Breitner, J. & Stadler, P. (2011).* Arbeits- und Gesundheitsschutz in vorschulischen Kindertageseinrichtungen. *Arbeitsmedizin Sozialmedizin Umweltmedizin*, 46, 591–599.
- Buch, M. & Frieling, E. (2002).* Ableitung und Evaluation von Arbeitsgestaltungsmaßnahmen bei Erzieherinnen in Kindertagesstätten. In B. Badura, M. Litsch & C. Vetter (Hrsg.), *Fehlzeitenreport 2001* (S. 103–118). Heidelberg: Springer.
- Eibeck, B. (2003).* Adieu, Kindergartentante. *EuWis*, 3, 14.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2012).* Wie geht's im Job? Auswertung der Befragung von Erzieher/-innen. Info-Blatt im März 2012.
- Fuchs, T. & Trischler, F. (2009).* Arbeitsqualität aus der Sicht von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse aus der Erhebung zum DGB-Index Gute Arbeit. Stadtbergen: Internationales Institut für Empirische Sozialforschung.
- Gebser, J. (2009).* Belastungserleben von Erzieherinnen. In R. Möller, J. Abel & K.-P. Neubauer (Hrsg.), *Kindheit, Familie und Jugend. Ergebnisse empirischer pädagogischer Forschung* (S. 55–66). Münster, New York: Waxmann.
- Hacker, W. (2009).* Arbeitsgegenstand Mensch – Psychologie dialogisch-interaktiver Erwerbsarbeit. Lengerich/Berlin: Pabst.
- Jungbauer, J. & Ehlen, S. (2015).* Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen in Kindertagesstätten. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. *Das Gesundheitswesen*, 77(6), 418–423.
- Krause-Girth, C. (2011).* Geschlechtsspezifische Prävention psychosozialer Probleme in städtischen Kindertagesstätten und ihre Auswirkungen auf die Arbeitsbelastung und Gesundheit des pädagogischen Personals. Abschlussbericht für Hans-Böckler-Stiftung. Darmstadt 2011.
- Rudow, B. (2004).* Hohe psychische Belastungen. *Bildung & Wissenschaft*, Juli 2004, 6–11.

- Rudow, B. (2007).* Arbeitsschutz und psychische Belastungen bei Erzieherinnen. Arbeitsbelastungen erkennen und handeln. *Der Personalrat*, 10, 408–413.
- Rudow, B. (2014a).* Die gesunde Arbeit. Psychische Belastungen, Arbeitsorganisation und Arbeitsgestaltung. Berlin, München, Boston: De Gruyter Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Rudow, B. (2014b).* Belastungen von Erzieherinnen an der Schule. BEAS – Berlin. Forschungsbericht. Max-Traeger-Stiftung.
- Rudow, B. (2015).* Belastungen von Erzieherinnen in der Arbeit an der Schule (Berliner Modellprojekt). Berlin: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).
- Scheuch, K. & Seibt, R. (2007).* Arbeits- und persönlichkeitsbedingte Beziehungen zu Burnout – eine kritische Betrachtung. In P. G. Richter, R. Rau & S. Mühlpfordt (Hrsg.), *Arbeit und Gesundheit* (S. 42–54). Lengerich/Berlin: Pabst.
- Schick, A., Klatte, M. & Meis, M. (1999).* Die Lärmbelastung von Lehrern und Schülern – ein Forschungsstandbericht. *Zeitschrift für Lärmbekämpfung*, 46(3), 77–87.
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M. & Nicko, O. (2014).* AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. Staatsinstitut für Frühpädagogik, München.
- Schwentenius, A. (2016).* Bildungsreform und Professionalisierung. Eine Interviewstudie mit Pädagoginnen zur Implementierung des Programms »Bildung: elementar« in Sachsen-Anhalt. Opladen: Budrich UniPress.
- Seibt, R., Khan, A., Thinschmidt, M., Dutschke, D. & Weidhaas, J. (2005).* Gesundheitsförderung und Arbeitsfähigkeit in Kindertagesstätten. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- Thinschmidt, M. (2010).* Belastungen am Arbeitsplatz Kindertagesstätte – Übersicht über zentrale Ergebnisse aus vorliegenden Studien. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.), *Betriebliche Gesundheitsförderung im Sozial- und Erziehungsdienst* (S. 17–26). Frankfurt a.M.
- Viernickel, S. & Voss, A. (2014).* Projekt STEGE. Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen. Abschlussbericht Alice-Salomon-Hochschule Berlin.
- Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, Ch., Bense, J. & Haug-Schnabel, G. (2015).* Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg i.Br.: Herder.
- Zapf, D., Holz, M. & Vondram, E. (2000).* Anforderungen, Belastungen und Ressourcen an Arbeitsplätzen in den Frankfurter Kindertagesstätten. Untersuchungsbericht an das Stadtschulamt. Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Psychologie.

Schätze heben – Modellprojekt zur Resilienzförderung in Kindertagesstätten

Claudia Bachtenkirch & Julia Chrapa

1 Hintergrund

Der Arbeitsalltag von Erzieherinnen und Erziehern in Kindertageseinrichtungen (Kitas) ist anspruchsvoll und vielseitig und birgt gleichzeitig eine Vielzahl von psychischen Belastungsfaktoren. Neben Lärm, Zeitdruck und hohen Gruppenstärken müssen verschiedene Bildungs-, Betreuungs-, Dokumentations- und Verwaltungstätigkeiten gleichzeitig verrichtet werden (Fuchs-Rechlin, 2007; Gruhne & Hoesl, 2008; Rudow, 2004; Thinschmidt, 2010; Viernickel, 2010; siehe hierzu auch den Beitrag von Rudow in diesem Band). Hinzu kommen steigende Anforderungen an soziale Kompetenzen und die Selbstkompetenz im Umgang mit Kindern und Eltern sowie die Anforderungen an Fachwissen, Fertigkeiten und die erwartete Bereitschaft zur Weiterbildung. Die Bewältigung dieser vielfältigen berufsspezifischen Belastungen sowie ein hohes Maß an Verantwortung und nicht zuletzt die kontinuierliche Beziehungsarbeit ist für Kita-Mitarbeitende psychisch oft sehr fordernd und anstrengend und wirkt sich sowohl kurz- als auch langfristig auf den individuellen körperlichen und seelischen Gesundheitszustand der Beschäftigten aus (Fuchs & Trischler, 2008; Jungbauer & Ehlen, 2013; Thinschmidt, 2010). Daher sind neue Lösungen gefragt, um die Gesundheit von Kita-Mitarbeiter/innen zu erhalten und zu fördern.

Laut Ergebnissen des Forschungsprojektes »STEGE – Strukturqualität und Erzieher/innengesundheit in Kindertageseinrichtungen« der Alice Salomon Hochschule Berlin (Viernickel, Voss et al., 2013) weisen Erzieher/innen häufiger dauerhafte gesundheitliche Einschränkungen als Frauen aus anderen Berufen auf. Außerdem sinkt die Arbeitsfähigkeit der pädagogischen Fachkräfte, je schlechter die strukturellen Rahmenbedingungen (z.B. Gruppengröße, Personalschlüssel, Raumgrößen und Raumangebot) in den Kindertageseinrichtungen sind. Am häufigsten berichten die Erzieher/innen von Muskel-Skelett-Erkrankungen, Erkrankungen der Atemwege, neurologischen Erkrankungen sowie psychischen Beeinträchtigungen. Im Untersuchungsgebiet Nordrhein-Westfalen wurde bei jeder zehnten pädagogischen Fach- und Leitungskraft innerhalb der letzten zwölf Monate ein psychovegetatives Erschöpfungssyndrom ärztlich diagnostiziert (Viernickel, Voss et al., 2013).

Um den Belastungen des Arbeitsalltages von Berufstätigen entgegenzuwirken, wird seit einigen Jahren zunehmend der Blick auf die Ressourcen und weniger auf die Defizite gelegt. Hierbei ist der Begriff der Resilienz von besonderer Bedeutung: »Der Begriff Resilienz leitet sich von dem engl. Wort »resilience« ab und bezeichnet allgemein die Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Lebenssituationen umzugehen. Mit anderen Worten: Es geht um die Fähigkeit sich von einer schwierigen Lebenssituation ‚nicht unterkriegen zu lassen‘ bzw. ‚nicht daran zu zerbrechen‘ (Wustmann, 2005, S. 6).

Dies erfolgt unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen. Krisen werden zudem als Anlass für Entwicklung gesehen (Welter-Enderlein, 2006). Resilienz ist keine angeborene Eigenschaft oder eine einmalig erlernte Fähigkeit, sondern kann über Zeit und Situationen hinweg im Leben eines Menschen variieren (Wustmann, 2005).

Resilienz ist dabei nicht gleichzusetzen mit völliger Unverwundbarkeit, sondern als eine Kompetenz zu betrachten, die durch das Zusammenspiel von Schutz- und Risikofaktoren sowie durch den Umgang mit der Anhäufung von belastenden Faktoren beeinflusst wird (Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer, 2012).

Die Resilienzforschung hat hierfür protektive Faktoren sowohl bei den personalen als auch bei den sozialen Ressourcen definiert. Neben der Stärkung von pädagogischen Fachkräften kommt dem Bereich der Resilienz auch eine zentrale Bedeutung bei der Begleitung von Kindern zu, bei der bereits früh resiliente Verhaltensweisen und Fähigkeiten unterstützt und verstärkt werden können. In Folge unterschiedlicher Projekte liegen hierzu Erkenntnisse mit erprobten Anwendungsprogrammen wie z.B. »Papilio« (<http://www.papilio.de/>), »Starke Eltern – Starke Kinder« (<http://www.starkeeltern-starkekinder.de/content/start.aspx>), »Schatzsuche« (<http://www.schatzsuche-kita.de/>) und »Kinder stärken!« (<https://www.offensive-bildung.de/p05/engagement/de/content/projekte/resilienz/index>) sowie entsprechende Handlungsempfehlungen vor.

2 Das Modellprojekt »Schätze heben«

Das Modellprojekt »Schätze heben« war ein präventives Settingprojekt zur Förderung der seelischen Gesundheit in Kitas und wurde von der Landesvereinigung für Gesundheit Sachsen-Anhalt e.V. (LVG) durchgeführt. Unterstützt wurde das Vorhaben von der Kroschke Kinderstiftung und der Unfallkasse Sachsen-Anhalt. Das Modellprojekt bezog sich auf Grundlagen der Resilienzforschung und setzte somit bei den Ressourcen und Stärken aller Kita-Akteure an. Dabei standen also nicht nur die Unterstützung und Entlastung der Fachkräfte im Mittelpunkt sondern auch Änderungsmöglichkeiten und Strategien, die zu einer Resilienzförderung bei allen Beteiligten beitragen sollten. Das Projekt verfolgte somit einen multidimensionalen Ansatz und umfasste die Akteure Kinder, Eltern und Kita-Personal als Zielgruppen.

Die Sensibilisierung der Kita-Mitarbeitenden für Ressourcen- und Bewältigungsorientierung in der pädagogischen Arbeit stand hierbei im Mittelpunkt. Im Rahmen von drei Weiterbildungsmodulen wurden über 50 Erzieher/innen aus drei teilnehmenden Kitas in Sachsen-Anhalt von Referent/innen der LVG zur seelischen Gesundheit, insbesondere der Förderung von Resilienz, geschult und in ihrer Sensibilität für Ressourcenorientierung in der pädagogischen Arbeit gestärkt.

Im Kontext der 6. Landesgesundheitskonferenz wurde »Schätze heben« als Modellprojekt für den Zielbereich ‚psychische Gesundheit‘ in Sachsen-Anhalt im November 2013 berufen. Auf diesem Weg wurde der Ansatz zur betrieblichen Gesundheitsförderung für Kita-Personal sowie zur Förderung des seelischen Wohlbefindens der Kinder und Eltern besonders gewürdigt und landesweit publiziert (LVG, 2016).

3 Umsetzung

Die Laufzeit des Projektes betrug 2,5 Jahre (Januar 2013 bis Juli 2015) und gliederte sich in drei Phasen: In der Vorbereitungsphase erfolgte die Projektplanung, die Sichtung von bereits vorhandenen Anwendungsprogrammen und von Studien zur Resilienzförderung in Kitas (Literaturrecherche) sowie die Gewinnung von interessierten Einrichtungen (Akquise). Zur Nutzung von Erfahrungen zum Wissenstransfer und zur Abklärung einer möglichen Zusammenarbeit nahm die Projektkoordination Kontakt zu verschiedenen Institutionen und Kita-Trägern auf. In der Durchführungsphase wurden die Fortbildungsmodule erarbeitet und in den drei teilnehmenden Kitas umgesetzt. Für die Fortbildungsmodule wurde von den Projektkoordinatorinnen der LVG ein Modulkatalog mit drei Schwerpunkten erarbeitet. Modul I: »Schätze finden« beinhaltete die Einführung zum Thema und zum Projektkonzept sowie die Präsentation aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse und Erfahrungen aus bereits vorhandenen Forschungs- und Praxisprojekten zum Schwerpunkt Resilienzförderung. Im zweiten Teil des Moduls fand eine partizipative Bestandsaufnahme (IST-Analyse) statt: zum einen zu den vorhandenen Potenzialen und Ressourcen, zum anderen zu den Belastungen und Stolpersteinen in den teilnehmenden Kitas – unterteilt in die Bereiche Verhältnis- und Verhaltensprävention. Im Modul II: »Schätze heben« standen die Erarbeitung von Verbesserungs- und Lösungsvorschlägen sowie Umsetzungsideen zur Weiterentwicklung von Potenzialen und der Nutzung von Ressourcen sowohl für das Team als auch für die Arbeit mit dem Kind im Fokus. Vordringliche Handlungsansätze zur Weiterentwicklung wurden identifiziert sowie Maßnahmen und Verantwortlichkeiten hierfür festgelegt. Die Überprüfung und Auswertung der geplanten Ideen und Prozesse beinhaltete das Modul III: »Schätze pflegen«.

Neben den Fortbildungen wurden jeweils zwei Erzieherinnen aus den drei beteiligten Kitas zu Multiplikatorinnen ausgebildet. Sie fungierten als Ansprechpartnerinnen, bereiteten alle für das jeweilige Kita-Team relevanten Informationen auf und gaben diese in ihrer jeweiligen Einrichtung weiter. Dieses partizipative Vorgehen sicherte vor dem Hintergrund begrenzter Ressourcen einen beständigen Informationsfluss und diente der Nachhaltigkeit. Damit die Multiplikatorinnen ihre Aufgabe kompetent erfüllen konnten, wurden sie fortlaufend geschult. Die Durchführung der Multiplikatorinnentreffen fand wechselnd in den verschiedenen Einrichtungen statt. Dies ermöglichte den Teilnehmenden relevante Einblicke in den Alltag der anderen Institutionen. Neben dem Informations- und Wissenstransfer dienten die Treffen der Multiplikatorinnen auch dazu, Arbeitsmaterialien für die Praxis gemeinsam zu entwickeln.

Ab dem III. Quartal 2014 erfolgten dann zusätzliche Angebote zum Thema Resilienzförderung für Kinder sowie deren Eltern. Dazu wurden in den Kitas begleitend Angebote zur Stärkung der Resilienz für die Zielgruppe Kinder durchgeführt. Durch die LVG wurde hierfür eine Auswahl an Übungen und Vorschlägen zusammengestellt. Grundlage waren bereits bundesweit vorhandene Anwendungsprogramme zur Resilienzförderung von Kindern. Die Durchführung von themenspezifischen

Elternabend half die resilienzförderlichen Inhalte des Projektes den Eltern zu verdeutlichen und Anregungen zu geben, wie Kinder diesbezüglich gestärkt werden können.

In der Nachbereitungsphase wurden die vorliegenden Projektergebnisse aufbereitet. Neben der Ergebnisevaluation, z.B. durch das Abgleichen von Zielindikatoren, erfolgte eine formative Prozessbegleitung, d.h., Interventionen bzw. laufende Maßnahmen wurden ausgewertet, ggf. modifiziert und verbessert. Dies bildete die Grundlage für den Qualitätssicherungsprozess.

Darüber hinaus wurden die Kita-Leitungen der drei teilnehmenden Einrichtungen bei Beginn des Projektes in einem persönlichen Interview anhand eines Strukturfragebogens zur Einrichtung befragt (z.B. zur Kapazität der Kita-Mitarbeitenden, zur Anzahl der zu betreuenden Kinder, zum pädagogischen Konzept und zur Versorgung). Zusätzliche Setting-Informationen, wie bereits vorhandene Maßnahmen zur Gesundheitsförderung und Prävention, wurden ebenfalls erfasst.

Die Kita-Mitarbeiter/innen wurden nach Abschluss des Projektes zu den Inhalten sowie zur Durchführung der Weiterbildungsmodule befragt. Diese Befragung mit teilweise offenen Fragen thematisierte erworbenes Wissen, Verfahren und Instrumente, fördernde und hemmende Faktoren sowie persönliche Statements zur Projektwirkung.

4 Ergebnisse

Im Projekt wurden drei Kitas aus Sachsen-Anhalt mit 53 Erzieher/innen sowie ca. 150 Kinder erreicht. Darüber hinaus konnten die Elternhäuser angesprochen werden, wobei hier insgesamt 61 Eltern die angebotenen Informationsveranstaltungen nutzten. Im Ergebnis wurde ein Modulkatalog entwickelt und eine Handlungsempfehlung gegeben. Folgende Kennzahlen können als Projektergebnis festgehalten werden:

Ausgewählte Ergebnisse der Resilienzförderung in den Kitas sind:

- Initiierung einer Arbeitsgruppe zur Aufbereitung von Umsetzungsvorschlägen
- Einführung von zusätzlichen Abstimmungstreffen sowohl im Kinderkrippen- als auch im Kindergartenbereich
- Einführung eines »Übergabebuches« zur besseren Kommunikation der Früh- und Spätschicht in allen Gruppen
- Ausbau der Sprechzeiten für Eltern, Pädagog/innen und Leitung
- Zentralisierung von Unterlagen
- Aktive Nutzung von Tagesablaufplänen
- Anpassung an altersgerechtes Mobiliar in den Gruppen
- Einführung von kleinen gruppenspezifischen Dienstberatungen
- Einführung eines »Frühdienstbuches« sowie eines »Hausmeisterheftes« zur besseren Information
- Längerfristige Dienstplanerarbeitung
- Örtliche Neustrukturierung für Elterngespräche

- Zeitliche Strukturveränderung bei Angebotsunterbreitung für Kinder
- Verstärkte Partizipation der Kinder (z.B. bei der Frühstücksvorbereitung sowie Essensauswahl)
- Durchführung von Einzel- und Teamübungen (Reflexionsbogen, Wochenmotto)
- Einführung von Strukturen für geregelte Pausenzeiten der Mitarbeitenden
- Vorbereitung einer Tast- und Fühlstrecke in enger Zusammenarbeit mit den Eltern
- Einrichtung einer Spielzeug-Tauschbörse
- Verbesserung der Kommunikation innerhalb des Teams
- Zertifizierung Audit Gesunde Kita

5 Kritische Betrachtung der Ergebnisse in Bezug auf Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität

Alle drei beteiligten Kitas waren/sind in kommunaler Trägerschaft und besitzen ein pädagogisches Einrichtungskonzept (Leitbild). Prinzipiell ist davon auszugehen, dass die rechtlichen, finanziellen und materiellen Ausstattungsmerkmale ähnlich sind und diese daher keinen Rückschluss auf den Umfang bzw. die Durchführung von resilienzfördernden Maßnahmen lassen.

Die angebotenen Betreuungsformen der beteiligten Einrichtungen gliederten sich vom reinen Kindergarten (ca. 100 Kinder) über die Kombination Krippe und Kindergarten (ca. 200 Kinder) bis zur Betreuung von 0- bis 10-jährigen Kindern (ca. 160 Kinder). In Bezug auf die dort beschäftigten Fachkräfte lagen zwei der Einrichtungen eher im mittleren Bereich an Personalstärke (12 Mitarbeiter/innen) und in der dritten Kita arbeiteten 30 Mitarbeiter/innen, wobei der Personalschlüssel oft aufgrund von Krankheit des Personals reduziert war. In dieser Einrichtung wurde zudem ein höherer Anteil von Kindern aus sozial benachteiligten Milieus betreut.

Als ein wichtiges Ergebnis ist festzuhalten, dass sich die Einführung eines begleitenden Gremiums (Multiplikatorinnen) bei der Projektdurchführung als förderlich erwies. Die regelmäßigen Treffen fanden während der Arbeitszeit statt. Die Multiplikatorinnen begleiteten den Prozess kontinuierlich und sicherten den Informationsfluss. Aus einer abschließenden Befragung ergab sich unter anderem der Vorschlag, bei zukünftigen Projekten umfassendere Strukturen zur Weiterleitung von Informationen festzulegen. Die Begründung hierfür war, dass es sich für die Multiplikatorinnen in der Praxis oft als schwierig erwies, die vorgehaltenen Informationen an das gesamte Team weiterzuleiten. Verbindlich festgelegte Zeiten in den Dienstberatungen zur Information über das Projekt könnten hierfür ein Ansatz sein. Zudem wurde angeregt, für größere Einrichtungen mehrere kleine Arbeitsgruppen zu bilden und daraus jeweils eine verantwortliche Person zu benennen, die engen Kontakt zu den Multiplikatorinnen der Einrichtung hält. Das Projektmanagement war an die LVG angebunden. Damit war gewährleistet, dass die Kernkompetenzen der LVG, wie z.B. Projektmanagement, Organisationsentwicklung, Moderation und Begleitung von Arbeitskreisen dem Projekt über die ganze Laufzeit zur Verfügung standen. Aus Sicht der Projektleitung war festzustellen, dass die Initiierung, Durchführung und Verstetigung von Maßnahmen zur Resilienzförderung maßgeblich durch den

Führungsstil der Kita-Leitung bzw. die Art und Weise der Kommunikation zwischen Leitung und Mitarbeitenden geprägt wurden.

Der Entwicklungsprozess erwies sich als vielfältig, da die örtlichen Gegebenheiten und Bedarfe in jeder Kita verschieden waren, was wiederum individueller Lösungen bedurfte. Während des Projektes setzten sich die Kita-Mitarbeiter/innen mit eigenen pädagogischen Wissens-, Deutungs- und Handlungsmustern auseinander. Die hohe Selbstwirksamkeitserfahrung ermöglichte, potenzielle Stressoren eher als Herausforderungen zu empfinden und aktive und problemorientierte Bewältigungsstrategien zu entwickeln (BZgA, 2012). Unter dem Blickwinkel, dass Veränderung Zeit braucht und Offenheit sowie Toleranz wichtige Bestandteile einer guten Kommunikation sind, war aus Sicht der Projektleitung die Prozessdurchführung »in kleinen Schritten« von Vorteil. Zudem kann festgehalten werden, dass kleine Erfolge die Teams motivierten und sich ein engagiertes und unterstützendes Leitungsteam positiv auf die jeweilige Kita-Kultur auswirkt und somit die Prozessentwicklung fördert. Eine wertschätzende Unterstützung des Trägers wirkt dabei begünstigend.

Da die teilnehmenden Kitas durch originäre Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufträge bereits sehr stark belastet waren, gab es teilweise Schwierigkeiten bei der Bereitstellung der erforderlichen zeitlichen und personellen Ressourcen durch die umsetzenden Einrichtungen. Dies führte z.B. zu Verschiebungen von Arbeitsgruppentreffen oder Verzögerungen bei der Durchführung von geplanten Maßnahmen. Zusätzlich bereitgestellte Ressourcen durch den Träger könnten hier die Handlungsspielräume erweitern. Der Mangel an Zeit wurde bei einer abschließenden Befragung der teilnehmenden Einrichtungen durch die Mitarbeiter/innen noch einmal bestätigt. Zudem wurde eine Prozessbegleitung durch Supervision sowohl für Einzelpersonen als auch für das Team angeregt. Die abschließende Befragung des teilnehmenden Kita-Fachpersonals (Selbstevaluation) zu den Inhalten sowie zur Durchführung der Weiterbildungsmodule am Ende des Projektes ergab, dass die Teilnehmenden von dem Projekt nicht nur im Hinblick auf Wissenszuwachs, sondern vor allem bei der Förderung eigener Kompetenzen und Fähigkeiten (Empowerment) profitiert haben. Es ist davon auszugehen, dass diese Stärkung die Kita-Mitarbeiter/innen auch für eine bewusstere Wahrnehmung ihrer Rolle als pädagogische Fachkräfte sensibilisierte.

Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

Eine der teilnehmenden Kitas stellte keine Ergebnisse zur Verfügung. Für die Auswertung konnten folglich insgesamt 23 Rückläufe genutzt werden. Eine Vielzahl von Antworten dazu, was unter Resilienz verstanden wird, belegt, wie differenziert das Projektthema betrachtet und angenommen wurde. Die Definitionen reichten von ganz persönlichen Bezügen wie »gelassen sein«, »mit Stress besser umgehen« bis hin zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Umfeld »Ich-Stärkung«, »Zusammenarbeit«, »Konflikte austragen«. Die Mehrzahl der Befragten bestätigte die Vielfalt der Methoden und bewertete sie positiv. Insbesondere die Elternabende und die Workshops im Team stießen auf positive Resonanz (siehe Abbildung 1).

