

Pädagogische Horizonte



THEMENHEFT

»Pädagogisch handeln – eine Rückbesinnung
auf das Elementare in der Pädagogik«

Barbara Fageh & Petra Vollmann (Hrsg.)

Ein Journal der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Österreich



Pädagogische Horizonte

Ein Journal der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Österreich



Impressum & Offenlegung gemäß § 25 des Mediengesetzes

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
Institut für Forschung und Entwicklung
Salesianumweg 3, 4020 Linz, Austria

ISSN 2523-5656 (Online) | ISSN 2523-2916 (Print)
<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-01>
www.paedagogische-horizonte.at

Das Journal »Pädagogische Horizonte« dient der Dissemination von Bildungsforschung allgemein sowie von Ergebnissen von Forschungsschwerpunkten der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

Schriftleitung des Themenheftes

Barbara Fageth
Petra Vollmann

Lektorat

Karlheinz Heimberger
Susanne Berghahn

Typeset in Cronos® Pro
Titelfoto: Milena Khosroshvili, istockphoto.com
Typografie & Layout: Martin Kramer

Inhalt

Editorial <i>Barbara Fageth, Petra Vollmann</i>	vii
Thesen zum Bachelorstudium Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz <i>Petra Vollmann, Barbara Fageth</i>	1
Die Bedeutung von Reflexionskompetenz für die Gestaltung einer verantwortungsvollen elementarpädagogischen Praxis <i>Roswitha Hofer</i>	21
Das pädagogische Handeln begleiten: Kernaufgabe elementarpädagogischer Führungskräfte <i>Simone Breit, Monika Hofer</i>	41
Bildung aus erster Hand: Grundsätze einer bindungsorientierten Elementarpädagogik <i>Armin Krenz, Barbara Fageth</i>	57
Achtung Kinderperspektiven! Potenziale einer Pädagogik ‚vom Kind aus‘ <i>Iris Nentwig-Gesemann</i>	71
Begegnung als Kern (elementar-)pädagogischen Denkens und Handelns <i>Albin Waid</i>	87
Der Begriff der Bildung Einblicke in einen (elementar-)pädagogischen Grundbegriff <i>Claudia Schwertl</i>	109



Editorial

Barbara Fageth, Petra Vollmann

<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-01-01>

In seiner Habilitationsschrift fragt Thomas Mikhaïl (2016, S. 9) eingangs, woran man erkenne, dass in einer Situation pädagogisch – und eben nicht medizinisch, politisch, künstlerisch oder religiös – gehandelt wird. Den vielen gegenwärtigen Ratgebern und programmatischen Handlungsempfehlungen zum Trotz diagnostiziert er eine „flächendeckende pädagogische Orientierungslosigkeit“, die in der heutigen pluralistischen Welt eher in eine „Handlungsohnmacht“ und „Resignation“ mündet, als die pädagogisch Verantwortlichen in ihrem Aufgabenfeld zu bestärken (ebd.).

Eine mögliche Wurzel für diese flächendeckende pädagogische Orientierungslosigkeit kann mitunter darin gesehen werden, dass insbesondere das Feld der Elementarpädagogik in den vergangenen zwei Dekaden von unterschiedlichen Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung im buchstäblichsten Sinn des Wortes überschwemmt wurde: Die Einführung eines bundesweit einheitlichen Bildungsrahmenplans und eines verpflichtenden letzten Kindergartenjahres; die Implementierung einer verpflichtenden Sprachstandserhebung und einer verbindlichen Sprachförderung; der Einsatz einer möglichst einheitlichen Entwicklungs- und Beobachtungsdokumentation sowie einer kontinuierlichen externen wie internen Evaluation. Während diese programmatischen Instrumente und Maßnahmen im Auftrag der Bildungspolitik vergleichsweise schnell von den Trägern und Leitungen in die pädagogische Praxis implementiert werden müssen, scheint das Bestreben nach bundesweit einheitlichen Qualitätsstandards sowie einer grundlegenden Professionalisierung und Akademisierung des elementarpädagogischen Personals unter dem ‚Damoklesschwert des Föderalismus‘ praktisch zu erstarren. Zugespitzt formuliert, kann man sich des Eindrucks kaum erwehren, dass die bildungspolitischen Reformbemühungen zum Zwecke der ‚Errettung der Bildung‘ der Kinder und Jugendlichen nach dem PISA-Schock am Ende vor allem ein verstärkt bürokratisches und administratives, aber kein pädagogisches Handeln in elementaren Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen nach sich ziehen.

Dabei führt uns ein Blick in die Problemgeschichte deutlich vor Augen, worin *das Elementare*, d. h. das Grundlegende, das Ursprüngliche, das sine qua non pädagogischen Handelns liegt: Im Mittelpunkt steht die Interaktion und Beziehungsgestaltung von Erwachsenen mit Heranwachsenden. Nicht das WAS, sondern das WIE (Böhm, 2016). Eine nachhaltige Begegnung, in der es um Verantwortung geht. Eine Beziehung, in der die Erwachsenen ihr Verantwortlichsein für das Verantwortlichwerden des Kindes annehmen und anerkennen (Kuhlmann & Ricken, 2019, S. 236).

Das, womit man anfängt – das Grundlegende und Wesentliche, das sein muss und auf dem alles aufbaut – ist jedoch zunächst die *intrapersonale* Domäne (Fageth, 2022, S. 193): der ‚gebildete Gesichtskreis‘ (Herbart, 1802, S. 127) der pädagogisch Verantwortlichen. Pädagoginnen und Pädagogen sind gefordert – und darin bestand für Johann Friedrich Herbart, einen der Gründungsväter der Pädagogik, kein Zweifel – sich auf das ‚mühsame Geschäft‘ pädagogischen Handelns selbst vorzubereiten, indem sie ihre Beobachtungen im Alltag reflexiv in den theoretischen Blick nehmen (ebd.). Denn nur so könne es ihnen gelingen, Handlungssicherheit und -orientierung in einer stets kontingenten und partikularen pädagogischen Praxis zu erlangen.

Vor diesem Hintergrund beschreiben **PETRA VOLLMANN** und **BARBARA FAGETH** in ihrem Beitrag auf der Grundlage erster Ergebnisse ihres Forschungsprojekts „Quo Vadis? Akademisierung – eine Evaluationsstudie zur Nachhaltigkeit des Bachelorstudiums Elementarpädagogik an der PHDL“ vier zentrale Thesen. Im Mittelpunkt stehen Merkmale, die auf der intrapersonalen, strukturell-curricularen und institutionellen Ebene die Nachhaltigkeit der Akademisierung beeinflussen könn(t)en. Die Autorinnen begründen sowohl theoretisch als auch empirisch, dass (1) die Nachhaltigkeit des Bachelor-Studiums Elementarpädagogik maßgeblich von der persönlichen Motivation und Zielstrebigkeit sowie dem individuellen Engagement der Studierenden beeinflusst ist; (2) mit einem berufs begleitenden Studium sowohl die Herausforderung des Managements einer Study-Work-Life-Balance als auch (3) die Chance eines unmittelbaren Theorie-Praxis-Transfers verbunden sind. Und nicht zuletzt wird erörtert, dass (4) eine hochschulische, berufs begleitende Professionalisierung notwendig mit einem dialektischen Spannungsfeld zwischen Resonanz und Entfremdung in den elementarpädagogischen Teams der Studierenden einhergeht. Soll sich zukünftig die Professionalisierung nicht in einem bloßen Selbstzweck erschöpfen, müssen, so die Autorinnen konstatierend, (bildungs-)politische Verantwortungsträger Einsicht in die Notwendigkeit der Akademisierung gewinnen und die strukturellen Rahmenbedingungen den veränderten Erwartungen an die Prozess- und Interaktionsqualität anpassen.

Ein weiteres Argument für diese Notwendigkeit liefert **ROSWITHA HOFER** mit ihrem Beitrag, indem sie auf der Grundlage der Ergebnisse ihrer ethnographischen Untersuchung aufzeigt, inwieweit berufs begleitende, akademische Professionalisierungsmaßnahmen Räume für die Erweiterung einer theoriegeleiteten Reflexions-

kompetenz und damit für eine verantwortungsvolle elementarpädagogische Praxis eröffnen können. Aus einer handlungstheoretischen Perspektive beleuchtet die Autorin die Herausforderung, in kontingenten Situationen mit der Ungewissheit, dem Krisenhaften, dem Nicht-Wissen(-Können) und den damit verbundenen konkurrierenden Deutungen im pädagogischen Alltag professionell umzugehen. Hofer geht dabei von der These aus, dass das theoretische Wissen, das Reflexionswissen sowie das implizite und habitualisierte Wissen Wissensformen der systematischen Reflexionskompetenz darstellen und für qualitätsvolle Interaktionssituationen im elementarpädagogischen Alltag essenziell sind. In diesem Themenheft erläutert sie den rekonstruierten Handlungstyp „Zwischen Zulassen und Auflösen“ näher und verdeutlicht anhand der Analyse der videobasierten Interviews, inwieweit es den fünf in die Untersuchung miteinbezogenen Pädagoginnen gelingt, „krisenhaft pädagogische Praxissituationen mit abstraktem Wissen zu verbinden und fachlich fundiert zu begründen“ (Hofer, in diesem Themenheft).

SIMONE BREIT und **MONIKA HOFER** rücken in ihrem Beitrag die verantwortlichen Führungskräfte in den Mittelpunkt und machen aus diesem Blickwinkel in einer desillusionierenden Weise auf die gegenwärtigen Problematiken und hemmenden Faktoren professionellen pädagogischen Handelns aufmerksam. Mit dem Modell des Führungsdiamanten erläutern die Autorinnen zunächst theoretisch das hochkomplexe System der Leitungsverantwortung sowie die damit verbundenen Aufgaben. Das bedeutet nicht nur, andere zu führen, sondern vor allem auch sich selbst führen zu können und im pädagogischen Handeln der Mitarbeiter*innen Qualität sicherzustellen und zu entwickeln. In ihrer qualitativ-rekonstruktiven empirischen Untersuchung führten Breit und Hofer zwei bundesländerübergreifende Gruppendiskussionen mit Inspektor*innen durch, um auf diesem Weg aus einer Metaperspektive einen Einblick in das Führungshandeln von Leiter*innen in elementarpädagogischen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen zu gewinnen. Die Ergebnisse mit Bezug auf das pädagogische Handeln schlüsseln die Autorinnen in diesem Beitrag in vier zentrale Aspekte auf: (1) Pädagogische Leiter*innen sind gefordert, ihr Handeln und die Führung der ihnen anvertrauten Mitarbeiter*innen auf ein Ziel auszurichten, (2) um eine kontinuierliche Qualitätssicherung und -entwicklung gewährleisten zu können. Essentiell erscheint dabei, dass ihre Haltung mit diesem Zielbild kongruent ist, da nur so sichergestellt werden kann, dass sich das pädagogische Team begeisterungsfähig und motiviert an (3) gemeinsamen Prinzipien, Grundsätzen und Werten orientiert. (4) Nicht zuletzt finden sich in den Gruppendiskussionen vielfältige Hinweise dafür, dass die Inspektor*innen bundesländerübergreifend sowohl strukturelle Mängel in der elementarpädagogischen Praxis feststellen als auch bei den Leiter*innen gegenwärtig einen Mangel an notwendigen Führungskompetenzen sowie fachlichem Wissen diagnostizieren. Beides behindere die professionelle Umsetzung der vielfältigen Leitungsaufgaben. Neben klaren und transparenten

Aufgabenprofilen für Leiter*innen und spezifischer Qualifizierungsmaßnahmen bedürfe es zukünftig, so die Autorinnen, vor allem einer deutlichen Abgrenzung der einzelnen Verantwortungsbereiche (pädagogische Aufsicht, Trägerschaft und pädagogische Leitung) zueinander.

Auf der *intrapersonalen* Domäne baut schließlich das *interpersonale* Moment pädagogischen Handelns auf (Fageth, 2022, S.201). Pädagogische Beziehungsgestaltung ist *sui generis* relational-intersubjektiv. Was Platon (2005) mit der Mäeutik, Herbart (1802) mit der Bildsamkeit, Rousseau (1984) mit dem Freiheitsgebrauch, Petzelt (1962) mit dem Fragen und Prange (2005) mit dem Zeigen begrifflich fasst, wurde von Martin Buber auf eine einfache Formel gebracht: „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (1984, S.32). Diesem Grundgedanken folgend, bilden sich Individualität und Identität „erst durch die Abgrenzung zu einem Gegenüber, zugleich setzen Selbstachtung und Selbstwert die Anerkennung und Wertschätzung durch Andere immer schon notwendig voraus“ (Fageth, 2022, S.201).

Eine Brücke zwischen dem *intrapersonalen* und *interpersonalen* Moment pädagogischen Handelns schlägt der Beitrag von **ARMIN KREUZ** und **BARBARA FAGETH** in diesem Themenheft. Kritisch beleuchten die Autor*innen den pädagogischen, aber vor allem auch den methodisch-didaktischen Wandel in den vergangenen zwei Dekaden im Feld der Elementarpädagogik – insbesondere unter dem Druck einer evidenzbasierten Bildungspolitik. Kreuz und Fageth konstatieren, dass die pädagogische Beziehungsgestaltung im Lichte der Ökonomisierung, Lernziel- und Output-Orientierung in den Schatten rückt und der Terminus der Bildung insbesondere im frühpädagogischen Bereich zu einer vielversprechenden Zauberformel avancierte. Um den sich rasant erhöhten Anforderungen in der elementarpädagogischen Praxis bei gleichbleibenden bzw. unveränderten Rahmenbedingungen gewachsen zu sein, zeige sich (erneut) eine Präferenz hin zu anwendbaren pädagogischen (Förder-)Programmen, die einen zielgenauen Lernerfolg in einem im Vorfeld definierten Zeitfenster versprechen. Die Autor*innen plädieren vor diesem Hintergrund für eine „Bildung aus erster Hand“, d.h. eine (Rück-)Besinnung auf die personalen Kompetenzen und damit auf eine bindungsorientierte Beziehungsgestaltung für entwicklungsförderliche Selbstbildungsprozesse – sowohl für Kinder als auch Pädagog*innen.

Inhaltlich verstärkt wird der Aufruf, sich im pädagogischen Handeln der Potenziale einer Pädagogik ‚vom Kind aus‘ zu besinnen, mit dem Beitrag von **IRIS NENTWIG-GESEMANN**. Sowohl die explorative Studie „Kita-Qualität aus Kindersicht – Quaki“ (2017) als auch das praxisorientierte Forschungsprojekt „Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung“ (2021) der Autorin scheinen nicht nur das Potenzial für einen Perspektiven- sondern für einen buchstäblichen Paradigmenwechsel im Feld der Elementarpädagogik zu haben. Merkmale und Kennzeichen einer ‚guten‘ Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung werden diesem Konzept folgend nicht extern evaluiert, sondern den Pädagog*in-

nen wird ein multi-methodischer Werkzeugkoffer zur Verfügung gestellt, um die Wahrnehmungen und Bedürfnisse der Kinder unmittelbar in den Qualitätsdiskurs miteinzubeziehen bzw. ihre Eindrücke, Wünsche und Meinungen zum Ausgangspunkt elementarpädagogischer Qualitätsentwicklung und -sicherung zu erheben. Die Ergebnisse verdeutlichen auf eindrucksvolle Weise, wie sehr sich Kinder die Möglichkeit zur Partizipation wünschen und wie sehr sie Erwachsene schätzen, die ihr Recht auf Selbst- und Mitbestimmung anerkennen und ihnen eine aufrichtige und interessierte Resonanzfläche im offenen Dialog bieten. Im vorliegenden Beitrag wird die Qualitätsdimension „Sich in der Beziehung zu den Fachkräften sicher, wertgeschätzt, ermutigt und geschützt fühlen“ an einem empirischen Beispiel veranschaulicht und auf der Grundlage der Dokumentarischen Methode analysiert. Aus der Perspektive der Kinder wird unmissverständlich deutlich, dass sie sich elementarpädagogische Fachkräfte wünschen, die ihnen emotional zugewandt sind, die sich für ihre Ideen, Projekte und Aktivitäten interessieren und ihnen Zeit schenken und keine Angst davor haben, im gemeinsamen Spiel (wertvolle) Zeit zu verlieren. Vor diesem Hintergrund leistet der Kinderperspektivenansatz einen in seinem Wert nicht zu überschätzenden Beitrag zu einer reflexiven Professionalität.

Eine weitere erkenntnisreiche Perspektive eröffnet **ALBIN WAID** mit seinen Überlegungen in Bezug auf das Wechselverhältnis der eigenen Begegnungsbereitschaft und persönlichen Dispositionen von Pädagog*innen im Zusammenhang mit der Fürsorgepflicht in der pädagogischen Beziehungsgestaltung: Aus dem Blickwinkel des Psychodramas erörtert der Autor die Notwendigkeit und Chance einer begegnungsorientierten (Elementar-)Pädagogik. Bezugnehmend auf das Dreibühnenmodell wird deutlich, wie elementar der Aufbau und das Aufrechterhalten einer tragfähigen pädagogischen Beziehung in der Pädagogik ist und welche unterschiedlichen Aufgaben Pädagog*innen zu erfüllen und welche differente Rollen sie zu besetzen haben. In den Mittelpunkt rückt Waid neben der dialogischen Grundhaltung die ‚Hilfs-Ich-Funktion‘ der Erwachsenen im Kontakt mit Kindern. Er argumentiert, dass ein Rollenwechsel nach dem Prinzip der partiellen Komplementarität in der Begegnung Pädagog*innen dabei unterstützt, einerseits ihre Erfahrungen und Erlebnisse zu strukturieren und andererseits ihre Emotionen zu ko-regulieren und zu spiegeln. Eine auf Begegnung ausgerichtete Haltung von Pädagog*innen ist für Waid die Grundvoraussetzung sowohl für ein nachhaltiges Lernen und sich-entwickeln-Können als auch für den professionellen Umgang mit sich ständig verändernden, kontingenten Situationen in der elementarpädagogischen Praxis. Gleichmaßen elementar und damit grundlegend für die Begegnungsbereitschaft der Pädagog*innen ist das Wissen um die eigenen individuellen Dispositionen, Selbstfürsorge und Selbstliebe, die Bereitschaft zur Selbsterfahrung, Selbstreflexion und zum Rollenwechsel bzw. zur Erweiterung des eigenen Rollenrepertoires.

CLAUDIA SCHWERTL beschließt mit ihrem Beitrag zum Bildungsbegriff das Themenheft. Vor dem Hintergrund allgemeinpädagogischer Theorietraditionen (Klafki, Humboldt, Roth) beleuchtet die Autorin die Verwendung und Definition des Bildungsbegriffs im Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (BMBWF, 2022). Ihre kritische Analyse führt zu der Erkenntnis, dass der gegenwärtigen „inflationären Verwendung“ des Bildungsbegriffs und den damit verbundenen bildungspraktischen wie -theoretischen Spannungen nur Einhalt geboten werden kann, wenn sich Pädagog*innen die Mehrdeutigkeit dieses Terminus, seine theoretische Rahmung selbst erschließen und letztlich selbstständig denkend, d. h. mündig Konsequenzen für ihr pädagogisches Handeln ableiten.

Mit diesem Themenheft veröffentlicht die Online-Fachzeitschrift *Horizonte* erstmalig eine Ausgabe mit dem Schwerpunkt *Elementarpädagogik*. Wir bedanken uns bei allen Autor*innen, die mit ihrer Expertise einen Beitrag geleistet haben, das Elementare in der Pädagogik, das *Verantwortlichsein* der Erwachsenen für das *Verantwortlichwerden* der Kinder in den Mittelpunkt zu rücken.

Literatur

- Böhm, W. (2016). Der pädagogische Placebo-Effekt. In W. Böhm (Hrsg.), *Der pädagogische Placebo-Effekt. Die Wirksamkeit von Erziehung* (S. 13–30). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Buber, M. (1984). *Das dialogische Prinzip*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2022). <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>
- Fageth, B. (2022). *Pädagogischer Takt in der Elementarpädagogik. Problemgeschichtliche Rekonstruktion und empirische Konkretisierung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Herbart, J. F. (1802). *Die ersten Vorlesungen über Pädagogik*. Herausgegeben von W. Asmus. Kleine pädagogische Schriften. Band 1 [1964]. Düsseldorf: Helmut Küpper.
- Kuhlmann, N. & Ricken, N. (2019). Verantwortung und Kindheit. In J. Drerup & G. Schweiger, (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 236–243). Berlin: J. B. Metzler.
- Mikhail, T. (2016). *Pädagogisch handeln: Theorie für die Praxis*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2017). *Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*. Berlin: Deutsche Kinder und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration.

-
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L. M. (2021). *Kinder als Akteure in Forschung und Qualitätsentwicklung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Petzelt, A. (1962). *Von der Frage. Eine Untersuchung zum Begriff der Bildung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Platon (2005). *Werke in acht Bänden. Griechisch und Deutsch*. Übersetzung von Friedrich Schleiermacher. Hrsg. Von Gunther Eigler. Darmstadt: ZVAB.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rousseau, J.- J. (1998). *Emil oder Über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh UTB.



Thesen zum Bachelorstudium Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz

Petra Vollmann, Barbara Fageth

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
petra.vollmann@ph-linz.at, barbara.fageth@ph-linz.at
<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-01-02>*

EINGEREICHT 12 APR 2022

ÜBERARBEITET 20 MAI 2022

ANGENOMMEN 29 MAI 2022

Nachdem 2018 in Österreich erstmals elementarpädagogische Bachelorstudiengänge eingerichtet wurden, konnten im Herbst 2021 die ersten Absolventinnen auch an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL) graduiert werden. Diese Bildungsinitiative im Zuge einer „akademische[n] Teilqualifizierung“ (Pasternack, 2017, S. 107) richtet sich an bereits an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) ausgebildete und im Berufsfeld tätige Elementarpädagog*innen. Vor dem Hintergrund dieser von der Bildungspolitik vorgegebenen Rahmenbedingungen ergeben sich (logische) Konsequenzen auf intrapersonaler (Studierende), strukturell-curricularer (Studienorganisation) und institutioneller (elementarpädagogische Teams) Ebene, die mit vier zentralen Thesen in diesem Beitrag auf der Grundlage einer Rezeption des aktuellen Forschungsstandes theoretisch begründet und mit ersten Ergebnissen aus dem Forschungsprojekt „Quo Vadis? Akademisierung – eine Evaluationsstudie zur Nachhaltigkeit des Bachelorstudiums Elementarpädagogik“ an der PHDL (Laufzeit: 2018–2025) konkretisiert werden. Im Mittelpunkt der drei Ebenen stehen inhaltlich das Bemühen der Studierenden um eine ausgewogene Study-Work-Life-Balance, die Bedeutung einer theoriegeleiteten (Selbst-)Reflexion, der Mehrwert des theoretischen Wissens für das (elementar-)pädagogische Handeln sowie die Notwendigkeit Struktur- und Prozessqualität in elementaren Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen zukünftig besser aufeinander abzustimmen, um eine nachhaltige Personalentwicklung sicherstellen zu können.

SCHLÜSSELWÖRTER: Professionalisierung, Akademisierung, Elementarpädagogik

1. Problemaufriss und Ausgangslage

Europaweit avancierte die Professionalisierung des frühpädagogischen Personals in den vergangenen zwei Dekaden zu einem wichtigen Instrument zur Sicherung von Bildungs- und Erziehungsqualität (Oberhuemer, 2017, S. 98). Gründe dafür finden sich in der Post-PISA-Zeit, die geprägt war von gesellschaftlichen Veränderungen, Entwicklungen und Reformen, die mit steigenden Anforderungen an die pädagogische Arbeit einher gehen. Hartel et al. (2019, S. 185) heben für Österreich zum einen den Ausbau der elementaren Kinderbildung und -betreuung

durch die Einführung des verpflichtenden letzten Kindergartenjahres, sowie die Ausgestaltung der Bildung, Betreuung und Erziehung der unter Dreijährigen bzw. die Entwicklung von Konzepten für altersgemischte Einrichtungen neben der Implementierung des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans und der sprachlichen Förderung hervor. Ebenso betont werden die pädagogisch-praktischen Herausforderungen in Bezug auf den Umgang mit Inklusion, Migration, Chancengerechtigkeit oder auch Partizipation. Überdies dokumentieren aktuelle Forschungsbefunde (u. a. die Effective Provision of Pre-School Education Project Studie [EPPE-Studie]) den positiven Zusammenhang zwischen einer qualitätsvollen Bildungsstätte und dem förderlichen Einfluss auf die kognitive sowie soziale Entwicklung des Kindes (Sylva et al., 2004). Damit wurde die Diskussion um die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte „unter der Prämisse, dass [...] diese ein entscheidender Schlüssel zur Sicherung der prozessualen Bildungs- und Erziehungsqualität in der Gruppe sind“ (Oberhuemer, 2017, S. 96) bestärkt und gleichermaßen die Debatte um die formale Bildung bzw. das Bildungsniveau intensiviert. Expertinnen und Experten sind sich einig, dass die Herausforderungen mit denen Pädagog*innen konfrontiert sind nicht durch die bloße programmatische Umsetzung didaktischer Methoden (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff & Pietsch, 2011, S. 9) bewältigt werden können. Pädagog*innen sind mehr denn je gefordert, in der (Grund-)Ausbildung ein fundiertes (Fach-)Wissen zu erwerben, das ihnen eine theoriegeleitete Reflexion alltagspädagogischer Erfahrungen ermöglicht. Dazu gehört u.a. die Einsicht, dass es sich bei der Interaktionsgestaltung zwischen Erwachsenen und Kind stets um höchst komplexe, mehrdeutige Situationen handelt und – oftmals unter großem Zeitdruck – Handlungsentscheidungen getroffen werden müssen. Das übergeordnete Ziel der (früh-) pädagogischen Professionalisierung zeigt sich in der „gewandt kompetenten Person“ (ebd. S. 23), die auf einer theoretischen Folie eines vertieften Wissenschaftswissen reflektieren kann. D. h. Pädagog*innen, die sowohl über theoretisch didaktisches Wissen und Können verfügen als auch über Handlungs- und Erfahrungswissen, das passgenau, kontextbezogen und situativ eingesetzt werden kann, um das eigene Handeln forschend-reflexiv hinterfragen zu können (ebd.).

Oberhuemer (2017, S. 98) zeigte bereits vor mehreren Jahren, dass der Bachelor-Abschluss mittlerweile zu den häufigsten Qualifikationsvoraussetzungen in den EU-Ländern für die Anstellung als voll qualifizierte Fachkraft mit Gruppen- oder Leitungsverantwortung für die Arbeit mit Kindern ab dem 2. bzw. 3. Lebensjahr zählt. Dabei handelt es sich meist um Länder, die die Verantwortung für die Kinder vom ersten Lebensjahr bis zum Einschulungsalter in der Zuständigkeit eines Ministeriums verorten. Conclusio ist auch, dass nicht das gesamte Personal auf Hochschulniveau ausgebildet wird, sondern dass multiprofessionelle Teams mit einer Vielfalt an unterschiedlichen Ausbildungen und Ausbildungsniveaus im europäischen Ländervergleich überwiegen.