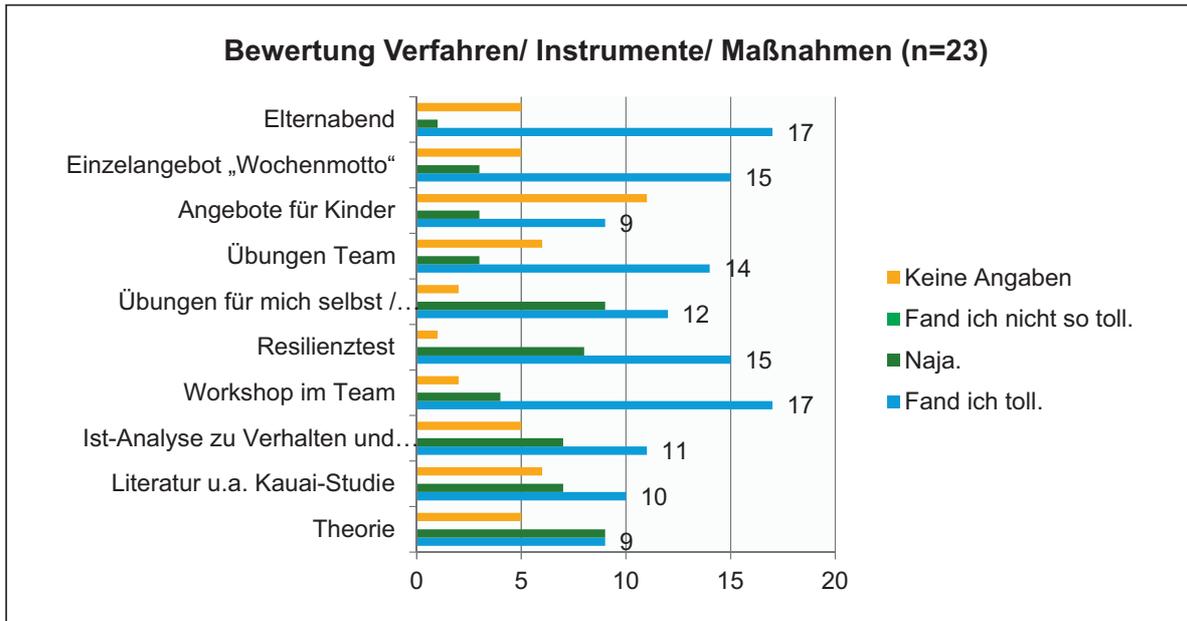


Abbildung 1: Bewertung Verfahren/Instrumente/Maßnahmen ($n = 23$)

Um Resilienz und deren Förderung im Arbeitsalltag umzusetzen, wären mehr Zeit und mehr Möglichkeiten zur Selbstreflektion hilfreich und anzustreben. Im Wesentlichen bestätigen die Befragten das methodische Vorgehen im Projekt und würden nichts ändern – außer selbst noch offener zu sein. Besonders hervorzuheben ist das Bestreben, Arbeitsabläufe klarer zu strukturieren und mehr voraus zu planen. Hier stimmten 91,3 % der Befragten zu, dass sie nach dem Projekt besser über die psychische Widerstandskraft Bescheid wissen (siehe Abbildung 2) und 86 % fühlten sich durch das Projekt in ihrer Rolle als Erzieher/in gestärkt (siehe Abbildung 3).

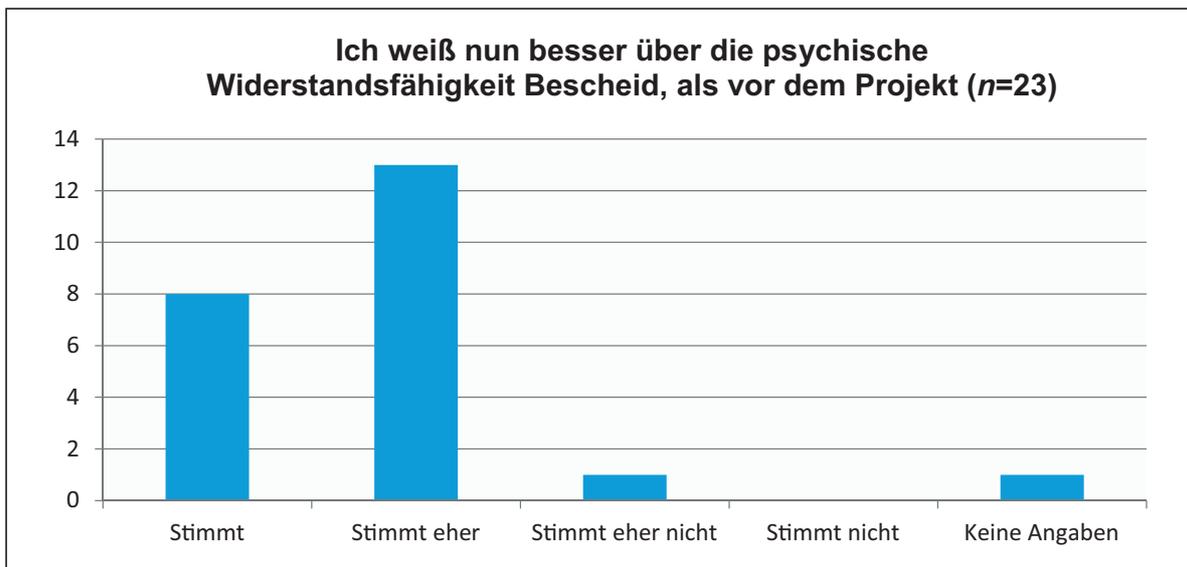


Abbildung 2: Bewertung Wissenszuwachs ($n = 23$)

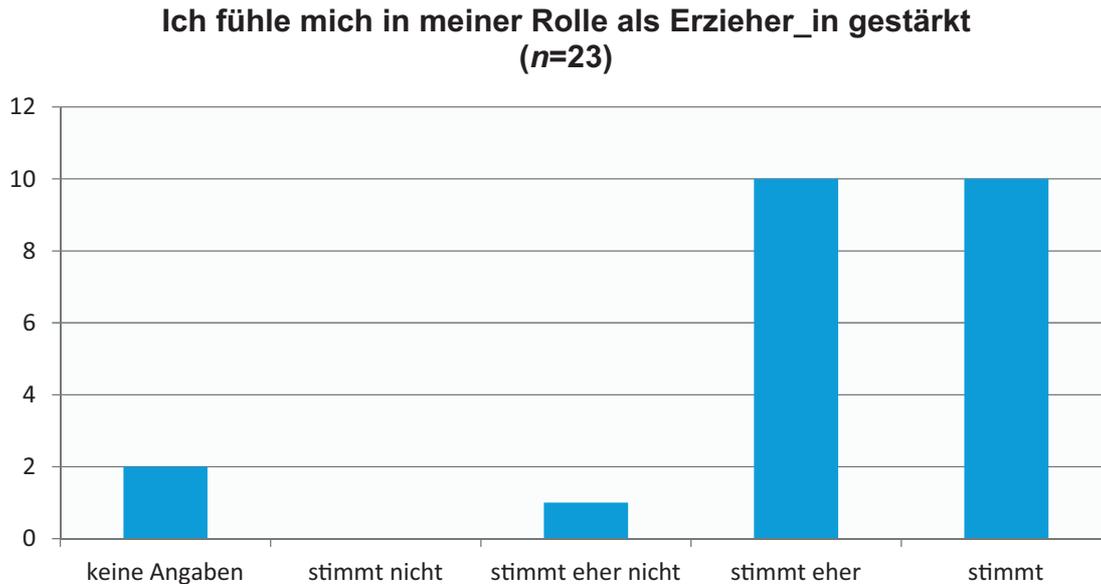


Abbildung 3: Bewertung Rolle als Erzieher/in ($n = 23$)

6 Fazit

Das seelische und soziale Wohlbefinden der Fachkräfte und Kinder bildet eine zentrale Grundlage für eine gesundheitsfördernde Kita-Kultur. Hierbei spielen sowohl die Rahmenbedingungen (Verhältnisse) als auch die Ansprüche an das Personal bzw. an sich selbst (Verhalten) eine besondere Rolle. Die Ergebnisse zeigen, dass bewusste Strategien und eine wertschätzende und unterstützende Arbeitsorganisation innerhalb des Teams dabei helfen können, die vielfältigen Belastungen des Arbeitsalltags auszugleichen. Die Förderung von Resilienz ist hierbei kein Konzept, das einfach »implementiert« werden kann, denn sie beginnt im Kopf, beim Nachdenken über alltägliche Arbeitsweisen und deren Wirkungen. Aus Sicht der Projektleitung war es für die teilnehmenden Kita-Mitarbeiter/innen ein Prozess der Erprobung in der Praxis und deren Reflexion, welcher Zeit benötigt. Arbeitsintensive und emotionale Zeiten brauchen die Stärke, mit diesen umgehen zu können. Doch mit entsprechenden Kompetenzen und Einstellungen, wie z.B. Akzeptanz – als Vorstufe der Bewältigung – Freude an der Arbeit, Optimismus, Eigenverantwortlichkeit und Lösungsorientiertheit gelingt es, Stress zu reduzieren sowie besser mit Belastungen und Krisen umzugehen und daraus sogar eigene Stärke zu entwickeln. Wie die Ergebnisse zeigen, hat sich dabei eine Kombination von verhältnisorientierten und verhaltensbezogenen Maßnahmen im Sinne einer betrieblichen Gesundheitsförderung bewährt. Zudem stellte sich in der Praxis heraus, dass es oft die kleinen Dinge und Schritte waren, die den beteiligten Einrichtungen neue Möglichkeiten zur Entlastung eröffneten und sich dabei positiv auf das Kita-Klima auswirkten.

Zusammenfassend lassen sich aus unseren Ergebnissen folgende Empfehlungen für die Praxis ableiten:

- Die Umsetzung von Maßnahmen zur Resilienzförderung wird durch den engen Einbezug der Zielgruppe, die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse sowie die gemeinsame Formulierung der Zielstellung erleichtert.
- Eine kleinschrittige Prozessdurchführung ist von Vorteil. Dabei wirkt die wertschätzende Unterstützung des Trägers begünstigend.
- Führungsstil, Engagement und Rückhalt durch die Leitung wirken auf Kita-Mitarbeiter/innen motivierend.
- Der Einsatz von Multiplikator/innen als Schlüsselpersonen sowie klare Strukturen für deren Informationstransfer wirken fördernd.
- Begleitende Supervision ist wünschenswert.

Darüber hinaus erwies sich eine strukturierte Kontrolle der Prozesse (Maßnahme- und Zeitplan) durch eine externe Projektbegleitung als förderlich. Für die Einhaltung des Arbeitsplans und zur regelmäßigen individuellen Überprüfung der Ergebnisse sind unterstützende Qualifikationsmaßnahmen (Workshops) sowie Ergebnisprotokolle zu empfehlen. Unabdingbar ist außerdem eine angemessene Ausstattung mit finanziellen und personellen Ressourcen, die kontinuierlich zur Verfügung stehen. Bilanzierend kann festgehalten werden, dass die Förderung von Resilienz ein wichtiger Beitrag zur Stärkung der seelischen Gesundheit aller Kita-Akteure ist. Die Erfahrungen und Ergebnisse des Modellprojektes wurden in einer Handlungsempfehlung zur Resilienzförderung in Kitas unter dem Titel »Schätze heben. Handlungsempfehlung zur Resilienzförderung in Kindertagesstätten« festgehalten. Diese ist auf der Internetseite der Landesvereinigung für Gesundheit Sachsen-Anhalt e.V. aufrufbar (<http://www.lvg-lsa.de/o.red.c/resilienz-service.php?site=a>).

Literatur

- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2012).* Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter – Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Band 43. Zugriff am 04.05.2016 unter http://www.bzga.de/botmed_60643000.html
- Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J. & Fischer, S. (2012).* Gestärkt von Anfang an. Weinheim/Basel: Beltz.
- Fuchs-Rechlin, K. (2007).* »Wie geht's im Job?« GEW Studie zur Arbeitssituation und Arbeitszufriedenheit von ErzieherInnen. Zugriff am 04.05.2016 unter <https://www.gew.de/suche/?q=Wie+gehts+im+Job&id=21&L=0>
- Fuchs, S. & Trischler, F. (2008).* Arbeitsqualität aus Sicht von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse aus der Erhebung zum DGB-Index Gute Arbeit. Zugriff am 04.05.2016 unter http://inifes.de/_docs/arbeitspapier_erzieherinnen_24112008.pdf
- Jungbauer, J. & Ehlen, S. (2013).* Berufsbezogene Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer Fragebogenstudie – Abschlussbericht. Zugriff am 04.05.2016 unter <https://www.katho-nrw.de/>

fileadmin/primaryMnt/Aachen/Dateien/Forschung/igsp/Abschlussbericht_Erzieherinnenstudie.pdf

Landesvereinigung für Gesundheit Sachsen-Anhalt e. V. (Hrsg.) (2015). Schätze heben – Handlungsempfehlung zur Resilienzförderung in Kindertagesstätten. Zugriff am 04.05.2016 unter <http://www.lvg-lsa.de/o.red/uploads/dateien/1438335200-EF%20Handlungsempfehlung%20Schaetze%20heben.pdf>

Landesvereinigung für Gesundheit Sachsen-Anhalt e. V. (Hrsg.) (2016). Schätze heben – Resilienzförderung in Kindertagesstätten aus Sachsen-Anhalt. Broschüre zum Modellprojekt der Gesundheitsziele des Landes Sachsen-Anhalt. Zugriff am 04.05.2016 unter http://www.lvg-lsa.de/o.red/uploads/dateien/1459321760-EF_Broschuere%20Schaetze_heben.pdf

Rudow, B. (2004). Belastungen und der Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen. Kurzfassung des Projektberichts. Zugriff am 04.05.2016 unter http://www.gew-berlin.de/public/media/040510_Belastung_Erzieher_Kurz.pdf

Thinschmidt, M., Gruhne, B. & Hoels, S. (2008). Forschungsbericht zur beruflichen und gesundheitlichen Situation von Kita-Personal in Sachsen. Ein Vergleich des Landkreises Torgau-Oschatz mit der Stadt Zwickau. Zugriff am 04.05.2016 unter <http://www.kita-bildungserver.de/downloads/download-starten/?did=443>

Thinschmidt, M. (2010). Belastungen am Arbeitsplatz Kindertagesstätte – Übersicht zu zentralen Ergebnissen aus vorliegenden Studien. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.), Ratgeber Betriebliche Gesundheitsförderung im Sozial- und Erziehungsdienst (S. 17–24). Zugriff am 04.05.2016 unter https://www.gew.de/kita/publikationen/publikationen/list/reset/0/sortorderpub/date/DESC/?tx_aapublications_publications%5B%40widget_0%5D%5BcurrentPage%5D=3&cHash=cb7be715bb3f10019b7b17b6fbce00a3

Viernickel, S. (2010). Anforderungen an die pädagogische Arbeit von Erzieherinnen in Tageseinrichtungen für Kinder. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.), Ratgeber Betriebliche Gesundheitsförderung im Sozial- und Erziehungsdienst (S. 7–16). Zugriff am 04.05.2016 unter https://www.gew.de/kita/publikationen/publikationen/list/reset/0/sortorderpub/date/DESC/?tx_aapublications_publications%5B%40widget_0%5D%5BcurrentPage%5D=3&cHash=cb7be715bb3f10019b7b17b6fbce00a3

Viernickel, S., Voss, A., Mauz, E., Gerstenberg, F. & Schumann, M. (2013). STEGE Strukturqualität und Erzieherinnengesundheit in Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Zugriff am 04.05.2016 unter http://www.unfallkasse-nrw.de/fileadmin/server/download/PDF_2013/studie_stege.pdf

Welter-Enderlin, R. & Hildenbrand, B. (2006). Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Carl-Auer.

Wustmann, C. (2005). Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. Zugriff am 04.05.2016 unter http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/36813/ssoar-2006-bohn-Dokumentation_der_Fachtagung_Resilienz_-.pdf?sequence=1

Links zu den Präventionsprogrammen:

- Papilio: Ein Programm für den Kindergartenalltag. Präventionsprogramm gegen Sucht und Gewalt. Verfügbar unter: http://www.papilio.de/papilio_programm.php
- »Starke Eltern – Starke Kinder«: Elternkurs des Deutschen Kinderschutzbundes. Verfügbar unter: <http://www.starkeeltern-starkekinder.de/content/start.aspx>
- »Schatzsuche«: Elternprogramm für Kindertagesstätten. Verfügbar unter: <http://www.schatzsuche-kita.de/>
- »Kinder stärken!«: Resilienzförderung in der Kindertagesstätte. Verfügbar unter: http://s240616952.online.de/nve/pdf/Activ_Dissemination_Resilienz.pdf

Bewegungsverhalten und Bewegungsförderung von Kindern im Vorschulalter – eine sozialökologische Perspektive

Elena Sterdt

Bewegung ist einer der wichtigsten Einflussfaktoren auf die Gesundheit und das körperliche sowie psychische Wohlbefinden (Walter et al., 2005) und hat sowohl aus gesundheits- als auch aus entwicklungspsychologischer Sicht eine hohe Relevanz für die gesamte kindliche Entwicklung. Das Vorschulalter ist dabei eine besonders kritische Periode für die Entwicklung eines gesundheitsrelevanten Lebensstils, insbesondere bezogen auf das Bewegungsverhalten. Systematische Bewegungsförderung in der Kindertagesstätte (Kita) kann die Freude der Kinder an Bewegung erhöhen und zu einer aktiven Alltagsgestaltung beitragen und damit das Auftreten von gesundheitlichen Risikofaktoren, wie ein Übermaß an sitzenden Tätigkeiten, reduzieren (Payr & Woll, 2012; Zimmer, 2009).

In dem vorliegenden Beitrag wird zunächst eine Übersicht über die Bedeutung von Bewegung für die Gesundheit von Kindern gegeben sowie die Relevanz der Bewegungsförderung im frühen Kindesalter dargelegt. Zur Erklärung des Bewegungsverhaltens wird eine sozialökologische Perspektive vor dem Hintergrund herangezogen, dass der Einfluss sozialer und umweltbezogener Faktoren auf die körperliche Aktivität im Kindesalter bisher nur in wenigen Studien untersucht wurde, jedoch für die Erklärung des Bewegungsverhaltens und als Ansatzpunkte für bewegungsfördernde Interventionen zunehmend an Bedeutung gewinnt (Bucksch & Schneider, 2014). Exemplarisch sollen dabei umweltbezogene Einflussfaktoren spezifisch für das kindliche Bewegungsverhalten aufgezeigt werden. Abschließend werden Empfehlungen zur systematischen Umsetzung von Bewegungsförderung in der Kita gegeben.

1 Bedeutung von Bewegung für die Gesundheit von Kindern

Aus der gesundheitswissenschaftlichen Perspektive gehört die körperliche Aktivität in jedem Lebensabschnitt zu den wichtigsten Einflussfaktoren auf die Gesundheit sowie das physische und psychische Wohlbefinden (Graf et al., 2014; Larouche et al., 2014; Robert Koch-Institut [RKI], 2013; Walter et al., 2005). Die Bedeutung körperlicher Aktivität für die Gesundheit und das Wohlbefinden ist sowohl anhand des medizinischen Risikofaktorenmodells (körperliche Inaktivität als Risikofaktor) als auch aus salutogenetischer Perspektive (körperliche Aktivität als Gesundheitsressource) begründbar (Bös et al., 2006; Fuchs, 2007). Aktuelle Berichte des *Robert Koch-Instituts* [RKI] (2013) und der *Weltgesundheitsorganisation* [WHO] (2008) betonen, dass körperliche Aktivität für eine gesunde Entwicklung von Kindern essentiell ist und zu einer Reduktion chronischer Erkrankungen im Lebenslauf beiträgt. Bewegung und motorische Leistungsfähigkeit bilden damit wichtige Bausteine der

Gesundheit von Kindern (Opper & Wagner, 2009). Bereits für das frühe Kindesalter konnte in einer Vielzahl an Längs- und Querschnittstudien ermittelt werden, dass eine erhöhte körperliche Aktivität positive Effekte sowohl auf die körperliche als auch psychosoziale Gesundheit hat (De Bock, 2012; Strong et al., 2005).

Hinsichtlich der Auswirkungen auf die *körperliche Gesundheit* konnten mehrere Studien zwischen den motorischen Fähigkeiten und der körperlichen Aktivität von Kindern einen positiven Zusammenhang ermitteln (Larouche et al., 2014; Lubans et al., 2010). Positive Effekte ließen sich ebenfalls auf die aerobe Fitness (Ausdauer/Kraft) (Dencker & Andersen, 2011; Larouche et al., 2014) und auf die Knochengesundheit von Vorschulkindern feststellen (Janz et al., 2014). Die häufigsten Risikofaktoren, die in Zusammenhang mit körperlicher Inaktivität bzw. dem Mangel an Bewegung bei Kindern genannt werden, sind – ähnlich wie bei Erwachsenen – Übergewicht, Typ-2-Diabetes, kardiovaskuläre Risiken (u.a. erhöhte Blutdruck- oder Cholesterinwerte, abnehmende Insulinsensitivität, erhöhter Körperfettanteil, erhöhte Serumlipidwerte) und Haltungsschwächen (McMurray et al., 2013; Sygusch et al., 2009). Inaktivität wird dabei – neben einer Fehlernährung – als wichtigster Risikofaktor für Übergewicht und Adipositas im Kindesalter gesehen. Die Daten des *Kinder- und Jugendgesundheits surveys* [KiGGS] zeigen, dass bereits im Alter von drei bis sechs Jahren 6,2 % der Kinder übergewichtig und 2,9 % adipös sind (Kurth & Schaffrath Rosario, 2007). Mit zunehmenden Alter steigt die Prävalenz von Übergewicht und Adipositas (Kurth & Schaffrath Rosario, 2007; Landsberg et al., 2009). Kardiovaskuläre Risikofaktoren, die im Erwachsenenalter enge Assoziationen mit Übergewicht aufweisen, lassen sich häufig bereits bei übergewichtigen Kindern feststellen (Landsberg et al., 2009).

Neben positiven Effekten einer ausreichenden Bewegung auf den Stoffwechsel, das Herz-Kreislauf- und Immunsystem sowie die motorische Entwicklung werden bei Kindern vor allem emotionale, psychosoziale und kognitive Aspekte herausgestellt (De Bock, 2012; Lampert et al., 2007). So konnte ermittelt werden, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen einer guten Feinmotorik und Hand-Augen-Koordination im Vorschulalter und frühen Schulleistungen in Mathematik und Sprachen besteht (Timmons et al., 2007). Bei älteren Kindern wurde ermittelt, dass regelmäßige körperliche Aktivität mit Verbesserungen der kognitiven Fähigkeiten und akademischen Leistungen (u.a. höherer Schulabschluss) assoziiert ist (Biddle & Asare, 2011).

Körperliche Aktivität in der Kindheit weist zudem enge Assoziationen mit einer verbesserten *psychischen Gesundheit* auf, wie einem höheren Selbstbewusstsein und einem geringeren Erleben von Stress (Biddle & Asare, 2011; Ekeland et al., 2005; Lampert et al., 2007). Ferner wiesen Biddle & Asare (2011) für ältere Kinder günstige Effekte auf Depression und Ängstlichkeit nach. Darüber hinaus fördert Bewegung die Persönlichkeitsentwicklung, das Erlernen sozialer Kompetenzen sowie ein positives Selbstbild und trägt zu einer Stärkung der personalen und sozialen Ressourcen bei (Graf et al., 2014; Lampert et al., 2007). Die Wirkungen von Bewegung auf die psychische Gesundheit lassen sich nach De Bock (2012) zu einem gewissen Teil darauf zurückführen, dass Kinder, die sich viel bewegen, häufig in Kindergruppen aktiv sind und damit Bewegung auch eine Gemeinschaftserfahrung darstellt.

2 Relevanz der Bewegungsförderung im Kindesalter

Bewegungsförderung im frühen Kindesalter ist jedoch nicht nur relevant, um Übergewicht und Adipositas zu prävenieren und chronische Gesundheitsprobleme zu vermeiden, sondern für die Förderung der gesamten kindlichen Entwicklung (De Bock, 2012; Timmons et al., 2007; Zimmer, 2013). Bewegung wird insbesondere in den ersten Lebensjahren als ein Grundbedürfnis von Kindern angesehen. »Der allen Kindern innewohnende Selbstwirksamkeits- und Erforschertrieb mündet in Bewegung, die den Kindern wiederum Körperkompetenz ermöglicht« (De Bock, 2012, S. 133). Hurrelmann (2004) bezeichnet Bewegung in der Kindheit als »das wichtigste Medium der körperlichen und psychischen Entwicklung, es ermöglicht die Erkundung und Aneignung der sozialen und physikalischen Umwelt, sorgt für die Koordination aller Sinneserfahrungen und ist der Motor für die gesamte körperliche, psychische und soziale Entwicklung eines Kindes« (S. 29).

Damit hat Bewegung aus entwicklungspsychologischer Perspektive, insbesondere im Kontext von kindlichem Spiel, eine hohe Relevanz für das kognitive, gesundheitliche, physische, psychische, soziale und emotionale Wohlbefinden von Kindern (De Bock, 2012; Pellegrini & Smith, 1998). Viele der kindlichen Entwicklungsmöglichkeiten werden durch körperlich aktives Spielen gefördert. Dazu gehören: die Formation neuronaler Strukturen, die für zukünftige Aktivitäten notwendig sind (Synapsen und Verbindungen) und damit eng verknüpft die Einübung von Fähigkeiten, wie Sprache, Kommunikation, Motorik, Kreativität und soziale Verhandlungsgeschicke (z.B. mentale und emotionale Kontrolle, Kooperation, Problemlösungs- und Leitungsfähigkeiten) (Ginsburg, 2007; Timmons et al., 2007). Zudem spielt Bewegung insbesondere im frühen Kindesalter eine wichtige Rolle für den Ausdruck von Emotionen, da jüngere Kinder aufgrund eingeschränkter sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten eher auf den physischen als auf den kognitiven Ausdruck von Emotionen vertrauen müssen. Dementsprechend sind die vorsprachlichen, insbesondere die körper- und bewegungsbezogenen Bildungsvorgänge, gleichermaßen wie die sprachlichen und symbolischen Kompetenzen, bedeutsam (Heim, 2009, S. 40). Mit höherem Alter kommt dem Spiel mit anderen Kindern eine zunehmende Bedeutung zu (De Bock, 2012). Körperlich aktives Spielen ist damit sowohl aus psychologischer als auch sozialer Perspektive bedeutsam (Pellegrini & Smith, 1998; Timmons et al., 2007).

Trotz der hohen Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung zukommt, weisen Studien darauf hin, dass das Bewegungsverhalten von Kindern in den letzten 20 Jahren sowohl objektiv als subjektiv stetig abgenommen hat (Graf et al., 2014). Die Abnahme von Bewegung umfasst dabei sowohl weniger Zeit in hoher Bewegungsintensität als auch mehr Zeit in Inaktivität (De Bock, 2012).

So erfüllen die Bewegungsempfehlungen von täglich mindestens 60 Minuten moderater-bis-intensiver körperlicher Aktivität nach den Ergebnissen des bundesweiten KiGGS nur knapp ein Drittel der vier- bis fünfjährigen Kinder, bei den Jungen sind es 35,4 % und bei den Mädchen 28,4 %. Mit zunehmendem Alter nimmt die Prävalenz körperlicher Aktivität ab, so erfüllen in der Altersgruppe der Sechs- bis

Zehnjährigen nur 24,2 % der Jungen und 17,9 % der Mädchen die Aktivitätsempfehlungen (Jekauc et al., 2012). Dabei lässt sich ein sozialer Gradient im Bewegungsverhalten beobachten. Kinder aus Familien mit einem niedrigen Sozialstatus weisen ein geringeres Aktivitätsniveau sowie schlechtere motorische Kompetenzen auf (RKI, 2013) und sind häufiger übergewichtig bzw. adipös als Kinder aus Familien mit einem höheren Sozialstatus (Kurth & Schaffrath Rosario, 2007; Landsberg et al., 2009). Internationale Studien bestätigen, dass die Mehrzahl der Kinder heute die aktuellen Aktivitätsempfehlungen nicht erreicht (Hnatiuk et al., 2014).

In der Altersgruppe der drei- bis sechsjährigen Kinder zeigen erste Auswertungen der KiGGS Welle 1 aktuell, dass nach Auskunft der Eltern lediglich zwei Drittel (66 %) sportlich aktiv sind, jedoch spielen in diesem Alter 82 % der Kinder fast täglich im Freien (RKI, 2013). Dies kann positiv gewertet werden, da Kinder während der draußen verbrachten Zeit häufig aktiver sind als im Innenbereich. Insgesamt verbringen jedoch bereits Vorschulkinder zu viel Zeit mit sitzenden Aktivitäten. Dabei wird der Trend wahrgenommen, dass vor allem Aktivitäten, die draußen stattfinden, zurückgegangen sind, wie die aktive Fortbewegung und das unstrukturierte Spiel. Dagegen kommen institutionalisierten sportmotorischen Aktivitäten, z.B. im Sportverein, eine zunehmend hohe Bedeutung zu. Insbesondere bei Jungen steigt die Anzahl der Mitglieder in den Altersklassen der Vier- bis Siebenjährigen kontinuierlich (Woll et al., 2009).

Zum Bewegungsverhalten von Kindern während des Besuchs der Kita (u.a. Nutzung freier Bewegungszeiten, Umfang von Alltagsbewegungen) gibt es national als auch international bisher keine umfassenden Daten (Payr & Woll, 2012). Ein systematisches Review von Reilly (2010) zeigt, dass das Aktivitätsniveau von Kindern während der in der Kita verbrachten Zeit gering ist und die Kinder auch dort sehr viel Zeit mit sitzenden Tätigkeiten verbringen.

Die Ursachen für die abnehmende körperliche Aktivität werden in einer sich im Wandel befindlichen Lebens- und damit auch Bewegungswelt von Kindern gesehen, aufgrund von Veränderungen in der unmittelbaren Wohnumgebung und in der technischen und gesellschaftlichen Umwelt (z.B. zunehmende Technisierung und Motorisierung, zunehmender Medienkonsum) aber auch der familiären und sozialen Umwelt (Zimmer, 2013; Bringolf-Isler, 2014). Angenommen wird, dass diese Veränderungen sich bereits im frühen Kindesalter auf die Alltagsgestaltung auswirken und den natürlichen Bewegungsdrang von Kindern einschränken (Payr & Woll, 2013).

Die aus der aktuellen Datenlage hervorgehenden Erkenntnisse unterstreichen die Bedeutung einer Entwicklung adäquater Strategien zur Förderung von Bewegung im Kindesalter (Graf et al., 2014). Internationale Expert/innen empfehlen daher, dass Interventionen zur Förderung eines gesunden Bewegungsverhaltens und zur Prävention von Übergewicht und Adipositas bereits im frühen Kindesalter beginnen sollten (Hnatiuk et al., 2014; Larouche et al., 2014; WHO, 2009).

3 Sozialökologische Perspektive zur Erklärung des Bewegungsverhaltens

Das individuelle Bewegungsverhalten wird durch Bedingungsfaktoren aus unterschiedlichen Ebenen beeinflusst. Diese Faktoren können der Makro-, Meso- und Mikroebene zugeordnet werden und umfassen sowohl psychische (z.B. Einstellungen) als auch soziale (z.B. emotionale Unterstützung) und physische Faktoren (z.B. die baulich-technische und natürliche Umwelt betreffend). Umwelt- und personenbezogene Faktoren werden dabei konzeptionell als voneinander abgrenzbare, jedoch sich ergänzende Zugänge zur Bewegungsförderung betrachtet (Bucksch & Schneider, 2014, S. 51).

Interventionsstrategien der Bewegungsförderung wiesen in den vergangenen Jahren jedoch einen deutlichen Wandel auf. Eine Besonderheit dabei ist, dass sich der Fokus von verhaltens- auf verhältnispräventive Interventionen verschoben hat, d.h. stärker auf die Wirkung von räumlichen und politischen Rahmenbedingungen auf das Bewegungsverhalten und weniger auf die Veränderung des individuellen Verhaltens (Bucksch & Schneider, 2014). Gründe für den Wandel sind, dass verhaltensbezogene Interventionen, die sich ausschließlich auf die Modifikation von gesundheitsbezogenen Einstellungen, Überzeugungen und Verhaltensweisen von Personen konzentrieren, bisher einige Limitationen aufwiesen, wie z.B. eine eingeschränkte Erreichbarkeit sozial benachteiligter Bevölkerungsgruppen, geringe und wenig nachhaltige Effekte und der meist ausschließliche Fokus auf Freizeitaktivitäten (Bucksch & Schneider, 2014; King & Sallis, 2010). Zudem wird angenommen, dass z.B. ein bewegungsfreundliches Wohnumfeld zur Grundvoraussetzung gehört, körperlich aktiv sein zu können. Die gesellschaftliche Relevanz eines verhältnispräventiven Ansatzes in der Bewegungsförderung wird dadurch unterstützt, dass durch die Modifizierung von Umweltfaktoren weite Bevölkerungsgruppen nachhaltig erreicht werden können (Bucksch & Schneider, 2014; Bringolf-Isler, 2014).

Für die Erklärung des Bewegungsverhaltens werden daher zunehmend sozialökologische Modelle herangezogen. Das Kernkonzept ökologischer Modelle beinhaltet, dass das Verhalten, neben psychologischen Faktoren, das Resultat umfassender sozialer und physischer Umwelteinflüsse ist. Sie schließen sowohl intrapersonale (biologische, psychologische), interpersonale/kulturelle (soziale), organisatorische, physische/umweltbedingte (z.B. baulich-technische Charakteristiken der Wohnumgebung, Natur) und politische (Gesetze, Regeln, Bestimmungen) Einflüsse auf das Verhalten mit ein (Bucksch & Schneider, 2014; Sallis et al., 2006, 2008) (siehe Abbildung 1).



Abbildung 1: Ökologisches Rahmenmodell für Interventionsmaßnahmen zur Förderung eines aktiven Lebensstils (eigene Darstellung nach Höner, 2007, S. 49 und Sallis et al., 2006, S. 301)

Sozialökologische Modelle gehen daher zwar von multidimensionalen Einflüssen auf ein Verhalten aus, heben jedoch die Effekte sozialer Systeme, öffentlicher Politiken und der physischen Umwelt hervor und postulieren damit, dass Veränderungen der physischen Umwelt direkte Effekte auf ein Verhalten haben können, das nicht unbedingt durch psychosoziale Variablen innerhalb der Individuen vermittelt wird (Baumann et al., 2012). So können einige Umwelten körperliche Aktivität einschränken, indem sie sitzende Tätigkeiten fördern (bzw. in einigen Fällen sogar erfordern). Studien zeigen zum Beispiel, dass die bebaute Umwelt einen Einfluss sowohl auf die körperliche und mentale Gesundheit als auch auf das Gesundheitsverhalten hat, unabhängig von den sozio-demographischen Eigenschaften der Personen, die an den Orten leben (Feng et al., 2010; Sallis et al., 2008).

Sozialökologische Modelle bieten damit einen umfassenden Rahmen für das Verstehen der multidimensionalen und sich wechselseitig beeinflussenden Determinanten des Gesundheitsverhaltens. Ein weiterer Vorteil ist, dass psychosoziale Modelle in diesen ökologischen Rahmen integriert werden können, um spezifische Hypothesen für eine bestimmte (z.B. die intrapersonale) Ebene zu generieren (Sallis et al., 2006, 2008). Darüber hinaus können sozialökologische Modelle für die Entwicklung umfassender Interventionsansätze verwendet werden, die systematisch in jedem Einflussbereich Änderungsmechanismen anzielen (Sallis et al., 2008), d.h. ihre Maßnahmen nicht nur am Individuum ausrichten, sondern auch auf eine bewegungsförderliche Gestaltung des Umfelds der Person zielen (Baaken & Fuchs, 2012). Studien zu den Korrelaten des Bewegungsverhaltens von Kindern und Jugendlichen belegen, dass auch die körperliche Aktivität von Kindern durch eine Vielzahl an multidimensionalen Einflussfaktoren (demografisch, biologisch, psychologisch, sozial-kulturell, umweltbezogen) bestimmt wird, die in Interventionen angezielt werden sollten (Sallis et al., 2000; Sterdt, Liersch & Walter, 2013). Die meisten Kinder

sind gleichzeitig in mehrere unterschiedliche Gruppen und Organisationen eingebunden, deren Konstellation ihre Sozialökologie bilden. Bereits im frühen Alter wird ein Kind durch Beziehungen und Ressourcen neben der Familie mitbeeinflusst, dazu gehören Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen (z.B. Kita, Hort, Schule), Spielstätten und Nachbarschaften. Diese sozialen und ökonomischen Kontextfaktoren können sich sowohl positiv als auch negativ auf die Gesundheit und das Wohlbefinden von Kindern auswirken (Earls & Carlson, 2001).

Zur Anwendung sozialökologischer Modelle muss einschränkend bemerkt werden, dass Studien zu den Einflussfaktoren der körperlichen Aktivität von Kindern und Jugendlichen häufig die gleichen theoretischen Modelle zu Grunde legen, die zur Erklärung und Vorhersage des Bewegungsverhaltens Erwachsener verwendet werden. Obwohl angenommen wird, dass sich der Einfluss von Determinanten in den unterschiedlichen Entwicklungsstufen des Kindes- und Jugendalters verändert, wurden diese Abweichungen/Schwankungen bisher nur unzureichend untersucht (Lippke & Vögele, 2006; Sallis & Owen, 1999).

Im Folgenden soll exemplarisch aufgezeigt werden, für welche sozialen und physikalischen Einflussfaktoren Effekte auf das Bewegungsverhalten von Kindern im Vorschulalter nachgewiesen werden konnten, die in Interventionen angezielt werden sollten.

4 Soziale und umweltbezogene Einflüsse auf das kindliche Bewegungsverhalten

Entsprechend der theoretischen Annahmen sozialökologischer Modelle belegen vielzählige Studien den hohen Einfluss sozialer und umweltbezogener Faktoren auf das Bewegungsverhalten von insbesondere jüngeren Kindern (Sterdt, Liersch & Walter, 2013).

Im Wohnumfeld von Kindern spielen beispielsweise die Eigenschaften der bebauten Umwelt eine wichtige Rolle, indem sie körperliche Aktivität fördern können (Booth et al., 2005). So führen die Nähe und der Zugang zu Parks, Spielplätzen, Sport- und Freizeiteinrichtungen zu einer stärkeren Nutzung dieser Einrichtungen und einem höheren wöchentlichen Aktivitätsniveau von Kindern (Ding et al., 2011; Sallis et al., 2000). Das Vorhandensein von Fahrrad- und Fußgängerwegen, guten Straßenverbindungen und einer hohen Verkehrssicherheit wirken sich ebenfalls positiv auf das Bewegungsverhalten von Kindern aus (Millstein et al., 2011).

Auch die Lebenswelt Kita, in der Kinder einen großen Teil ihrer Lebenszeit verbringen, übt einen hohen Einfluss auf das Bewegungsverhalten von Vorschulkindern aus (van Sluijs et al., 2011). In vielzähligen Studien (u.a. Dowda et al., 2004; Kreichauf et al., 2012; Trost et al., 2010; Ward et al., 2010) wurden zusammenfassend folgende Faktoren ermittelt, die zu einem höheren Aktivitätsniveau der Kinder während der Kita-Zeit beitragen können: vielfältige tragbare Spielmaterialien, große Spielplätze, wenig Gebrauch elektronischer Medien, Verhalten und Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte, Eigenschaften des Außengeländes (Größe, Gestaltung), im Freien

verbrachte Zeit sowie der Umfang an strukturierten (angeleiteten) Bewegungsmaßnahmen. Dabei zeigten sich in Interventionsstudien insbesondere für die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte (akademischer Abschluss, Fort- und Weiterbildung) in den Bereichen der Bewegungserziehung und -förderung sowie für eine gute bewegungsfördernde Ausstattung der Kita, mit z.B. bewegungsfördernden Materialien und baulichen Möglichkeiten, die größten Effekte (Kreichauf et al., 2012). Neben den Umgebungsbedingungen spielt bei der Entwicklung des kindlichen Bewegungsverhaltens insbesondere die Sozialisation im Elternhaus eine herausragende Rolle. Die Überzeugungen, Einstellungen und das Verhalten der Eltern beeinflussen das Bewegungsverhalten von Kindern beträchtlich (Niemeier et al., 2012; Pugliese & Tinsley, 2007). Eltern wirken dabei nicht nur als Vorbild sondern vor allem als sogenannte »gate keeper« für körperliche Aktivität, insbesondere im frühen Kindesalter, indem sie Kindern körperliche Aktivität ermöglichen, z.B. mit Kindern Sport- und Bewegungsstätten besuchen, sie zu Sportveranstaltungen fahren oder für Sportvereine anmelden. Ein positiver Zusammenhang besteht ferner zwischen dem Stellenwert, den Sport und Bewegung in der Familie hat und dem Aktivitätsniveau von Kindern (Sterdt, Liersch & Walter, 2013; Sterdt et al., 2014).

5 Empfehlungen zur Umsetzung von Bewegungsförderung in der Kita

Anhand der theoretischen Basis sozialökologischer Modelle kann für die Praxis der Hinweis gegeben werden, dass im frühen Kindesalter neben intrapersonalen Faktoren insbesondere Veränderungen der sozialen und physikalischen Umwelt relevant sind, um das Bewegungsverhalten jüngerer Kinder nachhaltig zu fördern. Weiter muss beachtet werden, dass das Bewegungsverhalten von Kindern »nicht unabhängig von der Bewegungsumgebung und dem Bewegungsverhalten der Mitglieder des sozialen Systems des Kindes zu sehen [ist]. Daher muss Bewegungsförderung systemisch sein und das bestehende soziale Netz des Kindes mit einbeziehen« (De Bock, 2012, S. 139).

Eine relevante Public Health-Strategie zur Förderung eines gesundheitsrelevanten Bewegungsverhaltens im frühen Kindesalter stellt die Beeinflussung der bewegungsbezogenen Strukturen und Praktiken der Kitas dar. Studien zeigen, dass in nahezu allen Kitas Bewegungsförderung bereits breit im pädagogischen Alltag umgesetzt wird, indem sie Bewegungsförderung in ihr pädagogisches Konzept integrieren und regelmäßig bewegungsfördernde Maßnahmen durchführen. Dennoch variieren die Kitas deutlich hinsichtlich des Umfangs einer systematischen Implementierung dieser Aktivitäten (Sterdt et al., 2013). Darüber hinaus wird empfohlen, eine anregungsreiche Umwelt sowohl im Innen- als auch im Außenbereich der Kita zu gestalten, mit einem ausgewogenen Anteil an kind- und erwachseneninitiierten Interaktionen sowie strukturierten Phasen und Freispiel. Für die Gestaltung einer bewegungsfördernden Umwelt lassen sich folgende Hinweise zu den Gegebenheiten in den Kitas ableiten, die wirksam zu Bewegung anregen können: eine umfangreiche und nach Interessen wählbare Angebotsstruktur, ein zentral gelegener Bewegungsraum mit beweglichem Spielmaterial sowie ein Außengelände, das viele Anreize in

Form von Klettergerüsten, Fahrzeugen, Bäumen und weiten Flächen liefert. Da im frühen Kindesalter Bewegung vor allem in Spielsituationen erfolgt, sollten Kindern ausreichend Zeit und Raum für Spielgelegenheiten sowie vielfältige Materialien zur Verfügung stehen. Generell sollten bewegungsfördernde Maßnahmen an dem Bewegungsbedürfnis und der Bewegungsfreude der Kinder anknüpfen (Payr & Woll, 2012, S. 221).

Zudem bieten bewegungsfördernde Maßnahmen einen Rahmen für die Vermittlung von Regeln hinsichtlich eines respektvollen Umgangs miteinander und für eine vertrauensvolle Fachkraft-Kind-Interaktion. Dies kann nicht nur zu einer positiven Peer-Interaktion der Kinder beitragen, sondern auch zu einer Reduzierung des Lärmpegels und einer Entlastung der pädagogischen Fachkräfte. Bewegungsunsichere Kinder scheinen vor allem von den Ermutigungen durch die Fachkräfte sowie einer fürsorglichen Unterstützung bei der sportlichen Betätigung zu profitieren (Pape et al., in press).

Die pädagogischen Konzepte von Kitas bieten dabei gute Anknüpfungspunkte für präventive und gesundheitsfördernde Interventionen. Interventionen der Gesundheitsförderung in der Kita sollten dabei über einzelne Maßnahmen hinausgehen, um einen alltagsintegrierenden in den Handlungskontext eingebundenen Ansatz von Gesundheitsthemen (z.B. Ernährung, Bewegung und soziale Kompetenzen) verfolgen zu können (Richter-Kornweitz & Altgeld, 2011; RKI & BZgA, 2008). Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung muss ein Querschnittsthema sein und darf nicht auf »wenige Turnstunden und Bewegungsgelegenheiten während des Freispiels begrenzt sein« (Ungerer-Röhrich, 2012, S. 182). Ferner sollten auch nicht direkt auf die Gesundheit bezogenen Bildungsthemen mit Bewegungsförderung kombiniert werden, z.B. Sprachförderung oder naturwissenschaftliche und mathematische Bildung (Zimmer, 2013). Zudem sollten Bewegungskonzepte vor dem Hintergrund aktueller gesundheits- und bildungswissenschaftlicher Erkenntnisse entwickelt und integrativer Bestandteil der pädagogischen Gesamtkonzeption einer Einrichtung werden (De Bock, 2012; Ungerer-Röhrich, 2012). Bewegungsförderung kann damit auch zu einer Steigerung der Bildungs- und Erziehungsqualität beitragen (Kliche et al., 2008; Zimmer, 2009).

Pädagog/innen nehmen bei der Umsetzung von systematischer Bewegungsförderung in der Kita eine zentrale Rolle ein, da ihre Kenntnisse und Einstellungen zu Bewegung zentral für die Quantität und Qualität der Bewegungszeiten in der Kita sind und sie – neben den Eltern – eine wichtige Vorbildfunktion für das Sozial- und Gesundheitsverhalten von Kindern übernehmen (Zimmer, 2009). Dies ist darin begründet, dass die Interaktions- und Beziehungsperspektive sowohl zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind als auch der Kinder untereinander im Rahmen der Bewegungsförderung eine zentrale Rolle einnimmt (Sylva et al., 2004). Einen relevanten Ansatzpunkt für eine gelingende Umsetzung des Bildungsauftrages in die Berufspraxis bildet, neben der Bereitstellung angemessener Arbeitsbedingungen sowie personeller und finanzieller Mittel, die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte. Diese umfasst die Qualität der Ausbildung an den Fachschulen, den kindheitspädagogischen Studiengängen sowie in Fort- und Weiterbildungen (Payr & Woll, 2012).

Eltern als sog. »gate-keeper« für körperliche Aktivität können in der Kita Kompetenzen vermittelt werden, wie sie das Bewegungsverhalten ihrer Kinder positiv beeinflussen können, zum Beispiel im Rahmen von regelmäßigen Elterninformationsveranstaltungen zur Bedeutung von Bewegung für die kindliche Entwicklung. Bei der Ermutigung der Eltern, den Kindern mehr Möglichkeiten für freies, unstrukturiertes Spielen zu eröffnen, sollte der Fokus entsprechend der ressourcenorientierten Perspektive der Gesundheitsförderung vor allem auf die Potentiale von Spiel für die Förderung des kognitiven, sozialen und emotionalen Wohlbefindens der Kinder gelegt werden und weniger auf die Bereiche der körperlichen Gesundheit wie Fitness und Übergewicht (Burdette & Whitaker, 2005). Daneben sollte die Elternarbeit auch bewegungspraktische Einheiten und den Weg zur Kita beinhalten, mit dem Ziel, den Eltern ein bewegungsförderndes Verhalten zu vermitteln. Zudem kann die Elternschaft an der Umsetzung bewegungsfördernder Projekte beteiligt werden, z.B. beim Aufbau einer Bewegungsbaustelle oder der Gestaltung des Außengeländes. Die Partizipation der Eltern sollte dabei auf unterschiedlichen Wegen und je nach persönlichen Stärken erfolgen (Eisenbarth et al., 2009).

Zusammenfassend besteht zukünftig ein hoher Bedarf für nachhaltige Konzepte, Strategien und Qualitätskriterien für die Bewegungsförderung in Kitas (Kliche et al., 2008; Pott et al., 2010). Alle relevanten Akteure und Beteiligten im System, das bedeutet Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte, sollten in ihrem Arbeits- und Lebensbereich im Sinne einer partizipativen Organisationsentwicklung einbezogen werden. Ziel ist die Förderung von Ressourcen und Kompetenzen sowohl bei den Kindern als auch den pädagogischen Fachkräften und Eltern (Payr & Woll, 2012; RKI & BZgA, 2008), um Bewegung nachhaltig in den Alltag von Kitas und Familien zu integrieren. Diese multiplen Faktoren sollten bei der Entwicklung zukünftiger Interventionen berücksichtigt werden, mit dem Ziel die Qualität und Quantität der angeleiteten und freien Bewegungszeit sowie der Alltagsbewegung von Kindern zu erhöhen (Payr & Woll, 2012). Eine alltagsintegrierte Bewegungsförderung in der Kita ist eine wichtige Maßnahme, um Gesundheit und Bildung eng miteinander zu verknüpfen und ein gesundes Aufwachsen von Kindern von Beginn an zu fördern.

Literatur

- Baaken, A. & Fuchs, R. (2012).* Erklärungsmodelle der Sportteilnahme und ihre Implikationen für effektive Interventionsmaßnahmen. In G. Geuter & A. Hollederer (Hrsg.), *Handbuch Bewegungsförderung und Gesundheit* (S. 79–94). Bern: Hans Huber.
- Baumann, A., Reis, R. S., Sallis, J. F., Wells, J. C., Loos, R. J. & Martin, B. W. (2012).* Correlates of physical activity. Why are some people physically active and others not? *Lancet*, 380, 258–271.
- Biddle, S. J. H. & Asare, M. (2011).* Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 886–895.

- Bös, K., Brochmann, C., Eschette, H., Lämmle, L., Lanners, M., Oberger, J., Opper, E., Romahn, N., Schorn, A., Wagener, Y., Wagner, M. & Worth, A. (2006). Gesundheit, motorische Leistungsfähigkeit und körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Luxemburg. Untersuchung für die Altersgruppen 9, 14 und 18 Jahre. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. Zugriff am 08.11.2009 unter http://www.men.public.lu/publications/etudes_statistiques/etudes_nationales/motorik/motorik_studie_abschlussb.pdf
- Bös, K., Worth, A., Opper, E., Oberger, J., Romahn, N., Wagner, M., Jekauc, D., Mess, F. & Woll, A. (2009). Motorik-Modul: Eine Studie zur motorischen Leistungsfähigkeit und körperlich-sportlichen Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. BMFSFJ. Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Booth, K. M., Pinkston, M. M. & Poston, W. S. C. (2005). Obesity and the built environment. *Journal of the American Dietetic Association*, 105, 110–117.
- Bringolf-Isler, B. (2014). Auswirkungen der Walkability auf Kinder und Jugendliche. In J. Bucksch & S. Schneider (Hrsg.), *Walkability. Das Handbuch zur Bewegungsförderung in der Kommune* (S. 207–215). Bern: Hans Huber.
- Bucksch, J. & Schneider, S. (2014). Walkability aus Sicht der Public Health. In J. Bucksch & S. Schneider (Hrsg.), *Walkability. Das Handbuch zur Bewegungsförderung in der Kommune* (S. 47–60). Bern: Hans Huber.
- Burdette, H. L. & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159, 46–50.
- De Bock, F. (2012). Bewegungsförderung im Kindes- und Jugendalter. In G. Geuter & A. Holleder (Hrsg.), *Handbuch Bewegungsförderung und Gesundheit* (S. 131–152). Bern: Hans Huber.
- Dencker, M. & Andersen, L. B. (2011). Accelerometer-measured daily physical activity related to aerobic fitness in children and adolescents. *Journal of Sports Science*, 29, 887–895.
- Ding, D., Sallis, J. F., Kerr, J., Lee, S. & Rosenberg, D. E. (2011). Neighborhood environment and physical activity among youth: a review. *American Journal of Preventive Medicine*, 41, 442–455.
- Dowda, M., Pate, R. R., Trost, S. G., Almeida, M. J. C. A. & Sirard, J. R. (2004). Influences of preschool policies and practices on children's physical activity. *Journal of Community Health*, 29, 183–196.
- Earls, F. & Carlson, M. (2001). The social ecology of child health and well-being. *Annual Review of Public Health*, 22, 143–166.
- Eisenbarth, I., Popp, V., Quante, S., Thieme, I., Wolf, S. & Ungerer-Röhrich, U. (2009). Eltern im Kindergarten – Beispiele für ein bewegtes Miteinander. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Bildungschancen durch Bewegung – von früher Kindheit an!* (S. 187–195). Schorndorf: Hofmann.

- Feng, J., Glass, T. A., Curriero, F. C., Stewart, W. F. & Schwartz, B. S. (2010). The built environment and obesity: a systematic review of the epidemiologic evidence. *Health Place*, 16, 175–190.
- Friederich, T. (2009). Die Bedeutung von Gesundheitsförderung und Prävention in Kindertageseinrichtungen. Expertise zum 13. Kinder- und Jugendbericht. Zugriff am 16.03.2016 unter http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/13_KJB_Expertise_Friederich_Kita.pdf
- Fuchs, R. (2007). Bewegung, Gesundheit und Public Health. In T. von Lengerke (Hrsg.), *Public Health-Psychologie* (S. 77–91). Weinheim: Juventa.
- Graf, C., Beneke, R., Bloch, W., Bucksch, J., Dordel, S., Eiser, S., Ferrari, N., Koch, B., Krug, S., Lawrenz, W., Manz, K., Naul, R., Oberhoffer, R., Quilling, E., Schulz, H., Stemper, T., Stibbe, G., Tokarski, W., Völker, K. & Woll, A. (2014). Recommendations for promoting physical activity for children and adolescents in Germany. A consensus statement. *Obesity Facts*, 7, 178–90.
- Ginsburg, K. R., *the Committee on Communications & the Committee on Psychosocial Aspects of Child & Family Health* (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119, 182–191.
- Heim, R. (2009). Bewegung, Spiel und Sport im Kontext von Bildung. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (2. Aufl.) (S. 21–42). Schorndorf: Hofmann.
- Hnatiuk, J. A., Salmon, J., Hinkley, T., Okely, A. D. & Trost, S. (2014). A review of preschool children's physical activity and sedentary time using objective measures. *American Journal of Preventive Medicine*, 47, 487–497.
- Hurrelmann, K. (2004). Entwicklungs- und Gesundheitsprobleme von Kindern. Warum die Bewegungsförderung so wichtig ist. In R. Zimmer & I. Hunger (Hrsg.), *Wahrnehmen, Bewegen, Lernen. Kindheit in Bewegung* (S. 19–21). Schorndorf: Hofmann.
- Höner, O. (2007). Interventionen zur Förderung körperlicher Aktivität. In R. Fuchs, W. Göhner & H. Seelig (Hrsg.), *Aufbau eines körperlich aktiven Lebensstils. Theorie, Empirie und Praxis* (S. 45–67). Göttingen: Hogrefe.
- Janz, K. F., Letuchy, E. M., Francis, S. L., Metcalf, K. M., Burns, T. L. & Levy, S. M. (2014). Objectively measured physical activity predicts hip and spine bone mineral content in children and adolescents ages 5–15 years: Iowa bone development study. *Front Endocrinol (Lausanne)*, 5, 112.
- Jekauc, D., Reimers, A. K., Wagner, M. O. & Woll, A. (2012). Prevalence and socio-demographic correlates of compliance with the physical activity guidelines in children and adolescents in Germany. *BMC Public Health*, 12, 714.
- King, A. C. & Sallis, J. F. (2009). Why and how to improve physical activity promotion. Lessons from behavioral science and related fields. *Preventive Medicine*, 49, 286–288.