Die empirischen Befunde, inwiefern eine einschlägige hochschulische Qualifikation der Fachkräfte tatsächlich zu einer qualitativ volleren pädagogischen Arbeit führt, zeichnen ein durchaus ambivalentes Bild: Einerseits gibt es evidenzbasierte Hinweise, dass ein höherer Qualifikationsabschluss des frühpädagogischen Fachpersonals mit mehr Deutungs- und Reflexionskompetenz, mit einem höheren Sprachniveau und mit der Aktivierung von komplexen Wissensdomänen korreliert (Altermann, Holmgaard, Klaudy & Stöbe-Blossey, 2015; Doherty-Derkowski, 1995). Blossfeld et al. (2012, S.28) fassen in diesem Kontext beziehungsweise auf Sylva et al. (2004, S.159) ausgewählte Erkenntnisse der EPPE-Studie zusammen: Herausgearbeitet wurde der positive Zusammenhang zwischen dem Qualifikationsgrad des Personals – insbesondere jener, der Leitung – und der Einrichtungsqualität, der sich auch in den Entwicklungsfortschritten der Kinder im „Bereich der sozialen Entwicklung und den Vorläuferfähigkeiten des Lesens“ abbildete. Hervorgehoben wird, dass Fachkräfte, die über einen tertiären Bildungsabschluss verfügen, Kinder „eher zu nachhaltigem Denken und zu kognitiv anregenden Aktivitäten inspirieren als niedriger qualifiziertes Personal“. Verdeutlicht wurde, dass akademisch geschultes Fachpersonal über spezifische Kompetenzen in den Bereichen (1) der Fachkraft-Kind-Interaktion, (2) Fachwissen über kindliche Lernprozesse, (3) methodisch-didaktisches Wissen, (4) Handlungsstrategien in Konfliktsituationen sowie (5) in der Begleitung von Eltern in erzieherischen Fragen, verfügen. Außerdem konnte ein Zusammenhang zwischen dem Qualifikationsgrad des pädagogischen Fachpersonals und den Effekten in der Teamzusammensetzung verdeutlicht werden. Abgezeichnet hat sich ebenfalls, dass geringer qualifizierte Betreuungskräfte im Bereich der pädagogischen Arbeit profitieren, wenn sie mit qualifizierteren Kolleg*innen zusammenarbeiten.

Andererseits resümieren Thole, Göbel, Milbradt, Reißmann und Wedtstein (2015, S. 126), dass sich eine formale Professionalisierung, die sich im Erwerb von Ausbildungs- und Studienabschlusszertifikaten dokumentiert, per se kein Garant für effektivere Erziehungs- und Bildungsangebote im elementarpädagogischen Feld ist. Beispielsweise konnten im Rahmen des deutsch-schweizerischen Forschungsprojekts „Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich“ (PRIMEL) im Zuge des videographierten Alltagshandelns keine (signifikanten) Unterschiede zwischen Fachschul- oder Hochschulqualifizierten Pädagog*innen¹ gefunden werden. Mehr noch zeigte sich bei beiden Untersuchungsgruppen – unabhängig vom Ausbildungshintergrund –, dass Freispielsituationen kaum genutzt werden, um Kinder in ihren Interessen und explorierenden Handlungen aktiv zu unterstützen (Mackowiak et al., 2015, S. 173ff).

1 In der Stichprobe dieser Untersuchung waren 34 fachschulisch ausgebildete Erzieherinnen sowie 29 Pädagoginnen und Pädagogen mit akademischer Qualifikation aus Deutschland und 25 Kindergartenlehrpersonen mit akademischer Ausbildung aus der Schweiz.

Gründe für die unterschiedlichen Befunde sehen Expert*innen zum einen in der sehr allgemeinen Abfrage des Ausbildungsniveaus bei Forschungsprojekten und zum anderen, in der mangelnden Beachtung von Merkmalen und Inhalten der Hochschulausbildung (Blossfeld et al., 2012, S. 29). Der Nachweis, „dass [...] die Professionalisierung eines Handlungsfeldes durch Akademisierung gelingen kann“ stellt aktuell empirisch eine große Herausforderung dar, so die recht ernüchternde Schlussfolgerung von Peter Cloos (2017, S. 145).

Vor diesem Hintergrund befasst sich dieser Beitrag in vier Thesen mit zentralen Aspekten, die auf der intrapersonalen (Student*innen), strukturell-curricularen (Studiengang) und institutionellen (Berufsfeld) Ebene die Nachhaltigkeit des Bachelor-Studiums Elementarpädagogik an der PHDL beeinflussen könn(t)en. Entwickelt wurden die Thesen auf Basis erster Erkenntnisse der Begleitforschung „Quo Vadis? Akademisierung – Evaluationsstudie zur Nachhaltigkeit des Bachelor-Studiums Elementarpädagogik“² an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz unter der Leitung von Petra Vollmann und Barbara Fageth. Dabei wird von der konkreten Annahme ausgegangen, dass sich der Studiengang als nachhaltig erweist, wenn die pädagogische Handlungskompetenz der Studierenden auf einem „wechselseitigen Zusammenspiel von explizitem wissenschaftlich-theoretischen Wissen, implizitem Erfahrungswissen und dessen Transformation in reflektiertes Erfahrungswissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten z.B. methodischer und didaktischer Art“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 18) basiert.

2. Vier Thesen zur Nachhaltigkeit des Bachelor-Studiums Elementarpädagogik

These 1

Die Nachhaltigkeit des Bachelor-Studiums Elementarpädagogik ist maßgeblich beeinflusst von der persönlichen Motivation und Zielstrebigkeit, sowie dem individuellen Engagement der Studierenden.

Krapp und Ryan (2002, S. 58f) betonen, dass in pädagogischen Kontexten der Qualitätsdimension Motivation eine hohe Bedeutung zukommt, die maßgeblich

2 Die derzeit laufende formative wie summative mixed-methods-Evaluationsstudie (Kelle, 2014) ist für den Zeitraum von 2018–2025 vorgesehen. Im Rahmen der gesamten Untersuchung sind quantitative (Online-Fragebögen) und qualitative Erhebungsmethoden (Fallvignetten, videobasierte Interviews) mit insgesamt drei Kohorten, zu je drei Erhebungszeitpunkten vorgesehen, die in eine vertiefende explorative Längsschnittstudie münden. Der vorliegende Beitrag setzt es sich explizit nicht zum Ziel die bisher erhobenen und ausgewerteten Daten vollständig zu präsentieren. Sondern vielmehr sollen die empirischen Daten als Konkretisierung für theoretische Überlegungen und Erfahrungen mit der ersten Kohorte dienen. Als empirische Grundlage für die Argumentation dienen deshalb die Daten der ersten Kohorte (n=26, 2018–2021). Eine detaillierte Beschreibung des Untersuchungsdesigns kann bei Vollmann und Fageth (2022) nachgelesen werden.

durch zwei Aspekte charakterisiert ist: Zum einen durch die Stärke der Motivation, die Auskunft darüber gibt, wie stark sich eine Person insgesamt motiviert fühlt und zum anderen die Art der Ausrichtung, die aufzeigt, auf der Grundlage welcher Motive eine Person handelt oder sich engagiert. Insbesondere die Unterschiede hinsichtlich der Ursachen des Engagements „führen nach Auffassung der Selbstbestimmungstheorie zu erheblichen Unterschieden hinsichtlich Persistenz, Qualität des emotionalen Erlebens und Art der Handlungsergebnisse“ (Deci & Ryan, 1985, zit. n. ebd.). Alle Formen der Motivation, „die auf der inhärenten Befriedigung des Handlungsvollzugs“ (ebd.) beruhen werden als intrinsische Motivation bezeichnet, die nach Caruso, Adammeke, Bonanati und Wiescholek (2020, S.20) als interessensbestimmte Handlung verstanden werden, mit dem Ziel das menschliche Bedürfnis nach Autonomie- und Kompetenzerleben, Erleben von sozialer Eingebundenheit und Erleben von Struktur zu befriedigen. Von extrinsischer Motivation sprechen Krapp und Ryan dann, „wenn eine Handlung nicht ausschließlich wegen ihrer intrinsischen Befriedigung ausgeübt wird, sondern wegen der mit der Handlung erzielbaren Folgen, die außerhalb des eigentlichen Handlungsvollzugs liegen“ (2002, S.61). Somit hat die extrinsisch motivierte Handlung immer auch eine „instrumentelle Funktion“ (ebd.). Die Auswirkungen intrinsischer Motivation wurden im Kontext von akademischen Leistungen vielfach untersucht. Qualitative Studien der Lehrerforschung (u.a. Kwakman, 2003; Watson & Manning, 2008) verweisen darauf, dass die intrinsische Motivation als wichtiges Persönlichkeitsmerkmal positiven Einfluss ausübt auf die Nutzung, Umsetzung und nachhaltige Verankerung relevanter Kompetenzen im Berufsfeld.

Dass es sich bei der Teilnahme an Bildungsangeboten immer um eine mehrfaktorielle Struktur handelt, die sowohl Anteile von intrinsischer als auch von extrinsischer Motivation vereint, haben Rzejak, Künsting, Lipowsky, Fischer, Dezhgahi und Reichardt (2014, S.143) auf Basis ihrer wissenschaftlichen Erkenntnisse zu Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation festgestellt. Sie beschreiben folgende Motivationsfacetten: (1) die soziale Interaktion, (2) die externale Erwartungsanpassung und (3) die Entwicklungsorientierung als Motivation, sowie (4) die Karriereorientierung.

Zu den wichtigen personenbezogenen Faktoren zählen aus theoretischer Sicht neben motivationalen und zielorientierten Voraussetzungen auch Selbstwirksamkeitserwartungen. Die Selbstwirksamkeit wird verstanden als die subjektive Überzeugung, die eine Person über ihre Handlungskompetenz gewonnen hat. Sie beeinflusst motivationale, kognitive und aktionale Prozesse, vor allem die Handlungs-Ergebnis-Erwartung (*outcome expectancies*) und die Selbstwirksamkeitserwartung (*efficacy beliefs*). Während sich die Handlungs-Ergebnis-Erwartung auf die Ergebnisse bezieht, die durch ein bestimmtes Verhalten erzielt werden, fokussiert die Selbstwirksamkeit auf die zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten (Krapp & Ryan, 2002, S.55). Im Kontext von Handlungskompetenz kann die Selbstwirksamkeit als Schlüsselfaktor verstanden werden, der entscheidet, ob

eine Person beschließt zu handeln oder untätig zu bleiben. Logische Schlussfolgerung ist, dass ein Studium, das nur auf den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten abzielt, deutlich zu kurz greift, denn es hätte keinen Einfluss auf Verhaltensänderung oder Weiterentwicklung. Lipowsky (2010, S. 57) betont, dass Pädagog*innen erst dann ihre Einstellungen und Überzeugungen nachhaltig und dauerhaft verändern, wenn sie bemerken, dass ihr Handeln Wirkung zeigt.

Eine erste Durchsicht der bisher gewonnenen Ergebnisse im Rahmen der Evaluations- und Begleitstudie für das Bachelorstudium Elementarpädagogik an der PHDL zeigt, dass die so genannten *Pionierinnen* in hohem Maß autonom reguliert, selbstbestimmt und intrinsisch motiviert das Studium begonnen, durchlaufen und beendet haben. Auf der Grundlage der Motivationsfacetten nach Rzejak et al. (2014, S. 143) kann festgestellt werden, dass ein Großteil der Studierenden als zentrales Motiv für die Studienwahl die *persönliche Entwicklungsorientiertheit* anführt. Ein Faktor, der wiederum mit einer hohen intrinsischen Motivation einhergeht. Konkret erwarteten sich die Studierenden am Beginn des Studiums: eine persönliche Weiterentwicklung, die Orientierung ihrer pädagogischen Arbeit an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen und vor allem auch gegenüber Eltern und Erhalter sachlich argumentieren und kompetent sowie selbstbewusst auftreten zu können. Die offenen Antworten im Online-Fragebogen geben einen ersten Einblick, welches essenzielle Ziel mit dem Studium verbunden ist: die persönliche Handlungskompetenz soll erweitert, die Selbstkompetenz, insbesondere die Reflexionsfähigkeit sollen auf- und ausgebaut, die soziale Kompetenz erweitert (Perspektivenwechsel) und wissenschaftlich-fundierte Kenntnisse wollen erworben werden. Ebenfalls zentral erscheint als Motiv, dass es den Pionierinnen ein persönliches Anliegen ist, mit ihrem Studium einen allgemeinen Beitrag zur Aufwertung des Berufsbildes der Elementarpädagogik zu leisten. Neben diesem altruistischen Motiv erhoffen sich die Studierenden zugleich karriereorientierte Alternativen (Rzejak et al., 2014) für ihre berufliche Zukunft, wie etwa Referent*innentätigkeit in der Fort- und Weiterbildung oder Grundausbildung sowie positive Auswirkungen auf ihr Grundeinkommen.

Ein Vergleich der Einschätzungen in Bezug auf die Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Schmitz, 1999) am Beginn und am Ende des Studiums zeigt, dass sich Studierende vor allem im direkten Umgang mit Kindern und Eltern in herausfordernden Situationen nach dem Studium deutlich kompetenter und selbstwirksamer einschätzen als noch am Beginn des Studiums.

These 2

Das Bachelor-Studium Elementarpädagogik bietet Studierenden eine berufsintegrierende Chance und stellt zugleich eine berufsbegleitende Herausforderung dar.

Die Verbände Nordost (Wien, Niederösterreich), Südost (Steiermark, Kärnten, Burgenland) und West (Tirol, Vorarlberg) sowie der Verbund Mitte (Oberösterreich und Salzburg) haben die Implementierung des elementarpädagogisch ausgerichteten Bachelor-Studiums in Österreich entscheidend vorangetrieben. Im Kollektiv wurde ein Curriculum entwickelt, welches in einer Mindestzeit von sechs Semestern absolviert werden kann und mit dem Erwerb von 180 ECTS-AP verbunden ist. Die hochschulische Qualifizierung schließt mit der Verleihung des Grades *Bachelor of Education* (BEd) ab (Breit & Svoboda, 2019, S. 2ff; Holzinger & Reicher-Pirchegger, 2020; Koch, 2020). Damit kann das Bachelor-Studium Elementarpädagogik in Österreich als „Aktionsraum der Erwachsenenbildung“ (Gruber & Lenz, 2016, S. 103) in einem lebenslangen Lernprozess verstanden werden, in dem die Wiederaufnahme organisierten Lernens nach einem ersten Bildungsabschluss (ebd.) in den Mittelpunkt rückt und das Ziel, „Personen in pädagogischen Berufsfeldern wissenschaftlich auszubilden“ (Curriculum Elementarpädagogik, Bachelorstudium Entwicklungsverbund Cluster Mitte, 2017, S. 9), verfolgt wird.

Das Studium wird sowohl von einer *berufsbegleitenden* als auch von einer berufsintegrierenden Komponente flankiert (Labontë-Roset & Cornel, 2008, S. 84). Berufsbegleitend meint, dass das Studium so organisiert ist, dass Lehrveranstaltungen in Form von Abendveranstaltungen und Wochenendblockungen angeboten werden, wodurch die Absolvierung des Studiums an der Hochschule parallel zur Berufstätigkeit möglich wird. Damit ist jedenfalls der Vorteil verbunden, dass die Studierenden kaum finanzielle Einbußen durch das Studium in Kauf nehmen müssen. Erkenntnisse der allgemeinen Weiterbildungsforschung (Gaedke, Covarubias Venegas, Recker & Janous, 2011, S. 199) belegen allerdings, dass Studierende, die neben einer Vollzeit- oder Teilzeitberufstätigkeit studieren einer Dreifachbelastung ausgesetzt sind: Sie müssen Beruf, Studium und Privat- bzw. Familienleben miteinander vereinbaren und im Sinne von Ong und Ramia (2009) eine Study-Work-Life-Balance herstellen. Der Begriff *study* soll das Studium als eigenständigen Tätigkeitsbereich abbilden, der mit *work* und *life* in Ausgleich gebracht werden muss.

Die Begleitforschung für das Bachelor-Studium Elementarpädagogik an der PHDL zeigte bereits früh, dass die Studierenden die Vereinbarkeit von Privat-/Familienleben, Arbeit und Studium als Herausforderung wahrnehmen. Als wesentlicher Grund kann hierfür der persönliche Anspruch gesehen werden, sich in allen drei Lebensbereichen maximal zu engagieren. So waren mehr als die Hälfte der Studie-

renden während ihres Studiums in Vollzeit beschäftigt und knapp ein Drittel mit eigener Elternschaft betraut, was letztlich ein Gefühl persönlicher Überforderung und ein Überschreiten persönlicher (Belastungs-)Grenzen mit sich brachte. Persönlich gesetzte Ziele und formulierte Ansprüche (z. B. gute Organisation während des Studiums, bestmögliche Leistungen im Studium erbringen, das Studium in Mindeststudienzeit absolvieren) scheiterten für manche an der Realität³, konkret an der verfügbaren Zeit. Der Umstand, dass mehr als der Hälfte der Studierenden der 60 ECTS Hochschullehrgang „Bildung in der frühen Kindheit“ für das BA-Studium Elementarpädagogik angerechnet wurde, was grundsätzlich von einer „Durchlässigkeit und Bildungsmobilität“ (Gessler, Hanssen & Peucker, 2021, S. 116f) zeugt, war für die subjektiv wahrgenommene study-work-life-balance nicht in dem hinreichenden Maße wirksam, dass sich die Studierenden maßgeblich dadurch entlastet gefühlt hätten. So wurden zwar einzelne Phasen im Studium als weniger ‚zeitintensiv‘ wahrgenommen, aber in der Gesamtschau beurteilt der Großteil der Studierenden, dass sie sich durch das Studium „stark gefordert“, teilweise „überfordert“ fühlten.

Während mit dem berufsbegleitenden Aspekt herausfordernde Dynamiken verbunden sind, sind sich Expert*innen einig, dass mit einem berufsintegrierenden Studium die Chance, eine einzigartige Qualität des Theorie-Praxis-Transfers sicherstellen zu können, steigt. Labontě-Roset und Cornel (2008, S. 85) unterstreichen die förderliche Wechselwirkung, wenn sich das Studium an bereits ausgebildete und im Berufsfeld tätige Pädagog*innen richtet. Sie akzentuieren somit die Berufstätigkeit der Studierenden als Ressource, die eine enge Anbindung der (elementarpädagogischen) Arbeit an wissenschaftlich-theoretische und forschungsbasierte Grundlagen ermöglicht. Stadler und Uhlein (2021, S. 80) unterstreichen, dass ein Setting, indem die Potenziale der Hochschule (u. a. wissenschafts- und forschungsbasiert, kompetenzorientiert sowie reflexiv) und jene des Berufsfeldes (Situationen aus dem pädagogischen Alltag mit authentischem Charakter) reziprok aufeinander Bezug nehmen zur Erweiterung der Handlungs-, Deutungs- und Reflexionskompetenz sowie der Persönlichkeitsentwicklung beiträgt. Fröhlich-Gildhoff und Kolleg*innen verdeutlichen, dass mit der „Verzahnung der Lernorte Hochschule und Praxis“, ein „reflexives und zirkuläres Verhältnis zwischen Theorie und Praxis“ geschaffen werden kann, indem „Theorie und Erfahrungswissen [...] einander fortwährend befragen und bereichern“ (2014, S. 33f). Die sich dabei ergebenden Widersprüche lancieren nach Cramer (2014, S. 345) ein Lernen auf Basis der Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher Theorie und pädagogischem Handeln mit der Konsequenz „ein Mehr an wissenschaftlichem Wissen in ihrem alltäglichen Handeln zu aktivieren“ (Thole & Cloos, 2000, S. 5). Dieser zentrale Aspekt soll in der nachfolgenden These noch weiter erläutert werden.

3 2021 konnten 17 von 26 Studierenden der ersten Kohorte das Studium nach sechs Semester abschließen.

These 3

Die kompetenzorientierte Ausrichtung des Bachelor-Studiums Elementarpädagogik bietet den im Berufsfeld tätigen Pädagog*innen ein Setting, um Themen und Fragen, die sich im pädagogischen Alltag mit Kindern, Eltern sowie Kolleg*innen herausbilden, theoriegeleitet zu betrachten und zu reflektieren.

Die Pädagogischen Hochschulen als tertiäre Bildungseinrichtungen sind verantwortlich für die Qualifizierung der österreichischen Lehrer*innen und die Qualitätsentwicklung der Schulen. Während die in der Schule tätigen Fachkräfte schon lange eine „wissenschaftliche Ausbildung mit dem entsprechenden Expertenwissen und der gesicherten exklusiven beruflichen Zugangsberechtigung genießen“ (Wildgruber & Becker-Stoll, 2011, S. 65) orientierte sich die Entwicklung der Elementarpädagogik in Österreich jahrzehntelang überwiegend an didaktischen Konzepten, Methoden und Traditionen (Montessori- und Waldorfpädagogik, offener Kindergarten, spielzeugfreier Kindergarten usw.) und weniger an allgemeinpädagogischen Grundlagen (ebd. S. 61). Mit der Implementierung des Bachelor-Studiums Elementarpädagogik an den Pädagogischen Hochschulen die gleichermaßen „die Fachwissenschaft, die (Berufs-) Praxis und die Persönlichkeitsentwicklung“ (Elsholz, 2018, S. 7) befördern sollen, avancierte die Institution zu einem bedeutsamen Bildungspartner für die im Feld tätigen Elementarpädagog*innen. Die zentrale Grundlage für professionelles frühpädagogisches Handeln sehen Expert*innen schon lange in „einer wissenschaftlich-theoretischen, durch Forschung grundgelegten Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten), die sich dann auf der Performanzebene in einer fall- und situationsadäquaten, nicht standardisierbaren und klientenzentrierten Handlungskompetenz zeigt“ (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011, S. 8). Mit der Professionalisierung auf Hochschulniveau wurde der Prozess der „Nachverwissenschaftlichung“ (König, 2016, S. 86) nun auch in Österreich angestoßen, der die Modifikation „des reproduzierenden Habitus zum selbst-reflexiven, forschenden Habitus“ (Nentwig-Gesemann, 2017, S. 237) impliziert. Professionalisierungsprozesse in diesem Sinne sind deshalb unweigerlich mit der Notwendigkeit verbunden, bisherige programmatische Deutungen und pädagogische Orientierungen, die zur Bewältigung beruflicher Praxen herangezogen wurden, zu irritieren (Thole, 2010, S. 212). Mehr noch impliziert die (akademisch-wissenschaftliche) Ausbildung ein aktives Hinter-Fragen bereits integrierter (pädagogischer) Denk- und Handlungsmuster, die möglicherweise in der eigenen Kindheit und Jugend oder in didaktisch-methodischen Konzepten der Grundausbildung (BAFEPs) wurzeln. Professionalisierung bedeutet in diesem Kontext auch, wissenschaftliches Wissen in reflexiven Auseinandersetzungsprozessen mit bisherigem Erfahrungswissen in Beziehung zu setzen und eigenständige (wissenschaftliche) Erkenntnisprozesse zu vollziehen.

Darüber hinaus muss die hochschulische Professionalisierung auch am Diskurs der Kompetenzorientierung anschließen (Curriculum Elementarpädagogik, Bachelorstudium Entwicklungsverbund Cluster Mitte, 2017, S.22). Für die Arbeit in elementarpädagogischen Einrichtungen haben Fröhlich-Gildhoff und Kolleginnen (2014, S.22) ein Modell beschrieben, das das Potenzial hat den Erwerb von Kompetenzen auf der *dispositionellen* und *performativen* Ebene zur Bewältigung komplexer Handlungssituationen im elementarpädagogischen Feld zu etablieren. Kennzeichnend ist der prozessuale Charakter des Kompetenzmodells, das dem kontinuierlichen „Zirkel von Wissen und Verstehen, Analyse, Recherche (und ggfs. Forschung), Planung, Organisation und Durchführung sowie Evaluation“ (ebd., S.20) folgt. Kompetentes Handeln zeigt sich diesem Modell folgend, wenn ein hoher Orientierungsrahmen sowie Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten vereint werden und das Handeln in alltäglichen Situationen auch tatsächlich situationsangemessen ist. Im Mittelpunkt steht folglich die Synthese von Disposition und Performanz.

Disposition wird als die Fähigkeit, Handlungen entwerfen zu können beschrieben, während Performanz den tatsächlich realisierten Handlungsvollzug dokumentiert. Die Handlungsplanung resultiert, so Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, S.22), aus einem Wechselspiel des (1) fachspezifischen theoretischen Wissens, (2) des habituellen und reflektierten Erfahrungswissens, (3) der Situationswahrnehmung und -analyse, (4) der Motivation, (5) den Handlungspotenzialen (methodische Fertigkeiten) und (6) sozialen Fähigkeiten. Dieses Kompetenzmodell als (wissenschafts-)theoretische Folie eines Studiengangs kann erstens als zentrales Gestaltungselement des Theorie-Praxis-Transfers betrachtet werden und zweitens wird der Wissens- und Fähigkeitserwerb ebenso wie die Ausprägung eines professionellen Habitus vorangetrieben.

Analysiert man die empirischen Ergebnisse der Begleitforschung auf der theoretischen Folie dieses Kompetenzmodells, so zeigt sich auf der dispositionellen Ebene, dass die Studierenden subjektiv einen kontinuierlichen Auf- und Ausbau ihres persönlichen *fachspezifisch-theoretischen Wissens* während des Studiums wahrgenommen haben.

Dieses Wissen schenkt ihnen nicht nur mehr (Selbst-)Sicherheit im pädagogischen Handeln, sondern ermöglicht es ihnen auch beispielsweise die Bedeutung des Spiels sowie einer bindungsorientierten Beziehungsgestaltung gegenüber Eltern, Kolleg*innen, Leitung und Träger fachwissenschaftlich zu argumentieren und zu begründen.

Das gewonnene Wissen vermittelt damit auch ein neues (Selbst-)Bewusstsein, das unmittelbar mit dem Umstand verbunden ist, dass die Studierenden feststellen, dass sie sich durch das Studium ihrer selbst bewusst(er) wurden.

Konkret resümieren die Studierenden, dass sie durch das Studium und die Entwicklung einer (*forschungs-)methodischen Kompetenz* die theoriegeleitete Reflexion insoweit internalisieren konnten, dass sie ihnen zur Disposition wurde. Eine

forschende, kritische, hinterfragende Haltung ist für sie die Grundlage professionell-pädagogischen Handelns. Wie selbstverständlich werden im Alltag Probleme aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und analysiert; Herausforderungen oder Beobachtungen nicht auf der Grundlage subjektiver und persönlicher Glaubenssätze, sondern aus einer professionellen Distanz heraus, vor dem Hintergrund allgemeiner fachwissenschaftlicher (Er-)Kenntnisse reflektiert und besprochen. Aber nicht nur die Fähigkeit zur theoriegeleiteten Reflexion, sondern vor allem auch die Bereitschaft zur Selbst-Reflexion scheint sich im Studium positiv verändert zu haben, wie eine Studierende beispielhaft beschreibt:

Am stärksten hat sich für mich die Bereitschaft bzw. das Bewusstsein für die Selbstreflexion geändert. Die Auswirkungen der Selbstreflexion auf das eigene pädagogische Handeln sind mir in der Zeit des Studiums immer mehr bewusst geworden und ich versuche in herausfordernden Situationen meine eigene Haltung zu reflektieren. Ebenso das Verständnis, das Verhalten der Kinder zu reflektieren bzw. zu hinterfragen (jedes Verhalten hat eine Ursache) hilft mir im pädagogischen Alltag (K9).

Neben dem Erwerb einer (forschungs-)methodischen Kompetenz beschreiben die Studierenden auch die Weiterentwicklung ihrer *methodischen Handlungskompetenz* und *handlungsleitenden Orientierungen*: Anstelle einer didaktisch-programmatischen Ausrichtung und Strukturierung des (elementar-)pädagogischen Alltags, bemühen sich die Studierenden verstärkt um eine ressourcenorientierte Orientierung an den elementaren Bildungs- und Lernprozessen sowie Entwicklungsthemen des einzelnen Kindes.

Die Arbeit mit den Kindern wird mit anderen Augen betrachtet z. B. Ich sehe Kinder weniger schnell als „auffällig“, ich suche nach den Ursachen von bestimmten Verhaltensweisen, um das Kind so bestmöglich in seiner Entwicklung zu unterstützen und zu begleiten (K11).