- Kliche, T., Gesell, S., Nyenhuis, N., Bodansky, A., Deu, A., Linde, K., Neuhaus, M., Post, M., Weitkamp, K., Töppich, J. & Koch, U. (2008).* Prävention und Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten. Eine Studie zu Determinanten, Verbreitung und Methoden für Kinder und Mitarbeiterinnen. Weinheim: Juventa.
- Kreichauf, S., Wildgruber, A., Krombholz, H., Gibson, E. L., Vogeles, C., Nixon, C. A., Douthwaite, W., Moore, H. J., Manios, Y. & Summerbell, C. D. (2012).* Critical narrative review to identify educational strategies promoting physical activity in preschool. *Obesity Reviews*, 13, 96–105.
- Kurth, B. M. & Schaffrath Rosario, A. (2007).* Die Verbreitung von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des bundesweiten Kinder- und Jugendgesundheits surveys. *Ernährung*, 1, 219.
- Lampert, T., Mensink, G., Romahn, N. & Woll, A. (2007).* Körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50, 634–642.
- Landsberg, B., Plachta-Danielzik, S. & Müller, M. J. (2009).* Risikofaktor Adipositas. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit (2. Aufl.)* (S. 107–114). Schorndorf: Hofmann.
- Larouche, R., Boyer, C., Tremblay, M. S. & Longmuir, P. (2014).* Physical fitness, motor skill and physical activity relationship in Grade 4 to 6 children. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 39, 553–559.
- Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M. & Okely, A. D. (2010).* Fundamental movement skills in children and adolescents: review of associated health benefits. *Sports Medicine*, 40, 1019–1035.
- McMurray, R. G. (2013).* Insights into physical activity and cardiovascular disease risk in young children: IDEFICS study. *BMC Medicine*, 11, 173.
- Millstein, R. A., Strobel, J., Kerr, J., Sallis, J. F., Norman, G. J., Durant, N., Harris, S. & Saelens, B. E. (2011).* Home, school, and neighborhood environment factors and youth physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 23, 487–503.
- Niemeier, B. S., Hektner, J. M. & Enger, K. B. (2012).* Parent participations in weight-related health interventions for children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine*, 55, 3–13.
- Opper, E. & Wagner, P. (2009).* Gesundheitsförderung und Prävention im Kinder und Jugend-sport. Expertise zum 13. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Zugriff am 12.11.2010 unter http://www.dji.de/bibs/13_KJB_Expertise_Opper_Wagner_Jugendsport.pdf
- Pape, N., Sterdt, E., Azouagh, K., Kramer, S., Walter, U., Urban, M. & Werning, R. (in press).* Potentials of physical activity promotion in preschools – An overview of results of an ethnographic observation. *European Early Childhood Education Research Journal*.

- Payr, A. & Woll, A. (2012).* Bewegungsförderung im Kindergarten. In G. Geuter & A. Holleder (Hrsg.), *Handbuch Bewegungsförderung und Gesundheit* (S. 213–227). Bern: Hans Huber.
- Pellegrini, A. D. & Smith, P. K. (1998).* Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69, 577–598.
- Pott, E., Fillinger, U. & Paul, M. (2010).* Herausforderungen bei der Gesundheitsförderung im frühen Kindesalter. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 53, 1166–1172.
- Richter-Kornweitz, A. & Altgeld, T. (2011).* *Gesunde Kita für alle! Leitfaden zur Gesundheitsförderung im Setting Kindertagesstätte* (2. Aufl.). Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e.V. Zugriff am 07.10.2013 unter http://www.gesundheit-nds.de/CMS/images/stories/PDFs/Leitfaden_Gesunde_Kita_fuer_alle_web.pdf
- RKI (2013).* KiGGS. Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Zugriff am 08.02.2014 unter http://www.kiggs-studie.de/fileadmin/KiGGS-Dokumente/kiggs_tn_broschuere_web.pdf
- RKI, BzgA (2008).* Erkennen – Bewerten – Handeln: Zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Berlin: RKI.
- Reilly, J. J. (2010).* Low levels of objectively measured physical activity in preschoolers in child care. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 42, 502–508.
- Sallis, J. F., Owen, N. & Fisher, E. B. (2008).* Ecological models of health behavior. In K. Glanz, B. K. Rimer & K. Viswanath (Eds.), *Health behavior and health education. Theory, Research, and Practice* (4th Eds.) (pp. 465–486). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Sallis, J. F., Cervero, R., Ascher, W., Henderson, K., Kraft, M. & Kerr, J. (2006).* An ecological approach to creating active living communities. *Annual Review of Public Health*, 27, 297–322.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J. & Taylor, W. C. (2000).* A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32, 963–975.
- Sterdt, E., Liersch, S. & Walter, U. (2013).* Correlates of physical activity of children and adolescents: A systematic review of reviews. *Health Education Journal*, 73, 72–89.
- Sterdt, E., Pape, N., Kramer, S., Urban, M., Werning, R. & Walter, U. (2013).* Do preschools differ in promoting children's physical activity? An instrument for the assessment of preschool physical activity programmes. *BMC Public Health*, 13, 795.
- Sterdt, E., Pape, N., Kramer, S., Liersch, S., Urban, M., Werning, R. & Walter, U. (2014).* Do children's health resources differ according to preschool physical activity programmes and parental behaviour? A Mixed Methods Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 11, 2407–2426.

- Strong, W., Malina, R., Blimkie, C., Daniles, S., Dishman, R., Gutin, B., Hergenroeder, A., Must, A., Nixon, P., Pivarnik, J., Rowland, T., Trost, S. & Trudeau, F. (2005).* Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics*, 146, 737.
- Sygyusch, R., Tittlbach, S., Brehm, W., Opper, E., Lampert, T. & Bös, K. (2009).* Zusammenhänge zwischen körperlich-sportlicher Aktivität und Gesundheit von Kindern. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit (2. Aufl.)* (S. 159–176). Schorndorf: Hofmann.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004).* The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project. Technical Paper 12 – The Final Report: Effective Pre-School Education. London: Institute of Education, University of London.
- Timmons, B., Naylor, P. & Pfeiffer, K. (2007).* Physical activity for preschool children – How much and how? *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 32, 122–134.
- Trost, S. G., Ward, D. S. & Senso, M. (2010).* Effects of child care policy and environment on physical activity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 42, 520–525.
- Ungerer-Röhrich, U. (2012).* »Schatzsuche« – Ressourcen stärken in Kita und Schule. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Bildungschancen durch Bewegung – von früher Kindheit an!* (S. 181–191). Schorndorf: Hofmann.
- Van Sluijs, E. M. F., McMinn, A. M. & Griffin, S. J. (2011).* Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: systematic review of controlled trials. *British Journal of Sports Medicine*, 42, 653–657.
- Walter, U., Kramer, S. & Röbl, M. (2005).* Körperliche (In)Aktivität in Kindheit und Jugend. *Deutsche Medizinische Wochenschrift*, 130, 2876–2878.
- Ward, D. S., Vaughn, A., McWilliams, C. & Hales, D. (2010).* Interventions for increasing physical activity at child care. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 42, 526–534.
- WHO (2008).* Global Strategy on Diet, Physical activity and Health. Genf: WHO.
- WHO (2009).* Global Health Risks. Mortality and burden of disease attributable to selected major risks. Genf: WHO.
- Woll, A., Jekauc, D., Mess, F. & Bös, K. (2009).* Sportengagements und sportmotorische Aktivität von Kindern. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit (2. Aufl.)* (S. 177–191). Schorndorf: Hofmann.
- Zimmer, R. (2009).* Gesundheitserziehung in Kindertagesstätten. In B. Wulfhorst & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitserziehung* (S. 146–159). Bern: Hans Huber.
- Zimmer, R. (2013).* Bildung durch Bewegung – Motorische Entwicklungsförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 588–601). Wiesbaden: Springer VS.

»Sonnenschein oder Störenfried?« – Ein systemischer Blick auf verhaltensauffällige Kinder

Jeanne Rademacher, Ines Müller & Wolfgang Lehmann

1 Einleitung

Grundanliegen dieses Beitrages ist eine Einladung zur Auseinandersetzung mit Perspektiv- und Handlungsorientierungen in der eigenen pädagogischen Arbeit, die ggf. zu einer Erweiterung pädagogischer Handlungsmöglichkeiten führen kann, insbesondere im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern. Hierbei sollen an dieser Stelle drei systemische Grundprämissen bzw. -haltungen (Kompetenzfokus, Lösungsfokus und Kontextabhängigkeit von Verhalten) in der Arbeit mit Kindern (und auch deren Eltern) vorgestellt werden.

Was bedeutet systemisch?

In der pädagogischen Arbeit systemisch zu agieren kann vieles bedeuten, was nicht zuletzt der Bedeutungsvielfalt des Begriffs systemisch geschuldet ist (von Schlippe & Schweitzer, 2013). Wir beschränken uns auf einige wenige für das Verständnis der folgenden Ausführungen wichtige Prämissen systemischen Handelns. Systemisch suggeriert folgerichtig ein grundsätzlich ganzheitlicheres Verständnis kindlicher Auffälligkeiten, wobei vor allem auf die Bedeutung des Kontextes für die Funktionalität von Verhalten verwiesen wird (Schmidt, 2004). Jede Verhaltensweise, die gezeigt wird (ob erwünscht oder unerwünscht), erhält ihre Bedeutung immer erst im Kontext, in den sie eingebettet ist. Auffälliges Verhalten im Sinne des »Störenfrieds« wird nach einem solchen Verständnis nicht als eine Eigenschaft oder gar Charakter deklariert, sondern als Verhalten, das funktional, plausibel oder sinnhaft bezogen auf einen bestimmten Situationszusammenhang ist. Da der Kindergartenalltag und darüber hinaus jede soziale Interaktion mit einer Vielzahl an expliziten und impliziten Spielregeln für angemessenes und erwünschtes (Sonnenschein) und eben auch unangemessenes, unerwünschtes (Störenfried) Verhalten gespickt ist, zielt systemisches Denken und Arbeiten eher darauf ab, derlei Spielregeln deutlich zu machen und sie wenn nötig zu variieren oder zu verändern. Es erscheint viel einfacher und sinnvoller, an der Veränderung solcher Spielregeln zu arbeiten (in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess), als zu versuchen, Menschen (und die ihnen unterstellten Eigenschaften) zu verändern. Systemisch heißt demnach also, in der Arbeit mit Kindern weniger eine individuumszentrierte, sondern vielmehr eine beziehungsorientierte Perspektive einzunehmen, um auffälliges Verhalten zu verstehen.

2 Systemische Grundhaltungen in der Arbeit mit Kindern

Kompetenzfokus

In der Arbeit mit Kindern und insbesondere in der Interaktion mit verhaltensauffälligen Kindern ist ein Fokus auf die Dinge, die gut laufen, die bewahrenswert sind, auf das was funktioniert und gelingt sehr hilfreich. Jedes Kind hat seine Stärken und Schwächen und Aufgabe von pädagogischem Fachpersonal sollte sein, insbesondere Fähigkeiten wahrzunehmen und rückzumelden, Fertigkeiten auszubauen und Ressourcen zu aktivieren. Mit Ressourcen sind in diesem Zusammenhang nicht nur individuelle Ressourcen gemeint, sondern auch soziale wie Freunde, Eltern und andere Bezugspersonen wie Erzieher/innen, Trainer/innen usw. Die Bedeutsamkeit dieser Ressourcenorientierung ergibt sich aus der Tatsache, dass im Problemerkennen Menschen dazu neigen, ihre Kompetenzen nicht mehr adäquat wahrnehmen zu können (»Tunnelblick«). Diese werden jedoch in aktuellen Problemsituationen dringend gebraucht, um ein für alle Seiten befriedigendes Miteinander zu gewährleisten (Schmidt, 2004). Gerade sog. verhaltensauffällige Kinder laufen häufig Gefahr, nur noch in ihren Defiziten wahrgenommen zu werden. Die Aufmerksamkeit bei diesen Kindern auf die Stärken zu lenken und ihnen diese auch zu spiegeln, ist Grundvoraussetzung dafür, dass sie sich selbst (wieder) als anerkannte, wertgeschätzte und handlungsfähige Beziehungspartner/innen fühlen. Die Wahrscheinlichkeit positiver Interaktionen wächst zu Ungunsten negativer und dies befördert wiederum Kompetenzerleben beim betroffenen Kind. Dies kann darüber hinaus als Lernprozess aufgefasst werden, der ähnlich dem Prinzip des Lernens am Erfolg funktioniert (Thorndike, 1913).

Lösungsfokus

In der pädagogischen Praxis begegnet man häufig einer eher defizitorientierten Sichtweise im Sinne eines sog. Problemfokus (Schmidt, 2008). Alle Beteiligten neigen in einer Situation, in der Probleme dominieren (z.B. Interaktion mit einem verhaltensauffälligen Kind und seinen Eltern) dazu, sich nur noch auf störendes, nicht erwünschtes Verhalten zu konzentrieren und irgendwann keine Idee mehr für eine Lösung zu haben. Auch hier trägt die eingeschränkte Wahrnehmung von positiven Aspekten dazu bei, dass man das Gefühl bekommt, keine Handlungsoptionen mehr zur Verfügung zu haben. Man kann sich das an folgendem Beispiel vor Augen führen: Ein energiegeladene Kind verhält sich während einer Beschäftigungssituation im Gruppenraum störend, weil es Dinge umherwirft. Meist sehen Reaktionen darauf so aus, dass gesagt wird: »Hör auf damit, die Sachen umherzuwerfen/umherzurennen!« oder »Lass das bitte!« oder »Warum machst du das, das stört die anderen!«. Der Fokus liegt hier klar auf dem störenden Verhalten und bietet wenig Möglichkeit, das dahinterliegende Bedürfnis zu sehen. Negativbeschreibungen wie »Max soll nicht mehr mit den Sachen um sich werfen!« oder »Max soll nicht mehr die anderen stören/hauen/drangsalieren« bieten keine Handlungsalternativen für das betroffene Kind. Wichtig wäre, hier deutlich zu machen, was anstelle dessen gewünscht ist, sprich dem Problem eine Lösung gegenüberzustellen, z.B. »Max, komm, setz dich

zu uns, du kannst doch so gut ... und es wäre toll wenn du uns das ... vormachen könntest.« oder »Leg mal den Bauklotz wieder hin und nimm hier den Stift, damit wir zusammen was malen können – was würdest du gern malen?« oder »Max, ich habe das Gefühl, dass du grad Lust hast dich zu bewegen – wir gehen bald raus, dann kann es losgehen, aber jetzt kannst du meinetwegen dreimal um den Tisch herumlaufen, dich dann hinsetzen und mit uns zusammen basteln.« Wichtig ist es, bei den sprachlichen Formulierungen das zu erwähnen, was anstelle des unerwünschten Verhaltens stehen soll: »Ich wünsche mir, dass Max sich mit den anderen gut versteht/dass er mit den anderen spielt/ihnen hilft/sie tröstet usw.« Eine wichtige Frage, die man sich selbst bzw. anderen stellen sollte wäre: »Was soll in *gewünschter* Weise besser werden und *woran konkret* würde(n) ich, andere Kolleg/innen, Eltern, andere Kinder es *merken?*« (siehe auch Schmidt, 2008). Dabei ist nicht unerheblich, wie die Lösungsbilder sprich das gewünschte Verhalten beschrieben werden. Die möglichst vielfältige Ausgestaltung des Ziels in Form konkreter, möglichst facettenreicher Schilderung des gewünschten Zustands bzw. Erlebens forciert automatisch eine imaginative Vorwegnahme des Gewünschten. Der konsequente Blick auf die Lösung bzw. die Beschreibung einer Lösung ist die Prophezeiung, dass es eine (oder auch mehrere) Lösung(en) gibt.

3 Kontextabhängigkeit von Verhalten

Jedes Verhalten gewinnt, wie bereits weiter oben erwähnt, Bedeutung, Sinn und Wirkung erst in seinem Situationszusammenhang, seinem Kontext. Ob also etwas als Kompetenz, als verstehbarer und womöglich wertschätzbarer Lösungsversuch oder sogar als adäquate Lösung für bestimmte Ziele unter bestimmten Situationsbedingungen verstanden werden kann oder ob genau das gleiche Phänomen eher als Inkompetenz, Krankheit oder Versagen gesehen wird, hängt ausschließlich vom Kontextrahmen ab, in den man es stellt bzw. in dem man es sieht (von Schlippe & Schweitzer, 2013). Im Kindergartenalltag bedeutet dies erstens, dass Max' Bewegungsdrang einmal als etwas sehr Positives gesehen werden kann, etwa beim Sport, beim Wandern und Klettern im Freien, andererseits aber auch als etwas Störendes, wenn man eine Geschichte vorliest, bastelt, im Morgenkreis sitzt oder Mittagsruhe hält. Auch bei aggressivem Verhalten (»Max haut andere«) ist zu beachten, dass es im Kontext Kindergarten unerwünscht, normwidrig und gefährlich erscheint, jedoch im Kontext »Zuhause« durchaus eine (Über)Lebensstrategie sein kann, wenn Max sich beispielsweise größeren Geschwistern oder seinen Eltern gegenüber zur Wehr setzen muss. Dies bedeutet nicht, dass dieses Verhalten zu tolerieren ist, vielmehr dient es den pädagogischen Fachkräften dazu, ein Verständnis für das Verhalten von Max zu entwickeln.

Zudem sollte man in den sprachlichen Beschreibungen (gerade von Kindern) vorsichtig mit Zuschreibungen wie »Max *ist* aggressiv«, »Chantal *ist* unfähig«, »Freddy *ist* ungeschickt« sein, da Menschen sich in unterschiedlichen Situationen verschieden zeigen, mal mehr, mal weniger von ihrer z.B. aggressiven oder ungeschickten Seite. Eine Eigenschaftszuschreibung suggeriert, dass es sich hier um ein stabiles

Persönlichkeitsmerkmal handelt, das sich immer zeigt und nicht veränderbar ist. Zudem kann sich ein Beurteilungsfehler einschleichen, der als »Halo-Effekt« (Thorndike, 1920) bekannt ist. Dieser besagt, dass man von einer (negativen) Eigenschaft auf andere (ebenfalls negative) schließt, nämlich z.B. aggressiv, unsympathisch, unintelligent. Mag dies bei positiven Eigenschaften durchaus hilfreich sein, kann es bei negativen Eigenschaften zu einer zusätzlichen Stigmatisierung des Kindes kommen.

4 Auf den Blickwinkel kommt es an

In der pädagogischen Praxis von Kindergarten und Schule geraten verhaltensauffällige Kinder häufig in einen Fokus, der die negativen und störenden Merkmale bei diesen Kindern hervorhebt. Bei den Kindern wiederum führen die häufigen negativen Rückmeldungen zu Frustration, Selbstabwertung und damit zur Verringerung des Selbstwertgefühls. Dies kann zur Folge haben, dass die negativen Interaktionen mit dem Kind zunehmen (zumeist auch die mit den Eltern) und ein Teufelskreis wie in Abbildung 1 entsteht.

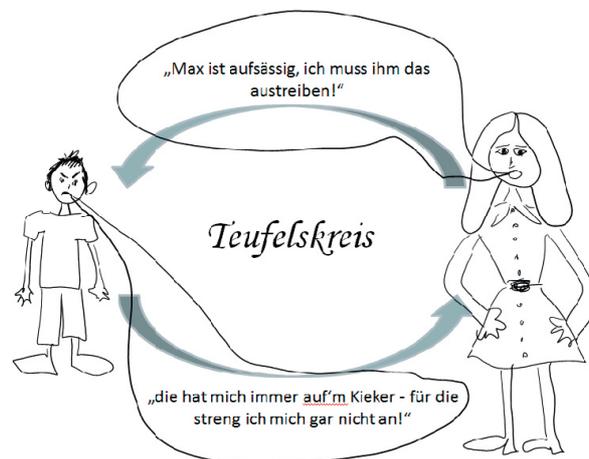


Abbildung 1: Teufelskreis bei ungünstigen Interaktionsmustern (eigene Darstellung)

In dieser Konstellation scheint es wie ausweglos, sich wieder anzunähern und überhaupt gewillt zu sein, die guten Seiten bzw. Kompetenzen des jeweils anderen zu sehen. Um diesen Teufelskreis zu durchbrechen, muss ein Perspektivwechsel dahingehend erfolgen, die Aufmerksamkeit in solchen Problemspiralen weniger auf das Problem bzw. die problemaufrechterhaltenden Aktivitäten, sondern mehr auf Positives und Gelingendes zu lenken. Das klingt zunächst einfacher als es ist.

Auch wenn es in der Frühpädagogik bereits seit Jahren ressourcenorientierte Ansätze gibt (Orban & Wiegel, 2015, Ott, Käsgen, Ott-Hackmann & Hinrichsen, 2007), trifft man gegenwärtig noch häufig auf Diskrepanzen zwischen ambitionierten pädagogischen Zielen und alltäglicher Handlungspraxis (Kordulla & Büker, 2015). Im Kindergartenalltag scheint es nach wie vor eher schwierig und ebenso auch ungewohnt, bei den so genannten »Störenfrieden« deren positive Seiten im Blick zu behalten und noch weniger, das geäußerte Störverhalten selbst als kompetent im Sinne des Ausdrucks von Bedürfnissen (Pfreundner, 2015; Schmidt, 2004) zu inter-

pretieren. Um den Blick für Fähigkeiten und Stärken verhaltensauffälliger Kindern zu schärfen und somit einen »Engelskreis« zu beginnen, kann es im ersten Schritt hilfreich sein, folgende Fragen zu stellen (und zu beantworten):



anstatt

Was wurde erreicht?	Was wurde nicht erreicht?
Was ist mir/uns im Kontakt mit Max positiv aufgefallen?	Was ist mir/uns im Kontakt mit Max aufgefallen?
Welche Dinge haben mich/uns positiv überrascht?	Was hat mich/uns nicht überrascht?
Was ist lobenswert ? (es ist immer was zu finden!)	Was ist zu tadeln? (das findet sich leider immer leicht!)
Was hat mich/uns bei Max besonders gefremdet ?	Was hat mich/uns bei Max besonders aufgeregt?
Was ist Max schon gut gelungen?	Was ist Max nicht gelungen?
Welche positiven Dinge haben andere über Max erzählt?	Welche negativen Dinge haben andere über Max erzählt?
Was kann Max besonders gut (Klettern, Sport usw.)?	Was kann Max überhaupt nicht (ruhig sitzen, Anweisungen befolgen usw.)?

Im Rahmen einer kompetenz- und lösungsfokussierenden Atmosphäre, welche einerseits eine besondere Aufmerksamkeit für Fähigkeiten, Stärken und liebenswerte Seiten der Kinder pflegt und selbige damit auch mehr auf gewünschtes denn auf problematisches Verhalten lenkt, kann versucht werden, bisherige (Beziehungs-)Muster und Vorannahmen zu hinterfragen und zusätzliche Sichtweisen anzuregen, um neue Interpretationsvarianten (von Verhalten) und Interaktionsregeln vor allem auch für das Miteinander im Kindergartenalltag zu ermöglichen. In diesem Dialog zwischen den Akteuren ist Sprache nicht nur eine Kommunikationsmöglichkeit, sondern eine spezifische Form der Intervention. Dies soll ein abschließendes kleines Gedankenexperiment verdeutlichen: Denken Sie bitte an das Wort *verhaltensgestört*. Notieren Sie nun Ihre ersten drei spontanen Assoziationen zu diesem Begriff!



.....

.....

.....

»Sonnenschein oder Störenfried?«

Denken Sie bitte jetzt an das Wort *verhaltensoriginell*. Notieren Sie auch hier Ihre ersten drei spontanen Assoziationen!



.....

.....

.....

Wenn Sie sich nun die Beschreibungen zu beiden Worten ansehen, fällt Ihnen möglicherweise auf, dass die Assoziationen zu dem Wort *verhaltensgestört* negativer besetzt sind als zum Wort *verhaltensoriginell*. Gemeint sind mit beiden Beschreibungen nach unserem Verständnis zwar dieselben Kinder, jedoch macht es einen enormen Unterschied, ob das eine oder andere Wort zur Beschreibung genutzt wird, also ob entweder vom verhaltensgestörten oder vom verhaltensoriginellen Kind die Rede ist. Dies wiederum hat Auswirkungen auf den Umgang mit diesem Kind (und dessen Eltern). Bei dem einen liegt der Fokus auf Defizitbeschreibungen, bei dem anderen mehr auf Kompetenzbeschreibungen.

5 Fazit

Um ein Mehr an Kompetenzerleben beim Kind zu erzeugen, kann es hilfreich sein, sich Gedanken zu möglichen Beobachtungs- und Rückmeldegelegenheiten zu machen. Hierfür bieten sich in der Alltagspraxis diverse Situationen an, z.B. bei der Begrüßung des Kindes und der Eltern, einer Komplimente-Runde im Morgenkreis, bei der Spielbeobachtung, bei den gemeinsamen Mahlzeiten, bei gemeinsamen Ausflügen/Festivitäten, bei der Verabschiedung usw. Es gilt, den eigenen Blick zu schärfen und gezielt nach schon jetzt (hier und da) gezeigten Fähigkeiten, nach der Einzigartigkeit (im positiven Sinne), nach Ausnahmen des problematischen Verhaltens zu suchen und diese dem Kind und seinen Bezugspersonen konkret rückzumelden.