Das bedeutet auch, dass sich ihr pädagogischer Anspruch dahingehend verändert, die Tagesstruktur noch individueller an Alter, Entwicklungsstand und Bedürfnisse der diversen Kindergruppe anzupassen. Damit verbunden ist auch ein veränderter Anspruch an die *pädagogische Prozessqualität*. Die positive Beziehungs- und Interaktionsgestaltung sowie die aktive (ko-konstruktive) Begleitung der Lern- und Erfahrungsprozesse der Kinder werden in den Vordergrund gestellt, während Aktivitäten im Jahreskreis (Martinslaternen und Muttertags-/Vatertagsgeschenke basteln usw.) für die Gesamtgruppe in den Hintergrund rücken bzw. weniger Priorität im pädagogischen Alltag eingeräumt wird.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, weshalb im Laufe des Studiums die Arbeitsunzufriedenheit tendenziell steigt. Die wachsenden und sich erweiternden persönlichen Ansprüche und Erwartungen an die Prozess- und insbesondere die Interaktionsqualität stehen den stagnierenden und sich tendenziell verschlechternden strukturellen Rahmenbedingungen diametral entgegen. Anders formuliert: Die sich verändernde pädagogische Perspektive ist auch mit einem erhöhten Stress (Lazarus, 1981) verbunden, wenn eigene Ansprüche und strukturelle Wirklichkeit in der subjektiven Bewertung immer weiter auseinanderklaffen und Veränderungen nicht im persönlichen Verantwortungs- bzw. Gestaltungsspielraum liegen. Gefühle der Ohnmacht bzw. Machtlosigkeit sind die Folge, die wiederum mit erhöhter Frustration und Unzufriedenheit einhergehen. Diese negative Entwicklung ist umso stärker, je weniger Unterstützung und Rückhalt die Studierenden in ihren pädagogischen Teams erhalten, wie nachfolgend erläutert wird.

These 4

Eine hochschulische, berufsbegleitende Professionalisierung ist mit der Herausforderung verbunden, dass sich in den elementarpädagogischen Teams ein dialektisches Spannungsfeld zwischen Resonanz und Entfremdung entwickelt.

Traditionell erwerben Elementarpädagog*innen in Österreich an einer der 33 Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) bzw. postsekundären Lehrgänge (Kolleg) nach einem bundesweit einheitlichen Lehrplan die Grundqualifikation zur pädagogischen Kernfachkraft (Krenn-Wache, 2018, S. 717).⁴ Kennzeichnend für das elementarpädagogische Feld in Österreich ist nicht nur, dass die Grundausbildung nach wie vor an berufsbildenden höheren Schulen auf Sekundarstufe erfolgt, sondern durch die dienstrechtlichen Rahmenbedingungen überwiegend monoprofessionelle Teams dominieren. Mit der Etablierung des Bachelor-Studiums in Österreich sind somit potenziell Impulse für (innerorganisatorische) Veränderungsprozesse in den Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen grundgelegt.

Die Bedeutung des pädagogischen Teams kann für die Qualitätsentwicklung und -sicherung in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen kaum überschätzt werden. Ein respektvoller Umgang, wertschätzende Interaktionen, der Umgang mit Konflikten sowie die Teamkonstellation als solche stellen gewichtige Einflussfaktoren dar. Lorenz und Minzl (2017, S. 150f) betonen beispielsweise die Bedeutung von responsiven Interaktionen für die Weiterentwicklung von Teams

⁴ Die Kindertagesheimstatistik für das Berichtsjahr 2020/21 (Statistik Austria, 2021) zeigt, dass insgesamt 62.994 Personen in Kindertageseinrichtungen beschäftigt sind, davon sind 1.881 männlich (3%) und 61.113 weiblich (97%). Davon werden wiederum 36.734 Personen (58%) als so genanntes „qualifiziertes Personal“ geführt. 84% sind als Kindergartenpädagog*innen bzw. Kindergartenpädagog*innen mit einer Zusatzqualifikation (Hort, Früherziehung, Sonderkindergarten) angestellt, 9% sind Personen mit sonstigen einschlägigen Ausbildungen, 2% sind Sozialpädagog*innen, 3% sind Pädagog*innen sowie 2% unterstützendes Hilfspersonal.

und verstehen darunter die Fähigkeit, die Bedürfnisse von Kolleg*innen sensibel wahrzunehmen und vor dem Hintergrund des jeweiligen Lebenskontextes zu verstehen und das eigene Verhalten darauf abzustimmen (ebd. S. 145).

Während Weltzien konstatiert, dass „Teams, in denen ein hohes Kompetenzniveau, ein professionelles Selbstverständnis und eine Anerkennungskultur im Hinblick auf Vielfalt im Team“ (2014, S. 77) verankert sind, eine gute Basis schaffen, die Ressourcen und Potenziale von Fachkräften auf Teamebene hervorzubringen, zeigen im Gegensatz dazu Cloos, Göbel und Lemke (2015, S. 159) in ihren Forschungen zur frühpädagogischen Reflexivität und zum beruflichen Habitus in multiprofessionellen Teams, dass die Potenziale oft nur eingeschränkt genutzt werden können. Als Gründe führen sie formale Teampositionen (Akademische Fachkraft ist nicht die Leitung) und den Status im Team im Allgemeinen, (Berufseinsteiger*in, allgemeine Berufserfahrung oder die Anstellung im Betrieb in Jahren) an.

Darüber hinaus charakterisieren Altermann et al. (2015, S. 36) Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen in ihrem Organisationsaufbau als hierarchisch flach. Konfliktlösungen in diesen Teamkonstellationen orientieren sich entweder an der Egalitätsthese oder an der Komplementärthese. Während die Egalitätsthese im Wesentlichen meint, dass alle Mitarbeiter*innen gleich sind und alle das Gleiche machen und damit Unterschiede negiert werden, unterstreicht die Komplementärthese die Unterschiede der Mitarbeiter*innen als wichtige Ressource, die produktiv genutzt werden können. Das heißt, dass sowohl habituelle Unterschiede als auch diverse Handlungskompetenzen in der Zusammenarbeit produktiv genutzt sowie die Fähigkeit bestehende Arbeitsformen infrage zu stellen wertgeschätzt und anerkannt werden (ebd. S. 37ff).

Im Zuge der Begleitforschung lässt sich rekonstruieren, dass die Etablierung elementarpädagogischer Studiengänge auch mit einer unmittelbaren Rückkopplung in den pädagogischen Teams verbunden ist. Die Rückmeldungen der Studierenden lassen sich dabei auf einem Kontinuum mit zwei Polen einordnen: einem positiven, jener der Resonanz und einem negativen, jener der Entfremdung⁵.

Resonanz erfahren die Studierenden im Team beispielsweise, wenn Inhalte aus dem Studium den Impuls für die Überarbeitung des pädagogischen Konzepts oder für die Implementierung neuer Tools⁶ für die kollegiale Teamberatung geben bzw. durch ihre Anregungen pädagogische Themen in Teamsitzungen ein größerer Stellenwert eingeräumt wird als organisatorisch-administrativen Themen. Besonders ausschlaggebend erscheint dabei die (aufrichtige) Anerkennung durch Leitungspersonen bzw. Träger. In den Antworten der Studierenden lassen sich eine Reihe von Hinweisen finden, die darauf schließen lassen, dass sie die Rolle als Multiplikator*in im Team als Wertschätzung erleben; sie sich als selbstwirksam er-

5 Die Terminologie ist dem Titel der Monographie von Jens Beljan (2019) „Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone“ entlehnt.

6 z.B. Videographie oder neue Medien für die Gestaltung der Öffentlichkeitsarbeit oder Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

leben, wenn sie ihr erworbenes Wissen an Kolleginnen und Kollegen weitergeben dürfen und insbesondere dann, wenn konkrete Ideen oder Vorschläge mit Interesse beantwortet und ggf. sogar angenommen und umgesetzt werden.

Entfremdung erfahren die Studierenden im Team hingegen, wenn ihr berufsbegleitendes Engagement im Studium negiert und scheinbar nicht wahrgenommen, d. h. weder gesehen noch gehört wird. Mit anderen Worten das Team keinen Resonanzraum darstellt, sondern zu einer Entfremdungszone wird. Studierende berichten dann von ausbleibenden Reaktionen, die sie sich eigentlich wünschen würden. Fehlende positive Reaktionen des beruflichen Umfelds erleben die Studierenden als demotivierend und irritierend, mit der Folge, dass sie ihre erweiterte Handlungskompetenz oder ihr erweitertes Wissen nur eingeschränkt umsetzen (dürfen) oder kaum einbringen (können). Um nicht zusätzliches Konfliktpotenzial in die Teams hineinzutragen, halten sie sich (bei Teambesprechungen) eher im Hintergrund und unterdrücken ihre erweiterten Perspektiven, Sichtweisen und potenziellen Handlungsmöglichkeiten.

3. Abschließende Diskussion und konkrete Schlussfolgerungen

Das Ziel dieses Beitrags war es anhand von vier konkreten Thesen einerseits einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand – insbesondere im deutschsprachigen Raum – in Bezug auf die Akademisierung und Professionalisierung der Elementarpädagogik zu geben. Andererseits sollten erste empirische Ergebnisse aus der Evaluationsstudie „Quo Vadis? Akademisierung“ (Vollmann & Fageth, 2022) den theoretischen Argumentations- und Gedankengang konkretisieren bzw. veranschaulichen.

Auf der *intrapersonalen Ebene* zeigt sich, dass mit den formativen Rahmenbedingungen des BA-Studiums Elementarpädagogik (Zugangsregelung, berufsbegleitend usw.) ein bedeutsames Selektionskriterium wirksam wird: Vom Angebot einer akademischen Zusatzqualifikation fühlen sich derzeit vor allem intrinsisch motivierte, zielstrebige und engagierte Pädagog*innen angesprochen, die bereits vor dem Studium umfangreiche Fort- und Weiterbildungsangebote für sich genützt haben und selbige als berufsintegrierende Chance für die persönliche Professionalisierung und (Persönlichkeits-)Entwicklung wahrnehmen. Zugleich sehen sich Studierende mit der Herausforderung konfrontiert, dass sie sich kontinuierlich um eine ausgewogene Study-Work-Life-Balance bemühen, jedoch eine Disbalance zwischen ihren hohen persönlichen Ansprüchen und ihren realen (Belastungs-)Grenzen akzeptieren und damit auch ein gelegentliches Scheitern in Kauf nehmen müssen. Der subjektiv erlebte Mehrwert durch das Studium in Bezug auf den Ausbau des eigenen fachspezifisch-theoretischen Wissens sowie die als positiv wahrgenommenen Veränderungen in Bezug auf handlungsleitende Orientierungen, scheinen jedoch das Potenzial zu haben, punktuelle Krisen zu überwinden und das Studium fortzusetzen.

Vor diesem Hintergrund erscheint die *strukturell-curriculare Ebene* als entscheidend dafür, dass die Studierenden ihren Kompetenzzuwachs durch das Studium als tendenziell hoch einschätzen. Das BA-Studium Elementarpädagogik eröffnet damit einen bedeutungsvollen Weg, das elementarpädagogische Feld „zunehmend von innen heraus [zu] professionalisieren“ (Buschle & König, 2018, S. 51), indem die Studierenden für sich den Mehrwert darin erkennen „wissenschaftliches Wissen in ihrem alltäglichen Handeln zu aktivieren“ (Thole & Cloos, 2000, S. 5).

Als eine der größten Herausforderungen für die jüngsten Akademisierungsbemühungen lässt sich auf *institutioneller Ebene* die Integration des akademisierten Personals in die bestehenden überwiegend monoprofessionellen Teams in elementaren Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen identifizieren. Nach wie vor fehlt es bei etlichen pädagogischen Leitungen und Trägerschaften an der aufrichtigen Unterstützung, Anerkennung und Wertschätzung für das berufsintegrierende Engagement ihrer Mitarbeiter*innen. Hier scheint derzeit der größte (bildungs-)politische Handlungsbedarf zu bestehen, wenn sich das Studium zukünftig im Berufsfeld etablieren soll. Es bedarf von Seiten der (bildungs-)politischen Verantwortungsträger (Bund, Länder, usw.) eine *Einsicht in die Notwendigkeit* der Professionalisierung und Akademisierung der Elementarpädagogik in Österreich, um nicht zuletzt eine „Kultur des Ermöglichs“ (Fuchs-Rechlin, 2020, zit. n. Herrmann, 2020, o. S.) in elementarpädagogischen Teams zu etablieren und eine nachhaltige Form der Personalentwicklung sicherzustellen. Damit verbunden ist die Notwendigkeit der Veränderung der strukturellen Rahmenbedingungen an die veränderten Erwartungen an die Prozess- und Interaktionsqualität des akademisierten Personals. Gelingt dies zukünftig nicht in ausreichendem Maße, so kann davon ausgegangen werden, dass das erworbene Wissen ohne Transfer in die elementarpädagogische Praxis wieder verloren geht und es für qualifiziertes Personal zusehends unattraktiver wird in diesem Berufsfeld praktisch tätig zu sein.

Literatur

- Altermann, A., Holmgaard, M., Klaudy, E. K. & Stöbe-Blossey, S. (2015). *Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Kita-Team. Neue Qualifikationsprofile in der Kindertagesbetreuung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. München: WiFF, WiFF Studien, Band 25. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Studie_28_Altermann_et.al.pdf
- Beljan, J. (2019). *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone: Eine neue Perspektive auf Bildung*. (2. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

- Blossfeld, H. P., Bos, W., Daniel, H. D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., Roßbach, H. G., Tippelt, R. & Wößmann, L. (2012). *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten*. <https://doi.org/10.25656/01:13996>.
- Breit, S. & Svoboda, U. (2019). Professionalisierung in der Elementarpädagogik durch Bachelorstudiengänge an Pädagogischen Hochschulen. *Kita aktuell*, 01, 2–4.
- Buschle, Ch. & König, A. (2018). E-Learning und Blended-Learning-Angebote: Möglichkeiten beruflicher Weiterbildung für Kita-Fachkräfte. *Medienpädagogik*, 30, 50–72. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.01.X>
- Caruso, C., Adammek, C., Bonanati, S. & Wiescholek, S. (2020). *Motivierende Lernzugänge als Ausgangspunkt der Professionalisierung angehender Lehrerinnen*. <https://www.herausforderunglehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/download/2540/3359/15867>.
- Cloos, P., Göbel, A. & Lemke, I. (2015). Reflexive Praktiken der Inferenzbearbeitung in Teamgesprächen. In A. König, H.R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 144–162). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Cloos, P. (2017). Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen: Neue Herausforderungen für die Zusammenarbeit. In H. Von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven Entwicklungen Herausforderungen* (S. 143–157). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 4, 344–357.
- Curriculum Elementarpädagogik, Bachelorstudium Entwicklungsverbund Cluster Mitte (2017). Verfügbar unter: https://www.phdl.at/fileadmin/user_upload/3_Service/2_Studienbetrieb/Mitteilungsblatt/MB-015-2018-Curriculum_Elementarpaedagogik.pdf
- Doherty-Derkowsky, G. (1995). *Quality matters. Excellence in early childhood programs*. Ontario: Don Mills.
- Elsholz, U. (2018). Hochschulbildung zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung. In T. Jenert, G. Reinmann, T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 7–23). Wiesbaden: Springer VS.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden* (Materialien zur Frühpädagogik, Band 13). Freiburg: Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, St. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Gaedke, G., Covarrubias, V. B., Recker, S. & Janous, G. (2011). Vereinbarkeit von Arbeiten und Studieren bei berufsbegleitend Studierenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), 198–213.
- Gessler, A, Hanssen, K. & Peucker, Chr. (2021). Was ist aus dem Modernisierungsprojekt geworden? In A. König (Hrsg.), *Wissenschaft für die Praxis. Erträge und Reflexionen zum Handlungsfeld Frühe Bildung* (S. 116–135). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gruber, E. & Lenz, W. (2016). *Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich*. 3. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hartel, B., Hollerer, L., Smidt, W., Walter-Laager, C. & Stoll, M. (2019). Elementarpädagogik in Österreich 2018. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & Ch. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 183–225). Graz: Leykam.
- Herrmann, K. (2020). *Akademisierung – zwischen Aufbruch und Ernüchterung*. Bericht über den Studientag Pädagogik der Kindheit (Landesgruppe Sachsen) und der GEW unter dem Titel: „Im Aufbruch: Akademische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen“. Verfügbar unter: <https://fruehe-bildung.online/perspektiven/entwicklungen-der-einrichtungen/zwischen-aufbruch-und-ernuechterung>
- Holzinger, A. & Reicher-Pirchegger, L. (2020). Qualifizierungskonzepte an Pädagogischen Hochschulen. In N. Hover-Reisner, A. Paschon & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke* (S. 287–309). Münster: Waxmann.
- Koch, B. (2020). *Die Bachelorstudien Elementarpädagogik an Österreichs Hochschulen. Bestandsaufnahme und Entwicklungsmöglichkeiten*. Wien: LIT.
- König, A. (2016). Professionalisierung durch Weiterbildung. Chancen von Begründungskompetenz für das Feld der Frühen Bildung. In T. Friedrich, H. Lechner, H. Schneider, G. Schoyerer, C. Ueffing (Hrsg.), *Kindheitspädagogik im Aufbruch – Professionalität und Profession im Diskurs* (S. 80–92). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 54–82.
- Krenn-Wache, M. (2018). „Frühpädagogisches Personal – Länderbericht Österreich“. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Frühpädagogische Personalprofile in 30 Ländern mit Schlüsseldaten zu den Kita-Systemen* (S. 715–734). München. <http://www.seeopro.eu/ISBN-Publikation.pdf>

- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149–170.
- Labonté-Roset, Ch. & Cornel, H. (2008). Die Hochschulausbildung für frühpädagogische Fachkräfte an der Alice Salomon Hochschule Berlin. In H. Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven. Entwicklungen. Herausforderungen* (S. 77–86). Opladen, Farmington Hills: Budrich.
- Lazarus, R. S. (1981). Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 198–232). München: Urban & Schwarzenberg.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Lorenz, S. & Minzl, E. (2017). Interaktion im Kita-Team: Warum sie gelingen sollte und wie sie gelingen kann. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen* (S. 139–152). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mackowiak, K., Kucharz, D., Zirolì, S., Wadephl, H., Billmeier, U., Bosshart, S., Bossi, C., Dieck, M., Gierl, K.; Hüttel, C., Janßen, M., Kauertz, A., Lieger, C., Lindenfesler, Chr., Rathgeb-Schnierer, E. & Tournier, M. (2015). Anregung kindlicher Lernprozesse durch pädagogische Fachkräfte in Deutschland und der Schweiz im Freispiel und in Bildungsangeboten. In A. König, H.R. Leu & S. Viernicke (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 163–178). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Pietsch, St. (2011). Kompetenzentwicklung von Frühpädagoginnen in Aus- und Weiterbildung. *Frühe Bildung*, 0, 22–30.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten Lebensjahren*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
- Nentwig-Gesemann, I. (2017). Berufsfeldbezogene Forschungskompetenz als Voraussetzung für die Professionalisierung der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven Entwicklungen Herausforderungen* (S. 235–244). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Oberhuemer, P. (2017). Professionalisierung als System? In Hilde von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik* (S. 95–106). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Ong, D. & Ramia, G. (2009). Study-work-life-balance and the welfare of international students. *Labour & Industry: a journal of the social and economic relations of work*, 20(2), 181–206.

- Pasternack, P. (2017). Teilakademisierung und sonstige Dynamiken: Quantitative und qualitative Entwicklungen in der fröhpädagogischen Ausbildung von 2004 bis 2015. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Fröhpädagogik* (S. 107–118). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Rzejak, D., Künsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U. & Reichardt, A. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal for educational research – Online*, 6, 139–159. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8845/pdf/JERO_2014_1_Rzejak_et_al_Facetten_der_Lehrerfortbildungsmotivation.pdf
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. (1999). *Lehrer-Selbstwirksamkeit*. Freie Universität Berlin Abteilung für Gesundheitspsychologie. <https://www.schmitz-kollegen.de/lehrer-selbstwirksamkeit.html>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem, & D. Hopf, Diether (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Weinheim: Beltz.
- Stadler, K. & Uihlein, C. (2021). Ausgewählte Ergebnisse einer ethnografischen Studie des WIFF. In A. König (Hrsg.), *Wissenschaft für die Praxis. Erträge und Reflexion zum Handlungsfeld Frühe Bildung* (S. 79–97). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Statistik Austria (Hrsg.) (2021). *Die Kinderheimstatistik für das Berichtsjahr 2020/21*. http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bildung&pubId=523
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education Project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In Faust, G., Götz, M., Hacker, H., Roßbach, H. G. (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 154–167). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Thole, W. (2010). Die pädagogische MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 206–222.
- Thole, W., Göbel, S., Milbradt, B., Reißmann, M. & Wedtstein, M. (2015). Wissen und Reflexion. Thematisierungsweisen pädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen. In A. König, H.R. Leu & S. Viernicke (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Fröhpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 124–143). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Thole, W. & Cloos, P. (2000). *Nimbus und Habitus. Überlegungen zum sozialpädagogischen Professionalisierungsprojekt*. Verfügbar unter: <https://kobra.uni-kassel.de/themes/Mirage2/scripts/mozilla-pdf.js/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/123456789/2007050718013/Nimbus%20und%20Habitus.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Vollmann, P. & Fageth, B. (2022). Quo Vadis? Akademisierung – Evaluationsstudie zur Nachhaltigkeit des Bachelorstudiums Elementarpädagogik. In E. Boxhofer, H. Reibnegger & M. Kramer (Hrsg.). *PH forscht. Bericht 2019-2021*. (S. 30–31). Verfügbar unter: https://www.phdl.at/fileadmin/user_upload/2_Forschung/Dokumente/Forschungsbericht_2019_21.pdf
- Watson, R. & Manning, A. (2008). Factors influencing the transformation of new teaching approaches from a programme of professional development to the classroom. *International Journal of Science Education*, 24, 173–209.
- Weltzien, D. (2014). *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale – Beobachtung – Reflexion*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Weltzien, D. (2017). Vielfalt in Team – Potential und Risiken. *Kita aktuell*, 26(4), 76–79.
- Wildgruber, A. & Becker-Stoll, F. (2011). Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft*, 57, 60–77.



Die Bedeutung von Reflexionskompetenz für die Gestaltung einer verantwortungsvollen elementarpädagogischen Praxis

Roswitha Hofer

Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
roswitha1.hofer@ph-linz.at
<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-01-03>

EINGEREICHT 15 SEP 2021

ÜBERARBEITET 18 MAR 2022

ANGENOMMEN 30 MAR 2022

In diesem Report zu einer empirischen Studie¹ wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich bei Elementarpädagog*innen, die berufsbegleitend einen Akademisierungsprozess durchlaufen, in alltäglichen Praxissituationen Reflexionskompetenz (von Balluseck & Nentwig-Gesemann, 2008; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) zeigt. In Anschluss an Nentwig-Gesemann (2007b, S.96) wird Reflexionskompetenz als ein kritisches Sich-in-Beziehung-Setzen sowohl zu theoretischem Wissen als auch zur eigenen Person sowie zu konkreten pädagogischen Alltagssituationen definiert, um eine verantwortungsvolle pädagogische Praxis gestalten zu können. Der Beantwortung der Forschungsfrage dienen Daten, die über einen kamera-ethnographischen Zugang (Bollig, Honig & Mohn, 2015; Thole, 2010a; Thole, 2010b) sowie durch problemzentrierte Interviews (Witzel, 1985) gewonnen und mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) sowie der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2011) ausgewertet wurden. Die Ergebnisse weisen auf die Bedeutsamkeit von Reflexionskompetenz für die Gestaltung von Beziehungen und Interaktionen mit Kindern respektive für das Schaffen einer entwicklungs- und bildungsförderlichen Lernumgebung hin. Auf der Grundlage der empirischen Resultate kann gefolgert werden, dass eine verantwortungsvolle elementarpädagogische Praxis eng mit Reflexionskompetenz verbunden ist sowie berufsbegleitende, akademische Professionalisierungsmaßnahmen Räume für eine Erweiterung dieser Schlüsselkompetenz eröffnen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Elementarpädagogik, Reflexionskompetenz, Professionalität, Professionalisierung

1. Einleitung

Die öffentliche Erwartung an elementare Bildungseinrichtungen ist im deutschsprachigen Raum in den letzten zwei Jahrzehnten stark gestiegen. Zahlreiche Forschungsbefunde aus den Neurowissenschaften, der Entwicklungspsychologie sowie der Lehr- und Lernforschung (Stamm, 2010, S. 11) weisen die frühe Kindheit

¹ Es handelt sich um ein Forschungsprojekt, das im Rahmen einer Masterthesis (Hofer, 2020) durchgeführt wurde.

als bedeutsame und bildungsintensive Lebensphase des Menschen aus, die den Grundstein für das weitere lebenslange Lernen legt. Die bildungspolitische Diskussion antwortet auf diese Erkenntnis neben einem quantitativen Ausbau von Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen mit spezifischen Bildungsförderprogrammen, weil damit die Annahme verbunden ist, die Bildungsqualität zu verbessern, kompensatorisch auf Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien einzuwirken und damit einen maßgeblichen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit zu leisten (Anders, 2018; Stamm & Edelmann, 2013). Handlungs- und kompetenzbasierte Professionsansätze unterstreichen, dass pädagogische Praxis nicht in einer 'Fachdidaktisierung' münden darf, denn eine entwicklungs- und bildungsförderliche institutionelle Umgebung bedarf vor allem einer situativ angemessenen Beziehungs- und Interaktionsgestaltung durch die pädagogischen Fachkräfte. Verantwortliches elementarpädagogisches Handeln fußt folglich auf einem komplexen Zusammenspiel von theoretischem Wissen, praktischem Handlungswissen und Reflexion (Nentwig-Gesemann, 2007b, S. 21). Besondere Bedeutung kommt dabei der Reflexivität zu (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 11). Die Stärkung dieser Kompetenz ist nach Helsper (2001, S. 15) auf einen universitären Rahmen angewiesen. Auch Hartel et al. (2019, S. 200) merken an, dass internationale Forschungsbefunde auf Kompetenzvorteile von akademisch ausgebildeten Elementarpädagog*innen hinweisen. Vor dieser theoretischen Folie beschäftigte sich die empirische Studie mit der Frage, inwieweit sich bei Elementarpädagog*innen, die berufsbegleitend eine hochschulische Weiterbildung besuchen, in situativen Handlungs Herausforderungen des pädagogischen Alltags Reflexionskompetenz zeigt.

In diesem Report werden zunächst theoretische Begründungen für die Bedeutung von Reflexionskompetenz in der elementarpädagogischen Praxis herausgearbeitet. Diese stützen sich auf ein handlungs- sowie kompetenztheoretisches Professionsverständnis, welches den pädagogischen Alltag mit seinen zu bewältigenden Herausforderungen in den Blick nimmt und auf die Notwendigkeit des Erwerbs einer soliden Wissensgrundlage sowie auf die (Weiter-)Entwicklung von Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Ausbildung und Berufspraxis verweist (Terhart, 2011, S. 215). Darauf folgen die Beschreibung der methodischen Vorgehensweise und ein Einblick in die Ergebnisse der qualitativen Studie, welche aufzeigen, inwieweit sich Reflexionskompetenz bei Elementarpädagoginnen² in alltäglichen Handlungs Herausforderungen zeigt. Die abschließende Diskussion verweist auf Basis der empirischen Ergebnisse auf die Verbindung von Reflexionskompetenz und verantwortlich gestalteter Praxis, streicht Herausforderungen für situatives Handeln heraus und nimmt die Chance von hochschulischen Bildungsräumen in den Blick, systematische Reflexionskompetenz im Sinne einer forschungsmethodischen Kompetenz weiterzuentwickeln.

2 Das Sample der qualitativen Untersuchung setzte sich ausschließlich aus weiblichen Untersuchungsteilnehmerinnen zusammen.

2. Theoretische Grundlagen

Der nun folgende theoretische Hintergrund beleuchtet den Begriff *Praxis* aus handlungstheoretischer Perspektive und beschreibt die Kontingenz pädagogischer Praxis, um schließlich die Reflexionskompetenz als Kernaspekt pädagogischer Professionalität zu begründen.

2.1 Pädagogische Praxis aus handlungstheoretischer Perspektive

Um der Bedeutung von Reflexionskompetenz für die pädagogische Praxis näher zu kommen, lohnt es sich im Vorfeld einige Überlegungen zum Begriff *Praxis* anzustellen. In welchen Bedeutungszusammenhang gilt es ihn einzubetten, wenn dem Anspruch Rechnung getragen werden soll, entwicklungs- und bildungsförderliche Beziehungen und Interaktionen mit Kindern zu gestalten (König, 2009, S. 124; Anders, 2018, S. 188)? Dem Terminus *Praxis* kann sich aus unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Perspektiven angenähert werden. Im Folgenden wird eine handlungstheoretische Sichtweise eingenommen. Sie richtet ihren Blick auf das sinnhafte menschliche Verhalten, auf Tätigkeiten des Menschen aus dem Blickwinkel der handelnden Person. Der deutsche Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner konstatiert, dass für die Bestimmung des Praxisbegriffs zwei Grundbegriffe leitend sind: „Praxis bedeutet stets zweierlei: einmal die Möglichkeit, tätig und handelnd, also willentlich etwas hervorzubringen; dann aber auch die „Notwendigkeit“, auf welche die Praxis antwortet, indem sie eine vom Menschen erfahrene Not zu wenden sucht“ (1987, S. 28f). Die beiden Spezifika von Praxis lassen sich demgemäß in einen produktiv hervorbringenden und einen ethischen Aspekt gliedern (Breinbauer, 2014, S. 27). Diese Unterscheidung menschlichen Tuns findet sich bereits bei Aristoteles, der dafür die Begriffe *Poiesis* und *Praxis* einführt (ebd., S. 28). *Poiesis* weist auf ein Handeln hin, das einem isolierbaren Zweck dient. Insofern meint poetisches Handeln *herstellendes* Handeln, das ergebnisorientiert, erreichbar und in sich abgeschlossen ist. Im Unterschied zur Produktbezogenheit der *Poiesis* trägt *Praxis* ihren Sinn in sich selbst (Müller, 2008, S. 9).

Diese Dualität kann nun auch auf pädagogisches Handeln übertragen werden. Wenn Müller (2008, S. 15) Pädagog*innen als Lebenshelfer*innen und die Pädagogik als Lebenshilfe bezeichnet, deutet er damit die ethische Seite des Praxisbegriffs, mit Aristoteles gesprochen, die Kategorie *Praxis* an. Lebenshilfe impliziert ein mittelbares Einwirken auf den Menschen, dessen Weg und Ziel auf sein Wohlergehen ausgerichtet ist, das ihm zu einem guten Leben verhilft. Helsper konkretisiert diesen praktischen Charakter von Erziehung, indem er festhält, dass Pädagog*innen „in ihrer professionellen Praxis Verantwortung für noch in grundlegende Entwicklungsprozesse involvierte und daher noch nicht im vollen Sinne lebenspraktisch-autonome Kinder und Jugendliche zu übernehmen haben“ (2001, S. 11).

Ähnlich argumentiert auch Schrittester (2013, S. 85), wenn sie als zentrale Aufgabe professionalisierten pädagogischen Handelns „das Voranbringen oder Wiederherstellen einer so weitgehend wie möglich autonomen Lebenspraxis“ postuliert. Pädagogische Praxis im ethischen Sinn trägt also den Zweck in sich selbst, ist nicht produktorientiert und verfolgt das Ziel, die Integrität des Kindes zu wahren und es in seinem Sozialisationsprozess angemessen zu begleiten. Dieses Verständnis von Praxis im Sinne eines Verantwortlich-Seins des Erwachsenen für das Verantwortlich-Werden des Kindes tritt zugunsten eines pädagogischen Handelns, das seine Legitimation in erreichbaren Zielen und Zwecken findet, zunehmend in den Hintergrund. Immer mehr bildungspolitische Programme und Konzepte, die auf eine verstärkte frühkindliche Förderung abzielen, sollen Eingang in den pädagogischen Alltag finden. Nicht selten beklagen Elementarpädagog*innen diese Flut an zweckorientierten Bildungsaufträgen, weil sie dem Wesentlichen, dem Kind, wie sie sagen, dadurch oft nicht mehr gerecht werden können³. Breinbauer (2014, S. 28) pointiert diesen Gedanken mit dem Begriff der „Pädagogischen Produktion“ und stellt in Frage, ob dieser derzeit nicht als geeigneter erscheinen würde als jener der „Pädagogischen Praxis“. Sie will damit ausdrücken, dass aktuell die Gefahr besteht, „den praktischen [ethischen, R. H.] Charakter der Erziehung aus dem Blick zu verlieren“ (ebd., S. 30). Dabei kann pädagogische Praxis nicht ohne *Poiesis* gedacht werden. Denn pädagogisches Handeln ist gewissermaßen auch produktorientiert, zielt es doch auf das „Erzogen-Sein von Kindern“ (Müller, 2008, S. 17), in anderen Worten auf das Hervorbringen und Weiterentwickeln von Kompetenzen, ab. Aufgabe von pädagogischen Fachkräften ist es, in die Bedingungen für lebenspraktische Autonomie einzugreifen, indem sie Bildungsprozesse, Wissens- und Kompetenzerweiterung ermöglichen (Helsper, 2001, S. 11). Kinder sollen, so Schrittester (2013, S. 85), mit einem Lerngewinn aus für sie herausfordernden Situationen hervorgehen und Bewältigungsmöglichkeiten für zukünftige Krisensituationen entwickeln. *Poiesis* und *Praxis*, der hervorbringende und der ethische Aspekt pädagogischen Handelns, können also nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Wird nun der Versuch unternommen, danach zu fragen, was unter einer guten pädagogischen Praxis verstanden werden soll, lässt sich mit Müller (2008) aus handlungsphilosophischer Perspektive sagen: Wenn *Praxis* zum Medium der *Poiesis* wird, also pädagogische Fachkräfte dem Zweck der Erziehung „durch ethisch qualifizierte *praxis* dienen“ (Müller, 2008, S. 18), wird Erziehung zur Lebenshilfe. Professionelle pädagogische Praxis meint demzufolge, um die Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten des Kindes zu wissen, pädagogische Impulse und Maßnahmen im Rahmen ihrer Umsetzung aber stets dahingehend zu überprüfen, ob sie im konkreten Einzelfall unter Einbezug aller relevanter Faktoren die Integrität des Kindes, d. h. die Grenzen des Kindes sowie seine elementaren Bedürfnisse achten.

³ Nicht repräsentative Aussagen von Elementarpädagog*innen in von der Autorin durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen

Wie aus diesen Ausführungen hervorgeht, stellt pädagogische Praxis an Elementarpädagog*innen hohe Ansprüche. Strukturtheoretische Professionsanalysen dringen in die Binnenstrukturen pädagogischen Handelns ein und beschreiben das typische Handlungsproblem, das pädagogischer Praxis innewohnt. Diesem wird im Folgenden nachgegangen, um der Bedeutung von Reflexivität noch einen Schritt näher zu kommen.

2.2 Die Krisenhaftigkeit pädagogischer Praxis

Elementarpädagog*innen bewegen sich tagtäglich in einem Berufsfeld, das von kontingenten Situationen durchzogen ist. Sie sind herausgefordert, die Ungewissheit und Nicht-Standardisierbarkeit pädagogischer Handlungspraxis zu ertragen und mit ihr umzugehen (von Balluseck & Nentwig-Gesemann, 2008, S. 28f). Oftmals greifen bisherige Routinen und Scripts, die sich in einer anderen sozialen Situation bewährt haben, nicht und es erscheint notwendig, alternative Handlungsoptionen zu generieren, aus denen spontan eine ausgewählt werden muss. Dies erzeugt nach Oevermann (1996, S. 77) Überraschungen und Irritationen, die er zusammengefasst als „potentielle Krise“ bezeichnet. Er hält fest, „dass sich aus der Zukunftsoffenheit des Ablaufs von Praxis und der damit verbundenen Ungewissheit“ (Oevermann, 2008, S. 57) die Grundstruktur pädagogischer Situationen im Sinne einer Krisenhaftigkeit ergibt. In einem ersten Schritt von Professionalität geht es in der Folge darum, die pädagogische Handlungspraxis generell als krisenhaft zu betrachten und sie als solche anzunehmen (Helsper, 2001, S. 10), oder anders ausgedrückt, die Krise als selbstverständlichen Normalfall zu sehen (Oevermann, 2000, zit. nach Helsper, 2001, S. 11). Ein gegenwärtiges Professionsdefizit, so die Autoren, bestehe gerade darin, vor dem Auftreten von Krisen Angst zu haben, sie als individuelles Scheitern zu deuten und sie eher abzuwehren. Dabei eröffnet das bewusste Akzeptieren der Krise die Möglichkeit, in einen Prozess des Nachdenkens darüber zu kommen, was und warum etwas so geschehen ist. Pädagogisches Handeln wird dort professionell, wo es zu einer bewussten Auseinandersetzung mit der krisenhaften Praxis kommt und versucht wird, das Irritierende versteh- und erklärbar zu machen (Helsper, 2001, S. 10f). Oevermann (1996, S. 82) führt als Bezeichnung für den kompetenten Umgang mit der Krise den Begriff der „Krisenbewältigung“ ins Feld. Diese zeichnet sich durch ein Spannungsfeld von Entscheidungsdruck und Begründungsverpflichtung aus und verläuft in zwei Phasen: Die primäre Phase ist geprägt von der aktiv praktischen Entscheidung. Sie geht mit einem spontanen, situativen Sich-entscheiden-Müssen einher. Das bedeutet, wie bereits weiter oben angedeutet, aus einer Vielfalt von gegebenen Handlungsoptionen wählen zu müssen. In der sekundären Phase geht es darum, diese spontane Entscheidung auf der Basis von Geltungsfragen und von Wissen systematisch zu rekonstruieren. Denn pädagogische Fachkräfte sind verpflichtet,

ihr pädagogisches Handeln dahingehend zu begründen, wie sie das Kind in seiner lebenspraktischen Autonomie voranbringen (Schrittesser 2013, S. 85). Pädagogische Fachkräfte stehen im pädagogischen Alltag demnach einerseits vor der Aufgabe, mit Entscheidungsdruck umzugehen und verpflichten sich andererseits zu einer Begründung ihres Handelns (Oevermann, 1996, S. 82; Schrittesser, 2013, S. 87). Helsper (2001, S. 11ff) verortet diese beiden Phasen der Krisenbewältigung auf einem Kontinuum von Handeln und Reflexion. Professionalität besteht folglich darin, das praktische Handeln mit reflektierendem Erkennen in Verbindung zu bringen. Dabei betont er, dass beides nicht gleichzeitig erfolgen kann, sondern ein Reflexionsprozess aufgrund des Entscheidungsdrucks in der praktischen Situation nur in der Distanz zur Praxis möglich ist. Wie die Eule der Minerva, die erst in der Dämmerung zu fliegen beginnt, kann die Begründung für das praktische Handeln erst nachträglich rekonstruiert werden (ebd., S. 7). Mit dem Bild Hegels verdeutlicht er, dass die Wissenschaft nur im Nachhinein überprüfen kann, was die Praxis in ihrer Krisenhaftigkeit im spontanen Handeln erbracht hat. Für diesen Erkenntnisflug benötigen Pädagog*innen theoretisches Wissen, mit dem sie in handlungsentlasteten Räumen ihr Tun im Zwiegespräch mit sich selbst oder im Austausch mit anderen verstehen und erklären können (ebd., S. 9). Die Ausbildung dieser Fähigkeit fasst Helsper unter dem Begriff des „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“, dessen (Weiter-)Entwicklung auf einen universitären Rahmen angewiesen ist, zusammen (ebd., S. 11). Denn Universitäten verstehen sich als Orte, an denen wissenschaftliches Reflexionswissen erworben werden kann (ebd.). Neben dieser „reflexiven methodisierten, wissenschaftlichen Erkenntniskompetenz“ (ebd., S. 12) bedarf es aber auch eines praktischen Könnens, das nur durch die Erfahrungen in der Praxis selbst und nicht durch Wissenschaft und Reflexion erworben wird. Die Ausformung dieses praktisch professionellen Könnens wird als „praktisch-pädagogischer Habitus“ bezeichnet (ebd., S. 10). Daraus ergibt sich schließlich ein „doppelter Habitus“ (ebd., S. 13), der die Grundlage für eine professionalisierte Praxis legt. Reflexivität, die sich auf theoretisches Wissen stützt, und praktisches Können sind es, welche aus handlungslogisch-strukturtheoretischer Perspektive für einen professionellen Umgang mit dem typischen Handlungsproblem pädagogischer Praxis, der Krisenhaftigkeit, einhergehen. So liegt es nahe, einen etwas genaueren Blick auf jenen Kernaspekt elementarpädagogischer Praxis zu werfen, welcher aktuell als Schlüssel für Professionalität gilt, auf die Kompetenz zur Reflexion.

2.3 Reflexionskompetenz als Kernaspekt professionell gestalteter pädagogischer Praxis

Wenn die Krisenbewältigung zum Kernaspekt der pädagogischen Praxis wird, ergeben sich aus dieser Perspektive Konsequenzen für das professionalisierte Handeln von Pädagog*innen. Wie mit Helsper (2001) bereits dargestellt, sind es nicht

allein Wissen und Können, die das pädagogische Tun bestimmen. Schrittester (2011, S. 106) spricht auch von einer Problembewältigungsfähigkeit, die eng mit hermeneutischer Sensibilität verbunden ist, wenn es darum geht, die von Krisenhaftigkeit gekennzeichnete Beziehung zwischen Subjekt und Situation verantwortlich zu gestalten. Dies bedeutet fürs Erste, kontingente Situationen als grundlegend für die pädagogische Praxis zu erachten. Ferner subsumiert der Begriff die Fähigkeit, verschiedene Deutungsmöglichkeiten in eine Situation einzubringen, um verstehend und situativ auf die Entwicklung von Selbstbestimmung und Weltbewältigung antworten, respektive um Kinder entwicklungsangemessen begleiten zu können (Schrittester, 2013, S. 96). Auch Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, S. 9ff) erachten die Entwicklung einer „habituell verfügbaren Kompetenz“ als unabdingbar, wenn komplexe und mehrdeutige und sich immer anders gestaltende Situationen eigenverantwortlich, selbstorganisiert und auf das Wohl des Kindes ausgerichtet, professionell gestaltet werden sollen. Kompetenzbasierte Professionalisierungsansätze messen in diesem Zusammenhang der (Weiter-)Entwicklung einer methodisch fundierten (Selbst-)Reflexionsfähigkeit besondere Bedeutung bei. Zunehmend wird der Ruf laut, die Entwicklung einer forschenden Haltung, welche im pädagogischen Alltag in Form systematischer Reflexionskompetenz realisiert wird, in die Curricula der Aus- und Weiterbildung von Elementarpädagog*innen aufzunehmen. Nentwig-Gesemann (2016, S. 240) unterstreicht die Notwendigkeit der Ausformung einer alltäglichen Reflexionspraxis, welche vorthoretisches Alltagswissen sowie auch die eigenen Deutungs- und Handlungsmuster hinterfragt:

Der forschende Habitus als professionelle Schlüsselkompetenz bedeutet, sich fragend und neugierig dem „Fremden“ und auch dem fraglos Funktionierenden zu nähern, die Realität als perspektivische Konstruktion erfassen und Perspektivenwechsel vornehmen zu können, den forschenden Blick von theoretischem Wissen inspirieren zu lassen, das Erfahrene mit bereits gemachten Erfahrungen zugleich systematisch wie auch kreativ zu vergleichen, sich in ein kritisches und reflexives Verhältnis zu sich selbst und der sozialen Situation setzen zu können und damit Prozesse des Verstehens und Erklärens zu vollziehen, die sich von denjenigen des Alltagshandelns und -denkens unterscheiden. (Nentwig-Gesemann, 2007a, S. 20)

Diese verdichtete Aussage macht zum einen deutlich, wie komplex sich die (Weiter-)Entwicklung professionellen Handelns gestaltet, um die krisenhaft pädagogische Handlungspraxis zunehmend in eine reflektierte zu überführen. Zum anderen lässt sich erkennen, dass es ein Zusammenspiel von theoretischem Wissen, reflektiertem Erfahrungswissen und Reflexivität braucht, um Situationen systematisch analysieren und begründen zu können. Dies kommt dem Begriff des *wissenschaftlich-reflexiven Habitus* nahe, den Helsper (2001) als Schlüsselkompetenz für eine verantwortlich gestaltete pädagogische Praxis prägt. Stellt man nun die Frage

danach, was Pädagog*innen mitbringen müssen, um einen forschenden Habitus bzw. systematische Reflexionskompetenz zu entwickeln, verdeutlichen von Balluseck und Nentwig-Gesemann (2008) dies wie folgt. Systematische Reflexionskompetenz erfordert drei Formen von Wissen. Um Beziehungs- und Interaktionssituationen angemessen gestalten zu können, braucht es zum einen Erfahrungswissen, das kind- und situationsbezogen ist und nur in der Praxis erworben werden kann. Zum anderen, wie bereits weiter oben angemerkt, ist ein umfassendes abstraktes Wissen vonnöten (von Balluseck & Nentwig-Gesemann, 2008, S. 29). Zugerechnet wird diesem sowohl ein differenziertes theoretisches als auch ein elementar- und fachdidaktisches Wissen in den einzelnen Bildungsbereichen und Fachdisziplinen (Nentwig-Gesemann, 2007b, S. 95). Um zwischen diesen beiden gleichwertigen Wissens Ebenen eine Beziehung herstellen respektive situationsangemessene und entwicklungsförderliche Entscheidungen treffen zu können, wird eine weitere, als Reflexionswissen oder reflexives Orientierungswissen bezeichnete Wissensform benötigt (Nentwig-Gesemann, 2007a, S. 21; Nentwig-Gesemann, 2007b, S. 95). Reflexionswissen entsteht, wenn das implizite Handlungswissen ins Bewusstsein geholt und zum Gegenstand von Nachdenkprozessen wird (von Balluseck & Nentwig-Gesemann, 2008, S. 30). Die Autorinnen rekurrieren dabei auf die Theorie des *Reflective Practitioner* nach Schön (1983), der bereits in den 1980er Jahren betonte, dass Fachwissen und traditionelle Expertise in Form von Fähigkeiten und Fertigkeiten in immer komplexer werdenden beruflichen Handlungsfeldern nicht mehr ausreichen und professionelles Handeln auf Reflexion angewiesen sei (ebd., S. 13ff). Die beiden Erziehungswissenschaftlerinnen halten fest, dass Reflexionswissen dann entsteht, wenn „das, was uns im Alltag selbstverständlich erscheint und ‚gut funktioniert‘ (oder auch nicht) bewusst oder explizit gemacht wird“ (von Balluseck & Nentwig-Gesemann, 2008, S. 30) und damit zur gedanklichen Bearbeitung gelangt. Reflexionswissen ermöglicht Pädagog*innen ein kritisches Sich-in-Beziehung-Setzen sowohl zu theoretischem Wissen, als auch zur eigenen Person sowie zu konkreten pädagogischen Alltagssituationen (Nentwig-Gesemann, 2007a, S. 21). Professionelles pädagogisches Handeln beruht demzufolge auf der Kompetenz, in einen reflektierenden Dialog mit der jeweiligen Situation zu treten. Dass dies besondere Herausforderungen birgt, halten Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, S. 18) an jener Stelle fest, an der sie anmerken, dass das Denken und Handeln von Personen auch von „handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen“ geprägt ist, die der Reflexion besonders schwer zugänglich sind. Zentral für die (Weiter-)Entwicklung von systematischer Reflexionskompetenz erscheint es, sich stetig einen verstehenden und erklärenden Zugang zur eigenen Praxis zu schaffen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 18). Ziel ist es, Praxissituationen hinsichtlich ihrer Struktur und Bedeutung zu durchdringen, um letztlich empathisch und sensibel individuelle Entwicklungsprozesse von Kindern wahrzunehmen und pädagogische Interventionen theoretisch zu fundieren (Nentwig-Gesemann, 2007b, S. 96).

Die hier zur Darstellung zu bringende Studie setzt an dieser Stelle an. Sie nimmt offene, unvorhersehbare, gleichsam krisenhafte Beziehungs- und Interaktionssituationen des elementarpädagogischen Alltags in den Blick und untersucht, mit welchem Wissen Pädagog*innen ihre Praxis begründen. Dabei wird von einem relationalen Wissensbegriff ausgegangen. Das bedeutet, Wissen als eine Form zu verstehen, die sich im pädagogischen Alltag in reflexiven Praktiken und in einem kritischen Sich-in-Beziehung setzen zur eigenen Praxis zeigt (Milbradt & Thole, 2015, S.348). Untersucht wurde, welche fachlichen Begründungen Pädagog*innen für ihre Entscheidungen in kontingenten Situationen heranziehen (abstraktes Wissen), auf welche Weise implizites Handlungswissen zum Gegenstand des Nachdenkens wird (Reflexionswissen) und welche handlungsleitenden Orientierungen zu den diskursiven Praktiken der Pädagog*innen geführt haben.

3. Methodische Vorgehensweise

Im Folgenden wird das Forschungsdesign der empirischen Studie, auf die sich dieser Report bezieht, dargestellt.

3.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurde sowohl für die Datenerhebung als auch für die Datenauswertung ein mehrstufiges qualitatives Forschungsdesign gewählt. So gelangten einerseits im Kindergartenalltag erhobene audiovisuelle Daten zur Auswertung, als auch Interviewdaten, die im Anschluss an die Videoaufnahmen generiert wurden. Die Stichprobe setzt sich aus fünf Elementarpädagoginnen zusammen, die in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen tätig sind. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass die Untersuchungsteilnehmerinnen das berufsbegleitende Bachelorstudium Elementarpädagogik an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz⁴ absolvieren und in den letzten Jahren den Hochschullehrgang *Bildung in der Frühen Kindheit*⁵ besucht haben.

3.2 Datenerhebung

Als Erhebungsformen wurden ein kamera-ethnographischer Zugang (Bollig, Honig & Mohn, 2015; Thole, 2010a; Thole, 2010b) sowie das Problemzentrierte Interview nach Witzel (1985) gewählt. Die kamera-ethnographische Perspektive bot Gelegenheit, kontingente Interaktionssituationen zwischen Pädagogin und Kind

4 Curriculum Bachelorstudium Elementarpädagogik – Entwicklungsverbund Cluster Mitte: <https://www.phdl.at/studium/ausbildung/elementar/curriculum>

5 Bei diesem HLG handelt es sich um ein Weiterbildungsangebot für Elementarpädagog*innen im Ausmaß von 60 ECTS-AP, das 2007 an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL) implementiert wurde.

auf das im pädagogischen Handeln hervorgebrachte Wissen zu analysieren. Da nicht nur die Sprachlichkeit, sondern auch die Körperlichkeit und das räumliche Arrangement pädagogischer Situationen in den Fokus trat, wurden auch „stumme Praktiken“ (Bollig et al., 2015, S. 17) wahrnehmbar, die letztlich Aufschluss über die in alltäglichen Handlungspraktiken dokumentierten, meist unbewussten Wissensbestände gaben. Das Problemzentrierte Interview bot die Möglichkeit, „die Handlungsbegründungen und Situationsdeutungen, die Subjekte [...] formulieren“ (Witzel, 1985, S. 228) in den Mittelpunkt zu stellen. Mittels dieser Erhebungsmethode gelang es, die Gestaltung kontingenter Praxissituationen durch Elementarpädagog*innen entlang ihrer Deutungs- und Handlungsmuster zu untersuchen und so das eingelagerte Wissen an die Oberfläche zu holen.

Mit mobiler Kameraführung (Bollig et al., 2015, S. 17) wurden je einen Vormittag lang in fünf Kindergartengruppen kontingente Interaktionssituationen zwischen Pädagog*innen und Kindern aufgezeichnet und der Umgang mit der „Krise“ (Oevermann, 1996, S. 77) dokumentiert. Krisenhafte Interaktionssituationen, die sich im Videomaterial abbildeten, dienten als Ausgangspunkt für Problemzentrierte Interviews, die mit jeder Pädagogin im Anschluss an den Vormittag geführt wurden. Die Untersuchungsteilnehmerinnen waren aufgefordert, ihr pädagogisches Handeln in diesen Situationen zu begründen.

3.3 Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgte entlang zweier Methoden. Zum einen wurde das gesamte transkribierte Interviewmaterial mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) analysiert, um abstraktes (theoretisches) Wissen und Reflexionswissen zu identifizieren. Generiert wurden zu den beiden deduktiv entwickelten Kategorien *Pädagogisches Wissen*⁶ und *Reflexionswissen* jeweils sechs bzw. zehn induktive thematische Oberkategorien, die wiederum zahlreiche Unterkategorien aufweisen. Um einen methodischen Zugang zu handlungsleitenden Orientierungen zu gewinnen, wurden das Videomaterial sowie Teile des Interviewmaterials mit der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2011) ausgewertet. Rekonstruiert wurden Orientierungsschemata, die das Wissen um normierte und institutionalisierte gesellschaftliche Vorgaben umfassen, sowie Orientierungsrahmen, die sich aus Denk- und Handlungsmustern, erworben durch Erfahrungen im Zuge der eigenen Sozialisation, zusammensetzen (Kleemann et al., 2013, S. 156f). Mittels komparativer Analyse (Bohnsack, 2011, S. 21) konnten schließlich auf der Basis sinngenetischer Interpretation (ebd., S. 21) drei Typen von Handlungspraktiken über die einzelnen Fälle hinweg generiert werden.

⁶ Abstraktes Wissen wird in der Forschungsarbeit der Autorin als Pädagogisches Wissen bezeichnet.

4. Ergebnisse⁷

Folgende drei Handlungsorientierungen, von denen sich jede in einem dynamischen Spannungsfeld bewegt, gelangten in der Forschungsarbeit zur Darstellung: (1) Zwischen Zulassen und Auflösen, (2) Zwischen Fördern und Einlassen, (3) Zwischen Aushandeln und Regeln. Ein Typ von Handlungspraktiken, der im Ergebnisteil der Masterthesis mit inhaltsanalytischen Ergebnissen zu abstraktem Wissen und Reflexionswissen verflochten wurde, wird im Folgenden in gekürzter Version beschrieben.

Handlungstyp 1: Zwischen Zulassen und Auflösen

In der rekonstruktiven Analyse der verschiedenen Alltagssituationen zeigt sich, dass die Elementarpädagoginnen von der Vorstellung eines aktiven Kindes geleitet sind, das seine Lernprozesse selbsttätig, selbstständig und selbstorganisiert anhand von selbst gewählten Themen vorantreibt.

„Ich probier es mal mit Klettern“, gibt der Schulanfängerjunge den anderen Kindern zu verstehen. (...) „Okay“, antwortet Renate auf die neue Idee von Viktor. „Aber da müssen wir den Stock jetzt wieder lassen.“ (...) „Weil der Viktor probiert es mit Klettern.“ (S.3, 32–38)

Den verschiedenen Problemlösungsideen der Kinder, einen im Baum verfangenen Ball zu befreien, begegnet die Pädagogin mit Zustimmung. Die Neugierde, die Kreativität und die Spontaneität des Kindes begeistern sie. Diese Begeisterung über die Selbsttätigkeit der Kinder dokumentiert sich auch im Interview.