Literatur

- Kordulla, A. & Büker, P. (2015). KinderStärken beobachten und dokumentieren. In P. Büker (Hrsg.), *Kinderstärken – Kinder stärken. Erziehung und Bildung ressourcenorientiert gestalten* (S. 135–145). Stuttgart: Kohlhammer.
- Orban, R. & Wiegel, G. (2015). *Ein Pfirsich ist ein Apfel mit einem Teppich drauf. Systemisch arbeiten im Kindergarten* (3. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Ott, B., Käsgen, R., Ott-Hackmann, H. & Hinrichsen, S. (2007). *Die systemische Kita. Das Konzept und seine Umsetzung*. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Pfreundner, M. (2015). *Auffälliges Verhalten von Kindern aus systemischer Sicht. Kindergarten heute spezial*. Freiburg i.Br.: Herder.

- Schlippe, A. von & Schweitzer, J. (2013).* Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I: Das Grundlagenwissen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmidt, G. (2004).* Liebesaffären zwischen Problem und Lösung. Hypnosystemisches Arbeiten in schwierigen Kontexten. Heidelberg: Carl-Auer.
- Schmidt, G. (2008).* Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung. Heidelberg: Carl-Auer.
- Thorndike, E. L. (1913).* Educational psychology, Vol 2: The psychology of learning. New York: Teachers College, Columbia University.
- Thorndike, E. L. (1920).* A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4, 25–29.

V Professionalisierung des Feldes der Kindheitspädagogik

Kindheitspädagogik und Professionalisierung – Professionstheoretische Überlegungen zu Chancen und Möglichkeiten der Implementierung kindheitspädagogischer Studiengänge

Anja Schwentesius

1 Einleitung

Ein Blick in die Geschichte der Kindheitspädagogik in Deutschland zeigt weitreichende Veränderungen für den Bereich der institutionellen frühen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern. Zu denken ist dabei zunächst an Friedrich Fröbel, der bereits 1840 den Kindergarten als erste Stufe im Bildungssystem und damit überhaupt eine institutionelle Bildungseinrichtung für Kinder vor der Schule etablierte. Gefolgt von der Pädagogik Maria Montessoris in den 10er, der Waldorf-Pädagogik in den 20er und der Reggio-Pädagogik sowie dem Situationsansatz in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, um nur einige der wichtigsten Strömungen zu nennen (Schwentesius, 2016).

Trotz dieser Bemühungen und (Weiter-)Entwicklungen scheint einer Diskussion um das Verhältnis von Profession und Kindheitspädagogik bzw. bezogen auf die Wahrnehmung und Definition der Handlungen von pädagogischen Fachkräften in Bildungsinstitutionen vor der Schule im Sinne professioneller Handlungstätigkeiten erst seit den OECD-Berichten und in etwa zeitgleich veröffentlichten neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Potenzial der frühen Bildungschancen, z.B. aus den Neurowissenschaften, der Entwicklungspsychologie, der Bindungsforschung oder auch Biologie, eine erhöhte Aufmerksamkeit von Öffentlichkeit und Politik zuzukommen. Und gegenwärtig – so wirkt zumindest der erste Anschein – mit durchaus erfolgsversprechendem Ausgang, indem ausgehend von einer Diskussion um die Qualität in Institutionen der frühen Bildung für diesen Bereich spezifische Studiengänge eingeführt wurden und damit eine Teilakademisierung der Kindheitspädagogik begonnen hat (siehe hierzu auch Pasternack in diesem Band).

Die im Voraus und in der Folge der Implementierung der Studiengänge geführten Diskussionen um eine damit einhergehende Qualitätssteigerung bzw. Professionalisierung in den Einrichtungen wurden vordergründig (empirisch) auf der Ebene der Anforderungen in der Praxis geführt (z.B. Bertelsmann Stiftung, 2016; Cloos, 2008; Jooß-Weinbach, 2012; Kucharz et al., 2014; Kuhn, 2013; Nentwig-Gesemann et al., 2011; Viernickel et al., 2013). Auch liegen erste Ergebnisse dazu vor, welche von den Erwartungen an die Teilakademisierung der Kindheitspädagogik erfüllt wurden (Keil, 2013; Keil & Pasternack, 2016; siehe hierzu auch Pasternack in diesem Band).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach einer Analyse über die Bedeutung der Einführung und Etablierung der Studiengänge auf einer formalen professionstheoretischen Ebene, bei der dem Anliegen nachgegangen wird, inwiefern sich rückgreifend auf Diskurse zu Profession bzw. Professionalisierung eines Feldes die Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge für das Verhältnis von Kindheitspädagogik und Profession darstellt.

Diese Analyse ist zum einen wichtig, da die jahrelange Zuschreibung der Mütterlichkeit und weiblichen biografischen Zufälligkeit (Rabe-Kleberg, 1999, 2003) an dieses Berufsfeld durch die Spezifizierung und Qualifizierung nunmehr überwunden werden kann. Zum anderen ist sie entscheidend für die Profilbildung und Abgrenzung der akademischen (Teil)Disziplin Kindheitspädagogik, um so eine (mögliche) Beanspruchung der Verantwortlichkeit für einen spezifischen gesellschaftlichen Teilbereich aufzuzeigen; verbunden mit dem Anspruch auf das Label ‚Profession(alität)‘ (Abbott, 1988) und einer statuspolitischen Aufwertung der Berufsfelder von Kindheitspädagog/innen (Cloos, 2008).

Anliegen des vorliegenden Beitrages ist es, anhand der Auseinandersetzung mit entscheidenden Professionsdiskursen aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert, als die bis dato für Professionsdiskurse wichtigste Epoche, aufzuzeigen, inwiefern sich das theoretische Verhältnis von Kindheitspädagogik und Profession darstellt. Dazu werden zentrale Charakteristika von Professionalität bzw. professionellem Handeln sowie deren Veränderung aus den interdisziplinären Professionsdiskursen herausgearbeitet und jeweils speziell auf das Arbeitsfeld Kindheitspädagogik übertragen. Es wird verdeutlicht, dass sich viele Merkmale ebenfalls in der Handlungspraxis von kindheitspädagogischen Fachkräften zeigen, aber in den Theorien auch zentrale Bestandteile von Profession bzw. professionellem Handeln genannt werden, die eine Wahrnehmung des Handlungsfeldes Kindheitspädagogik als Profession erschweren bzw. gänzlich verhindern, da diese aufgrund der bis vor Kurzem ausschließlich vorliegenden Breitbandausbildung an Fachschulen nicht gegeben waren. Hier bietet die Implementierung und Etablierung von kindheitspädagogischen Studiengängen Möglichkeiten und Chancen, das Verhältnis von Kindheitspädagogik und Profession aus einer professionstheoretischen Perspektive neu/anders zu denken.

2 Professionsdiskurse – Entwicklungen, Veränderungen und Definitionen von Profession(alität)

Im Unterschied zur Kindheitspädagogik kann man in den Sozialwissenschaften allgemein mit Blick auf die Auseinandersetzungen mit Profession, Professionalität bzw. professionellem Handeln nicht von einem neuen Phänomen sprechen. Vielmehr zeigen die letzten vierzig Jahre umfassende professionstheoretische Analysen, Diskurse und Theorien, die sich unterschiedlich ausgeprägt mehr oder weniger auf die spezifischen Handlungsfelder von Sozialwissenschaftler/innen beziehen. Den Ausgangspunkt bildet dabei oftmals eine über die fehlende Übertragbarkeit auf die Sozialwissenschaften begründete Kritik am strukturfunktionalistischen Ansatz von Talcott Parsons, als einen der ersten Vertreter von Professionstheorien. Nach einer

kurzen Darstellung des Ansatzes werden im Folgenden der strukturtheoretische Ansatz von Ulrich Oevermann, die systemtheoretischen Ansätze von Niklas Luhmann und Rudolf Stichweh sowie die interaktionistische Perspektive von Fritz Schütze als jene die Sozialwissenschaften dominierenden Ansätze dar- und den Anforderungen des Handlungsfeldes der Kindheitspädagogik gegenübergestellt, um sowohl Übereinstimmungen als auch Abgrenzungen zu verdeutlichen.

Der strukturfunktionalistische Ansatz

Der strukturfunktionalistische Ansatz von Parsons stellt die Funktionen von Professionen für die (Aufrechterhaltung der) Gesellschaft als zentrales Charakteristikum heraus. Als konstitutives Merkmal moderner Gesellschaften versteht er dabei die Anwendung von wissenschaftlich generiertem Wissen auf Probleme der Gesellschaft durch Professionen (Parsons, 1968, S. 536). Ausgehend von einem postulierten Zusammenhang von individuellen und gesellschaftlichen Problemen sei es Aufgabe von Professionen, Menschen bei der Bewältigung von sozialen und technischen Problemen zu unterstützen, um so zur Ordnung der Gesellschaft beizutragen. Dabei attestiert er den Professionen mehr oder weniger Garantie bei der Lösung dieser Probleme. Dies wird möglich durch eine Konstruktion von professionellem Handeln als Technik, die in jeder Situation gleich anzuwenden sei, wobei kein Unterschied zwischen technischen und sozialen Problem vorliegen würde (Rabe-Kleberg, 2004, S. 2).

Allein anhand der bis hierher aufgeführten Charakteristika wird die Unmöglichkeit einer Übertragung dieses Ansatzes auf die Kindheitspädagogik deutlich. So sind vor dem Hintergrund der unterschiedlichen beteiligten Akteure mit ihren individuellen Erfahrungen, Erwartungen und Biografien die alltäglichen Situationen in den Institutionen nicht standardisierbar und das Handeln kann demzufolge nicht als bloße routinierte Praxis angesehen werden (Rabe-Kleberg, 2004). Darüber hinaus ist das Garantieren einer Lösung bei unterschiedlichen Ansichten sowie Bildungs- und Entwicklungsverläufen undenkbar. Dies würde vielmehr eine Objektposition des Kindes und der Familien voraussetzen, die zwar in der DDR-Pädagogik versucht wurde zu praktizieren, jedoch aufgrund der Individualität aller Beteiligten zu einem Gefühl des Scheiterns bei pädagogischen Fachkräften führen musste (Rabe-Kleberg, 2004; Schwentesius, 2016).

Um dieser, aus den Kausalitätsanforderungen resultierenden Konstruktion von technisierbaren Handlungen, gerecht zu werden, zeichnen sich für Parsons Professionen durch eine formale, systematische und auf akademischem Weg erlangte Ausbildung aus, die nach eigenen institutionellen Regeln abläuft und zu einem kulturell tradierten Zertifikat führt, mit welchem der Person exklusives Profession- und Spezialwissen attestiert sowie in institutioneller Form der Gesellschaft zur Verfügung gestellt wird. Entsprechend bildet für Parsons (1968) das Wissen den Werte- und Kontrollmaßstab für professionelles Handeln. Als weiteres Charakteristikum von Professionen nennt er eine relative Autonomie der Berufspraxis und eine am Gemeinwohl orientierte Berufsethik.

Legt man dem Berufsfeld von pädagogischen Fachkräften nun diese Definition zugrunde, erklärt sich eine fehlende Zuschreibung als Profession zum einen vor dem Hintergrund der fehlenden Autonomie innerhalb von Organisationen. Zum anderen verhindert die an Fachschulen erfolgte Breitbandausbildung, die für die Arbeit mit Menschen von null bis 27 Jahren qualifizieren soll, die von Parsons als Zeichen von Professionen beschriebene Spezialisierung bzw. ein hohes Maß an Spezialwissen als Grundlage der Arbeit mit Kindern vor der Schule. Entsprechend kann nach Etzioni (1969) – wenn überhaupt – von einer »Semi-Profession« gesprochen werden, bei der die Angehörigen ein geringes Maß an Spezialisierung aufweisen und keinen eigenen Expert/innenstatus besitzen, sondern ihr Wissen vielmehr aus der Forschung anderer Professionen rezipieren.

Die strukturtheoretische Perspektive

An eben dieser Unmöglichkeit von einem Verständnis professionellen Handelns als Technik und dem damit einhergehenden Ausschluss der pädagogischen Praxis als Profession setzt Ulrich Oevermann (2002) an, indem er kritisiert, dass die klassische Theorie »in einer funktionalistischen Betrachtungsweise eine solche materiale Begründung wie selbstverständlich in Anspruch nahm« (Oevermann, 2002, S. 22), ohne dabei das strukturelle gemeinsame Handlungsproblem zu beachten oder diesem Bedeutung beizumessen. Dies greift er auf, indem er in seiner revidierten Professionstheorie Professionen nicht über äußere Merkmale definiert. Vielmehr fokussiert er rückgreifend auf den Lehrer/innenberuf auf die bestimmte Strukturlogik, die professionellem Handeln zugrundeliegen würde. Die professionelle Handlungspraxis beschreibt er dabei als eine gesteigerte Praxisform, die darauf zielt, stellvertretend für andere zu deuten (Oevermann, 1996, S. 70; 2002, S. 23). In der Folge sind professionell handelnde Personen in hohem Maße verantwortlich für die Stärkung der Autonomiepotenziale der Lebenspraxis anderer, die ihre Autonomie noch nicht erreicht oder kurzfristig bzw. andauernd darin beeinträchtigt sind (Helsper, Krüger & Rabe-Kleberg, 2000, S. 7). Daraus ergibt sich ein Abhängigkeitsverhältnis, da Klient/innen¹ die Bewältigung ihrer primären Lebenspraxis an wissenschaftliche Expertise delegieren (müssen) (Oevermann, 2002, S. 25).

Erkenntnistheoretisch geht es Oevermann (2002) um die Beschreibung und Analyse von diesem spannungs- und vertrauensvollen sowie störanfälligen Arbeitsbündnis zwischen Klient/innen und Professionellen, deren Struktur er mit Hilfe zur Selbsthilfe beschreibt. Vor diesem Hintergrund stellt eine über den gesamten Prozess vorliegende Autonomie der Klient/innen für ihn ein zentrales Charakteristikum des Arbeitsbündnisses dar (Oevermann, 2002, S. 25), was wiederum eine kontinuierliche Reflexion des Professionellen erfordern würde.

Übertragen auf den Bereich der Kindheitspädagogik lässt sich ebenfalls ein spannungsreiches, vertrauensvolles und störanfälliges *Arbeitsbündnis* identifizieren, obwohl der

1 In Anlehnung an die Arbeiten von Oevermann wird der Terminus »Klient/innen« für jene Personen verwendet, die sich im beschriebenen Abhängigkeitsverhältnis mit den professionell Handelnden befinden. Ausgangspunkt bei Oevermann ist dabei sein Rückbezug auf das klassische therapeutische Arbeitsbündnis bei der Konzeptionalisierung des pädagogischen Arbeitsbündnisses (Oevermann, 2002, S. 43).

Begriff hier zunächst irritierend erscheinen mag. Dennoch treffen hier Familien, Kinder und pädagogische Fachkräfte mit unterschiedlichen Erwartungen und Zielen aufeinander, wobei es sowohl mit Blick auf die Bildungsverständnisse der Ko-Konstruktion bzw. Selbstbildung als auch auf die geforderte Erziehungspartnerschaft immer darum gehen muss, die Autonomie aller Beteiligten zu erhalten. Darüber hinaus besteht für eine adäquate Interaktionsgestaltung die Notwendigkeit einer vertrauensvollen Basis zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern als eine Bedingung für gelingende Bildungs- und Entwicklungsprozesse und damit für die Förderung von Autonomie. Dies wird vor dem Hintergrund der Bildungspläne häufig unter der Thematik der Bindung als Ausgangspunkt für Bildung postuliert (Ahnert, Piquart & Lamb, 2006). Um der Erhaltung der Autonomie und der Individualität des *Arbeitsbündnisses* gerecht zu werden, ist für Oevermann eine Nicht-Standardisierbarkeit der professionellen Handlungstätigkeit entscheidend, da »die stellvertretende Bewältigung einer Krise immer auf die Konkretion eines Falls in seiner historischen Eigenart und Eigenlogik bezogen ist« (2002, S. 30). Resultierend daraus und rückgreifend auf seine Kritik am strukturfunktionalistischen Ansatz konstruiert er professionelles Handeln nicht als standardisierte Wissensanwendung und somit als Technik. Vielmehr bedarf es für Oevermann (ebd.) der Kompetenz des hermeneutischen Sinn- und Deutungsverstehens sowie des situativen Urteilsvermögens. Letztendlich besteht für ihn die Strukturlogik von professionellem Handeln aus einer Kombination der Beherrschung von wissenschaftlich fundiertem Regelwissen und einem hermeneutischen Fallverstehen »in der Sprache des Falls selbst d.h. außerhalb des Bereichs deduktiver wahrer Theorieanwendung« (Oevermann, 1979, S. 6). Für den/die professionell Handelnde/n ergibt sich daraus die Herausforderung der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis am konkreten Fall und damit der gegensätzlichen Einheit von universalistischer Regelanwendung und dem spezifischen Verstehen des Einzelfalls inklusive der »widersprüchliche[n] Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung« (Oevermann, 1996, S. 77 f.).

Diese Spannungsverhältnisse zwischen der universalistischen Regelanwendung von Wissen und hermeneutischem Fallverstehen bzw. zwischen wissenschaftlich begründeter Wissensanwendung und erfahrungsbasierter Intuition lässt sich ebenfalls auf die kindheitspädagogische Handlungspraxis übertragen, genauer auf die Gestaltung des Alltags, die Interaktionen mit Kindern und Eltern und Vielem mehr, wo situativ vor dem Hintergrund der Anforderungen der Bildungspläne und der Individualität von Kindern und Familien gehandelt werden muss. Damit einher geht auch die von Oevermann (2002) beschriebene Nicht-Standardisierbarkeit des Handelns, die sich aus der Arbeit mit individuellen Kindern und Eltern ergibt, die ganz unterschiedliche Biografien, Familienverhältnisse, Erfahrungen etc. aufweisen. Darüber hinaus liegt auch beim Erzieher/innenberuf fortwährend ein Entscheidungsdruck in komplexen Situationen vor, wobei das Handeln vor Außenstehenden, wie Eltern, Lehrer/innen, anderen Pädagog/innen etc. begründet werden muss. Das wiederum bedingt die von Oevermann (ebd.) beschriebene ausgeprägte Reflexionskompetenz, durch welche das eigene Handeln bzw. die eigene Wissensanwendung auf den speziellen Einzelfall kontinuierlich kritisch hinterfragt werden muss.

Trotz dieser aus Sicht der Autorin vorliegenden Parallelen, die zwischen dem Oevermann'schen Professionsverständnis und der Handlungspraxis in Kitas gezogen werden können, ist es Oevermann (2002) selbst, der der Kindheitspädagogik eine Professionalisierungsbedürftigkeit verneint. Indem er unter Rückgriff auf das psychoanalytische Stufenmodell Kindern unter fünf Jahren die Kompetenz abspricht, ein pädagogisches Arbeitsbündnis eingehen zu können und somit in seinen Überlegungen die Notwendigkeit einer Professionalisierung des Erzieher/innenberufs kategorisch ausschließt (Oevermann, 2002, S. 46 f.).

Der Systemtheoretische Ansatz

An einer Unmöglichkeit der Technisierbarkeit von professionellem Handeln setzt auch der systemtheoretische Ansatz an, bei dem als Hauptvertreter Niklas Luhmann zu nennen ist. Wie bereits der strukturfunktionalistische Ansatz von Parsons betrachtet auch der systemtheoretische Ansatz die Funktionssysteme einer Gesellschaft, allerdings geht es dabei nicht um das Konkurrieren einer Vielzahl von Professionellen um Zuständigkeiten und Befugnisse, sondern um die Entwicklung von Professionen in bestimmten Funktionssystemen sowie die Bedeutung ihrer sozialen Funktion. Ausgehend von der Annahme, dass sich durch die Ausdifferenzierung der Gesellschaft in verschiedene Funktionssysteme Dualismen bilden würden, verortet Luhmann (1982) die Aufgabe von Professionen darin, die personale Umwelt zu verändern und dies insofern, als dass es für ihn jeweils eine gesellschaftlich präferierte Seite des binären Codes geben würden, die es zu erreichen gilt. Das sei in technisierbaren Gebieten, wie beispielsweise dem Wirtschaftssystem, aufgrund von kausalen Zusammenhängen leicht zu erreichen. In anderen Bereichen, beispielhaft werden hier von Luhmann das Erziehungs-, Rechts-, Religions- und Gesundheitsversorgungssystem genannt, gestalte es sich aufgrund der nicht vorliegenden kausalen Gesetzmäßigkeiten schwieriger (Luhmann & Schorr, 1982, S. 19). Diese seien aufgrund des Technologiedefizits auf eine Face-to-Face Interaktion angewiesen (Helsper, Krüger & Rabe-Kleberg, 2000, S. 6).

Charakteristisch für diese Interaktionen sind für Luhmann (1982) Riskanz und Unsicherheit über die Zielerreichung, da die komplexen Interaktionsprozesse nur schwer steuerbar sind, die Erreichung des positiven Wertes des Codes nur durch gegenseitige Kooperation möglich ist und professionell Handelnde ein bestimmtes Ergebnis nicht garantieren können.

Überträgt man diese Merkmale professionellen Handelns nun wieder auf das Handlungsfeld von Kindheitspädagog/innen wird deutlich, dass die pädagogischen Fachkräfte dort ebenfalls mit Ungewissheitsstrukturen und zu großen Teilen nicht formalisierbaren bzw. schwer steuerbaren Prozessen konfrontiert sind, da sie kontinuierlich auf die Kooperation mit Kindern, Eltern und anderen Akteuren im Feld angewiesen sind und aufgrund der unterschiedlichen und individuellen Strukturen, Erfahrungen und Erwartungen die Erreichung eines bestimmten Ergebnisses nicht garantieren können.

Dieses Handeln unter Ungewissheiten als Folge des Technologiedefizits wird ebenfalls von Rudolf Stichweh (1992) als weiteren Vertreter des systemtheoretischen

Ansatzes aufgegriffen. Die Ungewissheitsstrukturen resultieren für ihn aus den Situationen mit Personen, in denen der Professionelle unter Zeitnot und Entscheidungsdruck eine Lösungsstrategie für die individuellen Probleme wählen muss. Um diesen Herausforderungen gerecht zu werden, benötigen Professionelle Stichweh folgend Urteilsfähigkeit, die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, Intuition sowie Risikofreudigkeit. Darüber hinaus ist für eine erfolgreiche Zusammenarbeit eine Vertrauensbasis zwischen Klient/in und Professionellem von Nöten (Stichweh, 2013, S. 296 f.).

Im Unterschied zu Oevermann verorten die Vertreter/innen des systemtheoretischen Ansatzes die Aufgabe von Professionen nicht in der stellvertretenden Deutung für den Laien, sondern in der Vermittlung »jenes von Unwägbarkeiten und Ungewissheiten gekennzeichnete[n] dreistellige[n] Verhältnis[ses] zwischen Professionellen und [...] [ihrer] Absicht, dem Klienten und seiner Haltung zur professionellen Absicht und dem zu vermittelnden Sachbezug« (Helsper, Krüger & Rabe-Kleberg, 2000, S. 7). Entsprechend integriert die Funktion von Profession einen Dienst am Individuum und an der Gesellschaft.

Rückbindend an das Handlungsfeld der Kindheitspädagogik zeigt sich dieses dreistellige Verhältnis dort in der Vermittlung zwischen den Vorgaben aus Bildungsplänen und Gesetzen, den eigenen Absichten und der Haltung der Kinder und der Familien zu dieser Absicht bzw. deren Bedürfnissen und Wünschen. Dabei sei explizit darauf hingewiesen, dass es bei der Arbeit in Kitas nicht »nur« darum geht, die Haltungen der Kinder zu berücksichtigen. Vielmehr müssen hier die Meinungen, Erwartungen und Haltungen der Bezugspersonen in dem durch Ungewissheit und Riskanz gekennzeichneten Verhältnis mitgedacht werden. Des Weiteren kann mit Blick auf den Alltag in Kitas auch von Zeitnot und Entscheidungszwang in komplexen Situationen gesprochen werden, was von pädagogischen Fachkräften die Kompetenzen der Urteilsfähigkeit, Verantwortungsübernahme und Risikofreudigkeit verlangt.

Interaktionistische, mikrotheoretische Perspektive

Der interaktionistische Ansatz, zu deren Hauptvertreter/innen Fritz Schütze zählt, fokussiert aus einer mikrotheoretische Perspektive und vor dem Hintergrund der Analyse der Sozialen Arbeit auf die Binnenlogik pädagogischen Handelns, insbesondere auf die Interaktionen während des professionellen Handelns sowie auf die Darstellung der auftretenden Paradoxien und Spannungen als Kernelement. Schütze schreibt Professionen die gesellschaftlich determinierte Aufgabe der Bearbeitung von lebenspraktischen Konfliktsituationen von Klient/innen² zu, denen ihre biografische Lebensplanung und Lebensführung außer Kontrolle geraten ist und definiert sie als einen »von der alltäglichen Laienwelt, aber auch von anderen Expertensinwelten relativ abgegrenzten Orientierungs- und Handlungsbereich, in welchem sowohl wissenschaftlich als auch praktisch ausgebildete Berufsexperten gesellschaftlich lizenzierte Dienstleistungen für ihnen per gesellschaftlichem Mandat anbefohlene Klienten bzw. Abnehmer vollbringen« (Schütze, 1992, S. 135).

2 Der Terminus »Klient/in« ergibt sich bei Schütze aufgrund seiner Studien in der Sozialen Arbeit.

Entsprechend Oevermann, Luhmann und Stichweh relativiert auch Schütze die starke Betonung des wissenschaftlichen Expert/innenwissens und arbeitet in seinem Ansatz ebenfalls die Differenzen heraus, die sich zwischen Laien bzw. Klient/innen und den Professionellen ergeben. Schützes Verständnis von professionellem Handeln beruht auf einer Analyse und Herausarbeitung von Paradoxien, die von ihm als konstitutive Strukturmerkmale von professionellem Handeln dargelegt werden. Vor dem Hintergrund seiner empirischen Studien in der Altenberatung verfasste Schütze (2000) eine von ihm selbst als vorläufige und unabgeschlossen bezeichnete Liste von 15 Paradoxien des professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit und weist darauf hin, dass diese Liste zwar »bereichsspezifisch« sei, sich aber in »institutionellen Abwandlungen [...] ähnlich thematisierte Paradoxien auch in anderen Professionen und ihren Handlungsfeldern finden« (Schütze, 2000, S. 78). Mit Blick auf eine professionstheoretische Analyse der Kindheitspädagogik scheinen dabei folgende Paradoxien von besonderem Interesse:

Eine erste ergibt sich für ihn aus »abgegrenzten höhersymbolischen Orientierungsbereichen« der Professionellen, die zu ausdauernden Interaktions- und Handlungsproblemen führen würden (Schütze, 1992). Das Problem liegt für ihn dabei in der ggf. zuweilen fehlenden bzw. eingeschränkten Kompatibilität zwischen dem am wissenschaftlichen und berufspraktischen Wissen ausgerichteten Handeln der Expert/innen und der Lebenswelt, -auffassung und -führung der Laien. Im Ergebnis kann es zu einem Wissens- und Vertrauensdilemma kommen, bei dem der Professionelle aufgrund seines Mehrwissen zwischen dem Schutz des Klienten bzw. der Klientin und der Zerstörung des Vertrauensverhältnisses über das Ausmaß vom Verschweigen entscheiden muss. In dem Sinne, dass bestimmte Deutungen, Handlungen und/oder Äußerungen des professionell Handelnden, die aus seinem Mehrwissen resultieren, konträr zu den Ansichten, Lebensentwürfen, Erwartungen etc. der Klient/innen liegen und so zu Unverständnis und/oder Abwendung führen können. Darüber hinaus kann das Zurückhalten von Wissen dazu führen, dass die Klient/innen nur noch als passive Objekte gesehen werden, an denen Professionelle abstraktes, theoretisches Wissen anwenden, da ihnen entscheidungs-, orientierungs- und einstellungsrelevante Fakten fehlen (ebd., S. 152).