„Ja, also ich kann mich da jetzt eh noch erinnern, dass ich mir eigentlich gedacht habe: Wah, genial, jetzt ist der da oben. Weil wenn ich etwas gelernt habe, dann ist das das: Einen Schritt zurückgehen. Mal schauen, was die Kinder machen.“ (I.3, 211–213)

Eine Kategorie des Pädagogischen Wissens konnte als *Selbsttätigkeit und Selbstorganisiertheit als Voraussetzung für Bildungsprozesse* benannt werden. Bewusst be gibt sich die Pädagogin in eine zurücknehmende Haltung. In der Aussage, sie hätte das gelernt, dokumentiert sich pädagogisches Wissen. Die Kategorie *Wissen um das Verständnis von Bildung* befördert als Unterkategorie das *Rollenverständnis der Pädagogin als Begleiterin und Unterstützerin* zutage. Im Bereich des Reflexionswissens konnte die Kategorie *Reflexion durch Theorieaneignung* herausgearbeitet werden, in der die Pädagoginnen darauf hinweisen, dass gelernte theoretische In-

⁷ Ausführliche Ergebnisdarstellung siehe Hofer, 2020, S.68–100.

halte Bewusstwerdungsprozesse in der Praxis befördern. Wie das Bild eines selbsttätigen Kindes und jenes der zulassenden Pädagogin das pädagogische Handeln leiten, dokumentiert sich auch in einer Situation, in welcher eine Kindergruppe ein Bällchenbohnenbad baut. Aus Kunststoffbällen, die mit der Post eintreffen, entsteht ein Spielanlass. Die Bälle werden von den Kindern auf dem Boden verstreut, anschließend in eine Schachtel gefüllt und schließlich mit kleinen Bohnen vermischt. Mit verschiedenen Behältnissen versuchen die Kinder, möglichst viele Bohnen aus dem entfernten Bohnenbad zur Schachtel zu transportieren. Während den Kindern eine aktive Rolle zugesprochen wird, positioniert sich die pädagogische Fachkraft in der Rolle der ‚Ermöglicherin‘. Inmitten des Bohnentransports, bei einem Tisch sitzend, lässt sie das frei organisierte, bewegte und laute Spiel zu.

„Da machen die Kinder heute ein Bällchenbad mit Bohnen.“ (...) „Die Jana macht ein Bällchenbad und die Magdalena hilft da mit. Ein Bällchenbad mit Bohnen.“ (S. 1, 74–81)

Eine kindzentrierte Grundhaltung wird auch in jener rekonstruierten Alltagssituation sichtbar, in welcher Kinder Gelegenheit finden, sich selbstorganisiert im Morgenkreis einzufinden und die Sitzposition frei zu wählen.

„Und für alle Kinder ein eigenes Sitzpolster! Und, ähm, sie haben das eine Zeit lang voll, voll genossen mit dem eigenen Sitzpolster und haben sich immer dann vor dem Morgenkreis schon den Kreis mit den Sitzpolsterln gelegt.“ (1.4, 253–256)

In dieser Aussage dokumentiert sich ein Bildungsanspruch, der Kinder in ihrer Eigenart anerkennt und am Kindergartenalltag teilhaben lässt. Diese bewusste Verortung der Pädagogin im frühkindlichen Bildungsdiskurs zeigt sich auch in der Kategorie Pädagogisches Wissen in Form der Unterkategorien *Kindliche Individualität berücksichtigen* und *Partizipation als Prinzip für die Gestaltung des Bildungsgeschehens*. Sowohl die Situation des Bohnentransports als auch jene des Morgenkreises deuten darauf hin, dass die Pädagoginnen den Anspruch verfolgen, jedes Kind in seinem eigenen Lern- und Entwicklungsprozess zu respektieren und diesen nicht zu irritieren. In einer anderen Situation dokumentiert sich der Anspruch auf selbsttätiges und selbstorganisiertes Lernen über die Ordnung des Raums. Die rekonstruierte Filmszene rückt einen Bewegungsraum ins Blickfeld.

Im linken Teil des Raumes haben sich einige Kinder aus Sprossenwänden, Matten, einer Leiter und einer Langbank einen McDonald's gebaut. [...] Neben der Baustelle McDonald's ist in der rechten Raumhälfte eine Stehleiter, verhüllt mit einer Decke zu sehen, die von einigen Mädchen bespielt wird. Rechts hinten befindet sich

ebenfalls eine Leiter nahe an den Wandschränken, vom übrigen Raum abgegrenzt durch eine schmale Matte. Neben Großmaterialien, wie Sprossenwänden, Leitern, Matten, stehen den Kindern vielfältige Kleinmaterialien wie Decken, Tücher, verschiedene Arten von Bällen, Ringe, Polster, Seile u. ä. zur Verfügung [...]. (S. 4, 3–11)

In der Ordnung des Raums wird gleichsam das Bildungsverständnis sichtbar, das die Pädagogin gedanklich leitet. Der Raum ist geöffnet, sowohl in Bezug auf die Auswahl der Geräte und Materialien als auch hinsichtlich der von den Kindern eingebrachten Themen. Auch die Platzwahl der Pädagogin im Raum lässt auf eine Verortung im aktuellen frühpädagogischen Diskurs schließen. Sie sitzt am Boden, in der Nähe der Eingangstür des Bewegungsraums, am Rand des Geschehens. Das Wissen um ein Zulassen, um Zurücknahme und ein Ermöglichen lässt sich ablesen. Dass sich die Pädagogin bewusst in diesem Rollenverständnis positioniert, dokumentiert sich an jener Stelle im Interview, an der sie sich sprachlich in Beziehung zur Bewegungsraumsituation setzt.

„Weil immer, wenn ich dann wieder so, wenn man dann so durch den Turnsaal geht und man merkt, es ist jetzt wieder ein Rollenspiel überall und sie spielen, dann zieht man sich irgendwie zurück, so.“ (I. 4, 134–136)

Der Pädagogin geht es um das Schaffen eines guten Rahmens für die Spielprozesse der Kinder. Die Ideen der Kinder sollen aufgegriffen, unterstützt und begleitet werden. Sich Zeit nehmen, Muße zu haben und den Kindern Rückhalt zu sein, prägt das eruierte Wissen in der Kategorie *Rollenverständnis der Pädagogin*.

Neben der Positionierung im frühkindlichen Bildungsdiskurs der Gegenwart und dem daraus erwachsenden Anspruch, die Spielideen der Kinder zuzulassen und sich als Pädagogin in einer eher zurücknehmenden, begleitenden und unterstützenden Haltung zu üben, zeigt sich in der Analyse des Datenmaterials über alle Fälle hinweg der Impuls, in die Situation einzugreifen und sie aufzulösen.

„Und ich hab mir natürlich manchmal gedacht. Wenn ich einen Stecken nehmen würde, und da klopfen würde, ich würde ihn wahrscheinlich erwischen.“ (I. 3, 216–218)

Es scheint der Pädagogin nicht leicht zu fallen, das Problem des im Baum feststehenden Balls in den Händen der Kinder zu belassen. Es fällt ihr sichtlich schwer, sich zurückzunehmen.

„Aber man muss sich selber auf die Finger klopfen.“ (I. 3, 218–219)

Hier deutet sich eine disziplinierende Norm an, die auf die Pädagogin in der Situation zugreift. Die Verwendung der Metapher verweist darauf, dass es für eine professionelle Pädagogin moralisch auf keinen Fall in Ordnung ist, einem inneren Handlungsimpuls nachzugeben, wenn er dem frühkindlichen Bildungsdiskurs entgegensteht. Das Auflösen der Situation hätte bedeutet, einen Fehler zu machen, der so wirkmächtig gewesen wäre, dass sie sich selbst dafür hätte sanktionieren müssen. Im Fall des Bohnentransports zeigt sich weniger ein subjektiv geprägter innerer Handlungsimpuls, vielmehr wirkt eine tradierte, institutionelle Norm auf die Pädagogin in der Entscheidungssituation ein.

„Und dann war ich an einem Punkt, wo ich mir gedacht habe: So. Lass ich DAS jetzt noch zu? Dass wir da jetzt auch noch die Bohnen dazu tun? Oder sag ich jetzt: `Nein, nein. Bohnen, die tun wir jetzt nicht hinein. Die lassen wir in der Bohnenkiste´.“ (I.1, 181–184)

Die Pädagogin verspürt in dem Moment, als die Kinder die Bohnen zu den Bällen geben, den Impuls einzugreifen und die Situation zu begrenzen, sie aufzulösen. Performativ drückt sich dies durch eine Unterbrechung im Redefluss der Pädagogin aus. Während sie der Kindergruppe das aktive, selbstorganisierte Tun begeistert rückmeldet, hält sie plötzlich inne und blickt auf die am Boden verstreuten Bohnen. Sowohl der körperliche Ausdruck als auch die sprachliche Aussage lassen darauf schließen, dass neben dem professionellen Anspruch plötzlich eine bestimmte Vorstellung von Ordnung im Kindergarten wirkmächtig wird.

„Weil das mit den Bällen, das war ja noch, wo ich mir gedacht habe, ähm (...), ja, wie soll ich sagen? Das war noch in einem Rahmen, der für mich gut ähm, wie soll ich sagen? Ähm (...) gut, ähm, (...) das ist schwer, wie kann man sagen? Das war noch in einem guten Rahmen, sagen wir mal so.“ (I.1, 176–180)

Dieser institutionelle Ordnungsrahmen für das Spiel der Kinder lässt sich am Raum ablesen. Das Spiel mit den Bohnen in der Bohnenkiste sowie das Spiel mit den Bällen im Bällebad widerspricht der im Raum vorfindbaren tradierten Auffassung von organisiertem Spiel in voneinander abgegrenzten Spielbereichen mit sorgsam sortiertem Material. Mit dem Zulassen des Bohnentransports bricht die Pädagogin diese habitualisierte, institutionelle Vorstellung von Spiel als gerahmter Prozess auf. Sie konstituiert eine neue Ordnung, innerhalb der die Tätigkeit der Kinder über abgegrenzte Spielbereiche hinaus möglich ist. An anderer Stelle wird sichtbar, dass sich der Impuls des Auflösens in Form eines Zwischenraums dokumentiert, in welchem zwei pädagogische Ansprüche aufeinandertreffen.

„Und drum, ähm, ich hab schon viele Situationen erlebt, gerade im Herbst auch noch, wo das ganz, ganz schwierig war und darum bin ich da vielleicht einfach auch vorsichtiger gewesen und einfach auch ein bisschen, ich sag es jetzt einfach, feig (lachen).“ (I. 4, 48–51)

Die Pädagogin begleitet einen Konflikt zwischen zwei Kindern im Bewegungsraum, in dem einem jungen Kind von einem älteren ein roter Ring weggenommen wird. Ihrer Entscheidung, in den Konflikt eingegriffen und diesen einer sozial verträglichen Lösung zugeführt zu haben, steht sie im Interview zweifelnd gegenüber. Es dokumentiert sich eine Unzufriedenheit, aus der hervorgeht, dass es auch einen weniger vorsichtigen und mutigeren Weg gegeben hätte, zu handeln. Die Pädagogin trifft jedoch eine Vorentscheidung aufgrund ihres Erfahrungswissens. Zum einen weiß sie, dass ein offener Konflikt für das junge Mädchen eine Überforderung dargestellt hätte. Zudem begleitet sie Noah schon seit mehr als neun Monaten als Stützpädagogin im Kindergarten und weiß als Hauptbezugsperson darum, dass das Kind Schwierigkeiten im Umgang mit Konflikten hat. Deshalb wählt sie eine sensible Begleitung.

„Aber ich habe halt in dem Fall, ich weiß nicht, ob es vielleicht zum Beispiel für den Noah ein anderer Lernprozess gewesen wäre, wenn er jetzt / wenn wir jetzt den Konflikt austragen hätten müssen, als wie dass ich das geleitet habe und dem ausgewichen bin. Weil das ist ja auch also, das ist ja auch etwas, wo man ganz viel dabei /. Aber das habe ich mit dem, wie ich das gemacht habe, einfach vermieden, weil ich es nicht haben wollte.“ (I. 4, 71–76).

Die Pädagogin deutet an, einen Impuls verspürt zu haben, den Konflikt in der von ihr erwarteten Intensität zuzulassen. Sie zeigt sich irritiert darüber, möglicherweise durch ihr Eingreifen und Auflösen der Situation Lernchancen für Noah ausgegrenzt zu haben. Hier dokumentiert sich das Wissen, dass die Entscheidung für das Auflösen der Situation notgedrungen mit einem Exkludieren von Lernchancen einhergeht. In der Begründung für diese Entscheidung wird die Fähigkeit sichtbar, über diese Ansprüche nachdenken zu können. *Reflexion durch Argumentation* ist eine Unterkategorie von Reflexionswissen, die sich in der Qualitativen Inhaltsanalyse im Rahmen der Analyse bestimmen ließ.

5. Diskussion

Die in diesem Themenheft reportierte und im Rahmen der Masterthesis der Autorin durchgeführte empirische Studie untersuchte die Frage, inwieweit sich bei Elementarpädagog*innen, die berufsbegleitend eine akademische Weiterbildung besuchen, in situativen Handlungsherausforderungen des pädagogischen Alltags

systematische Reflexionskompetenz zeigt. Auf der Grundlage einer umfangreichen kamera-ethnographischen Analyse sowie einer Interviewanalyse konnten Daten gewonnen werden, die abstraktes pädagogisches Wissen, Reflexionswissen sowie meist unbewusste handlungsleitende Orientierungen in der Gestaltung von pädagogischer Praxis ausweisen.

Als Limitationen der in diesem Artikel dargestellten Studie lässt sich die kleine Stichprobe ($n=5$) anführen sowie die Tatsache, dass das Sample ausschließlich aus Elementarpädagoginnen bestand, die eine mehrjährige Berufspraxis sowie längerfristige theoretische Weiterbildungen aufweisen. Zudem gilt es, die soziale Position der Forscherin⁸ zu berücksichtigen, welche die Handlungspraktiken der Untersuchungsteilnehmerinnen möglicherweise beeinflusst hat, und wodurch der Anspruch auf eine gelingende Praxis eventuell eine Verschärfung erfuhr.

Die Ergebnisse zeigen, dass es den Untersuchungsteilnehmerinnen gelingt, die in den Blick genommenen, krisenhaft pädagogischen Praxissituationen mit abstraktem Wissen zu verbinden und fachlich fundiert zu begründen. Zudem deuten die Ergebnisse zum Reflexionswissen auf die Kompetenz hin, sich kritisch und reflexiv in Verbindung zu sich selbst und der jeweiligen Situation zu setzen, um das pädagogische Handeln verstehen und erklären zu können. Über alle generierten Typen von Handlungspraktiken hinweg wird aber auch sichtbar, dass handlungsleitende Orientierungen die Gestaltung pädagogischer Praxis beeinflussen, die der Reflexion nicht zugänglich sind. Biographische Erfahrungen, institutionelle Normen und gesellschaftliche Diskurse wirken unbewusst und situationsunabhängig auf die Handlungspraktiken der untersuchten Pädagoginnen ein. So entsteht ein Spannungsfeld, das geprägt ist von unterschiedlichen Ansprüchen, die in kontingenten Situationen gleichzeitig auf das pädagogische Handeln einwirken. Die Forschungsergebnisse verweisen auf differenzierte Aushandlungsprozesse zwischen verschiedenen Wissensordnungen, die als ein Ringen um die 'richtige Antwort' für eine verantwortlich gestaltete Praxis beschrieben werden können.

Die Ergebnisse der dargestellten empirischen Studie knüpfen an den gegenwärtigen Professionalisierungsdiskurs der Frühpädagogik an. Professionalität zeigt sich nach Nentwig-Gesemann (2007b, S. 96) in der Kompetenz, in einen reflektierenden Dialog mit der jeweiligen Situation zu treten, um empathisch und sensibel individuelle Entwicklungsprozesse von Kindern wahrzunehmen und pädagogische Interventionen theoretisch zu fundieren. Dies stellt insbesondere deshalb eine große Herausforderung dar, weil neben pädagogischen Ansprüchen vor allem habitualisierte Handlungsmuster die Handlungspraktiken von Pädagog*innen durchdringen. Diese sind der Reflexion nur schwer zugänglich (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 18) und bedürfen einer besonderen Aufmerksamkeit. Sowohl die Schulforschung (Helsper, 2001; Schrittemer, 2011; Schrittemer, 2013) als auch

⁸ Die Forscherin ist ausgebildete Elementarpädagogin mit langjähriger Berufserfahrung im elementarpädagogischen Feld.

die frühkindliche Bildungsforschung (Nentwig-Gesemann, 2007a; Nentwig-Gesemann, 2007b; Von Balluseck & Nentwig-Gesemann, 2008; Nentwig-Gesemann, 2016) verweist auf die Notwendigkeit von universitären Bildungsräumen, die sich als Orte der Weiterentwicklung von systematischer Reflexionskompetenz respektive einer forschenden Haltung verstehen. Hochschulische Orte, die Studierenden Zeiträume zur Verfügung stellen, um „sich systematisch ‚fremd‘ zu machen, und mit einem fragenden, offenen, entdeckenden Blick die Praxis (auch die eigene) immer wieder neu zu erforschen“ (Nentwig-Gesemann, 2007a, S.20). Die Ausbildung bzw. Stärkung der methodischen Kompetenz, verschiedene Lesarten für einen pädagogischen Fall zu entwickeln, sich mit der eigenen Verortung in verschiedenen Diskursen auseinanderzusetzen und auf diese Weise die Komplexität von Praxis zu erforschen, kann einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung einer fachlich begründeten und damit verantwortlich gestalteten pädagogischen Praxis in elementaren Bildungseinrichtungen leisten (Nentwig-Gesemann, 2016, S. 236). Vor diesem Hintergrund erscheinen berufs begleitende, akademische Professionalisierungsmaßnahmen für die Erweiterung von systematischer Reflexionskompetenz als bedeutsam.

Literatur

- Anders, Y. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11 (2), 183–197.
- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. (7. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. (2. Aufl.). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bollig, S., Honig, M.-S. & Mohn, B. E. (2015). *Betreuungsalltag als Lernkontext. Informelles Lernen beobachten und entdecken*. Berlin: Dohrmann.
- Breinbauer, I. (2014). Praxen, Praktiken und die Implikationen für die LehrerInnenbildung. In I. Schrittmesser, I. Malmberg, R. Mateus-Berr u. a. (Hg.), *Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung* (S.22–35). Wien: new academic press.
- Dahlberg, G. (2010). Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur: Frühpädagogik in postmoderner Perspektive. In W. E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt* (S.13-30). (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N. u. a. (2014). *Kompetenzen früh-/ kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Expertise erstellt im Kontext der AG „Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung“ in Koordination des BMFSFJ*. Freiburg im Breisgau: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung. <https://www.bmfsfj.de/blob/86378/67fa30384a1ee8ado97938cbb6c66363/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte-data.pdf>
- Hartel, B., Hollerer, L., Smidt, W. u. a. (2019). Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer u. a. (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 183–224). Graz: Leykam.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.
- Hofer, R. (2020). *Systematische Reflexionskompetenz von Pädagog*innen als Schlüssel für professionelles Handeln in elementaren Bildungseinrichtungen* (Unveröffentlichte Masterthesis). Universität Wien.
- Howes, C. & Smith, E. W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children’s play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 381–404.
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxi des Interpretierens*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, A. (2016). Professionalisierung durch Weiterbildung. Chancen von Begründungswissen und Handlungskompetenz für das Feld der Frühen Bildung. In T. Friedrich, H. Lechner, H. Schneider, G. Schoyerer & C. Ueffing (Hrsg.), *Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs* (S. 80–92). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Löffler, C. & Vogt, F. (Hg.). (2015). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München: Ernst Reinhardt.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (7. Aufl). Weinheim: Beltz.
- Milbradt, B. & Thole, W. (2015). Praxen der Artikulation von Wissen. Überlegungen zur Fundierung von Professionalität im Feld der Pädagogik der Kindheit. *Empirische Pädagogik*, 29(3), 336–352.
- Mohn, B. E. (2019). Kamera-Ethnographie. Schauen, sehen und wissen filmisch gestalten. In A. Geimer et al. (Hrsg.), *Handbuch Filmsoziologie* (S. 1-21). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Müller, A. W. (2008). *Produktion oder Praxis? Philosophie des Handelns am Beispiel der Erziehung*. Heusenstamm: Ontos.
- Nentwig-Gesemann (2007a). Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. *Sozial Extra*, 31(5/6), 20–22. <https://doi.org/10.1007/s12054-007-0054-9>
- Nentwig-Gesemann (2007b). Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von FrühpädagogInnen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Schnadt (Hrsg.), *Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik* (S. 90–101). München: Ernst Reinhardt.
- Nentwig-Gesemann, I. (2016). Berufsfeldbezogene Forschungskompetenz als Voraussetzung für die Professionalisierung der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven. Entwicklungen. Herausforderungen* (S. 235–244). Opladen: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. u. a. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. Eine Expertise der Weiterentwicklungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Nentwig-Gesemann, I. (2017). Berufsfeldbezogene Forschungskompetenz als Voraussetzung für die Professionalisierung der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven. Entwicklungen. Herausforderungen* (S. 235–244). Opladen: Barbara Budrich.
- 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: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 55–77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfer, G. E. (2006). Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 33–44). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. United States of America: Basic Books.
- Schrittesser, I. (2011). Professionelle Kompetenzen: Systematische und empirische Annäherungen. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken* (S. 95–122). Wien: Falcultas.

- Schrittesser, I. (2013). Pädagogische Professionalität entfalten - eine besondere Form des Lernens? In E. Christof & J. Schwarz (Hrsg.), *Lernseits des Geschehens* (S. 85–100). Innsbruck, Wien & Bozen: Studienverlag.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Stamm, M. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Stamm, M. & Edelmann, D. (2013). Zur pädagogischen Qualität frühkindlicher Bildungsprogramme: Eine Kritik an ihrer ethnozentrischen Perspektive. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 324–341). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sylva, K., Melhuish, E. Sammons, P. u. a. (2003). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school Period*. University of Oxford.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft, 57, 202–224.
- Thole, W. (2010a). Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In F. Heinzl, W. Thole, P. Cloos & S. Köngeter (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 18–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, W. (2010b). Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In F. Heinzl, W. Thole, P. Cloos, S. Köngeter (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 18–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- von Balluseck, H. & Nentwig-Gesemann, I. (2008). Wissen, Können, Reflexion. Die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von ErzieherInnen. *Sozial Extra*, 32(3–4), 28–32.
- Wildgruber, A. & Becker-Stoll, F. (2011). Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und –konsequenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft, 57, 60–76.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Weinheim: Beltz.



Das pädagogische Handeln begleiten: Kernaufgabe elementarpädagogischer Führungskräfte

Simone Breit^a, Monika Hofer^a

^aPädagogische Hochschule Niederösterreich
simone.breit@ph-noe.ac.at
<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-01-04>

EINGEREICHT 27 JUL 2021

ÜBERARBEITET 26 MAR 2022

ANGENOMMEN 6 APR 2022

Der Beitrag diskutiert die Begleitung des pädagogischen Geschehens durch Führungskräfte in elementarpädagogischen Einrichtungen. Im Rahmen einer qualitativ-rekonstruktiven Studie wurden zehn Inspektorinnen zum Führungshandeln von Leitungen elementarer Bildungseinrichtungen in Österreich befragt. Neben dem Führen über Ziele und Werte – wesentliche Aspekte in der Steuerung durch Führungskräfte – wird auch die Verantwortung für die pädagogische Qualität thematisiert, welche jedoch aus Sicht der Befragten in der pädagogischen Praxis gegenwärtig keinen großen Stellenwert einnimmt. Zudem werden auf Unzulänglichkeiten beim fachlichen Wissen, der Dominanz von administrativen Aufgaben sowie Zeitdefizite als hemmende Faktoren bei der Begleitung des pädagogischen Handelns des Teams hingewiesen. Die Ergebnisse zeigen deutlich den Bedarf an Weiterentwicklung im pädagogischen Führungshandeln, damit Führungskräfte überhaupt ihr umfassendes Aufgabenprofil wahrnehmen können.

SCHLÜSSELWÖRTER: Führen und Leiten, Führungshandeln, pädagogisches Handeln, pädagogische Qualität, pädagogische Leitung

1. Einleitung und theoretische Grundlagen

Elementare Bildungseinrichtungen haben die Funktion, – ergänzend zur Familie – einen entwicklungsangemessenen Bildungs- und Lernraum für Kinder bereitzustellen (CBI, 2020; BGBl. I Nr. 103/2018). Pädagog*innen übernehmen dabei die Aufgabe, qualitätsvolle Bildungs- und Entwicklungsgelegenheiten zu arrangieren und Kinder sowie deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigte in dieser Lebensphase feinfühlig zu begleiten (Koch, 2019; Pözl-Stefanec et al., 2020). Dafür ist neben didaktischer und pädagogischer Fachkompetenz eine gute pädagogische Beziehung die Grundlage für Bildungsprozesse (Prenzel, 2019). Während die Anstellungserfordernisse für Pädagog*innen im Bereich der 3- bis 6-Jährigen bundesweit geregelt sind (Anstellungserfordernisse-Grundsatzgesetz – AE-GG¹), gibt es im U3-Bereich keine entsprechende Festsetzung.

1 BGBl. Nr. 406/1968 i.d.g.F.

Die Führungskräfte in elementaren Bildungseinrichtungen tragen die Verantwortung für das pädagogische Geschehen in der Einrichtung und achten somit auf „die Qualität der Interaktionen und Beziehungen der pädagogischen Fachkräfte sowie deren pädagogisches Handeln“ (Strehmel & Ulber, 2017, S. 32). Allerdings müssen sie neben dem „pädagogischen Auftrag und der Gestaltung qualitativ hochwertiger pädagogisch-sozialer Beziehungen auf der einen Seite [auch] strukturellen und organisationsspezifischen Bedingungen und Rahmungen auf der anderen Seite“ (Nentwig-Gesemann, 2017, S. 73) gerecht werden. Österreichweit übernehmen mehr als 9.000 Pädagog*innen Führungsverantwortung in elementaren Bildungseinrichtungen (Statistik Austria, 2020). Die Rahmenbedingungen für das Führen und Leiten sind äußerst heterogen, da nicht zuletzt aufgrund der „Kompetenzzersplitterung“ (Industriellenvereinigung, 2015, S. 16) das Feld elementarer Bildung in Österreich hoch divers ist. So variieren die Anstellungserfordernisse, die Qualifizierung für die Leitungstätigkeit sowie Aufgaben und Verantwortungsbereiche für elementarpädagogische Führungskräfte zwischen den Bundesländern – einen Überblick dazu gibt Koch (2022, S. 90ff.). Generell ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass eine berufliche Erfahrung als pädagogische Fachkraft von zwei bis fünf Jahren – je nach Bundesland – als Voraussetzung für die Übernahme der Führungsfunktion gilt und eine entsprechende Qualifizierung für die Ausübung dieser Funktion im Regelfall parallel zur Ausübung der Tätigkeit besucht wird. Eine Ausnahme stellt hier Wien dar, wo die Qualifikation vor Übernahme der Funktion zu erfolgen hat (WKGG, §3a). Ferner sind Führungskräfte überwiegend auch in der Gruppenführung (60 %) oder zur Unterstützung im Kinderdienst (13 %) tätig, deutlich weniger Leitungspersonen (27 %) sind für ihre Führungsagenden freigestellt (Statistik Austria, 2020). Demnach ist ein Großteil der pädagogischen Führungskräfte in einer Doppelrolle als Pädagog*in und Leiter*in tätig, was einen Balanceakt mit Chancen und Herausforderungen zur Folge hat (Melichar, 2020, S. 18). Dass Führungsaufgaben jedoch nicht entlang der Trennlinie pädagogische Leitung – administrative Leitung verlaufen, zeigen Modelle auf, welche die Komplexität und Vielfältigkeit des elementarpädagogischen Führungshandelns abbilden (vgl. Abb. 1, gegenüberliegende Seite).

Das Modell des Führungsdiamanten beruht auf Überlegungen zu Führungsaufgaben im Non-Profit-Bereich (Simsa & Patak, 2008) sowie im Schulsystem (Schatz et al., 2013). Zum einen wird deutlich, dass elementarpädagogische Führungskräfte diverse Führungsaufgaben zu bewältigen haben: Andere zu führen (einzelne Mitarbeiter*innen sowie das Team als Ganzes), Kooperationen zu gestalten (z. B. mit Bildungspartner*innen) und in Netzwerken zu agieren (z. B. mit anderen Bildungseinrichtungen oder Partner*innen im Sozialraum) gehört genauso zum Aufgabenspektrum wie das Leiten der Organisation nach wirtschaftlich-rechtlichen Vorgaben. Darüber hinaus muss die Führungskraft am Standort Veränderungsprozesse leiten und gesellschafts- bzw. bildungspolitischen wie pädagogischen Entwick-

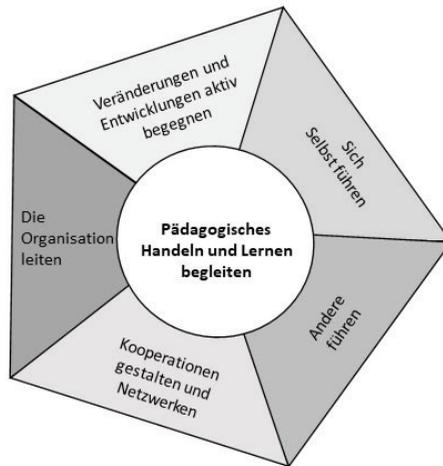


ABB. 1. Modell des Führungsdiamanten im Bildungsbereich

lungen aktiv begegnen und auch auf Selbstführung (Stichwort: Selbstfürsorge) achten. Zum anderen wird deutlich, dass das Führungshandeln stets auf den pädagogischen Kern gerichtet ist und alle Prozesse und Entscheidungen explizit darauf ausgerichtet sein müssen, im pädagogischen Handeln aller Mitarbeiter*innen hohe Qualität zu begünstigen und damit indirekt die bestmöglichen Bedingungen für das kindliche Lernen und Entwicklungsprozesse zu schaffen.

Internationale Forschungsbefunde zeigen, dass das Leitungshandeln maßgeblich das professionelle pädagogische Handeln der Fachkräfte formt und pädagogische Führungskräfte mit ihrer Fach- und Führungskompetenz direkt auf die pädagogische Qualität (Barkemeyer et al., 2015) sowie indirekt auf die Entwicklungsbedingungen der Kinder (Douglass, 2019) wirken. International vergleichende Studien belegen darüber hinaus, dass Führungspersonen den pädagogischen Agenden hohe Bedeutung beimessen und für dieses Aufgabensegment mehr Zeitressourcen benötigen würden (Hujala et al., 2016; Hujala & Eskelinen, 2013). Auch im deutschsprachigen Raum wurde in den letzten Jahren die hohe Bedeutung der Leitungskräfte für die Qualität der pädagogischen Arbeit aufgezeigt (Strehmel, 2017; Nentwig-Gesemann et al., 2016; Strehmel & Ulber, 2014). „Die Schlüsselposition der KiTa-Leitung ermöglicht und erfordert es, professionelle Verantwortung für die Entwicklung und Sicherung von Qualität zu übernehmen – sowohl auf der Ebene individueller pädagogischer Beziehungen als auch auf der institutionellen und gesellschaftlichen Ebene“ (Nentwig-Gesemann et al., 2016, S. 7). Ferner bestätigt die jüngste Expertise zu Führung, Leitung und Governance im Bildungsbereich aus Deutschland, dass die Aufgaben von Leitungskräften in elementaren Bildungseinrichtungen hochkomplex sind und die Anforderungen an Führungspersonen vor dem Hintergrund der allgemeinen Entwicklungsdynamik steigen (Anders et al., 2021, S. 80).

Für Österreich liegen kaum empirische Ergebnisse zum Führen und Leiten in der Elementarpädagogik vor. Breit und Hofer (2021) zeigen, dass Führungskräfte in elementaren Bildungseinrichtungen vielfach einen Balance-Akt zu bewältigen haben und sich ihr Handeln in Spannungsfeldern vollzieht. Diese begründen sich durch die Volatilität bei strukturellen, organisatorischen und pädagogischen Rahmenbedingungen und die Anforderungen durch Eltern, Kolleg*innen, Träger sowie Gesetzgebung (ebd., S.194). So scheinen pädagogische Leitungsaufgaben zeitlich und inhaltlich in einem Konkurrenzverhältnis zu administrativen Aufgaben zu stehen (ebd., S.192) bzw. werden fehlende Führungskompetenzen als Ursache für die untergeordnete Rolle von Qualitäts-, Team- und Organisationsentwicklung vermutet (ebd., S.193). Hajszan und Bäck (2022, S.571 f.) erwarten, dass sich die Prinzipien aus dem Bildungsrahmenplan (wie Empowerment, Inklusion, Diversität u. a.) in Führungsstil und Menschenbild der Leitung widerspiegeln, wodurch eine Organisationskultur entwickelt wird, die von Wertschätzung, Partizipation und Ressourcenorientierung gekennzeichnet ist. Derartige Wechselwirkungen zwischen Organisationskultur und pädagogischer Qualität sind aus internationaler Forschung bekannt: „Several studies investigated how leaders promote an organisational culture of learning and improvement to support professional development, and how that in turn might improve process quality“ (Douglass, 2019, S.21). Führungskräfte können über ihr Führungshandeln zu dieser lern- und entwicklungsförderlichen Kultur beitragen (Strehmel, 2016, S.169), wobei zwei Führungskonzepte zentral erscheinen: Einerseits führen Menschen über Werte, ihre pädagogische Vision und mit ihrer Persönlichkeit. Gemeinsam geteilte Wertvorstellungen und Überzeugungen im Team tragen zu einer klaren pädagogischen Orientierung und einem Wir-Gefühl bei (Reinheimer, 2022, S.265). Sie stiften Sinn für die eigene Arbeit, schaffen tragfähige Beziehungen und kontribuieren zu einer Atmosphäre der Wertschätzung und des Vertrauens. Andererseits führen Menschen über Ziele und konkrete Zielvereinbarungen. Im Idealfall werden die pädagogischen Zielsetzungen sowie die Maßnahmen der Qualitätsentwicklung von Führungskraft und Team gemeinsam diskutiert und festgelegt, da die Partizipation an diesem Prozess die Motivation des Teams zur Zielerreichung sowie die Identifikation eines jeden Einzelnen erhöht (Hajszan & Bäck, 2022, S.572). Die Leitungsperson sorgt dafür, dass dieser Prozess systematisch vonstattengeht und zielgerichtet gesteuert wird (ebd., S.574 f.), sodass Umsetzungsschritte nicht nur geplant, sondern ihre Umsetzung kontrolliert und die Ergebnisse gesichert werden. Im Zentrum beider Führungskonzepte (Führen über Werte, Führen über Ziele) stehen Fragen der Qualität der Bildungseinrichtung, des pädagogischen Handelns der Mitarbeiter*innen sowie des Lernens der Kinder. Sie richten sich also am Kernauftrag elementarer Bildungseinrichtungen aus. Mit Blick auf die Führungskraft interessieren in weiterer Folge also jene Wissensbestände, Fähigkeiten und Haltungen, die Leitungspersonen benötigen, um pädagogische Fachkräfte bei

ihren didaktischen und pädagogischen Aufgaben und damit indirekt Lernende in ihren Bildungsprozessen zu unterstützen (Tscherne et al., 2020, S. 48 f.). Dazu zählen beispielsweise die kontinuierliche Arbeit an einer inklusiven Lernumgebung, das Streben danach, dass Raum und Material sowie die Aktivitäten den Bedürfnissen aller Kinder gerecht werden, dass pädagogische Konzepte weiterentwickelt werden und im Team eine entsprechende Reflexionskultur etabliert wird.

2. Methodisches Vorgehen

Fragestellung

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie Inspektor*innen² die Kernaufgabe des Führungshandelns von Kindergartenleitungen – das pädagogische Handeln zu begleiten – wahrnehmen und welche Herausforderungen sich aus ihrer Sicht bei den Führungskräften ergeben.

Stichprobe und Datenerhebung

Um mehr über das Handeln elementarpädagogischer Führungskräfte in Österreich zu erfahren, wurde im Herbst/Winter 2018 eine qualitativ-rekonstruktive Studie mit zehn Inspektorinnen aus sieben Bundesländern³ durchgeführt. Diese Personen sind regional für die fachliche Aufsicht im Kindergartenwesen verantwortlich und arbeiten eng mit den Führungskräften elementarer Bildungseinrichtungen zusammen. Aufgrund ihrer Funktion im System, ihrer Wissensbestände und Erfahrungen, die sich aus den Besuchen in, Kontakten mit und Anliegen aus der Praxis ergeben, können sie eine Metaperspektive auf das Führungshandeln von Leitungen in elementaren Bildungseinrichtungen einbringen. Als Erhebungsmethode wurde eine Gruppendiskussion (Przyborski & Riegler, 2020; Bohnsack, 2019; Lamnek & Krell, 2016) gewählt. Das Forschungsteam moderierte die zwei facheinschlägigen Gesprächsrunden (Österreich Ost, Österreich West), welche ca. 2 ½ Stunden inklusive Pause dauerten. Der Ablauf der Gruppendiskussionen wurde mithilfe der Dimensionen des Modells des Führungsdiamanten (vgl. Abbildung 1) strukturiert und hatte zum Ziel, die Aufgaben der Leitungen detailliert beschreiben zu lassen sowie Herausforderungen der Führungskräfte und Spannungsfelder, die sich aus diesem Aufgabenprofil ergeben, identifizieren zu können. Die Diskussionen wurden als Audiodatei aufgezeichnet.

2 Im Allgemeinen kommt dieser Personengruppe die pädagogische Aufsicht zu, wobei Bezeichnung und Tätigkeitsfokus zwischen „kontrollierend-feststellend“ bis „beratend-unterstützend“ je nach Landesgesetzgebung variieren: Während in Niederösterreich Kindergarteninspektor*innen die fachliche Aufsicht über die Kindergärten verantworten und sich diese auch auf die Leitung und deren Führungskompetenz bezieht (NÖ Kindergartengesetz 2006, § 8), kommt in Salzburg der Begriff Qualitätsberatung zur Anwendung (Salzburger Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz 2019, § 61).

3 Aus dem Burgenland und aus Salzburg gab es keine Teilnehmer*innen.

Datenauswertung

Die Audiodateien wurden transkribiert, anonymisiert, inhaltsanalytisch aufbereitet und ausgewertet (Mayring, 2015). Für den vorliegenden Beitrag wurde nicht das gesamte Datenmaterial verwendet, sondern jene Passagen ausgewählt, die sich auf den Kernbereich „Pädagogisches Handeln begleiten“ (vgl. Abb.1) bezogen. Mit Fokus auf die dem Beitrag zugrunde liegende Forschungsfrage wurde zunächst deuktiv ein Kategorienschema entwickelt, um bei der Kodierung des Materials Regelleitetheit zu gewährleisten. Im Anschluss bearbeiteten beide Forscherinnen das Datenmaterial, indem sie inhaltsträchtige Textpassagen den Kategorien zuordneten. Bei fehlender Übereinstimmung in der Kodierung wurde das Datenmaterial einer „kommunikativen Validierung“ (Flick, 2019, S. 475) unterzogen. Ferner wurden mittels induktiver Vorgehensweise Kategorien im System ergänzt. Die Arbeitsschritte erfolgten softwaregestützt, wobei MAXQDA (VERBI Software, 2019) zur Anwendung kam. Im Fokus der Datenanalyse standen in Übereinstimmung mit der Forschungsfrage die Hauptkategorien, die in Tabelle 1 beschrieben werden.

Hauptkategorien	Definition	Ankerbeispiel
Führen über Werte (D)	Die Führungskraft nimmt Einfluss auf das pädagogische Handeln am Standort, indem sie für eine gemeinsame Sicht aller Mitarbeiter*innen auf pädagogische Themen sorgt und den Mitarbeiter*innen Autonomie in der Umsetzung gewährt.	„im Grunde geht es ja um [...] gemeinsame Werte im Team“ (GD1, 206) „... indem sie dieses Wir-Gefühl stärken. Dass sie sagen, ‚Wir als Team‘ ...“ (GD 2, 145) „... ich muss mein Team für eine Sache begeistern können ...“ (GD2, 339)
Führen über Ziele (D)	Die Führungskraft nimmt Einfluss auf das pädagogische Handeln am Standort, indem sie sich für das pädagogische Geschehen verantwortlich fühlt und dieses steuert.	„Was für mich dann die Frage ist: Ist das, was in der pädagogischen Konzeption auch drinnen steht, auch das, was in der Einrichtung gelebt wird?“ (GD1, 167) „Dann auch dort einzugreifen und zu sagen, da passiert etwas, was ich nicht dulden kann in meinem Haus.“ (GD2, 98) „... durch Mitarbeiterinnengespräche wird herausgearbeitet, welche Fortbildungen sollte die Kollegin besuchen, und dann muss die Leiterin schauen, dass das passiert.“ (GD2, 224)

Hauptkategorien	Definition	Ankerbeispiel
Qualitäts- sicherung und -entwicklung (D)	Die Führungskraft nimmt Einfluss auf das pädagogische Handeln, indem sie Qualitätsstandards zur Qualitätsentwicklung und -sicherung heranzieht.	„... Ich bin für die Qualität meines Hauses zuständig. Nicht wer anderer ...“ (GD2, 269) „... pädagogische Qualität in einer Einrichtung auch zu steuern ...“ (GD1, 155)
Hemmende Faktoren (I)	Faktoren, die es der Führungskraft erschweren, das pädagogische Handeln aller Mitarbeiter*innen zu begleiten	„... Und manchmal bin ich mir nicht ganz sicher, ob es tatsächlich keine Zeit gibt, oder ob es an den Kompetenzen fehlt, das anzugreifen.“ (GD2, 100) „... Wir haben nie Zeit, uns einmal intensiv mit einem Thema auseinanderzusetzen und über zumindest zwei oder drei Arbeitsjahre dranzubleiben.“ (GD1, 179) „...Wir haben eine Konzeption, [...] Und sie haben nicht das Bedürfnis oder die Zeit, daran zu arbeiten, und das als lebendes Instrument der pädagogischen Qualitätssicherung zu sehen“ (GD1, 164)

TAB. 1. Kategorienschema für die Datenanalyse

Das Kodierschema definiert die vier Hauptkategorien und veranschaulicht diese durch exemplarische Originalaussagen in den Gruppendiskussionen. An dieser Stelle ist erneut darauf hinzuweisen, dass die Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen keine elementarpädagogischen Einrichtungen leiten, sondern in der pädagogischen Aufsicht und Beratung tätig sind. Dennoch nehmen viele Äußerungen die Perspektive einer Führungskraft ein, was sprachlich durch *Ich* bzw. *Wir* markiert wird.

3. Ergebnisse

Im Folgenden werden jene Kernaktivitäten von Führungskräften in elementarpädagogischen Einrichtungen beschrieben, die das pädagogische Handeln am Standort stützen sollen – sei es auf Ebene einzelner Mitarbeiter*innen oder auf Ebene des gesamten Teams. Herausgearbeitet werden professionsspezifische Anforderungen sowie die mit der Ausübung der Funktion verbundenen Herausforderungen in diesem Aufgabenbereich. Dabei überlappen in den Diskussionen Beschreibungen zu Ist- und Soll-Zustand. Die Ergebnisdarstellung orientiert sich im

Folgenden an den vier Hauptkategorien aus Tabelle 1 und die Äußerungen der Studienteilnehmer*innen werden dabei paraphrasiert.

3.1 Führen über Ziele

Der Leitungsperson wird die zentrale Aufgabe der pädagogischen Steuerung zugeschrieben (GD1, 159; GD2, 98⁴). Von Bedeutung erscheint dabei, dass die Führungskraft nicht nur Vorgaben macht, sondern ihre Vision auch entsprechend vorlebt und damit als Vorbild fungiert (GD1, 228). Ihr Handeln und ihre Haltung müssen kongruent mit ihrem Zielbild sein.

Das Ziel, wofür die elementare Bildungseinrichtung steht, muss klar kommuniziert werden und sollte allen Mitarbeiter*innen bekannt sein (GD2, 277). Aus Sicht der Inspektorinnen ist dies nicht immer der Fall (GD1, 164). Für die elementare Bildungseinrichtung sehen die Inspektorinnen die Konzeption als Vehikel, gemeinsame Zielrichtungen festzuhalten (GD1, 204; GD2, 278), indem alle Mitarbeiter*innen die Inhalte dieser verstehen (GD1, 167), um diese auch innerhalb der Einrichtung verwirklichen zu können. Der Führungskraft kommt dann die Aufgabe zu, das gemeinsame Bild vom Kind, ihre pädagogischen Grundsätze und ihren Auftrag nicht nur schriftlich festzuhalten, sondern auch ihre Vorstellungen im Team zu besprechen (GD1, 204). Zudem muss sie das Vereinbarte von ihren Mitarbeiter*innen einfordern (GD1, 139) sowie die Einhaltung des gemeinsam Geteilten kontrollieren (GD2, 322). So muss die Leitungsperson gegebenenfalls auch eingreifen, falls die Konzeption nicht gelebt wird (GD1, 167, 212; GD2, 98). Als Möglichkeit des Feststellens, ob die Konzeption in den Gruppen mit Leben erfüllt wird, wird die Sichtung der pädagogischen Planung sowie die Hospitation in der jeweiligen Gruppe genannt (GD2, 99, 322, 334). Das bedeutet, dass die Führungskraft Verantwortung für die pädagogische Qualität in der gesamten Einrichtung trägt (GD2, 144) und etwaige Abweichungen im Team oder mit betreffenden Mitarbeiter*innen auch thematisiert werden sollen (GD2, 98). Diese Art des In-Verantwortung-Seins fällt aus Sicht der Inspektorinnen Führungskräften oft schwer, sodass diese hier deutliches Entwicklungspotenzial orten (GD2, 99).

Über Ziele zu führen bedeutet, dem Handeln der Mitarbeiter*innen eine Richtung zu geben, sodass wesentliche Aspekte daraus die Personalentwicklung betreffen (GD2, 227). Häufig genannt wird das Mitarbeitergespräch als ein Werkzeug der Mitarbeiterführung (GD2, 99, 244), wobei dieses Gesprächsformat nicht flächendeckend etabliert ist und Kompetenzen dahingehend fehlen (GD2, 99). Als weiterer Aspekt wird in diesem Zusammenhang die Fortbildungsplanung sowie -steuerung genannt (GD1, 43; GD2, 226). Führungskräfte haben am jeweiligen Standort einen Blick darauf zu werfen, wer welche Fortbildung besucht. Dabei

⁴ In der Notation steht GD für Gruppendiskussion (1 bzw. 2); die Zahl steht für den Absatz der Transkription in MAXQDA

sind nicht nur persönliche Interessen und kollegiale Ausgewogenheit (GD1, 43) zu berücksichtigen, sondern pädagogische Schwerpunktthemen und die Professionalisierung des Teams insgesamt.

Bei der pädagogischen Entwicklung hat die Leitung generell auch auf die Ressourcen und Stärken der einzelnen Mitarbeiter*innen Bedacht zu nehmen und kann diese entsprechend nutzen. Zum Führen gehört demnach auch das Delegieren (GD1, 138, 142, 149), wobei klare Aufgaben- und Verantwortungsbereiche festgelegt werden müssen (GD1, 153).

3.2 Führen über Werte

Die Ausrichtung an gemeinsamen Zielen wird unterstützt durch gemeinsame Haltungen, Prinzipien und Werte (GD1, 206, 2010). Die Leitung hat die Aufgabe, im Team ein Wir-Gefühl entstehen zu lassen (GD2, 145). Ein solches entwickelt sich, wenn Grundsätze geteilt werden (GD1, 206) und eine gemeinsame Sicht auf pädagogische Fragen (GD1, 210; GD2, 145) entwickelt wird. Es geht darum, das Team zu stärken (GD1, 206), miteinander in Kontakt zu sein (GD2, 347), alle miteinzubeziehen (GD1, 126) und auch die Bedürfnisse und Erwartungen der Mitarbeiter*innen zu kennen.

Grundsätzlich wird es als wichtig erachtet, dass die Leitung ihren Aufgaben- und Verantwortungsbereich mit Euphorie (GD1, 125) und Motivation (GD1, 126) wahrnimmt, indem sie über die Fähigkeit verfügt, ihr Team zu begeistern (GD2, 339). Zudem soll sie Neues initiieren und auf divergente Situationen bewusst hinweisen (GD1, 229). Veränderungen sollen dynamisch in Angriff genommen werden (GD2, 348), wobei gleichzeitig das Tempo bei der Umsetzung von Vorhaben an das Team angepasst (GD1, 125) und die richtige Geschwindigkeit gefunden werden muss. Generell sollte die Leitung das Team in Change-Prozesse einbeziehen (GD2, 347), deren Sichtweisen nutzen und Prioritäten setzen (GD1, 125).

Zur Führungsaufgabe zählt außerdem, auf unterschiedliche Personen mit unterschiedlichem Führungsverhalten zu reagieren, um eine Balance zwischen dem Autonomiebedürfnis Einzelner und gemeinsamen Festlegungen zu schaffen (GD2, 366). Auch die Fehlerkultur, also wie mit Fehlern umgegangen wird (GD1, 275), hängt mit dem Führen über Werte zusammen.

3.3 Qualität als Kernaufgabe der Führungskraft

Von den Leitungspersonen erwarten Inspektorinnen, dass sie Verantwortung für die Qualität am Standort sowie die Qualitätsentwicklungsprozesse übernehmen (GD2, 269, 323), denn die pädagogische Qualität einer Einrichtung muss gesteuert werden (GD1, 34). Allerdings nimmt dieser Bereich aus Sicht der Inspektorinnen in der pädagogischen Praxis gegenwärtig keinen großen Stellenwert ein.

In der Gruppendiskussion ist man sich darüber einig, dass Qualitätsentwicklung Teil der Organisationsentwicklung ist, sodass es in diesem Bereich kontinuierlich Anpassungen braucht, sei es aufgrund struktureller oder personeller Veränderungen oder aufgrund der Bedürfnisse von Kindern und der Zusammensetzung der Kinder in den Gruppen (GD1, 304).

Für gelingende Qualitätsentwicklung bedarf es geeigneter Strukturen, z. B. in Form einer Arbeitsgemeinschaft (GD2, 323), um den Prozess am Laufen zu halten und Stagnation zu verhindern. Darüber hinaus erweisen sich ausgewählte Tools oder Verfahren wie z. B. Bögen mit Qualitätskriterien oder Leitfragen als hilfreich (GD2, 323). Ihr Einsatz gewährleistet, dass pädagogische Qualität nicht nur festgestellt, sondern die Ergebnisse auch gemeinsam interpretiert (GD2, 323, 325) und daraus Maßnahmen und konkrete Handlungen abgeleitet werden (GD2, 329). Dem kollegialen Austausch über Qualität und Standards wird dabei eine Schlüsselfunktion zugeschrieben (GD2, 334). Die Leitungsperson unterstützt diesen Prozess, indem sie die Bedeutung der Qualitätsentwicklung vermitteln kann, um insgesamt einen positiven Blick auf das Qualitätsmanagement zu haben (GD2, 334). Ferner liegt es an der Führungskraft, in den Qualitätsentwicklungsprozess alle Personengruppen einzubeziehen und vernetzt vorzugehen (GD2, 95).

In den Gruppendiskussionen werden ferner Situationen beschrieben, in denen aufgrund struktureller oder personeller Rahmenbedingungen für die Führungskraft Qualität nur eingeschränkt zu gewährleisten ist. Zum einen wird die Überschreitung der Kinderanzahl pro Gruppe diskutiert, bei der die Leitung eine Stellungnahme über die pädagogische Zumutbarkeit abgeben muss (GD2, 128). Die Entscheidung darüber ist geprägt von gegensätzlichen Interessen und Spannungsfeldern: Gibt man dem Wunsch bzw. Druck der Gemeinde nach? Wie belastet ist die pädagogische Fachkraft bzw. ist sie überlastet? Was bedeutet die Überschreitung für die Gruppe als Ganzes und für jedes einzelne Kind (GD2, 131)? Zum anderen werden die Randzeiten des Betriebs thematisiert (GD2, 90). Aufgrund der längeren Öffnungszeiten ist es kaum möglich, mit dem bestehenden Personal bei Betriebsbeginn und -schluss Qualität zu gewährleisten. Neben strukturellen Faktoren wird das Personal als zentrale Rahmenbedingung für Qualität diskutiert. Dabei wird neben dem Personalmangel (GD1, 359) insbesondere die unzureichende Qualifizierung der Berufseinsteiger*innen problematisiert. Junge Kolleg*innen fühlen sich zunehmend für den pädagogischen Alltag nicht gerüstet (GD1, 58) und äußern Zweifel an ihren Fähigkeiten betreffend Gruppenführung sowie Planung und Reflexion (GD1, 64, 66).

3.4 Hemmende Faktoren, um das pädagogische Handeln zu begleiten

In den Gruppendiskussionen kommt deutlich zum Ausdruck, welche Faktoren Führungskräften erschweren, das pädagogische Handeln am Standort zu beglei-

ten. Einerseits orten die Inspektorinnen Mängel sowohl beim fachlichen Wissen und bei Fachkompetenzen (GD1, 35, 143, 159, 201) als auch beim Führungs-Know-How (GD1, 143) und bei Führungs-Tools (GD1, 56, 201; GD2, 100). Andererseits nehmen sie wahr, dass es den Leitungspersonen an Zeit fehlt, um sich intensiv einem Thema und Schwerpunkt widmen zu können (GD1, 178) und ein Vorhaben zwei bis drei Jahre kontinuierlich zu realisieren (GD1, 179). Hinzu kommt, dass im Führungsalltag oft administrative Aufgaben dominieren und dadurch pädagogische Entwicklungen in den Hintergrund gedrängt werden (GD1, 50). In diesem Zusammenhang wird hinterfragt, ob das Argument des Zeitmangels dann eingebracht wird, wenn entsprechende Kompetenzen für Leadership-Aufgaben nicht ausgebildet sind (GD2, 100). Vereinzelt wird auch von einem fehlenden professionellen Selbstverständnis von Leitungspersonen berichtet, die Qualitätsentwicklung nicht als ihren Aufgabenbereich erkennen (GD2, 337) bzw. denen die Bereitschaft zur persönlichen und fachlichen Entwicklung fehlt (GD2, 335). Zudem wird von den Diskutantinnen die Harmoniebedürftigkeit (GD1, 124, 159) von Leitungspersonen sowie der fehlende Austausch mit anderen Führungskräften (GD1, 57, 69, 255; GD2, 146) als nachteilig beim Steuern der pädagogischen Aktivitäten erlebt.

4. Zusammenfassung und Diskussion

Der Beitrag richtet seine Aufmerksamkeit auf die Begleitung des pädagogischen Geschehens durch die Führungskraft in elementarpädagogischen Einrichtungen. Die empirische Studie erfasste in einem qualitativen Forschungssetting die Perspektiven von zehn Inspektorinnen, die aufgrund ihrer hohen Expertise im Bereich der Elementarpädagogik in verantwortlichen Rollen im Aufsichts- und Beratungsbereich tätig sind. Der Blick der Studienteilnehmerinnen auf das Führungshandeln von Kindergartenleitungen zeigt, dass sie die Begleitung des pädagogischen Handelns des Teams sowie des Lernens der Kinder als Kernaufgaben definieren. Die pädagogischen Prozesse und Interaktionen sind aus Sicht der Studienteilnehmerinnen fundamental mit der pädagogischen Qualität verbunden, für welche die Kindergartenleitung Verantwortung hat. Gleichzeitig nehmen sie aufseiten der Leitungen einige Herausforderungen wahr: Generell wurde die Frage nach der Qualifikation der Leitungen gestellt und hinterfragt, ob Führungskräfte in der elementaren Bildung gerüstet sind, solche Prozesse zu steuern und zu begleiten. Im Besonderen wird Ausbildungs- und Fortbildungsbedarf in jenen Bereichen geäußert, wo der pädagogische Kernauftrag mit Aspekten der Personalführung und -entwicklung zusammentrifft. An dieser Stelle wird deutlich, dass sich einzelne Führungsbereiche (vgl. Führungsdiamant in Abb. 1) überlappen und nicht klar voneinander trennen lassen.