Mit Blick auf die Kindheitspädagogik bleibt vor dem Hintergrund der Breitbandausbildung das Vorhandensein eines höhersymbolischen Orientierungsrahmens fragwürdig, dennoch kann von einem Wissens- und Vertrauensdilemma ausgegangen werden und das sowohl auf der Ebene pädagogische Fachkraft und Kind als auch auf der Ebene pädagogische Fachkraft und Eltern bzw. Bezugspersonen der Kinder. Vor dem Hintergrund eines (ko-)konstruktivistischen Bildungsverständnisses (siehe hierzu Schmitt in diesem Band) geht es mit Blick auf die Kinder dabei um eine Aushandlung zwischen dem Vertrauen in die Handlungskompetenzen, dem Wissen und den Fähigkeiten der Kinder bzw. einer Ermöglichung von Selbstbildungsprozessen versus einem Strukturieren von Situationen vor dem Hintergrund von fehlendem Wissen über die Kompetenzen der Kinder, Gefahrenabwehr oder der Notwendigkeit des Einhaltens von bestimmten Zeiten bzw. Tagesstrukturen, was letztendlich zu einem Umgang mit dem Kind als passives Objekt führen kann.

In der Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten besteht die Paradoxie in der Aushandlung zwischen dem Auftreten als Expert/innen und der damit ggf. einhergehenden Gefährdung einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit auf Augenhöhe, da erwartete Handlungsempfehlungen bzw. -anforderungen nicht kompatibel mit den elterlichen Bildungs- und Sozialisationstheorien sein können. Hier gilt es zwar vor dem Hintergrund einer von den Bildungsplänen geforderten Erziehungspartnerschaft grundsätzlich einen Konsens anzustreben, dies lässt sich in der Praxis aber nicht immer realisieren.

Die von Schütze (1992, S. 147 f.) als weitere Paradoxie beschriebene Erstellung einer Fallprognose auf einer unsicheren empirischen Basis und die zur leichteren Bearbeitung allgemeine Typisierung des konkreten Falls nimmt im Vergleich zur sozialen Arbeit in der Kindheitspädagogik formal keinen so ausgeprägten Stellenwert ein. Dennoch müssen Erzieher/innen, um die individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern bestmöglich unterstützen und begleiten zu können, kontinuierlich mit einer zukunfts-offenen Unsicherheit über eine potenzielle Förderung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse durch ihr Verhalten prognostizieren. So gestalten pädagogische Fachkräfte den Alltag mit ganz unterschiedlichen Kindern und müssen mit dem Ziel einer bestmöglichen Unterstützung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder fortwährend entscheiden, ob sie sich eher zurücknehmen und beobachten oder sich direkt in die Aktivitäten der Kinder einbringen.

Das weiterhin von Schütze (2000) herausgearbeitete Adressat/innendilemma umfasst die Reichweite des Einbezugs der mit den Klient/innen oder der Situation in Verbindung stehenden Akteuren gegenüber der Fokussierung auf die Klientin/den Klienten bzw. eine Klient/innenpartei. Dies erscheint auf den ersten Blick in der Kindheitspädagogik durch die in den Bildungsplänen postulierten »Erziehungspartnerschaft« klar geregelt, der zufolge die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten, in den meisten Fällen den Eltern, mit dem Ziel der bestmöglichen Förderung der Bildungs- und Entwicklungsprozess der Kinder als unabdingbarer Bestandteil deklariert wird. Dennoch kommt häufig anderen Akteuren neben den Eltern, wie Geschwistern, Freunden, Großeltern etc., eine wichtige Bedeutung für die Bildung und Entwicklung der Kinder zu. Inwiefern hier die Notwendigkeit und Möglichkeit eines Einbezugs gegeben ist, muss situativ von den pädagogischen Fachkräften entschieden werden und dies vor dem Hintergrund, dass Bedürfnisse und Erwartungen von Kindern, Eltern und anderen Akteuren durchaus different sein und zu einem spannungsreichen Handeln der Erzieher/innen führen können.

Eine weitere Paradoxie, jene zwischen sofortiger Intervention und geduldigem Abwarten (Schütze, ebd.), kann in der Kindheitspädagogik aus dem Bildungsverständnis der Ko-Konstruktion bzw. der Selbstbildung resultieren, welchem im Verständnis der Bildungspläne die eigenständige Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Umwelt als Ausgangspunkt und zentralem Charakteristikum von Bildungsprozessen zugrunde liegt. In der pädagogischen Handlungspraxis müssen pädagogische Fachkräfte diese Anforderung allerdings vor dem Hintergrund des Schutzes der einzelnen Kinder, der gegebenen Strukturen und/oder des Wohles der gesamten Gruppe der Kinder aushandeln und situativ entscheiden, wann eine autonome Ex-

ploration der Umwelt und ihrer Phänomene möglich und ab welchem Zeitpunkt dies vor dem Hintergrund des Alltags in der Kita nicht realisierbar ist. In diesem Zusammenhang ist auch die von Schütze (1992) aufgeführte Paradoxie des exemplarischen Vormachens versus der damit potenziell einhergehenden Unselbstständigkeit zu betrachten. Jenes stellt für ihn insofern eine Gefahr dar, als dass »aus dem exemplarischen Vormachen eine Dauerhilfe wird, die [Kompetenzen] zum Handeln und Sich-Verändern langfristig behindert oder gar entscheidend reduziert« (ebd., S. 162). Im Arbeitsfeld Kindheitspädagogik zeigt sich das insofern, als dass Erzieher/innen in jeder konkreten Situation neu entscheiden müssen, ob ihre Handlungen die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder unterstützen/fördern oder ggf. auch einengen/behindern können sowie was die gegebenen Rahmenbedingungen ermöglichen.

Darüber hinaus liegt für Schütze eine Spannung vor zwischen »den Zentralwerten der gesellschaftlichen Kollektivität«, gekennzeichnet durch knappe Mittel und Dienstleistungen, und dem Wohlergehen von Individuen und der damit einhergehenden Berücksichtigung ihrer Interessen (Schütze, 1996). In diesem Zusammenhang ist auch die Paradoxie zu nennen, die für Schütze aus der Zurechnung von Professionen zu Organisationen resultiert, da diese einerseits als das Instrument der professionellen Arbeit auftreten und andererseits Kontrollinstanzen darstellen, die einen Orientierungs- und Handlungsdruck aufgrund von Effektivitätskriterien auslösen. Ihre Funktion ist die Bereitstellung von wichtigen Informationen über mögliche Hilfestellungen, Methoden sowie Ressourcenbeschaffungen und Problembearbeitungen, allerdings, und darin besteht für Schütze die Problematik, vor dem Hintergrund unabänderlicher Zeit- und Kostenvorgaben. Damit einher gehen schablonisierte Maßnahmen, die weder den Fall in seiner Ganzheitlichkeit betrachten noch biografische Zusammenhänge mit einfließen lassen. Resultierend wird kontinuierlich zwischen den Organisations-, Steuerungs- und Verfahrensvorgaben der Träger und der individuellen Betrachtung und Behandlung des Einzelfalls verhandelt.

In der Kindheitspädagogik ist jene Spannung mit den seit Jahren geführten Diskussionen um einen angemessenen Erzieher/in-Kind-Schlüssel (z.B. Viernickel et al., 2013; Viernickel et al., 2015) wohl eine der meist diskutierten Paradoxien. Zentrale Frage dabei ist, wie unter den gegebenen Bedingungen dem von den Bildungsplänen geforderten individuellen Eingehen auf die Bedürfnisse, Interessen und Erwartungen von Kindern angemessen entsprochen werden kann. So sollen Erzieher/innen jedes Kindes in seiner Entwicklung individuell unterstützen und begleiten, die Anzahl der zu betreuenden Kindern (auch vor dem Hintergrund von Ausfall aufgrund von Urlaub und Krankheit) und die fehlenden zeitlichen Ressourcen für Beobachtung und Dokumentation, für Vor- und Nachbereitung, für Elternarbeit etc. lassen dies aber nur in einem bestimmten Rahmen zu. Im Ergebnis kann es unter Ausblendung der Individualität zu einer Verallgemeinerung des Einzelfalls kommen, aus dem (zuweilen) routinehaftes Handeln anstelle von individuellem Eingehen resultieren kann.

Die dargestellten Paradoxien stellen für Schütze einen unaufhebbaren Bestandteil des professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit dar. Entsprechend ist Professio-

nalität für ihn nicht durch ein Ausblenden dieser Paradoxien, sondern durch einen angemessenen Umgang damit charakterisiert. Damit diese Herausforderung nicht zu Demotivation und Hemmung führt, müssen den Argumentationen Schützes (1992) folgend in diesem Feld ausgeprägte Selbstreflexions- und Selbstvergewisserungsverfahren vorliegen, wie Fallbesprechung und Supervision, deren Ziel eine bessere Kontrollierbarkeit der Paradoxien ist.

Zwischenfazit – Grenzen und Entwicklungspotenzial der Kindheitspädagogik aus professionstheoretischer Sicht

Aus der Analyse des Handlungsfeldes von pädagogischen Fachkräften in Institutionen vor der Schule kristallisieren sich vor dem Hintergrund der aufgezeigten Professionsdiskurse weitreichende Übereinstimmungen zwischen dem Handeln in Kitas und den Definitionen von professionellem Handeln heraus. So finden sich dort ebenfalls Strukturen der Ungewissheit und Paradoxien. Auch bilden die Face-to-Face-Interaktionen den zentralen Bestandteil der Handlungen von pädagogischen Fachkräften, was die Voraussetzung eines vertrauensvollen aber auch störanfälligen Bündnisses inkludiert.

Entscheidende Unterschiede zeigen sich allerdings, wenn man ausgehend von der Breitbandausbildung an Fachschulen das Wissen und die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte betrachtet. Hier dürften weitreichende Differenzen zwischen den dargelegten postulierten Voraussetzungen für professionelles Handeln und jenen in sozialpädagogischen Ausbildungsstätten angestrebten Qualifizierungen vorliegen. Zu denken ist hier zunächst an eine Spezialisierung für eine bestimmte Altersgruppe und damit für einen bestimmten gesellschaftlichen Teilbereich, die durch die Breitbandausbildung, die für die Arbeit mit Individuen von 0 bis 27 Jahren vorbereiten soll, nicht in einem umfassenden Maße realisiert werden kann. Entsprechend kann nicht von einem Vorhandensein eines exklusivem Professions-/Spezialwissen ausgegangen werden. Damit in Verbindung steht die Entwicklung von professionellen Kompetenzen, wie der Reflexions-, Begründungs-, Legitimationskompetenz und Vielem mehr, deren Fehlen letztendlich dazu führen kann, dass die Ungewissheiten und Paradoxien als Teil professioneller Handlungspraxis nicht anerkannt werden und entsprechend auch kein angemessener Umgang damit angeeignet werden kann.

Inwiefern sich die bis vor Kurzem ausschließlich an Fachschulen vorliegende Ausbildung hemmend auf die Entwicklung eben dieser notwendigen Kompetenzen auswirkt, verdeutlicht Rabe-Kleberg (2003) anhand einer Auseinandersetzung mit den Diffusionssphären, die sich zwar durch die zunehmenden Dienstleistungsorientierungen mittlerweile auch in anderen/klassischen Professionen darstellen und somit den mit Professionalisierung verbundenen Anspruch verwässern würden, die aber von Beginn an charakteristisch waren für die Tätigkeiten von Erzieher/innen. Als eine erste Diffusion führt Rabe-Kleberg (2003) dabei die *zwischen Rollenerwartung, Funktionszuschreibung und Zuständigkeitsbereich* auf, die aufgrund der Kooperation mit unterschiedlichen an den Bildungs- und Entwicklungsprozessen der Kinder beteiligten Akteuren entsteht und zu ungeklärter und geteilter Verantwortung zwi-

schen pädagogischen Fachkräften und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten führen würde. Als entscheidende Ursache für einen unangemessenen Umgang damit sieht sie die fehlende Selbstreflexion der pädagogischen Fachkräfte anhand von mangelndem Wissen. Damit in Zusammenhang stehen für sie auch fehlende Erkenntnisse und Studien aus der Forschung und die Zuschreibung des angeblich familienähnlichen Charakters der Institution. Aus der von ihr als zweites genannten *Diffusion zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung sowie zwischen persönlichen Eigenschaften und beruflich-fachlichen Qualifikationen* folgt, dass den pädagogischen Fachkräften Fähigkeiten zur Erforschung und Reflexion der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder oftmals/weitgehend fehlen würden. Darüber hinaus ließe die Nähe zur Haus- und Familienarbeit die vorhandenen Kompetenzen wie das Ergebnis zufälliger biografischer Erfahrungen geschlechtsspezifischer Sozialisation wirken. Diese ungeklärten und bisweilen fehlenden Kompetenzen könnten Fachkräfte an ihrem Selbstbewusstsein zweifeln lassen und so zu misslingender Kooperation sowie Prozessen gegenseitiger Nicht-Akzeptanz führen. Die von Rabe-Kleberg (ebd.) als letztes aufgeführte *Diffusion der Kontrolle* umfasst die subjektive Fähigkeit des Aushaltens der dargelegten Ungewissheit verbunden mit dem Anspruch, sich gegen Versuche der Standardisierung, Technisierung, Bürokratisierung und fremden Kontrolle erfolgreich zu verteidigen und das eigene Handeln ständig zu reflektieren, zu begründen sowie zu kontrollieren und Verantwortung dafür zu übernehmen. Problematisch bei Erzieher/innen wäre das fehlende Verständnis für die Ungewissheitsstrukturen als professionelle Herausforderung. Vielmehr würden diese als persönliches Scheitern erlebt, geleugnet und/oder verdrängt werden. Daraus würde eine geringe Selbsteinschätzung resultieren, was eine Erklärung und Legitimation des eigenen Handelns nochmals erschweren, zu Hilflosigkeit gegenüber unangemessenen Erwartungen und Kontrollen durch andere Berufsgruppen und Akteure führen und sich somit ebenfalls negativ auf die Kooperation auswirken würde.

Als besonders problematisch stellt Rabe-Kleberg (ebd.) in Bezug auf den Beruf der Erzieher/innen die oftmals fehlende Verbindung zwischen Theorie und Praxis bzw. Handeln und Wissen von Pädagog/innen heraus. Einen entscheidenden Grund dafür verortet sie in der lange auf nichtakademischem Niveau erfolgten Ausbildung in der Kindheitspädagogik und der damit einhergehenden ausbleibenden Forschung an Hochschulen und Universitäten, wodurch (zum Teil immer noch) wichtige Erkenntnisse und Ergebnisse aus der Forschung und damit handlungsleitendes Wissen fehlten und fehlen.

Folgt man dieser Argumentation müsste die Implementierung und Etablierung der kindheitspädagogischen Studiengänge zu einer Veränderung dieser jahrelang vorliegenden Gegebenheiten führen. Welche Chancen und Möglichkeiten dadurch geboten sind und welche Herausforderungen nach wie vor bestehen, zeigt der folgende Abschnitt auf.

3 Möglichkeiten und Chancen der Teilakademisierung zur Klärung des Verhältnisses von Kindheitspädagogik und Profession aus professionstheoretischer Sicht

Rückgreifend auf die dargestellten Professionsdiskurse und Argumentationen legt der Beginn der Verortung der Ausbildung von Kindheitspädagog/innen auf ein akademisches Niveau (neben der weiterhin bestehenden Breitbandausbildung an Fachschulen) eine Veränderung des Verhältnisses von Kindheitspädagogik und Profession nahe. Dies kann anhand von drei Ebenen ausgeführt werden: *zunehmende Etablierung der Kindheitspädagogik als eigenständige Wissenschafts(teil)disziplin, Ausbildung auf einem akademischen Niveau und Verbindung von Theorie und Praxis.*

Zunehmende Etablierung der Kindheitspädagogik als eigenständige Wissenschafts(teil)disziplin

Als entscheidendes Anzeichen hierfür gilt die Zunahme von kindheitspädagogischen Studiengängen inklusive der Besetzung von Professuren an Hochschulen und Universitäten und der damit im Zusammenhang stehende Ausbau der akademischen Forschung im Bereich der Kindheitspädagogik. Entsprechend liegt mittlerweile eine Vielzahl an Studien vor, die sich explizit mit dem Bereich der institutionellen Bildung vor der Schule beschäftigen und wissenschaftlich basiertes Wissen über (Bedingungen der) Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern sowie über Qualitätsmerkmale einer (guten) Kindertagesbetreuung liefern. Zu denken ist hier beispielsweise an die Studien von Tietze, Dittrich und anderen (2007) zu Qualitätsstandards in der elementaren Bildung, die NUBBEK-Studie (Tietze et al., 2013) oder auch an die Arbeiten von Honig, Joos und Schreiber (2004) zur Frage nach einem guten Kindergarten, um nur einige zu nennen.

Damit in Verbindung steht auch der von Pasternack (in diesem Band) beschriebene Zuwachs an Forschungsressourcen für diesen Themenbereich, der den Anstieg an wissenschaftlicher Forschung erst ermöglicht. So befassen sich zum Beispiel mit der Robert Bosch Stiftung, der Bertelsmann Stiftung, der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung etc. Stiftungseinrichtungen zunehmend mit dieser Thematik und tragen durch die Finanzierung von Drittmittel-Projekten zur frühen Bildung, Betreuung und Erziehung zur Schaffung wissenschaftlich basierter Erkenntnisse bei. Darüber hinaus erfolgt eine finanzielle Förderung beispielsweise auch über BMBF-Programme zur empirischen Bildungsforschung oder auch Wohlfahrtsverbände bzw. Gewerkschaften (Viernickel et al., 2013).

Darüber hinaus kam es zur Gründung von Instituten an Universitäten und (Fach-)Hochschulen, wie beispielsweise dem *Kompetenzzentrum Frühe Kindheit* an der Universität Hildesheim, dem *Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung* (nifbe) mit Sitz in Osnabrück, dem *Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung* (Beki) und dem *Institut für den Situationsansatz* (ISTA) in der *Internationalen Akademie Berlin*, dem *Institut für Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (IBEB) an der Fachhochschule Koblenz und dem *Kompetenzzentrum Frühe Bildung* (KFB) an der Hochschule Magdeburg-Stendal, die durch die

Produktion, Bündelung und Veröffentlichung von Wissen sowie durch den Transfer und zum Teil die Evaluation dieses Wissens in der Praxis entscheidend zur Profilbildung als wissenschaftliche (Teil-)Disziplin beitragen und -tragen.

Zusammengefasst wurde es dadurch möglich, (umfassende) Forschungsprogramme aufzulegen, bei denen es um die Konstruktion von speziell für die Kindheitspädagogik relevanten Wissensgrundlagen ging und geht und wodurch der erste Schritt einer Professionalisierung der Kindheitspädagogik – die Erarbeitung und Implementierung der Bildungspläne – durch weitere wissenschaftlich begründete und handlungsweisende Dokumente ergänzt werden konnte.

Mit Blick auf die aufgeführten Professionsdiskurse kann hier also von einer Produktion und Bereitstellung von speziellem Berufswissen gesprochen werden, welches eigens für die Disziplin der Kindheitspädagogik generiert wurde und wird und dazu beitragen kann, eine Abgrenzung zu anderen Professionen auszubauen und so die eigene Professionalität zu stärken sowie die Zuständigkeiten für einen bestimmten gesellschaftlichen Teilbereich anhand von einschlägigem Wissen für sich in Anspruch zu nehmen (Abbott, 1988; Parsons, 1968; Rabe-Kleberg, 1999, 2003).

Mit Blick auf eine (weitere) Etablierung stellen Nachwuchswissenschaftler/innen einen entscheidenden Punkt dar, der in der Kindheitspädagogik zum einen durch die zunehmende Anzahl an Qualifikationsarbeiten (Pasternack in diesem Band) sowie durch die Organisation in der Kommission *Pädagogik der Frühen Kindheit* (PdfK) der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE) und im *Forschungskolleg frühkindliche Bildung* der Robert-Bosch-Stiftung zur Profilbildung der Disziplin beiträgt. Des Weiteren wurde mit der *Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit* (BAG-BEK e.V.) eine Interessenvertretung gegründet, die sich für die Ansprüche der Absolvent/innen in der Praxis einsetzt.

Einschränkend sei hier aber auf die Etablierung der Professuren vor allem an (Fach-)Hochschulen verwiesen, bei denen im Unterschied zu Universitätsprofessuren (zumindest rein formal) die Forschung im Vergleich zur Lehre einen eher randständigen Anteil einnehmen muss. Darüber hinaus sind (Fach-)Hochschulen weder promotionsberechtigt, noch die maßgeblichen Träger von Grundlagenforschung.

Ausbildung auf einem akademischen Niveau

Ausgehend von der Annahme der Professionsdiskurse von Wissen und Bildung als zentralen Charakteristika von professionellem Handeln erschließt sich die Bedeutung einer akademischen Ausbildung selbstredend. Im Unterschied zu der bis vor Kurzem ausschließlich an Fachschulen erfolgten Breitbandausbildung ist dabei auf zwei zentrale Merkmale kindheitspädagogischer Studiengänge einzugehen, die sich trotz der Heterogenität der Studiengänge an (Fach-)Hochschulen und Universitäten als wesentliche Bestandteile herauskristallisieren. Zum einen ist das speziell für die Arbeit mit Kindern in den Institutionen vor der Schule vorbereitende Wissen zu nennen, das an den Fachschulen aufgrund der Qualifizierung für die Altersgruppe der 0 bis 27-Jährigen nicht vorliegen kann. Dabei ist von einem wissenschaftlich basierten Wissen auszugehen, welches es den Pädagog/innen ermöglicht, die Bildungs-

und Entwicklungsprozesse der Kinder zu erkennen, zu deuten und aufzugreifen und sie darüber hinaus für die kompetente Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteuren im Feld und dem Sozialraum qualifiziert. Letztendlich kann im Unterschied zur Fachschulausbildung von einem systematischen Mehrwissen über die Heterogenität im Feld und einer stärkeren Spezialisierung ausgegangen werden, die eigenverantwortliches und autonomes Handeln ermöglicht (Rauschenbach & Berth, 2014).

Darüber hinaus und mit dem Wissen in Verbindung stehend zielt ein Studium zum anderen auf Kompetenzen, Methoden, Fähigkeiten und eine spezielle Haltung (Nentwig-Gesemann, 2008; Nentwig-Gesemann et al., 2011). Dabei bilden der *Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der ‚Kindheitspädagogik‘/‚Bildung und Erziehung in der Kindheit‘* der *Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit* (BAG-BEK e.V.) (2009) sowie die Veröffentlichung *Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen* der Robert-Bosch-Stiftung (2008) die wesentlichen Dokumente für die Konstruktion kindheitspädagogischer Studiengänge. Als wegweisend für die akademischen Ausbildungen stellen sich in diesen Dokumenten jene aus den Professionsdiskursen herausgearbeiteten entscheidenden Kompetenzen für professionelles Handeln dar. So geht es neben dem bereits aufgeführten Beherrschen von Inhalten vor allem um die Kompetenz der Anwendung von (allgemeinem) Wissen, sozialwissenschaftlichen Theorien und Konzepten auf individuelle Situationen, genauer um die wissens- und methodengeleitete Beschreibung, Analyse und Bewertung und die entsprechenden Handlungsableitungen und dies in komplexen und heterogenen Situationen und vor dem Hintergrund konzeptioneller und institutioneller (und damit auch gesellschaftlicher) Anforderungen, die nicht immer kompatibel mit den Erwartungen, Bedürfnissen oder Ideen aller Beteiligten sind. Eine Kompetenz, die professionstheoretisch zunächst von Oevermann (1979) als entscheidender Bestandteil von professionellem Handeln aufgeführt wurde und fortan richtungsweisend unter den Stichwörtern Paradoxien und/oder Ungewissheiten in den Diskussionen war und ist (Rabe-Kleberg, 2003; Schütze, 1992, 2000).

Neben der Beherrschung und dem Transfer von Wissen soll der Aufbau von Kompetenzen zur Selbstreflexion sowie für eine reflektierte pädagogische Handlungspraxis in den unterschiedlichen Themenbereichen, die durch die Qualitätsrahmen beschrieben werden, die dritte Querschnittsaufgabe während des Studiums bilden. Dadurch wird eine weitere von den Professionsdiskursen postulierte Basis für professionelles Handeln (Oevermann, 1979, 1996; Rabe-Kleberg, 1999, 2003; Schütze, 2000) als Ziel kindheitspädagogischer Studiengänge deklariert. In diesem Zusammenhang der Selbstreflexion und der kritischen Reflexion der pädagogischen Praxis wird in den Qualitätsrahmen sowohl das Bewusstsein für die Ungewissheitsstrukturen und Paradoxien als auch ein adäquater Umgang damit als ein zentral zu förderndes Ziel der Ausbildung postuliert.

Resümierend dürfte ein an den Inhalten der Qualitätsrahmen ausgerichtetes Curriculum professionstheoretisch insofern zu einem veränderten Verhältnis von Kindheitspädagogik und Profession führen, als dass Student/innen nach ihrer Ausbildung ein professionelles Selbstverständnis aufweisen sollten, das sowohl das Wissen für das Arbeitsfeld als auch die Anwendung dieses Wissens in der Praxis und die Refle-

xion der eigenen Handlungen inkludiert und damit die in den Professionsdiskursen wichtigen Charakteristika für professionelles und autonomes Handeln aufweist (Luhmann, 1982; Oevermann, 2002; Rabe-Kleberg, 2003; Schütze, 2000).