Die vorliegende Studie repräsentiert die Sichtweisen ausgewählter Expertinnen aus sieben Bundesländern und beruht auf subjektiv wahrgenommenen Ein-

drücken im Kontext ihrer beruflichen Tätigkeit. Demzufolge dienen die Ergebnisse der Exploration des Forschungsbereichs und besitzen keine Allgemeingültigkeit. Ergänzende forschungsmethodische Zugänge wie z. B. Experteninterviews könnten den Forschungsgegenstand vertiefend ausleuchten. Ferner ist zu bedenken, dass die Inspektor*innen aufgrund ihres Tätigkeitsprofils zwar einen guten Einblick in den gegenwärtigen Stand des Führungshandelns in der elementaren Bildung geben können, dass sich aber ihre Wahrnehmung von jener der Führungskräfte selbst unterscheiden könnte. Aus diesem Grund ist anzuregen, ergänzend zu dieser Studie die Leiter*innen selbst zu ihrer Führungspraxis zu befragen.

Im Folgenden wird nun der Versuch unternommen, aus den Ergebnissen der Studie Konsequenzen zu ziehen: Wird der Führungskraft die Verantwortung für die Begleitung des pädagogischen Handelns am Standort zugeschrieben, so bedarf es klarer und transparenter Aufgabenprofile (Anders et al., 2021, S. 94). Rolle, Funktion und Aufgaben von Leitungsperson, pädagogischer Aufsicht und Verantwortlichen in Trägerorganisationen müssen eindeutig abgegrenzt werden. Darüber hinaus muss gewährleistet sein, dass die Führungskräfte über entsprechende fachliche Kompetenzen verfügen (Anders et al., 2021, S. 94; Breit & Hofer, 2021, S. 193; Strehmel & Ulber, 2014, S. 69 f.). In diesem Zusammenhang sind bundesweite Mindeststandards für Führungskräfte-Lehrgänge betreffend Umfang und Inhalten zu definieren und umzusetzen, wobei die Absolvierung dieser die Voraussetzung sein sollte, um die Funktion zu übernehmen. Nur durch entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen kann auch sichergestellt werden, dass Führungskräfte über Fachkenntnisse und -fähigkeiten verfügen, um Qualitätsentwicklungsprozesse zu steuern und das Handeln des Teams zu begleiten. In diesem Kontext haben sich in Österreich auch Studiengänge mit akademischem Abschluss etabliert (Koch, 2020; Holzinger & Reicher-Pirchegger, 2020; Lehner & Lehner, 2020).

Strukturell wäre mittels Bundesqualitätsrahmen dafür Sorge zu tragen, dass die jeweiligen Landesgesetze für Führungsaufgaben auch entsprechende Zeitbudgets vorsehen. Fragen der strategischen Entwicklung brauchen entsprechend Zeit und können nicht wie Alltagsroutinen nebenbei erledigt werden (Strehmel, 2016, S. 236 f.). Um einem partizipativen Führungsstil gerecht werden zu können, bedarf es auch auf Seiten der Mitarbeiter*innen Zeit für Reflexion und fachlichen Austausch, sowie Zeit, sich aktiv in den Qualitätsentwicklungsprozess einbringen zu können. Dadurch werden elementare Bildungseinrichtungen zu lernenden Organisationen (CBI, 2020, S. 29) und die Teams agieren als professionelle Lerngemeinschaften. Insgesamt lässt sich ein Bedarf zur Weiterentwicklung im Führungshandeln identifizieren, wie hier ausgehend vom Kernauftrag, das pädagogische Handeln in elementaren Bildungseinrichtungen zu begleiten, skizziert wurde.

Literatur

- Anders, Y., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K., Köller, O. & Woessmann, L. (Hrsg.). (2021). *Führung, Leitung, Governance: Verantwortung im Bildungssystem. Gutachten*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994008>
- Barkemeyer, I., Günther, F., & König, A. (2015). „Pädagogische Leitung“ von Kindertageseinrichtungen als Bildungsmanagement? Einblicke in Tätigkeitsprofile von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen. In A. König, H. R. Leu, & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik: Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 216–231). Beltz Juventa.
- BGBl. I Nr. 103/2018. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22.
- BGBl. Nr. 406/1968 i.d.g.F. Bundesgesetz über die Grundsätze betreffend die fachlichen Anstellungserfordernisse für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen sowie Erzieherinnen und Erzieher (Anstellungserfordernisse-Grundsatzgesetz – AE-GG)
- Breit, S., & Hofer, M. (2021). Führen und Leiten in der Elementarpädagogik. Ein Balance-Akt. *Erziehung & Unterricht*, 1–2, 187–196.
- Bohnsack R. (2019). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (13. Auflage, Originalausgabe). (S. 369–383). rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Charlotte-Bühler-Institut [CBI] (2020). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan* für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Endfassung, August 2009. Im Auftrag des BMUKK und der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer sowie des Magistrats der Stadt Wien. Wien. <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/bildungsrahmenplan.html>
- Douglass, A. L. (2019). *Leadership for Quality Early Childhood Education and Care*. OECD Education Working Paper No. 211. <https://doi.org/10.1787/6e563bae-en>
- Flick, U. (2019). Gütekriterien qualitativer Forschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage; S. 473–488). Springer VS.
- Hajszan, M., & Bäck, G. (2022). Qualitätsmanagement in elementaren Bildungseinrichtungen. In B. Koch (Hrsg.), *Handbuch Kindergartenleitung: Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik* (2. Auflage, S. 567–580). KiTa aktuell.
- Holzinger, A. & Reicher-Pirchegger, L. (2020). Qualifizierungskonzepte an Pädagogischen Hochschulen. In N. Hover-Reisner, A. Paschon & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke* (S. 287–309). Waxmann.

- Hujala, E., & Eskelinen, M. (2013). Leadership Tasks in Early Childhood Education. In E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd (Hrsg.), *Researching leadership in early childhood education* (S. 213–223). Tampere University Press.
- Hujala, E., Eskelinen, M., Keskinen, S., Chen, C., Inoue, C., Matsumoto, M., & Kawase, M. (2016). Leadership Tasks in Early Childhood Education in Finland, Japan, and Singapore. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3), 406–421. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1179551>
- Industriellenvereinigung (IV). (2015). *Elementarpädagogik: Beste Bildung von Anfang an*.
- Koch, B. (2019). *Bildungsstrategien im Kindergarten. Kompakte Anleitungen*. LIT.
- Koch, B. (2020). *Die Bachelorstudien Elementarpädagogik an Österreichs Hochschulen. Bestandsaufnahme und Entwicklungsmöglichkeiten*. LIT.
- Koch, B. (2022). Aufgaben von Kindergartenleitungen – Was steht in Landesgesetzen und Leitfäden? In B. Koch (Hrsg.), *Handbuch Kindergartenleitung. Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik* (2. Auflage, S. 89–101). Kita aktuell.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Beltz.
- Lehner, B. & Lehner, K. (2020). Qualifizierungskonzepte zu elementar- und kindheitsbezogenen Frage- und Themenstellungen an österreichischen Fachhochschulen. In N. Hover-Reisner, A. Paschon & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke* (S. 311–329). Waxmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Melichar, E. (2020). Der/Die PädagogIn als LeiterIn – wie der Balanceakt gelingen kann. *Kita aktuell Österreich* 1, 18–19.
- Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., & Köhler, L. (2016). *KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen*. Bertelsmann Stiftung.
- Nentwig-Gesemann, I. (2017). Frühpädagogik im Spannungsfeld zwischen Rahmenbedingungen, Professionalisierungsanspruch und Alltagswirklichkeit. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts, & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen* (S. 73–78). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pözl-Stefanec, E., Petritsch, M., Sonnleitner, T., Putz, L., Bachner, C. & Walter-Laafer C. (2020). *Erweiterung: Grazer Interaktionsskala für Kinder in den ersten sechs Jahren (GrazIAS 0-6). Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kindern feststellen und weiterentwickeln. Messinstrument für Interaktionsqualität in außerhäuslichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen*. Universität Graz.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2. Auflage). Verlag Barbara Budrich.

- Przyborski, A., & Riegler, J. (2010). Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 436–448). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_31
- Reinheimer, S. (2022). Teamentwicklung und -führung. Leitung zwischen Anleiten und Begleiten. In B. Koch (Hrsg.), *Handbuch Kindergartenleitung: Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik* (2. Aufl, S. 259–276). KiTa aktuell.
- Schratz, M. et al. (2013). *The Art and Science of Leading a School. Central 5: A Central European view on competencies for school leaders*. Final report of the project: International Co-operation for School Leadership Involving Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia, Slovenia, Sweden. https://www.leadershipacademy.at/downloads/20140422_Central5.pdf
- Simsa, R. & Patak, M. (2008). *Leadership in Non-Profit-Organisationen. Die Kunst der Führung ohne Profitdenken*. Linde.
- Statistik Austria (2020). *Kindertagesheimstatistik 2019/20*. https://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailed-View§ionName=Bildung&publd=791
- Strehmel, P. (2017). Professionalisierung der Kita-Leitung zwischen Pädagogik und Management. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (2. aktualisierte und überarbeitete Auflage, S. 53–74). Barbara Budrich.
- Strehmel, P. (2016). Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen. Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel, & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (3., korrigierte Auflage, S. 131–252). Herder.
- Strehmel, P., & Ulber, D. (Hrsg.). (2017). *Kitas leiten und entwickeln: Ein Lehrbuch zum Kita-Management*. W. Kohlhammer.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen*. WiFF-Experten, Band 39.
- Tscherne, M., Breit, S., & Schratz, M. (2020). *Die erfolgreiche schulische Führungskraft im 21. Jahrhundert. Central 5 – Ein Modell im Zentrum von Schulautonomie* (S. 43–55). Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- VERBI Software. (2019). *MAXQDA 2020* [computer software]. www.maxqda.com
- WKGG – Wiener Kindergartengesetz, LGBl. Nr. 40/2003 i.d.g.F.



Bildung aus erster Hand: Grundsätze einer bindungsorientierten Elementarpädagogik

Armin Krenz^a, Barbara Fageth^{b1}

^aWissenschaftsdozent i.R., ^bPädagogische Hochschule der Diözese Linz
armin.krenz@web.de
<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-01-05>

EINGEREICHT 14 FEB 2022

RED. ÜBERARBEITET 25 APR 2022

Ausgehend von den durch die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien ausgelösten (bildungspolitischen) Konsequenzen, die auch vor dem Elementarbereich nicht Halt gemacht haben, wird im vorliegenden Beitrag ein kritischer Blick auf die damit verbundenen handlungspraktischen Folgen geworfen. Dabei wird von der These ausgegangen, dass mit dem gesetzlichen *Bildungsauftrag* an elementarpädagogische Einrichtungen einer ‚Angebotspädagogik‘ (erneut) Tür und Tor geöffnet wurde, anstatt sich einer ‚Bildung aus erster Hand‘ (Schäfer, 2014), konkret einer persönlichkeitsbildenden Pädagogik zu besinnen. Um diese persönlichkeitsbildende Pädagogik aktiv gestalten zu können, bedarf es, so die grundlegende Annahme in diesem Beitrag, eine bindungsorientierte Beziehungsgestaltung, womit die *gebildete* Persönlichkeit der pädagogisch Handelnden angesprochen ist.

SCHLÜSSELWÖRTER: elementare Bildung, Bindung, Beziehungsgestaltung, Bildungsgrundsätze

1. Problemaufriss

In nahezu allen Kindertagesbetreuungseinrichtungen hat sich seit den Ergebnissen der ersten PISA-Studie der OECD (2000) die pädagogische Landschaft deutlich gewandelt. Obgleich es sich hierbei um internationale Schulleistungsuntersuchungen, ausgerichtet auf die drei Bereiche Lesekompetenz, Naturwissenschaften und Mathematik, handelt, blieben die Ergebnisse in ihren bildungspolitischen Konsequenzen nicht nur auf den Schulbereich begrenzt, sondern hatten ihre Auswirkungen auch auf den Elementarbereich, wengleich dieser einen gesetzlich verbrieften eigenen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag hat (Sozialgesetzbuch, VIII).

Während in der ‚Vor-PISA-Zeit‘ noch viel Wert darauf gelegt wurde dem so genannten freien Spiel, dem gemeinsamen Musizieren und Singen sowie der einan-

¹ Mein herzlicher Dank richtet sich an Barbara Fageth, die mein Manuskript sorgfältig lektoriert und inhaltlich abgerundet hat, weshalb es mein Wunsch ist, die Herausgeberin des Themenhefts hier auch als Co-Autorin anzuführen.

der zugewandten Kommunikation bewusst Zeit einzuräumen, um vor allem auch Alltagssituationen in die tägliche Pädagogik zu integrieren, gerieten seither - in Deutschland - so genannte ‚Bildungs- und Entwicklungsfenster‘ vermehrt in den Fokus, die mit zielgerichteten (Förder-)Programmen beantwortet werden soll(t)en, um sie nicht zu versäumen.

Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass in der starken Kontrastierung zu einer reformpädagogisch geprägten (und mit einer starken, negativen Etikettierung versehenen) ‚Kuschelpädagogik‘, die womöglich die ‚Selbstbildungskräfte‘ von Kindern unterfordert und Entwicklungschancen ungenutzt verstreichen lässt, eine gewisse ‚Leichtigkeit des Seins‘, d. h. die wertvolle Beziehungsgestaltung zwischen Pädagog*in und Kind in den Hintergrund rückte.

Es scheint, als würde die pädagogische Beziehungsgestaltung im Zuge einer ‚zeitgemäßen‘ Bildungspolitik, neben ‚lernzielorientierten Bildungsanforderungen‘, deren Fokus auf einer Ökonomisierung und Output-Orientierung des Lernens liegt, kaum mehr Platz finden. Mehr noch, werden die (bildenden) Erfahrungen, die Aneignung der (Außen-)Welt und die Erforschung der Natur auch räumlich immer häufiger in künstlich konstruierte (Bildungs-)Situationen in den Innenbereich der Kindertagesstätte mit Bildkarten und Tablets verlagert.

Wenn es ein Zauberwort in der heutigen Elementarpädagogik zu bestimmen gäbe, dann wäre dies unzweifelhaft der Terminus der *Bildung*. Dem Verständnis einer ‚Bildung von Anfang an‘ folgend, wird die Bildungsarbeit im Innenbereich der Kindertageseinrichtungen realisiert, um sie nach außen für Eltern, den Träger, die Öffentlichkeit möglichst unübersehbar transparent zu machen: Die Dokumentation von Bildungs- und Lerngeschichten für jedes Kind ebenso wie die kontinuierliche Vermittlung von Bildungserfahrungen für den effizienten Aufbau von Kompetenzen gelten als (neue) Qualitätsindikatoren. Eine ausgeprägte Methoden- und Medienkompetenz soll auf diesem Weg vor allem auch Kindern aus ‚bildungsfernen Familien‘ mittels Zukunfts- und Lernwerkstätten in *Bildungshäusern* vermittelt werden. Der Tenor lautet, dass durch das Förderfundament ‚bilinguale Sprachkompetenz‘ idealerweise bereits im Krippenalter elementare *Bildungspotenziale* bei Kindern entdeckt, aktiviert und gefördert werden, um vorhandene *Bildungsfenster* nicht ungenutzt zu lassen. Das „dokumentierte Kind“ degeneriert unter diesem „Höhepunkt eines akribischen Festhaltens kindlicher Eigenschaften im pädagogischen Setting“ (Seichter, 2020, S. 70) zum Objekt, zur wertvollen Rendite einer lernorientierten Bildungsgesellschaft, dessen Bildungs- und Lernwege kontinuierlich überwacht und „machtvoll inszeniert“ (ebd., S. 72) werden.

Die Kindheit gleicht damit immer stärker einer Aneinanderreihung von pädagogischen Arrangements: Es wird *für* Kinder gedacht und *für* sie geplant, *für* Kinder arrangiert, vorbereitet, strukturiert und *für* Kinder gehandelt, anstatt zu begreifen, dass eine Pädagogik vom Kinde aus eine lebendig erlebte Alltagspädagogik ist, deren Ausgangs- und Mittelpunkt die Interessen und Bedürfnisse des Kindes sind.

Offenbar sind verplante und funktionalisierte Kinderzeiten zugunsten der ganzheitlichen Bildung jedes Kindes, wenn man sie nur als ‚Forschungstätigkeiten‘ tarnt, wieder salonfähig geworden: Prall gefüllte (naturwissenschaftliche und sprachliche) Forschungskoffer, Forscherecken und -räume mit Forschertischen und Forscherregeln stehen den Kindern zu funktional angesetzten Forschungszeiten zur Verfügung. Der damit verbundene Anspruch einer *ganzheitlichen* und *nachhaltigen Bildung* degeneriert unter einer derartigen Didaktisierung zu einer pädagogischen Farce, zu einer inhaltsleeren Worthülse, weil die Notwendigkeit des Alltagserlebens der Kinder kontinuierlich in den Hintergrund rückt und damit in Vergessenheit gerät (Carter, 2009; Damasio, 1997, 2003, 2001; Jackel, 2008). Etwas pathetisch heißt es dazu bei Renz-Polster in seinem vielbeachteten Buch „Menschenkinder“ (2011, S. 55):

Lässt man den Zeitraffer laufen, so wurden den Kindern zuerst die Wälder genommen danach die Wiesen, die Hinterhöfe, die Brachflächen, dann die Straßen, Gassen und Gärten. Und schließlich noch die Zeit selbst. [...] Michael Ende hat in Momo kein Märchen erzählt: Da gibt es jemand, der den Kindern die Zeit stiehlt.

Kinder werden – angeregt durch internationale Leistungsvergleichsstudien – zu ‚gesellschaftsrelevanten Wettbewerbsobjekten‘ einer evidenzbasierten Bildungspolitik, die für eingehende Warnungen kein Gehör hat. Bereits vor 26 (!) Jahren mahnte Sigurd Hebenstreit (1996, S. 257f) in einem Artikel:

Wir stecken die Kinder in immer mehr pädagogische Arrangements, damit sie lernen, ihren Gefühlen nicht zu trauen, theoretisch über alles schwätzen zu können, ohne den Hammer in die Hand zu nehmen. Die Reise vom Säugling zum Erwachsenen wird länger, komplizierter, schwieriger, brüchiger. [...] Noch nie wurden so viele Kinder und Jugendliche so lange unmündig gehalten, und noch nie wurde so vielen Kindern so früh ihre Kindlichkeit ausgetrieben.

Diese Bedenken wurden nicht nur überhört, sondern vielmehr konsequent weiterhin auf die Spitze getrieben. Wenn Lisa Becker (2014, S. 1) in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) 18 Jahre später von einer „Karriereplanung im Kindergarten“ spricht, schließt sich damit der Kreis. Mehr noch kann darin eine Bestätigung gesehen werden, was Frischenschläger-Rempe als grundlegendes Übel der evidenzbasierten (Elementar-)Pädagogik identifiziert: „Es fehlt offenbar an einem Grundvertrauen in die kindlichen Kräfte der Selbststeuerung, ihrer Fähigkeit zu Ko-Konstruktion und in die Macht der kindlichen Neugier“ (2013, S. 40).

2. Bildung aus erster Hand

Warum eine Bildung aus erster Hand auf der Grundlage non-formaler Bildungsgrundsätze gerechtfertigt und notwendig ist

Die gegenwärtig wieder zu beobachtenden programmatischen Didaktisierungs- und Fördertendenzen sind mit dem in den Bildungsrahmenrichtlinien definierten anthropologischen Grundlagen schlicht und ergreifend nicht vereinbar. Eigentlich sollte mittlerweile Konsens darüber herrschen, dass Kinder von Anfang an aktiv sind und die Welt (in sich und um sich herum) entdecken, erkunden und begreifen wollen. Mehr noch, dass sich Kinder in einer anregungsreichen Umgebung und einer beziehungsorientierten Pädagogik aus sich selbst heraus entwickeln (Haug-Schnabel & Bense, 2017). Sie sind dabei von einer großen Neugierde getrieben, ihr eigenes Leben aufzubauen und zu verstehen sowie ihre individuelle, unverwechselbare Identität in eine Beziehung zu ihrem erlebten Umfeld zu setzen. Dabei wählen sie selbst aufgrund ihrer biographischen Eindrücke und entwicklungspsychologisch geprägten Merkmale in selektiver Form aus, was ihnen bedeutsam und wichtig erscheint, um sich ihren intrinsischen Wahrnehmungsschwerpunkten zuzuwenden. Nachhaltige Bildungsprozesse ergeben sich aus sinnstiftenden Fragen, die sich das Kind immer wieder stellt: Wer bin ich? Was kann ich? Welche Gestaltungsmöglichkeiten habe ich? Zu wem gehöre ich? Wer sind die anderen? Was passiert gerade jetzt um mich herum? Insofern geschieht Bildung in aktiv beteiligten und beziehungsorientierten Interaktions- und Kommunikationsprozessen.

Ein ‚hirngerechtes Lernen‘ vollzieht sich, mit Carter (2009), im Kind dann, wenn (1) das Kind ein annehmbares Selbsterleben und zugleich eine annehmbare Akzeptanz des Themas, der Gegebenheit, der Herausforderung in sich spürt, (2) in dem Kind – ausgelöst durch das Thema, die Herausforderung, die Gegebenheit – Erlebnisse, Ereignisse oder Erfahrungen aus der eigenen Lebenswelt wachgerufen werden, (3) im Kind eine emotional bedeutsame, persönliche Beziehung zu dem aktuellen Thema besteht, damit eine ‚neuronale Vernetzung‘ geschehen kann und nicht zuletzt (4) wenn die Entwicklungsatmosphäre, in der sich das Kind befindet, motivierend ist. Andernfalls tritt bei einer Divergenz nach zirka vier bis acht Minuten Langeweile im Kind auf, verbunden mit der Folge, dass es sich Ablenkungsmöglichkeiten sucht – vielfach in der Form, Stress durch Bewegung abzubauen. Lernangebote, die diese Voraussetzungen nicht erfüllen, sorgen für ein ‚unnatürliches Lernen‘ und schaffen eine ‚Unordnung im Gehirn‘, entsprechend der neurobiologischen Gesetzmäßigkeit: Use it or lose it! (Markova, 2005; Jackel, 2008).

Der intraindividuelle Entwicklungsverlauf des Kindes ist maßgeblich abhängig von der Sättigung der unterschiedlichen seelisch-sozialen und körperlichen Grundbedürfnisse und verbietet es vor diesem Hintergrund (aus pädagogischer Sicht) von einem ‚idealtypischen Durchschnittskind‘ zu sprechen (Krenz, 2013,

2014a, 2014b, 2019). In dem Maße, in dem nun dem Kind seine (natürliche) *Selbst-Aktivität* zugunsten einer (programmatisch-didaktischen) *Bildungs-Aktivität* genommen wird, kommt es immer stärker zu einer Einschränkung und zum Abbau seiner *Selbstbildungskräfte*.

Bildung ist Persönlichkeitsbildung

1996 hat die Europäische Union im Amsterdamer Vertrag den Richtwert einer nachhaltigen Bildung beschlossen und 2001 hat der Europa-Rat in Göteborg ein langfristiges Nachhaltigkeitskonzept verabschiedet. Im so genannten ‚Delors-Bericht‘ (1997) ist Bildung als Kern der Persönlichkeitsentwicklung und der Gemeinschaft hervorgehoben, deren Aufgabe es ist, jeden Menschen – ohne Ausnahme – in die Lage zu versetzen, dass er all seine Talente zur vollen Entfaltung und sein kreatives Potenzial, einschließlich der Verantwortung für das eigene Leben und der Erreichung persönlicher Ziele, ausschöpfen kann.

Hier geht es nicht primär um eine ‚kognitive Förderung‘ oder programmatische Entwicklung eines ‚Forschergeistes‘, sondern im Wesentlichen um eine sozial-emotionale stabile Handlungskompetenz. Nachhaltige Bildung drückt sich hier in einer personalen Kompetenz aus, die davon gekennzeichnet und geprägt ist lebenslang Freude an der Erweiterung des eigenen Wissens zu haben, dem Wunsch eigene Handlungskompetenzen kontinuierlich auszubauen, einem Verständnis für andere Menschen sowie Kulturen und deren Geschichte sowie Urteilsfähigkeit, Eigenständigkeit und die Bereitschaft soziale Verantwortung und damit Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen.

Vor diesem Hintergrund erscheint die Gestaltung einer lernunterstützenden, möglichst individualisierten *Bildungsatmosphäre* maßgeblich bedeutsamer als die programmatische Gestaltung massentauglicher Forscherstunden.

Bildung hat im originären Sinne nichts mit einem ‚schulischen‘ Lernen zu tun und noch weniger mit einem ‚vorschulorientierten‘ Arbeiten (= Bildung aus zweiter Hand). Bildung orientiert sich nicht an einem Kompetenzwettbewerb mit Siegern und Verlierern, sondern zielt auf Werteentwicklung, Zeitlosigkeit, die Schönheit der Kunst, die Kraft der Musik und die Besonderheit einer sorgfältig gepflegten Sprache (Bieri, 2017). Bildung in diesem Verständnis verträgt sich nicht mit eng getakteten Stundenplänen, sie kennt keine Hektik, sondern benötigt freie Zeit, Muße und Ruhe. Bildung lässt sich nicht nach Nutzen zweckentfremden, sondern schenkt gerade Kindern eine große Gedanken-, Handlungs- und Selbstentfaltungsfreiheit, um Widersprüche zu entdecken, fantasievoll zu denken, kreativ zu handeln, Gefühle wahrzunehmen und ausdrücken zu können, mit dem Ziel, sich selbst immer besser kennenzulernen und sich selbst explorativ zu stabilisieren (= Bildung aus erster Hand). Anstelle einer Beschleunigung ihrer Kindheit benötigen Kinder eine Entschleunigung ihres Alltagslebens.

3. Grundsätze zur Bildungsförderung

In den Jahren 2010–2011 wurde der Entwurf „Mehr Chancen für Bildung von Anfang an – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0–10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich“ im Bundesland Nordrhein-Westfalen – unter wissenschaftlicher Begleitung der Hochschulen Niederrhein in Mönchengladbach und der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster – in ausgewählten Forschungsnetzwerken erarbeitet. Daraus entstand – unter Einbeziehung weiterer Ausgangssituationen – eine überarbeitete Fassung für den Elementar- und Primarbereich, die im Jahre 2016 in Form der „Bildungsgrundsätze für Kinder von 0–10 Jahren“ publiziert wurde und als Orientierungsgrundlage für die pädagogische Praxis dienlich sein soll². Im Folgenden werden fünf zentrale Aspekte aus den Bildungsgrundsätzen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW und Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW [MFKJKS]) extrahiert, die den bisher im vorliegenden Beitrag entfalteten Grundgedankengang untermauern sollen.

(1) Persönlichkeitsentwicklung

Die Bildungsgrundsätze erläutern unmissverständlich, dass „das Kind in der Entwicklung seiner Persönlichkeit individuell, ganzheitlich und ressourcenorientiert herauszufordern und zu fördern ist“ (2016, S. 9). *Individuell* meint, dass das Kind als einzigartiges Subjekt (und nicht als leistungsfähiges Objekt!) anerkannt und respektiert wird. *Ganzheitlich* meint, dass die Förderung und (Heraus-)Forderung nicht teilsoliert im kognitiv-intellektuellen Bereich stattfinden soll, sondern in ein und derselben Tätigkeit, d. h. zugleich affektiv-emotional, sinnlich und motorisch beteiligt ist. *Ressourcenorientiert* meint, dass sich das Bemühen der Pädagog*innen um die Unterstützung und Begleitung der Persönlichkeitsentfaltung des Kindes an den individuellen Stärken – und eben nicht an den Schwächen – orientiert.