Verbindung zwischen Theorie und Praxis

Die Verortung der Ausbildung vor allem an (Fach-)Hochschulen kann sich insofern auf die Entwicklung von professionellen Handlungskompetenzen auswirken, als dass die kontinuierliche Verbindung von Theorie und Praxis im Unterschied zu Universitäten als entscheidendes Charakteristikum dieser Institutionen angesehen werden kann. Dadurch wird der beständigen professionstheoretischen Forderung nach einer Anwendung des (speziellen) Wissens auf die individuelle Situation in der Praxis oder im Oevermann'schen Sinne der Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und hermeneutischem Fallverstehen (Oevermann, 1979) entsprochen. Gleichzeitig dürfte die ausgeprägte Verbindung von Theorie und Praxis, die sich beziehend auf die Qualifikationsrahmen insbesondere durch längere Aufenthalte im Handlungsfeld der Kindheitspädagogik und anschließenden und/oder begleitenden theoriegeleiteten Reflexionsformaten auszeichnen sollte, ebenfalls jene professionelle Handlungskompetenz der Aushandlung zwischen Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung sowie des kritischen Hinterfragens der eigenen Handlungstätigkeit fördern (Oevermann, 1996; Rabe-Kleberg, 2003).

Dazu sei noch angemerkt, dass sich insbesondere im Qualifikationsrahmen der Robert-Bosch-Stiftung (2008) keine hierarchische Vorstellung eines Verhältnisses von Theorie und Praxis widerspiegelt, vielmehr geht man entsprechend der Grundphilosophie der Professionsdiskurse von einem aufeinander bezogenen und sich gegenseitig ergänzenden Verhältnis aus, was ebenfalls für professionelle Handlungskompetenzen beim Handeln unter Ungewissheitsstrukturen steht (Rabe-Kleberg, 2003). Resümierend kann demnach das Ausbildungsziel einer professionellen Haltung, die sich durch ein reflektiertes Theorie-Praxis-Verhältnis auszeichnet, also sowohl wissenschaftlich als auch erfahrungsbasiertes Handeln inkludiert, vor dem Hintergrund der Professionsdiskurse als weiteres sich positiv auf das Verhältnis von Kindheitspädagogik und Profession auswirkendes Merkmal festgehalten werden.

Darüber hinaus ist bei der Verbindung von Theorie und Praxis genauer von Wissensproduktion und -anwendung an die oft an (Fach-)Hochschulen praktizierte angewandte Forschung (Praxisforschung) zu denken, die neben der Grundlagenforschung einen wichtigen Bestandteil für die (weitere) Professionalisierung des Handlungsfeldes darstellt, da es nur so möglich wird, Bedarfe, Erfordernisse, Herausforderungen etc. der Praxis zu identifizieren und entsprechende wissenschaftlich basierte Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Hier sei auch nochmals auf jene Institute verwiesen, die entsprechend wissenschaftlicher Standards die Handlungspraxis analysieren und entsprechende Programme, Empfehlungen etc. an die Praxis rückmelden, die dann im besten Fall wieder eine wissenschaftsbasierte Handlungsgrundlage darstellen.

4 Fazit: Möglichkeiten, Herausforderungen und Grenzen einer Professionalisierung der Kindheitspädagogik durch die Implementierung der Studiengänge

Zusammengefasst bildet die Implementierung der kindheitspädagogischen Studiengänge aus einer professionstheoretischen Sicht Chancen für die Wahrnehmung und Definition der Kindheitspädagogik als professionelles Handlungsfeld, mit dem spezifisches Berufswissen und entsprechende professionelle Handlungskompetenzen verbunden werden. Einen ersten Schritt dazu lieferte die Einführung der Bildungspläne in allen 16 Bundesländern. Da diese in ihrer Konzeption auf professionelle Handlungskompetenzen von Pädagog/innen zielen (Rabe-Kleberg, 2007; Schwentesius, 2016) war die damit einhergehende Teilakademisierung ein weiterer wichtiger Schritt zur Professionalisierung des Feldes, wobei der Ausgang gegenwärtig nicht abzusehen ist. Ausgehend von den Professionsdiskursen kann aber festgehalten werden, dass wir es zunehmend mit einem Berufsfeld zu tun haben, in dem es, wenn auch noch in einem vergleichsweise geringen Umfang, zu einer eigenständigen Wissensproduktion, zur Vermittlung dieses Wissen, zur Anwendung und (wenn auch noch sehr gering) zur Evaluation der Handlungspraxis kommt, wodurch gute Ausgangspunkte für eine spezifische Einheit von Wissen und beruflichem Handeln gegeben sind. Darüber hinaus sollten die Studiengänge laut Qualifikationsrahmen so konzipiert sein, dass dort Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen vermittelt und angeeignet werden können, mit denen den heterogenen, ungewissen und paradoxen Anforderungen der pädagogischen Handlungspraxis professionell begegnet werden kann.

Um die Entwicklungen weiter voranzutreiben, bedarf es umfassender Maßnahmen, um das Verhältnis zwischen Kindheitspädagogik und Profession (weiter) im Sinne eines professionellen Handlungsfeldes zu definieren. Was (nach wie vor) fehlt, sind Studien zu relevanten Wissensbereichen der Kindheitspädagogik (Cloos, 2013; Rauschenbach & Berth, 2014; Weltzien et al., 2017). Fokussierend auf die komplexer gewordenen und sich veränderten Herausforderungen (vor dem Hintergrund eines sich gewandelten professionellen [Selbst-]Verständnisses und aufgrund von Globalisierungsprozessen) ist hier insbesondere an Studien zur Zusammenarbeit mit heterogenen Familien, allgemein zur kulturellen Vielfalt und zum Umgang damit in Kindertageseinrichtungen, zur Auseinandersetzung mit Kindeswohl(gefährdung) und Vielem mehr zu denken. Darüber hinaus sind mit Blick auf die Einführung der Bildungspläne und der daraus resultierenden Herausforderung eines veränderten Bildes vom Kind und den sich wandelnden Vorstellungen von Bildung Studien wichtig, die Veränderungsprozesse von pädagogischen Fachkräften sowie dabei bestehende fördernde und hemmende Bedingungen in den Blick nehmen, umso die Professionalisierungsprozesse in der unmittelbaren pädagogischen Handlungspraxis (weiter) zu begleiten, zu evaluieren und voranzutreiben (Schwentesius, 2016). Nur so wird es möglich, auch hier wissensbasiertes Handeln und kritische Reflexion zu erreichen. Methodisch liegt die Herausforderung in diesem Bereich vor allem auch in einem stärkeren Einbezug der Sichtweisen der Kinder, der mit Blick auf die unterschied-

lichen Forschungsprojekte im Vergleich zu Studien mit pädagogischen Fachkräften und Eltern bisher unterrepräsentiert blieb und dies vor dem Hintergrund eines Partizipationsbegriffs in den für diesen Bereich handlungsleitenden Dokumenten, der die Perspektive und Beteiligung aller postuliert.

Eine weitere Herausforderung in den nächsten Jahren dürfte die Besetzung der Lehrstühle mit einschlägig erfahrungsfähigen Professor/innen werden. Eine Möglichkeit, dies zu erreichen, stellt die Ausdehnung der Einführung von Master-Studiengängen dar, die Absolvent/innen für eine akademische Laufbahn qualifizieren. Darüber hinaus wäre mit Blick auf die Forschung eine allgemeine Zunahme der Studiengänge an Universitäten wünschenswert, zum einen aufgrund des dort bestehenden Promotionsrechts und zum anderen da dort vor dem Hintergrund der geringeren Lehrbelastung davon auszugehen ist, dass sich die Professor/innen ausgeprägter mit Forschung beschäftigen und diese stärker in die Lehre einbinden können, was letztendlich zu einer intensiveren Förderung der Forschungskompetenzen von Absolvent/innen und somit des wissenschaftlichen Nachwuchses führen kann.

Hiermit in Verbindung steht auch die Ausdehnung der Qualifikationsrahmen auf den Master-Abschluss, um entsprechende einheitliche Standards einer guten akademischen Ausbildung zumindest formal abzusichern und so zu einer weiteren Profilbildung der Kindheitspädagogik beizutragen.

Eine Begrenzung dieser Entwicklung wird deutlich vor dem Hintergrund des Verhältnisses von 3.000 (Fach-)Hochschul- und Universitätsabsolvent/innen gegenüber 16.500 Schüler/innen, die jährlich ihre Ausbildung an Fachschulen abschließen (Pasternack in diesem Band). So kann beispielsweise im Unterschied zum Lehrer/innenberuf auch längerfristig nicht von einer Vollakademisierung ausgegangen werden, was sich professionstheoretisch letztendlich negativ auf die Wahrnehmung des Verhältnisses von Kindheitspädagogik und Profession auswirken könnte.

Literatur

Abbott, A. (1988). The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor. Chicago & London: University of Chicago Press.

Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 74(3), 664–679.

Bertelsmann Stiftung (2015). Trends der FBBE in Deutschland – zentrale Ergebnisse des Länderreports 2015. Zugriff am 03.03.2017 unter <https://www.laendermonitor.de/downloads-presse/index.nc.html>

Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. (2009). Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der »Kindheitspädagogik«/»Bildung und Erziehung in der Kindheit«. Zugriff am 15.01.2017 unter <http://www.ku.de/fileadmin/18/Praxis/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf>

- Cloos, P. (2008).* Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Juventa.
- Cloos, P. (2013).* Kindheitspädagogische Professionalität im Spiegel vergleichender Forschung. In F. Berth, A. Diller, C. Nürnberg & T. Rauschenbach (Hrsg.), Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen (S. 39–62). München: DJI.
- Etzioni, A. (Ed.) (1969).* The Semi-Professions and their Organisation. New York: Free Press.
- Helsper, W., Krüger, H.-H. & Rabe-Kleberg, U. (2000).* Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung – Einführung in den Themenschwerpunkt. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1(1), 5–19.
- Honig, M., Joos, M. & Schreiber, N. (2004).* Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim: Juventa.
- Jooß-Weinbach, M. (2012).* Erzieherinnen in der Krippe. Modi, Motive und Konstitutionen professionellen Handelns. Weinheim/Basel: Beltz.
- Keil, J. (2013).* Professionsverständnis in der Frühpädagogik. Genderspezifische Konsequenzen der bisherigen Teilakademisierung. Die Hochschule, 22(1), 88–106.
- Keil, J. & Pasternack, P. (2016).* 10 Jahre Akademisierung der Frühpädagogik. Ergebnisse einer Befragung unter Absolvent_innen fach- und hochschulischer Ausbildung. In A. Schmitt, A. Schwentesius & E. Sterdt (Hrsg.), Neue Wege für frühe Bildung und Förderung im Forschungsfeld Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) (S. 85–96). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kucharz, D., Mackowiak, K., Zirolì, S., Kauertz, A., Rathgeb-Schnierer, E. & Dieck, M. (Hrsg.) (2014).* Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie. Münster: Waxmann.
- Kuhn, M. (2013).* Professionalität im Kindergarten. Eine ethnografische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N. (1982).* Funktionen der Religionen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982).* Das Technologiedefizit in der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik (S. 11–40). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nentwig-Gesemann, I. (2008).* Rekonstruktive Forschung in der Frühpädagogik. In H. von Balluseck (Hrsg.), Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven – Entwicklungen – Herausforderungen (S. 251–263). Opladen: Barbara Budrich.

- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011).* Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Oevermann, U. (1979).* Probleme der Professionalisierung in der berufsmäßigen Anwendung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. Frankfurt a.M. (unveröffentlichtes Manuskript).
- Oevermann, U. (1996).* Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 70–182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002).* Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), Biographie und Profession (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Parsons, T. (1968).* Profession. In D. L. Sills (Ed.), International Encyclopedia of the Social Science (Vol. 12) (pp. 536–547). New York: The Macmillan Company.
- Rabe-Kleberg, U. (1996).* Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist ‚semi‘ an traditionellen Frauenberufen? In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 276–302). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rabe-Kleberg, U. (1999).* Wie aus Berufen für Frauen Frauenberufe werden. In I. Lenz, M. Mae, I. Metz-Göckel, U. Müller & M. Stein-Hilbers (Hrsg.), Transformation – Unternehmensreorganisation – Geschlechterforschung (S. 93–107). Opladen: Leske + Budrich.
- Rabe-Kleberg, U. (2003).* Gender Mainstreaming und Kindergarten. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rabe-Kleberg, U. (2004).* »Experte« und »Professional« – zwei soziale Praxen des Umgangs mit Ungewissheit. Aufgezeigt am Beispiel der gesellschaftlichen Kleinkinderziehung im gesellschaftlichen Umbruch. In U. Rabe-Kleberg (Hrsg.), Der gesellschaftliche Umgang mit der Ungewissheit – Beruf und Profession als Beispiel. SFB-580-Mitteilungen, 13, 7–12.
- Rabe-Kleberg, U. (2007).* Die Fenster sind offen, um den Muff hinaus zu jagen! Der professionelle Habitus muss noch gestärkt werden. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 4, 8–11.
- Rauschenbach, T. & Berth, F. (2014).* Kindergärtnerin – Erzieherin – und dann? Frühpädagogische Professionalisierung zwischen Stagnation und nachholender Modernisierung. In Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (Hrsg.), Abschlussdokumentation der BAGFW-Kampagne Profis für die Kita (S. 20–25). Zugriff am 09.02.2017 unter http://www.bagfw-esf.de/fileadmin/user_upload/ESF/Aktuelles_2015/150310_KiKa_bagfw_A4_Web_final.pdf

- Robert Bosch Stiftung (2008)*. Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschule. Zugriff am 15.01.2017 unter http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/PiK_orientierungsrahmen_druckversion.pdf
- Schütze, F. (1992)*. Sozialarbeit als »bescheidene Profession«. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 132–170). Wiesbaden: Leske + Budrich.
- Schütze, F. (1996)*. Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183–275). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schütze, F. (2000)*. Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 49–96.
- Schwentenius, A. (2016)*. Bildungsreform und Professionalisierung. Eine Interviewstudie mit Pädagoginnen zur Implementierung des Programms »Bildung: elementar« in Sachsen-Anhalt. Opladen: Budrich UniPress.
- Stichweh, R. (1992)*. Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtung aus systemtheoretischer Sicht. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 36–48). Opladen: Leske + Budrich.
- Stichweh, R. (2013)*. *Wissenschaften, Universitäten, Profession. Soziologische Analysen*. Frankfurt a.M.: Transcript.
- Stichweh, R. (1996)*. Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (2005)*. Wissen und die Professionen in einer Organisationsgesellschaft. In T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 31–44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietze, W., Dittrich, I., Grenner, K., Groot-Wilken, B., Sommerfeld, V., Viernickel, S. & Hanisch, A. (2007)*. *Pädagogische Qualität entwickeln* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013)*. *NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013)*. Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Zugriff am 01.03.2017 unter http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/expertise_gute_bildung_2013_Kapitel_1-3_web.pdf

Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2015). Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg i.Br.: Herder.

Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2017). Interaktionsgestaltung im familiären und institutionellen Kontext. Einleitung. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung (S. 2–26). Wiesbaden: Springer VS.

Zehn Jahre Teilakademisierung der Frühpädagogik – Die Erwartungen und der Grad ihrer Einlösung

Peer Pasternack

Im Jahr 2004 hatten an drei Fachhochschulen die ersten frühpädagogischen Studiengänge, die auf die unmittelbare Arbeit mit Kindern vorbereiten, begonnen: an der Alice-Salomon-Fachhochschule (FH) Berlin, der Evangelischen FH Hannover¹ und an der FH Emden/Leer. Anschließend entwickelte sich eine beträchtliche Dynamik. Bereits drei Jahre später liefen bereits insgesamt 54 Hochschulangebote oder waren in Vorbereitung, auch starteten allein innerhalb des Jahres 2007 14 neue Studiengänge (Pasternack, 2008). 2010 gab es dann schon 78 Studiengänge (Pasternack & Schulze, 2010, S. 17 ff.). Nach dem Gründungsboom kam es zu einer Dämpfung und inzwischen zu einem faktischen Stillstand bei der Neueinrichtung frühpädagogischer Studienangebote (FKB, 2014, S. 69). Heute bestehen etwa 120 verschiedene Studienmöglichkeiten an zirka 90 Hochschulen.

Innerhalb des Spektrums der Angebote gibt es eindeutige Schwerpunkte: 84 % der Studiengänge sind Bachelor-Programme. Bei 66 % steht die Frühpädagogik im Mittelpunkt der Studieninhalte, während ein Viertel der Studiengänge auf Leitungs- und Managementaufgaben im frühpädagogischen Sektor vorbereitet. 81 % der Studiengänge finden an Fachhochschulen statt. Der ›typische Studiengang‹ ist also ein Bachelor-Programm an einer FH, das rein frühpädagogisch fokussiert ist (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Frühpädagogische Studiengänge 2015²

			Anzahl	Anteil am Gesamt
Formale Art des Angebots	Studiengänge	Bachelor	100	84 %
		Master	19	16 %
	Modus	Vollzeit = grundständig	65	55 %
		Teilzeit = berufsbegleitend	54	45 %
Inhaltliche Art des Angebots	Reine Frühpädagogik		78	66 %
	Verbunden mit Leitung, Management o. dgl.		29	24 %
	Spezialpädagogiken		12	10 %
Hochschulart	Universität (incl. PH)		21	18 %
	Fachhochschule		96	81 %
	Berufsakademie/Duale Hochschule		2	1,5 %
Gesamt			119	100 %

1 Der Studiengang wurde nach dem ersten Durchgang wieder eingestellt.

2 Quelle: <http://www.weiterbildungsinitiative.de/nc/studium-und-weiterbildung/studium/studiengangsdatenbank/> (14.4.2015); eigene Auswertung

Vollständig wird das Bild aber erst, wenn auch die Gründungsdynamik im Bereich der Fachschulen für Sozialpädagogik einbezogen wird: Die Zahl der Fachschulen hat sich in den letzten 20 Jahre nahezu verdoppelt (FKB, 2014, S. 67). In den letzten zehn Jahren ist sie, auf den enormen Fachkräftebedarf reagierend³, von ca. 400 auf über 626 Fachschulen beträchtlich gestiegen. Damit sind in dieser Zeit gut viermal so viele Fachschulen wie Hochschulstandorte für Frühpädagogik entstanden (Leu, 2014). Entsprechend erhöhten sich auch die Absolvent/innenzahlen der Fachschulen. Allein von 2008 bis 2012 stiegen sie um 18 % auf rund 21.000. 2014 schlossen knapp 25.800 Erzieher/innen ihre Ausbildung ab. Das bedeutet innerhalb von nur sechs Jahren eine Steigerung um rund 8.000 Personen bzw. rund 45 % (FKB, 2014, S. 10). Demgegenüber erreichten die frühpädagogischen Hochschulabsolvent/innen (Bachelor) ihren bisherigen Höchststand im Jahre 2014 mit 2.019 Personen (DJI, 2015). Eine Ablösung der Fachschulausbildung durch die Hochschulstudiengänge ist folglich nicht in Sicht. Im Gegenteil: »Die Bedeutung der Fachschule für Sozialpädagogik als Ausbildungsstätte für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung ist [...] größer als je zuvor« (FKB, 2014, S. 68).

An die Akademisierung waren im zurückliegenden Jahrzehnt verschiedene Erwartungen geknüpft worden. Diese sollen hier daraufhin geprüft werden, in welchem Maße sie nach einem Jahrzehnt bereits eingelöst werden konnten. Dabei wird jeweils ein Seitenblick auf die Fachschulausbildungen geworfen. Insgesamt sechs Erwartungen hatten sich mit den Akademisierungsinitiativen verbunden. Zwei dieser Erwartungen bezogen sich auf direkte und indirekte Qualitätssteigerungen der frühpädagogischen Arbeit:

- Qualitätssteigerung der frühkindlichen Bildungsarbeit und
- intensiviert Forschung zur frühen Kindheit durch mehr wissenschaftliche Ressourcen.

Weitere vier Erwartungen betrafen die Fachpersonalausstattung des frühkindlichen Bildungssektors und die Motivation des Fachpersonals:

- höhere Wertschätzung des Berufs der/des Erzieherin/Erzieher bzw. Frühpädagogin/Frühpädagogen durch ein gesteigertes Sozialprestige und bessere Vergütungen,
- Öffnung des Erzieher/innen-Berufs durch Aufstiegschancen,
- steigende Verbleibsquote der Fachkräfte im Beruf und
- Erhöhung des Männeranteils in den Kitas.

In welchem Maße konnten diese Erwartungen bisher bedient werden?

1 Direkte und indirekte Qualitätssteigerungen

1.1 Qualitätssteigerungen in der frühkindlichen Bildungsarbeit

Direkte Qualitätswirkungen durch Akademisierung können dann eintreten, wenn akademisiertes Personal in der Gruppenarbeit mit den Kindern tätig wird, also die

³ Von 2006 bis 2014 erfolgte ein Fachkräftezuwachs in den Kindertageseinrichtungen von 195.000 Personen (FKB, 2014, S. 40).

frühpädagogischen Basisprozesse (mit-)gestaltet. Tatsächlich kommt ein bemerkenswert großer Teil der Studienabsolvent/innen dort an: 70 % der frühpädagogischen Akademiker/innen sind zumindest auf ihrer ersten Stelle nach dem Studium unmittelbar in der Gruppenarbeit mit Kindern tätig (Kirstein, Fröhlich-Gildhoff & Haderlein, 2012, S. 24). Eher indirekte Wirkungen auf die Qualität der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit gehen von den Studienangeboten für Kita-Management und den wissenschaftsorientierten Angeboten der Master-Stufe aus: über verbesserte Anleitung, Führung und Organisation, also Professionalitätssteigerung des Managements, sowie über intensiviertere frühpädagogische Forschung, die mit der erhöhten Anzahl von fachlich einschlägigen Wissenschaftler/innen möglich wird.

Um eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass die unmittelbare Arbeit mit den Kindern durch die Akademisierung Professionalisierungsschübe erhält, bemühen sich insbesondere die Fachhochschulen: Sie versuchen aktiv, dem Einwand, sie seien (zu) theorielastig, zu begegnen, indem sie der Theorie-Praxis-Verflechtung besondere Aufmerksamkeit widmen. Insbesondere die Integration von Praxisaspekten in die Theoriemodule des Curriculums soll praktische Erfahrungen an die theoretisch informierten Reflexionsebenen koppeln (Pasternack, 2015, S. 126–131).

Hier wird ein Bewusstsein dafür erkennbar, dass sich die Wissensbestände der Praxis und der Theorie unterscheiden: Das Können in der Praxis unterliegt dem Angemessenheitskriterium, das Wissen der Wissenschaft hingegen dem Kriterium der Wahrhaftigkeit (Dewe, 2012, S. 123). Insofern bestehen auch Chancen, dass im Falle der Frühpädagogik eine Verwissenschaftlichung gelingt, die es vermeidet, die Werte, die für eine wirklich gelingende Berufspraxis entscheidend sind, an den Rand zu drängen.

Dass sich dabei tatsächlich der potenzielle Mehrwert einer wissenschaftlichen Ausbildung mobilisiert findet, wird insbesondere daran sichtbar, dass die Methodenausbildungen in den Studiengängen eine beachtliche Breite aufweisen. Professionelles, d.h. klienten-, fall- und situationsspezifisches Handeln ist wesentlich ein Agieren in Nichtroutinesituationen. Solche Situationen erfolgreich zu bewältigen, setzt voraus, dass die/der Handelnde souverän über routinisierbare Grundlagen der Bewältigung des Nichtroutinisierbaren verfügt. Eine solche Grundlage besteht insbesondere aus Methodenkenntnis und -erfahrung. Methodisch geleitetes Analysieren, Planen, Organisieren, Implementieren und Evaluieren sind zentrale Voraussetzungen, um professionell handeln zu können.

Während in den Fachschulen nahezu ausschließlich Praxismethoden gelehrt werden, ist das Bachelor-Level durch eine weitgehende Ausgeglichenheit von Praxis- und Forschungsmethoden gekennzeichnet, und in den Master-Programmen überwiegen die Forschungsmethoden stark. Die wesentliche darin enthaltene Information ist: Forschendes Lernen findet an den Fachschulen jedenfalls von der Methodenseite her keine Abstützung; die Hochschulen jedoch nutzen hier ihre spezifischen Chancen (Pasternack, 2015, S. 122 ff.).

1.2 Intensivierte Forschung zur frühen Kindheit

Die Erwartung, dass die Hochschulstudiengänge auch mehr wissenschaftliche Ressourcen bedeuten und damit zu einer intensivierten Forschung zur frühen Kindheit führen, ist in Teilen eingetreten. Mit der Etablierung der Studiengänge ging eine Vervielfachung der Anzahl frühpädagogischer Professuren einher, und zu den Tätigkeitsmerkmalen von Professor/innen gehört neben der Lehre auch die Forschung. Eingeschränkt werden die diesbezüglichen Wirkungen aber dadurch, dass sich die Teilakademisierung der Frühpädagogik auf die Fachhochschulen konzentriert hat. Damit fand der größte Teil des Ressourcenzuwachses an Hochschulen statt, die weder promotionsberechtigt noch die maßgeblichen Träger der Grundlagenforschung sind.

Gleichwohl lässt sich abschätzen, dass es von 2003 auf 2014 zu einer Versechsfachung der Forschungsressourcen für das Themenfeld Frühe Bildung/Frühe Kindheit gekommen ist – was angemessen nur zu bewerten ist, wenn man sich das niedrige Ausgangsniveau vor Augen hält: bundesweit neun Universitätsprofessuren. Einige Daten, die Symptome von Leistungsstärke in der Forschung beschreiben, verweisen auf einen deutlichen Zuwachs auch beim Output der Forschung.

So lässt sich für die frühpädagogische Forschung – die nur einen Teil der Arbeiten zu früher Bildung/früher Kindheit ausmacht – festhalten: Die Zahl der wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten konnte von jährlich acht auf 20 gesteigert werden. Ebenso nahm die frühpädagogische Präsenz in den beiden wichtigsten Zeitschriften der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft deutlich zu. Im Schnitt der Jahre 2009 bis 2014 wurden durch die *Zeitschrift für Pädagogik* bzw. die *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* jährlich knapp sechs frühpädagogische Artikel publiziert. Dies ist eine deutliche Steigerung im Verhältnis zu den davor liegenden sechs Jahren, in denen im Mittel ein frühpädagogischer Artikel jährlich den Weg in eine der beiden Zeitschriften fand. Auch die Drittmittelinwerbungen sind – unter dem Vorbehalt einer eingeschränkten Aussagekraft der zugriffsfähigen Daten – offenbar deutlich gestiegen (für weitere Details siehe Hechler & Pasternack, 2015).

Zu beobachten ist überdies eine zunehmende Selbstorganisation der Nachwuchswissenschaftler/innen innerhalb der Kommission »Pädagogik der frühen Kindheit« bei der DGfE. Daneben existiert seit 2011 der Studiengangstag »Pädagogik der Kindheit« als eine gemeinsame Arbeitsgruppe des Fachbereichstags Soziale Arbeit und des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages. Er vereint mehr als 50 einschlägige Studiengänge an Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten.⁴ Schließlich sind seit 2004 zwei neue wissenschaftliche Zeitschriften gegründet worden, die sich mit Frühpädagogik bzw. Kindheitsforschung befassen: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut, und *Frühe Bildung*, herausgegeben von einem Team, dessen Mitglieder in verschiedensten einschlägigen Einrichtungen verankert sind.

⁴ <http://www.fbts.de/arbeitskreise/paedagogik-der-kindheit.html> (29.07.2015)

2 Personalausstattung und Motivation

2.1 Höhere Wertschätzung des Berufs

Das *Sozialprestige* des Berufs der Erzieherin/des Erziehers (bzw. der/des Frühpädagogin/-pädagogen) hat sich in den letzten Jahren zwar verbessert, allerdings unabhängig von der Teilakademisierung. Vielmehr war diese Entwicklung eine Folge der intensivierten gesellschaftlichen Debatten um den Stellenwert der frühkindlichen Bildung. Diese Debatten hingen unmittelbar mit der erhöhten Teilnahme an Kindertagesangeboten zusammen. Sie wiederum wurde durch den gesetzlichen Anspruch auf einen U3-Betreuungsplatz sowie die steigende Erwerbs- und Karriereung von Frauen gefördert.

Für das hohe öffentliche Ansehen der Erzieher/innen spricht, dass sie im Reputationsranking der Berufe, das Forsa und Deutscher Beamtenbund (dbb) jährlich ermitteln, regelmäßig vordere Plätze einnehmen. Ein hohes bzw. sehr hohes Ansehen genossen sie 2011 bei 83 % der Befragten. Damit lagen nur Feuerwehrleute, Kranken-/Altenpfleger/innen, Mediziner/innen und Polizist/innen vor den Erzieher/innen. 2012 gelangten sie mit 87 % auf Platz 4. In den nächsten Jahren blieb es ähnlich. Selbst 2015 belegten sie mit 85 % Platz 4, obgleich die Befragten unter dem Eindruck der öffentlich stark polarisierenden Kita-Streiks antworteten (dbb/forsa, 2011, S. 19, 2012, S. 19, 2015, S. 9).

Die *Einkommensentwicklung* der Erzieher/innen war in den letzten Jahren zwar positiv: Sie stieg seit 2009 um etwa 20 %. Doch war dies nicht von der Teilakademisierung des Berufsfeldes getrieben. Ursächlich wirkten vielmehr die hohe Nachfrage nach Fachkräften und der Tarifdruck der Gewerkschaften. Im Übrigen werden in den Kindertageseinrichtungen, trotz der Einkommenszuwächse, anhaltend geringe Durchschnittsgehälter realisiert, da rund die Hälfte der Erzieher/innen teilzeitbeschäftigt ist (Pasternack, 2015, S. 177–180).

Dass die Akademisierung hinsichtlich der Einkommensentwicklung noch keine Änderungen bewirkt hat, zeigen die verfügbaren Daten: 84 % der Hochschulabsolvent/innen werden auf ihrer ersten Stelle unterhalb der Entgeltgruppen, die für akademische Berufe üblich sind, eingestuft. Oder umgekehrt: 16 % erreichen eine Einstufung, die angewandte wissenschaftliche Kenntnisse voraussetzt (FKB, 2014, S. 108). Die Hochschulabsolvent/innen verdienen also nur dann mehr als andere Fachkräfte, wenn sie höhere Berufspositionen bekleiden – was aber auch für Fachschulabsolvent/innen zutrifft.

2.2 Öffnung des Erzieher/innen-Berufs durch Aufstiegschancen

Die Fachschulausbildung zur Staatlich anerkannten Erzieher/in galt als (weitestgehende) Karrieresackgasse. Hier haben die neuen Hochschulstudiengänge Aufstiegschancen eröffnet, die auch wahrgenommen werden. Darauf weist der Umstand hin, dass 74 % der Bachelor-Studierenden zuvor eine Ausbildung in einem Erziehungsberuf absolviert hatten (Kirstein, Fröhlich-Gildhoff & Haderlein, 2012, S. 20). Diese Studierenden erhoffen sich zu 94 % berufliche Aufstiegschancen durch das Stu-

dium, während dies bei den Studierenden ohne vorherige Fachschulausbildung nur für 56,5 % ein Studienmotiv ist (Helm, 2010, S. 38).

Nach Kirstein, Fröhlich-Gildhoff und Haderlein (2012, S. 26) erreichten bereits 48 % der frühpädagogischen Bachelor-Absolvent/innen leitende Tätigkeiten in Kindertageseinrichtungen: entweder deren Leitung oder die Position einer stellvertretenden Leitungskraft. Dabei knüpft die Übertragung von Leitungspositionen für Absolvent/innen häufig an deren Berufserfahrung an: Wer vor dem Studium eine Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher abgeschlossen und bereits in einer Kindertageseinrichtung gearbeitet hatte, wurde nach dem Studium häufig in einer Leitungsposition beschäftigt. Berücksichtigt man diesen Anteil der bereits zuvor berufserfahrenen Fachkräfte, so beläuft sich der Anteil mutmaßlich allein aufgrund des absolvierten Studiums erworbener Leitungspositionen auf 29 %.

Gleichwohl begeben sich die Absolvent/innen mit einem Bachelorabschluss, sobald sie ins Beschäftigungssystem eintreten wollen, in ein umkämpftes Feld, für das manche Richtungsentscheidungen noch nicht getroffen sind. Dies liegt vor allem daran, dass die gesellschaftliche und politische Diskussion darüber, welche Bedeutung dem Bachelorabschluss in der Zukunft zu kommen soll, nach wie vor nicht abgeschlossen ist.

Als ein Resultat der bislang ungeklärten Fragen kann gelten, dass nur eine Minderheit der Frühpädagogik-Studierenden erwartet, eine Beschäftigung ausüben zu können, die adäquat vergütet wird. Dabei zweifeln die Studierenden der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in höherem Maße (über 40 %) an einer gut honorierten Berufsposition, als dies bei FH-Studierenden der Fall ist. Zudem besteht die Befürchtung, im Berufsfeld vorrangig als Konkurrenz gesehen zu werden. Lehrende in frühpädagogischen Studienangeboten berichten auch von einer deutlichen Skepsis bis hin zu Aggressionen gegen Studierende und Studierende in den Einrichtungen (Helm, 2010, S. 71 f.).

2.3 Steigende Verbleibsquote der Fachkräfte im Beruf

Seit Jahrzehnten gibt es eine vergleichsweise hohe Fluktuation aus dem Berufsfeld Frühe Bildung hinaus. Hier ist die Erwartung, dass die akademisierten Fachkräfte eine steigende Verbleibsquote im Beruf bewirken werden. Sie beruht darauf, dass zirka 75 % der an Hochschulen ausgebildeten sonstigen Pädagog/innen dauerhaft in ihrem Studienfach beruflich tätig sind, was um 15 Prozentpunkte über dem Berufsverbleib der Fachschulerzieher/innen liegt. Belastbare Aussagen zu den studierten Frühpädagog/innen werden sich hierzu allerdings erst in etwa zehn Jahren gewinnen lassen.

Unterstellt man aber, dass der Berufsverbleib der Frühpädagog/innen dem aller Pädagog/innen mit Hochschulabschluss entspricht, dann müssten bei einer Vollakademisierung der Frühpädagogik etwa 15 % weniger Personen als heute an den Fachschulen ausgebildet werden, um die Arbeitsplätze besetzen zu können – bzw. es ließen sich aus den für den Beruf Qualifizierten 15 % mehr Fachkräfte für die Praxis gewinnen, d.h. neu entstehende Arbeitsplätze in diesem Umfang besetzen, ohne zusätzliche Ausbildungsanstrengungen unternehmen zu müssen.

Damit fielen auch die gesellschaftlich aufzuwendenden Ausbildungskosten. Am günstigsten schneidet in einer Betrachtung, die den Berufsverbleib einbezieht, das FH-Bachelor-Studium ab: Die Kosten für eine dem Berufsfeld tatsächlich zur Verfügung stehende FH-Fachkraft fallen um 29,5 % günstiger aus als die für eine Fachschulfachkraft. Auch die gesellschaftlichen Kosten für eine Universitätsfachkraft liegen, wenn der Berufsverbleib berücksichtigt wird, um 9 % unter denen der Fachschulzieher/in, die dem Berufsfeld tatsächlich zur Verfügung steht (Pasternack, 2015, S. 203 ff.).

Dies spricht in einer Perspektive, die Berufsbiografien zugrunde legt und damit den Berufsverbleib in den Blick nimmt, für mindestens eine verstärkte Akademisierung. Konsequenz zu Ende gedacht, spricht es auch aus finanziellen Erwägungen für eine Vollakademisierung.

2.4 Erhöhung des Männeranteils in den Kitas

Mit der Einführung frühpädagogischer Studiengänge war auch die Hoffnung verbunden, mehr Männer für Kitas gewinnen zu können. Dahinter stand die Annahme, dass Studium und akademischer Abschluss stärker solche junge Menschen ansprechen, die sich Aufstiegsoptionen für die Zukunft offen halten möchten – was nach landläufiger Auffassung verstärkt Männer charakterisiere. Hierzu ist vorerst ein ernüchternder Befund zu notieren: Der Männeranteil in den Studiengängen ist konstant niedrig und beträgt 8 %. An den Fachschulen für Sozialpädagogik hingegen liegt er mittlerweile bei 18 % (2014) (Keil, Pasternack & Thielemann, 2015). Die Fachschulen erweisen sich insofern einstweilen als leistungsfähiger hinsichtlich der zusätzlichen Gewinnung von Männern für das Berufsfeld.

Eine Deutung dieses Befundes könnte sein: Zwar war in den letzten Jahren die allgemeine Aufmerksamkeitserzeugung für das Berufsfeld – angetrieben durch den Ausbau des Kita-Sektors, Programme und Projekte für mehr Männer in Kitas, die z.T. heftigen Kita-Streiks sowie die Debatte über die Qualität frühkindlicher Bildung – so erfolgreich, dass sie auch bei mehr Männern als zuvor Interesse weckte. Doch spielt die Akademisierung dabei bisher eine geringere Rolle als die Fachschulen, weil die frühpädagogischen Hochschulstudiengänge noch keine wirklich konsolidierte Anerkennung erfahren – erkennbar an den tätigkeits- statt abschlussbezogenen Vergütungen und der erst jetzt sich vollziehenden schrittweisen staatlichen Anerkennung als »Kindheitspädagog/in«.

Doch auch die Steigerungen der Männeranteile in den Fachschulen dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass Prozentzahlen leicht mehr suggerieren können, als es die absoluten Zahlen hergeben: »Trotz der geringen Anzahl männlicher Beschäftigter in der Frühen Bildung hat sich diese seit dem Jahr 2000 fast verdoppelt (+95 %), was sich auch in der leicht gesunkenen Frauenquote ausdrückt. Insbesondere im Vergleich zum leichten Rückgang männlicher Beschäftigter auf dem Gesamtarbeitsmarkt (-1 %) entwickelt sich der Arbeitsmarkt Frühe Bildung somit auch für Männer positiv, wenngleich auf bescheidenem Niveau. Dennoch bleibt zu konstatieren, dass eine Berufstätigkeit in der Frühen Bildung für Männer offenbar trotz der

verhältnismäßig guten Beschäftigungschancen unattraktiv bleibt und die jüngsten Daten nicht auf eine Trendwende hinweisen« (FKB, 2014, S. 46).

3 Fazit

Die Teilakademisierung der Frühpädagogik ist nicht ohne Wirkungen geblieben. Bislang sind diese allerdings durchgewachsen:

- *Ohne Einfluss* blieben die Hochschulstudiengänge bei drei Entwicklungen: Das Sozialprestige des Berufs der Erzieherin/des Erziehers hat sich zwar verbessert, doch ergab sich dies unabhängig von der Teilakademisierung. Auch die positive Einkommensentwicklung der Erzieher/innen der letzten Jahre hatte andere Ursachen. Einen wesentlichen Beitrag zur stärkeren Geschlechtermischung des Personals der Frühen Bildung haben die Studiengänge noch nicht erbracht. Diesbezüglich erweisen sich die Fachschulen für Sozialpädagogik bisher als leistungsfähiger.
- *Ambivalent* wird die Erwartung bedient, dass mehr Forschung zur frühen Kindheit stattfindet: Dies ist in Teilen eingetreten, wird aber dadurch beschränkt, dass sich die Teilakademisierung auf die weniger forschungsintensiven Fachhochschulen konzentriert hat und die Universitäten zurückhaltend geblieben sind.
- *Positive* Effekte lassen sich in zweierlei Hinsicht formulieren: Zum einen wird eine Mehrheit der frühpädagogischen Akademiker/innen nach Studienabschluss in der Gruppenarbeit tätig, sodass begründet Qualitätseffekte in der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern angenommen werden dürfen. Zum anderen haben die Hochschulstudiengänge Karrierechancen eröffnet, die von aufstiegsorientierten Erzieher/innen auch wahrgenommen werden.

Entgegen verbreiteter Wahrnehmungen hat sich aber der Fachschulbereich hinsichtlich des Ausbaus an Angeboten als dynamischer im Vergleich zum Hochschulsektor erwiesen: Während sich die Studienangebote von neun auf 119 erhöht haben, expandierten die Fachschulen für Sozialpädagogik in den letzten zehn Jahren von zirka 400 auf 626 Einrichtungen. Während die Hochschulen statt ursprünglich etwa 250 Absolvent/innen jährlich rund 2.000 frühpädagogische Fachkräfte entlassen, steigerten die Fachschulen ihre Absolvent/innenzahlen von rund 15.000 auf 25.800, d.h. um rund 11.000. Die Fachschulen haben damit ihr Absolvent/innen-Output um das Sechsfache des Absolventenzuwachses der Hochschulen erhöht.

Einstweilen ist die Auffassung, dass Professionalisierung nur wirksam auf der Basis von Akademisierung zu erreichen sei, eine Meinung unter vielen. Andere Akteure bauen auf die Akademisierung der Einrichtungsleitungen, dadurch zu erzeugende »Leadership« und pädagogische Führung. Die Fachschulrepräsentanten vertreten eine Professionalisierung ohne Akademisierungserfordernis, also ohne Verwissenschaftlichung. Da an der Professionalisierung der Frühpädagogik Fachschulen, Berufsakademien, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen und Universitäten beteiligt sind, muss diese jedenfalls als Mehrebenen-Herausforderung begriffen werden.

Schließlich ist anzumerken: Bei aller Professionalisierung werden die Hoffnungen auf und Bestrebungen hin zu guter Früher Bildung ohne angemessene Personal-

schlüssel auf Dauer in Überforderung und Demotivation des Personals versinken. »Qualität statt Kosten« ist nur soweit eine praktikable Handlungsmaxime, wie vermeidbare Qualitätsdefizite ebenso vermeidbare Kosten produzieren können. Doch substituieren lassen sich nötige Ausgaben und damit die Ausstattungen der Kindertageseinrichtungen nicht durch Qualitätssteigerung. Sie müssen vielmehr den Umfang erreichen, der dauerhafte Qualität erst ermöglicht.

Literatur

- dbb/forsa, dbb beamtenbund und tarifunion, Bundesleitung, forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen (2011)*. Bürgerbefragung öffentlicher Dienst. Einschätzungen, Erfahrungen und Erwartungen. Zugriff am 05.09.2015 unter http://www.dbb.de/fileadmin/pdfs/themen/forsa_2011.pdf
- dbb/forsa, dbb beamtenbund und tarifunion, Bundesleitung, forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen (2015)*. Bürgerbefragung öffentlicher Dienst. Einschätzungen, Erfahrungen und Erwartungen. Zugriff am 05.09.2015 unter http://www.dbb.de/fileadmin/pdfs/2015/forsa_2015.pdf
- dbb/forsa, dbb beamtenbund und tarifunion, Bundesleitung, forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen (2012)*. Bürgerbefragung öffentlicher Dienst. Einschätzungen, Erfahrungen und Erwartungen. Zugriff am 05.09.2015 unter http://www.dbb.de/fileadmin/pdfs/themen/forsa_2012_.pdf
- Dewe, B. (2012)*. Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit. Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit* (S. 111–128). Wiesbaden: Springer VS.
- DJI, Deutsches Jugendinstitut (2015)*. Zahl der Absolventinnen kindheitspädagogischer Studiengänge steigt. Zugriff am 12.01.2016 unter <https://idw-online.de/de/news644238>
- FKB, Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014)*. *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Zugriff am 16.04.2015 unter http://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/download/Fachkraeftebarometer/Fachkraeftebarometer_Fruhe_Bildung_2014_final.pdf
- Hechler, D. & Pasternack, P. (2015)*. Erwartung Nr. 6: Intensivierte Forschung zur frühen Kindheit. In P. Pasternack (Hrsg.), *Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung* (S. 276–311). Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Helm, J. (2010)*. Das Bachelorstudium Frühpädagogik: Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden, München: Deutsches Jugendinstitut/WiFF. Zugriff am 27.09.2013 unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Studie_5_Helm_Internet.pdf

- Keil, J., Pasternack, P. & Thielemann, N. (2015).* Die quantitative Präsenz von Frauen und Männern in der Frühpädagogik, unt. Mitarb. v. C. Schubert. In P. Pasternack (Hrsg.), *Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung* (S. 231–260). Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Kirstein, N., Fröhlich-Gildhoff, K. & Haderlein, R. (2012).* Von der Hochschule an die Kita. Berufliche Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge. München: Deutsches Jugendinstitut/WIFF. Zugriff am 16.04.2015 unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise_Kirstein_Haderlein_Froehlich-Gildhoff_v2.pdf
- Leu, H. R. (2014).* Ein Blick »von Außen« auf 10 Jahre kindheitspädagogische Studiengänge. *erzieherIn.de*. Zugriff am 12.11.2014 unter <http://www.erzieherin.de/ein-blick-von-aussen-auf-10-jahre-kindheitspaedagogische-studiengaenge>
- Pasternack, P. (2008).* Elementar- bzw. Frühpädagogik an deutschen Hochschulen. Stand: 8/2008. *erzieherin-online*. Zugriff am 12.09.2009 unter http://www.erzieherin-online.de/beruf/ausbildung/pasternack_fruehpaed.pdf
- Pasternack, P. (2015).* Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung, unter Mitwirkung von J. Gillessen, D. Hechler, J. Keil, K. König, A. Schildberg, C. Schubert, V. Strittmatter & N. Thielemann. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Pasternack, P. & Schulze, H. (2010).* Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF). Zugriff am 15.07.2015 unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2010.pdf

Autorinnen und Autoren

Claudia Bachtenkirch

Angewandte Gesundheitswissenschaften (B. Sc.), ist Mitarbeiterin der Landesvereinigung für Gesundheit Sachsen-Anhalt e. V. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten, Resilienz und Qualitätsentwicklung sowie die Fort- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften.

Kontakt: claudia.bachtenkirch@lvg-lsa.de

Jörn Borke

Dr. rer. nat., Dipl.-Psychologe, ist Professor für Entwicklungspsychologie der Kindheit an der Hochschule Magdeburg-Stendal, Vorstandsmitglied im Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB) der Hochschule Magdeburg-Stendal sowie Mitglied des Sprecherrates beim Forschungsnetz Frühe Bildung Sachsen-Anhalt (FFB). Er hat langjährige Forschungs-, Lehr- und Weiterbildungserfahrungen unter anderem in den Bereichen kulturvergleichende Säuglings- und Kleinkindforschung, Eltern-Kind-Interaktionen sowie kultursensitive Frühpädagogik und Beratung.

Kontakt: joern.borke@hs-magdeburg.de

Julia Chrapa

Diplom-Psychologin, war Mitarbeiterin der Landesvereinigung für Gesundheit Sachsen-Anhalt e.V. und arbeitet(e) in Projekten zur Stärkung der psychischen Gesundheit, Resilienz und im betrieblichen Gesundheitsmanagement.

Kontakt: magdeburg@lvg-lsa.de

Claudia Dreke

Dr. phil., ist Professorin für Sozialpädagogik und Soziologische Grundlagen in den Angewandten Kindheitswissenschaften an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Ihre Arbeits- und Interessenschwerpunkte sind soziale Ungleichheiten in Schule und Kita, Kindheits- und Jugendforschung sowie rekonstruktive Forschungsmethoden, u.a. Bildanalyse. Sie ist wissenschaftliche Beirätin in der Sektion »Soziologie der Kindheit« in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS).

Kontakt: claudia.dreke@hs-magdeburg.de

Henry Herper

Dr. rer. nat., Dipl.-Lehrer, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg. Er leitet die Arbeitsgruppe »Lehramtsausbildung« der Fakultät für Informatik. Im Rahmen des Projektes »Klassenzimmer der Zukunft« engagiert er sich für die Einführung von digitalen Medien im Unterricht. Ein aktueller Arbeitsschwerpunkt ist die Entwicklung und Erprobung von Konzepten der

informatischen Bildung in der frühkindlichen Erziehung und in der Primarstufe. Er ist Mitglied des Sprecherrates beim Forschungsnetz Frühe Bildung Sachsen-Anhalt (FFB).

Kontakt: henry.herper@ovgu.de

Wolfgang Lehmann

Prof. Dr. phil. habil., Dipl.-Lehrer und Dipl.-Psychologe, arbeitet in verschiedenen Forschungsprojekten und im Rahmen unterschiedlicher Lehraufträge an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, jahrelange wissenschaftliche Tätigkeit im Bereich Methodenlehre, Diagnostik und Evaluation, Forschungsschwerpunkte: Begabung und Hochbegabung, Förderung mathematischer Fähigkeiten im Vorschulalter, Entwicklung von Leistungs- und Persönlichkeitsmerkmalen bei Schülern an Spezialgymnasien, Raumvorstellung, Training kognitiver Fähigkeiten im höheren Alter, Medienforschung im Vorschulalter sowie Wirkungskontrolle pädagogischer und klinischer Interventionen.

Kontakt: wolfgang.lehmann@ovgu.de

Ines Müller

Dr. phil., Dipl.-Psychologin, systemische Therapeutin, Mitarbeiterin an der Oskar Kämmer Schule Magdeburg, arbeitete vorrangig in Projekten zur mathematischen Kompetenz von Kindern und promovierte auch zu diesem Thema an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Kontakt: i.mueller@oks.de

Peer Pasternack

Prof. Dr., seit 2004 Forschungsdirektor bzw. Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU). Herausgeber der Zeitschrift »die hochschule. journal für wissenschaft und bildung«, Lehrveranstaltungen am Institut für Soziologie der MLU, Arbeitsschwerpunkte: Hochschulpolitik, Hochschulorganisation, Bildung und Wissenschaft in demografisch herausgeforderten Regionen, akademische Bildung, Wissenschaftszeitgeschichte.

Kontakt: peer.pasternack@hof.uni-halle.de

Martin L. Pittorf

Dr. rer. nat., Dipl.-Geophysiker, ist Geschäftsführer der punkt um FILM GmbH, Magdeburg-Biederitz. Er promovierte an der Bauhaus-Universität Weimar (Psychophysiologie und Wahrnehmung) zum Thema frühkindliches Verständnis formaler Filmelemente. Forschungsschwerpunkte sind das frühkindliche Medienverständnis und die Entwicklung kindgerechter, video-basierter Testverfahren.

Kontakt: pittorf@punkt-um-film.de

Jeanne Rademacher

Dr. phil., Dipl.-Psychologin, Systemische Therapeutin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Klinische Entwicklungspsychologie des Instituts für Psychologie der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, aktuelle Arbeits- bzw. Forschungsschwerpunkte: Systemische Beratung & Therapie, Förderung mathematischer Fähigkeiten im Vorschulalter, Training kognitiver Fähigkeiten im höheren Alter sowie Wirkungskontrolle pädagogischer und klinischer Interventionen.

Kontakt: jeanne.rademacher@ovgu.de

Katrin Reimer-Gordinskaya

Dr. phil., Dipl.-Psychologin, ist Professorin für kindliche Entwicklung, Bildung und Sozialisation an der Hochschule Magdeburg-Stendal und Mitglied im Vorstand des Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB). Sie leitet das Forschungsprojekt »Kindliche Handlungsfähigkeit in intersektionalen Machtverhältnissen – Ontogenese von Vorurteilen und Diskriminierung«. Die Pädagogik der Vielfalt ist ein Schwerpunkt ihrer langjährigen Lehr- und Weiterbildungstätigkeit.

Kontakt: katrin.reimer@hs-magdeburg.de

Bernd Rudow

Prof. Dr. rer. nat. habil., Emerit. Hochschullehrer für Arbeitswissenschaften und Psychologie an den Universitäten Mannheim, Koblenz-Landau, Heidelberg, Leipzig sowie an der Hochschule Merseburg. Forschungsthemen sind u.a. die Arbeit von Pädagogen, Belastungen, Stress und Gesundheit, betriebliche Informationssysteme. 125 wiss. Publikationen, u.a. 5 Monographien. Zurzeit Direktor des Instituts für Gesundheit und Organisation (IGO) Viernheim.

Kontakt: b.rudow@t-online.de

Annette Schmitt

Dr. phil. habil., Diplom-Psychologin, ist Professorin für Bildung und Didaktik im Elementarbereich an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Sie engagiert sich insbesondere für Praxisforschung und den Wissenschafts-Praxis-Transfer im Bereich der Frühen Bildung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind didaktische Ansätze der Frühpädagogik, die Kooperation von Kita und Schule und der mathematisch-naturwissenschaftliche Bereich der Frühen Bildung.

Kontakt: annette.schmitt@hs-magdeburg.de

Anja Schwentesius

Dr. phil., Dipl.-Pädagogin, ist Geschäftsführung und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB) der Hochschule Magdeburg-Stendal und arbeitet(e) dort in Projekten zur frühen mathematische und naturwissenschaftlichen Bildung, zur Kooperation von Kita und Grundschule und zur kultursensiti-

Autorinnen und Autoren

ven Frühpädagogik. Ihre Arbeitsschwerpunkte bilden die Professionalisierung der Kindheitspädagogik, Zusammenarbeit von Kita und Grundschule sowie kultursensitive Frühpädagogik.

Kontakt: anja.schwentesius@hs-magdeburg.de

Elena Sterdt

Dr. PH, MPH, ist seit Januar 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB) an der Hochschule Magdeburg-Stendal und promovierte an der Medizinischen Hochschule Hannover zum Thema Bewegungs- und Sozialverhalten von Kindern im Vorschulalter. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Prävention und Gesundheitsförderung in Kitas und Fort- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften.

Kontakt: elena.sterdt@hs-magdeburg.de

Anna Werner

Diplom-Sozialpädagogin (FH) arbeitet seit 2010 in verschiedenen Einrichtungen der Kinderhilfe und -betreuung. Unter anderem eine Heilpädagogische Tagesstätte und Kindergärten. Ihre Arbeit bezog sich dabei auf Kinder im Kleinkind-, Vorschul- und Schulalter.

Kontakt: annawerner85@googlemail.com