(2) Mitgestaltungs- und Freiräume

„Bildungsprozesse entstehen auf der Grundlage von Selbstbildungspotenzialen [...], in interaktiven Beziehungen und Situationen“, im „sozialen Austausch“ und in „konkreten Lebenssituationen“ (MFKJKS, 2016, S. 11). Nachhaltige Erfahrungen „brauchen einen realen Lebensbezug“ (ebd., S. 28). Hierfür brauchen Kinder „Freiräume zum selbständigen Gestalten, vielfältige Gelegenheiten, ihre Interessen, Sichtweisen und Bedürfnisse auszudrücken [...]“. Das Kind wählt aus, was für seine momentane Lebenssituation von Bedeutung ist und welcher Zeitpunkt und

² Auch, wenn sich die Grundsätze auf das Bundesland NRW beziehen, sollen sie im vorliegenden Beitrag als Basisaussagen für eine Gesamtbetrachtung zu Grunde gelegt werden.

welche Zeitspanne angemessen sind, um sich die Welt spielerisch und lernend zu erarbeiten. Das ‚Aneignen von Welt‘ ist eine Aktivität der Kinder, die niemand für sie übernehmen kann“ (ebd., S. 16). „Kinder bilden sich nicht, indem sie fertiges Wissen und Können lediglich von anderen übernehmen [...] Die individuellen Entwicklungsvoraussetzungen des Kindes stehen [...] immer im Zentrum [des Selbstbildungs-] Prozesses“ (ebd., S. 17).

(3) Kindern steht eine achtsame Begleitung zu – kein dogmatischer Dirigismus

Als Ausgangspunkt für die Bildungsprozesse des Kindes wird in den Bildungsgrundsätzen „das Wissen über die Stärken, Interessen und Bedürfnisse eines Kindes sowie seine Perspektive“ (MFKJKS, 2016, S. 18) festgehalten. Bildungsprozesse werden als „ganzheitlich angelegt“ beschrieben, wobei das Kind „vor allem unterstützend handelnde Bezugspersonen“ (ebd.) benötigt. „Kontinuierliche, wertschätzende Beziehungen im Kindesalter, die Erfahrung von Autonomie und Sicherheit, Trost und Selbstwirksamkeit ermöglichen dem Kind, später selbst verlässliche und emotional offene Beziehungen einzugehen und wirken sich positiv auf den gesamten Bildungs- und Entwicklungsprozess des Kindes aus“ (ebd.).

Bildung wird in den Bildungsgrundsätzen demnach als ein sozialer Prozess verstanden, welcher stets einer „einfühlsamen Begleitung“ (ebd., S. 19) bedarf, zumal „Bildung und Bindung untrennbar miteinander verbunden sind“ (ebd., S. 24). So geht es darum, sowohl „individuelle Wege und Tempi zuzulassen als auch einen gezielten Beitrag zur individuellen Förderung zu ermöglichen“ (ebd., S. 21).

(4) Bewegung und Alltagskommunikation

„Bewegung fördert die körperliche, aber auch kognitive Entwicklung“ (MFKJKS, 2016, S. 78). Zugleich existiert ein unauflöslicher „Zusammenhang zwischen Motorik und Sprache“ (ebd.). Damit ist weder eine ‚Bewegungsbaustelle‘ noch ein ‚Bewegungsraum‘ angesprochen. Vielmehr geht es um eine alltagsintegrierte Bewegungsvielfalt in allen Lern- und Sinnzusammenhängen. Gleiches gilt für die Sprachentwicklung: „Kinder entwickeln Freude an Sprache und Sprechen, wenn ihre sprachlichen Handlungen in sinnvolle Zusammenhänge gestellt sind und die Themen ihre eigenen Interessen berühren“ (ebd., S. 92) – und eben nicht, wenn Sprachförderung programmatisch mit Bildkärtchen („Das ist ein Apfel!“) praktiziert wird.

(5) Das freie Spiel

Vorgehend wurde argumentiert, dass der Alltag des Kindes mit Lern- und Bildungszielen funktionalisiert wird. Dabei sollte nicht in Vergessenheit geraten, dass „nur die Handlung, in der die Spielabsichten und Ziele des Kindes verwirklicht wer-

den, wesentlich ist – und nicht das Ergebnis.“ Das Spiel „ist ein ganzheitliches Lernen, weil es die Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes und seinen gesamten Entwicklungs- und Lernprozess fordert und fördert. Spielen und Lernen sind deshalb keine Gegensätze [...]“ (MFKJKS, 2016, S.22). Funktionsorientierte Lernspieleinheiten, in denen die Initiative von den Erwachsenen ausgeht, sind vor diesem Hintergrund keine echten Spiel- und keine nachhaltigen Lernphasen, denn „Bildungsprozesse, die dem Spiel zugrunde liegen, gehen immer von der Eigenaktivität des Kindes aus“ (ebd.). Mehr noch: „Das Spiel ist die wichtigste Form des selbstbestimmten, lustbetonten Lernens in der elementaren Bildung“, wobei „die Raumgestaltung den Bewegungsdrang von Kindern berücksichtigen muss [...]“ (ebd.). Konsequenterweise braucht das Kind die Möglichkeit, „sein Spiel und seine Spielformen selbst zu gestalten, über seinen Spielort, sein Spielthema und den Spielinhalt sowie Spielmaterialien selbst zu entscheiden, seine Spielpartner selbst zu wählen und dabei ausreichend Zeit für ‚Freies Spiel‘ zur Verfügung zu haben“ (ebd., S. 23).

Abschließend: Die in den Bildungsgrundsätzen angeführten zehn Bildungsbereiche lassen sich „lediglich gedanklich voneinander abgrenzen, [denn] Kinder suchen sich Bildungsgegenstände nicht entlang eines Kategoriensystems aus“ (MFKJKS, 2016, S. 74). Fraglos widersprechen voneinander abgegrenzte und isolierte praktische ‚Bildungsangebote‘ diesem Bildungsverständnis, weil ein solches methodisch-didaktisches Vorgehen keine nachhaltigen Bildungsprozesse unterstützt. Voneinander theoretisch abgegrenzte und isolierte Bildungsbereiche können lediglich eine Denk-Hilfe sein und „sind als Impulse zu verstehen, [um] die eigene Arbeit zu reflektieren, das eigene Repertoire zu überprüfen und ggf. zu erweitern oder zu modifizieren“ (ebd., S. 75).

Das heißt: Bildungsgrundsätzen zu folgen, verlangt weder ein Abarbeiten methodisch-didaktischer Programme noch definieren sie eine Arbeitsverpflichtung! Sie sind (lediglich) *Leitideen*, nicht mehr, aber auch nicht weniger.

Die in den Bildungsgrundsätzen grundlegend erläuterten Kernaussagen verlangen eine inhaltliche Auseinandersetzung mit sich selbst und im pädagogischen Kollegium: wahrnehmungsbereit und zugleich inhalts offen. Entscheidend ist dabei die Haltung, Einstellung, Sichtweise – das Selbstverständnis als Kindheitspädagog*in.

4. Grundlegende Gedanken zu einer bindungsorientierten Beziehungsgestaltung für entwicklungsförderliche Selbstbildungsprozesse von Kindern

Max Frisch hat sich in seinen vielen Schriften immer wieder mit der Frage nach der *Identität* des Menschen und dem Umgang mit seiner Welt auseinandergesetzt. In seinem ersten Tagebuch (1946-1949) schrieb er unter anderem: „Auch wir sind die Verfasser der anderen; wir sind auf eine heimliche und unentrinnbare

Weise verantwortlich für das Gesicht, das sie uns zeigen, verantwortlich nicht für ihre Anlage, aber für die Ausschöpfung dieser Anlage“ (1985, S. 28).

Diese Aussage trifft in seiner Bedeutung genau die hohe Verantwortung einer entwicklungsförderlich-begleitenden Tätigkeit. Gleich den Verfasser*innen von Büchern, Fachartikeln und Konzeptionen, die ihre Gedanken ‚schwarz auf weiß‘ zu Papier bringen, sind es Kindheitspädagog*innen, die mit ihrer Persönlichkeit, ihrem persönlichen sowie beruflichen Selbstverständnis und ihrer persönlichen Arbeitsweise – neben den Einflüssen der Elternhäuser – eine prägende (Aus-)Wirkung auf Kinder haben.

Kindheitspädagog*innen wirken mittelbar – entsprechend dem Watzlawick-Axiom, dass sich der Mensch nicht nicht verhalten kann –, indem sie sich kontinuierlich körpersprachlich, handlungstätig und verbal in das Interaktionsgeschehen mit Kindern einbringen. Die Verhaltensweisen und Handlungen des Kindes sind damit immer auch eine Re-Aktion auf das subjektive Erleben der (elementar-)pädagogischen (Fach-)Kräfte. Insoweit überrascht es nicht, dass der bekannte Psychoanalytiker Carl Gustav Jung bereits auf diese machtvolle Wechselwirkung hinwies: „Wenn wir bei einem Kind etwas ändern wollen, sollten wir zuerst prüfen, ob es sich nicht um etwas handelt, das wir an uns selbst ändern müssen“ (zit. nach Krenz, 2010, S. 140). Und: „Alles, was uns an anderen missfällt, kann uns zu besserer Selbsterkenntnis führen“ (ebd.).

Dies berücksichtigend, liegt die größte Herausforderung für Kindheitspädagog*innen wohl kaum in der formal korrekten Formulierung von Bildungs- und Entwicklungszielen für Kinder, sondern wahrlich in einer kritischen Betrachtung ihrer selbst. Dies scheint die Voraussetzung zu sein, um eine professionelle und vor allem sichere Bindung als Voraussetzung für Bildung zum einzelnen Kind eingehen zu können (Krenz & Klein, 2013).

Elementarpädagogische *Bildungsarbeit* vollzieht sich unter dem Vorzeichen dieser Präliminarien in Form eines sehr engen *Bindungsgeschehens* zwischen Menschen. Bildungsarbeit ist Bindungserleben, getragen von Nähe, Aufmerksamkeit, Zuneigung, Interesse, Neugierde und Zutrauen. Die bekannte Familientherapeutin Virginia Satir (1916–1988) sagte einmal:

Ich glaube daran, dass das größte Geschenk, das ich von jemanden empfangen kann, ist, gesehen, gehört, verstanden und berührt zu werden! Das größte Geschenk, das ich geben kann, ist, den anderen zu sehen, zu hören, zu verstehen und zu berühren. Wenn dies geschieht, entsteht Kontakt.

Dabei ist es stets der zwischenmenschliche Kontakt, der Kinder, Jugendliche und Erwachsene motiviert, Kontakt zu sich selbst herzustellen. Wenn dies gelingt, ist der erste Schritt zur Selbstbildung getan.

In zwischenmenschlichen Beziehungen dominieren jedoch weniger ‚Rationalität und Intelligenz des Menschen‘ als vielmehr Emotionen, die die entscheidenden Impulse dafür geben, in welche Richtung gedacht und wie gehandelt, d. h. wie miteinander interagiert wird. Es ist die „Macht der Gefühle“ (Ochmann, 2003; LeDoux, 2001, 2003), die unser Leben steuert und inzwischen haben führende Neurowissenschaftler*innen³ gezeigt, wie Emotionen das gesamte Leben bestimmen.

In Anbetracht dieser für die Pädagogik und Psychologie relevanten Erkenntnisse sind auch die Ergebnisse der Bindungsforschung – fraglos das große Verdienst von John Bowlby (2016) und Mary Ainsworth (1979, 2003) – von enormer Bedeutung für Kindheitspädagog*innen. In der Bindungstheorie, die ein „umfassendes Konzept für die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen als Folge seiner sozialen Erfahrungen“ darstellt (Grossmann & Grossmann, 2004, S. 65f) gibt es fünf Postulate:

1. Für die seelische Gesundheit des sich entwickelnden Kindes ist kontinuierliche und feinfühliges Fürsorge von herausragender Bedeutung.
2. Es besteht die biologische Notwendigkeit, mindestens eine Bindung aufzubauen, deren Funktion es ist, Sicherheit zu geben und gegen Stress zu schützen. Eine Bindung wird zu einer erwachsenen Person aufgebaut, die als stärker und weiser empfunden wird, so dass sie Schutz und Versorgung gewährleisten kann. Das Verhaltenssystem, das der Bindung dient, existiert gleichrangig und nicht etwa nachgeordnet mit den Verhaltenssystemen, die der Ernährung, der Sexualität und der Aggression dienen.
3. Eine Bindungsbeziehung unterscheidet sich von anderen Beziehungen darin, dass bei Angst das Bindungsverhaltenssystem aktiviert und die Nähe der Bindungsperson aufgesucht wird, wobei das Erkundungsverhalten unterbrochen wird (das Explorationssystem wird deaktiviert). Andererseits hört bei Wohlbefinden die Aktivität des Bindungsverhaltenssystems auf und Erkundungen sowie Spiel setzen wieder ein.
4. Individuelle Unterschiede in Qualitäten von Bindungen kann man an dem Ausmaß unterscheiden, in dem sie Sicherheit vermitteln.
5. Mit Hilfe der kognitiven Psychologie erklärt die Bindungstheorie, wie früh erlebte Bindungserfahrungen geistig verarbeitet und zu inneren Modellvorstellungen (Arbeitsmodellen) von sich und anderen werden.

Merkmale einer sicheren Bindung zwischen Erwachsenen und Kind zeigen sich vor allem dadurch, dass das Kind (1) die Bindungsperson als einen ‚sicheren Hafen‘ erlebt, den sie bei Verunsicherungen, Ängsten und Verlassenheitsgefühlen gerne, freiwillig und selbstmotiviert aufsucht, (2) durch die Verhaltensweisen der Bindungs-

³ An dieser Stelle seien vor allem der in Iowa City lehrende Professor für Neurowissenschaften, Antonio Damasio, der in New York lehrende Joseph LeDoux und einer der führenden deutschsprachigen Neurowissenschaftler, Gerhard Roth, (Roth, 2003; Roth & Strüber, 2018; Roth, Heinz & Walter, 2020; Roth, 2021) genannt.

personen Sicherheit und Hilfe erlebt, bei Sorgen, Kummer und Trennung und nicht zuletzt (3) motiviert und freiwillig über seine Gefühle berichtet und dabei emotionale Belastungen ebenso wie positive Empfindungen uneingeschränkt teilt.

Vor diesem Hintergrund liegt nahe, dass Bindungserfahrungen, mit Gerhard Suess (2006, S.2) gesprochen, „die Bühne für die Erfahrungswelt“ der Kinder bereiten. Mehr noch, werden

Kinder durch die frühen Bindungserfahrungen gleichsam auf ein Gleis gestellt, von dessen Verlauf abhängig sie zunehmend unterschiedliche Erfahrungen sammeln. [...] Neben einer den Bindungsbedürfnissen der Kinder angemessenen Gestaltung des Übergangs in den Kindergarten rückt vor allem die Rolle von Erzieher/innen in den Mittelpunkt unseres Interesses, die [...] auf jeden Fall [...] zu wichtigen Beziehungspartnern zu Kindern werden. Auf sie werden Kinder ihr bisher entwickeltes Weltbild anwenden und dabei Gefühle und Reaktionstendenzen bei den Erzieher/innen auslösen, die wiederum dazu angelegt sind, die Weltbilder der Kinder zu bestätigen. Hier besteht die Gefahr, dass sich negative Auswirkungen hochunsicherer Bindungen im Alltag durchsetzen. Erzieher/innen sollten deshalb über diese Prozesse informiert sein, um schließlich ihre Gefühle und Reaktionstendenzen kritisch zu reflektieren und versuchen zu können, der Sogwirkung unsicherer Bindungen zu widerstehen.

Wenn positive Bindungserfahrungen bei Kindern (und Jugendlichen) vor allem ein Gefühl der tiefen Geborgenheit auslösen und zugleich eine Schutzfunktion gegen Über- und Unterforderung, Kränkung und Hoffnungslosigkeit, Verlassensängste und Ohnmachtsgefühle bilden, dann kann einerseits der Ausgangsthese des schwedischen Kindergarten- und Schulcurriculums nur mit großer Zustimmung beigeprägt werden: „Bildung geschieht nur durch Bindung“. Andererseits ist hierin die Bestätigung der Notwendigkeit zu sehen, dass die professionelle elementarpädagogische Praxis Kindheitspädagog*innen benötigt, die sowohl ihre eigenen Bindungserfahrungen (kritisch) hinterfragen, als auch die Bindungsverhältnisse zu Kindern bewusst und sicher gestalten⁴.

5. Fazit

Professionelle elementare Bildung fragt zunächst danach, welche Lebensinteressen Kinder ausdrücken und sie sorgt dafür, dass Kinder auf gebildete Kindheitspädagog*innen treffen, die ihnen dabei behilflich sind, ihren eigenen Lebensentwurf

⁴ Hierzu die beachtenswerten Ergebnisse der Wiener Kinderkrippenstudie, dass viele Kindheitspädagog*innen dazu neigen, Themen wie „Trennung und Getrennt-Sein“ und ein „Nachdenken über emotionale Prozesse“ eher zu vermeiden und sie „entsprechende Abwehrprozesse“ vor einer „bewusste[n] Auseinandersetzung mit belastenden Gefühlen“ schützen (Datler et al., 2011, S.50). Und weiterführend die Untersuchung von Maria Fürstaller (2019).

zu erfassen, Lebensfreude (weiter) zu entwickeln und seelische sowie lernunterstützende Grundbedürfnisse zu beantworten. Dies gelingt, wenn zumindest folgende Forderungen erfüllt werden:

Elementare Bildung braucht Kindheitspädagog*innen, die

1. Sorge für eine alltagsorientierte, lebendige, lernunterstützende Bildungsatmosphäre tragen.
2. sich engagiert und selbstinteressiert über den eigentlichen Sinn von Bildung und ihre diversen Betrachtungsweisen informieren und über die Ziele von Bildungsereignissen sowie die Aufgaben einer persönlichkeitsbildenden Elementarpädagogik grundlegend selbständig nachdenken.
3. über eine Wahrnehmungsoffenheit – sowohl nach innen als auch nach außen – verfügen. Das heißt, sowohl eine Bereitschaft zu einer ausgeprägten (Selbst-) Reflexion inklusive der eigenen biographischen Bildungs- und Bindungserfahrungen als auch die offene Beobachtung verschiedener (Lebenswelt-)Realitäten, d. h. ein Bewusstsein für die diversen Bedingungen, unter denen Kinder heute aufwachsen.

Die letzten Worte seien Galileo Galilei gewidmet, der bereits im 17. Jahrhundert betonte: „Man kann einen Menschen nichts lehren. Man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken.“ Und das gilt wohl im buchstäblichsten Sinne sowohl für die Bildung der Kinder als auch für die (Aus-)Bildung von Kindheitspädagog*innen.

Literatur

- Ainsworth, M. (1979). Attachment as related to mother-infant interaction. *Advances in the study of behaviour*, 9, 1–51. San Diego: Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-3454\(08\)60032-7](https://doi.org/10.1016/S0065-3454(08)60032-7)
- Ainsworth, M. (2003). Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen von Babys. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.). *Bindung und menschliche Entwicklung John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. (S. 414–421). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bowlby, J. (2016). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. (7. Auflage). München: E. Reinhardt.
- Becker, L. (2014). Karriereplanung im Kindergarten. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 125, S. C1.
- Bieri, P. (2017). *Wie wäre es gebildet zu sein?* München: Komplet-Media.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1995). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Konvention im Wortlaut und Materialien. Text mit amtlicher Übersetzung*. (4. Auflage). Bonn.

- Carter, R. (2009). *Das Gehirn. – Anatomie, Sinneswahrnehmung, Gedächtnis, Bewusstsein, Störungen*. London: Dorling Kindersley.
- Damasio, A. R. (1997). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. (3. Auflage). München: List.
- Damasio, A. R. (2003). *Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen*. München: List.
- Damasio, A. R. (2001). *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. (3. Auflage). München: List.
- Datler, M., Datler, W., Fürstaller, M., Funder, A. (2011). Hinter verschlossenen Türen. Über Eingewöhnungsprozesse von Kleinkindern in Kindertagesstätten und die Weiterbildung pädagogischer Teams. In M. Dörr, R. Göppel & A. Funder (Hrsg.). *Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 19* (S. 30-54). Wien: Psychosozial Verlag.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hrsg.). (2010). *Zukunftsfähigkeit im Kindergarten vermitteln: Kinder stärken, nachhaltige Entwicklung befördern*. Bonn.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hrsg.). (1997). *Lernfähigkeit – unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert*. (Delors-Bericht). Bonn.
- Frisch, M. (1985). *Tagebuch 1946-1949*. (16. Auflage). Frankfurt: Suhrkamp.
- Frischenschläger-Rempe, U. (2013). Über die Planbarkeit von Kind und Welt. *klein&groß*, 11, 40.
- Fürstaller, M. (2019). *Wenn die Melodie des Abschieds kein Gehör findet: Eine psychoanalytische Untersuchung zur Eingewöhnung in Kitas*. Wien: Psychosozial-Verlag.
- Grossmann, K. & Grossmann, K.E. (2004). *Bindungen- das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Haug-Schnabel, G. & Bensel, J (2017). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie*. Freiburg: Herder.
- Hebenstreit, S. (1996). Über das Kind, die Welt und die Zukunft. *TPS*, 5.
- Jackel, B. (2008). *Lernen, wie das Gehirn es mag. Praktische Lern- und Spielvorschläge für Kindergarten, Grundschule und Familie*. Kirchzarten bei Freiburg: VAK.
- Krenz, A. (2010). „Spiel-Raum-Kindheit“ in Gefahr: Kinder(t)räume als Grundlage für eine kindorientierte Entwicklung. In A. Krenz (Hrsg.). *Kindorientierte Elementarpädagogik* (S. 135-144). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krenz, A. (2013). *Elementarpädagogik aktuell. Die Entwicklung des Kindes professionell begleiten*. München: Burckhardthaus-Laetare, Körner Medien UG.
- Krenz, A. (2014a). *Entwicklungsorientierte Elementarpädagogik. Kinder sehen, verstehen und entwicklungsunterstützend handeln*. München: Burckhardthaus-Laetare, Körner Medien UG.

- Krenz, A. (2014b). *Grundlagen der Elementarpädagogik*. München: Burckhardt-Laetare Verlag, Körner Medien UG.
- Krenz, A. (2019). *Kinder brauchen Seelenproviant*. (6. Auflage). München: Kösel.
- Krenz, A. & Klein, F. (2013). *Bildung durch Bindung*. (2. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht.
- Krenz, A.: Beobachtung und Entwicklungsdokumentation im Elementarbereich. Mediengruppe Oberfranken, 2. Aufl. 2019
- LeDoux, J. E. (2001). *Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen*. München: dtv.
- LeDoux, J. E. (2003). *Das Netz der Persönlichkeit. Wie unser Selbst entsteht*. Zürich/Düsseldorf: Walter.
- Markova, D. (2005). *Wie Kinder lernen. Eine Entdeckungsreise für Eltern und Lehrer*. (5. Auflage). Kirchzarten: VAK.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW & Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW (2016). *Bildungsgrundsätze Nordrhein-Westfalen. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an*. Freiburg: Herder.
- Ochmann, F. (2003). Die Macht der Gefühle. *STERN*, 35, 96–107.
- Renz-Polster, H. (2011). *Menschenkinder. Plädoyer für eine artgerechte Erziehung*. (4. Auflage). München: Kösel.
- Roth, G. (2003). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Roth, G. (2021). *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Roth, G. & Strüber, N. (2018). *Wie das Gehirn die Seele macht*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Roth, G., Heinz, A. & Walter, H. (2020). *Psychoneurowissenschaften. Lehrbuch*. Heidelberg: Springer Spektrum.
- Seichter, S. (2020). *Das „normale“ Kind. Einblicke in die Geschichte der schwarzen Pädagogik*. Weinheim Basel: Beltz.
- Schäfer, G. (2014). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Sozialgesetzbuch (2021). *Sozialgesetzbuch (SGB VIII). Achtes Buch Kinder- und Jugendhilfe*. Zuletzt geändert durch Art. 32 G v. 05.10.2021 | 4607. <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/8b.html>
- Suess, G.J. (2006). Neue Erkenntnisse aus der Bindungsforschung. *Manuskripte im Rahmen der didacta in Hannover*, S. 1–2.



Achtung Kinderperspektiven! Potenziale einer Pädagogik ‚vom Kind aus‘

Iris Nentwig-Gesemann

Freie Universität Bozen

iris.nentwiggesemann@unibz.it

<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-01-06>

EINGEREICHT 14 MAR 2022

ÜBERARBEITET 30 MAR 2022

ANGENOMMEN 30 MAR 2022

Pädagogische Arbeit ‚vom Kind aus‘ zu gestalten, setzt eine forschende Haltung elementarpädagogischer Fachkräfte voraus. In dem Beitrag wird auf der Grundlage von zwei Studien, in denen die Qualitätsvorstellungen von 4- bis 6-jährigen Kindern rekonstruiert wurden, aufgezeigt, wie diese zu Akteuren in Forschung und Qualitätsentwicklung werden können. Wenn pädagogische Fachkräfte die geeigneten methodischen Schlüssel einsetzen können, um die Themen, Praktiken und Relevanzen von Kindern zu erschließen, werden sie damit nicht nur dem Recht der Kinder auf Gehör und Beteiligung gerecht, sondern auch einem praxisnahen und -verbundenen Professionalisierungsanspruch.

SCHLÜSSELWÖRTER: Kinderperspektivenansatz, Qualitätsentwicklung, Dokumentarische Methode, Wohlbefinden, praxisreflexive Haltung

1. Einleitung

Das Recht von Kindern auf Gehör und Beteiligung, das in Artikel 12 der Kinderrechtskonvention (BMFSFJ, 2014; Kultusministerkonferenz, 2006) formuliert und als „Respekt für die Sicht des Kindes“ präzisiert wird (UNICEF, 2007, S. 70), ist zweifellos eine grundlegende und unhintergehbare Konstituente von Qualitätsentwicklung in elementarpädagogischen Einrichtungen. Diejenigen, die für das Wohlergehen und Wohlbefinden von Kindern in Kindergärten zuständig und verantwortlich sind, sind aufgefordert, nach den Perspektiven von Kindern zu fragen, wenn der Anspruch, eine ‚Pädagogik vom Kind aus‘ zu gestalten, keine leere Formel sein soll, sondern eine alltagspraktische und partizipative Form des sensiblen Anknüpfens an die Themen, Orientierungen, Praktiken und Relevanzen von Kindern (Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2022): Was ist ihnen wichtig, was mögen sie und was mögen sie nicht, was wünschen sie sich anders? Was trägt zu ihrem Wohlbefinden bei, was bereitet ihnen Kummer, was macht sie glücklich? Was stärkt sie als Individuum und als Teil der Gemeinschaft? Was eröffnet ihnen Raum für Prozesse der Selbst- und Welterkundung? Was und wen loben die Kinder, und über was und wen beschweren sie sich? Welche Veränderungsvor-

schläge haben sie? Das Recht der Kinder auf Gehör impliziert nicht nur die Pflicht der Erwachsenen, Kinder aufmerksam zu beobachten und mit ihnen ins Gespräch zu kommen, sondern auch, sich dann wirklich Zeit zu nehmen, ihnen zuzusehen und zuzuhören, mit ihnen zu diskutieren, Begründungen abzuwägen und Kompromisse auszuhandeln. Es geht nicht um eine ‚Machtübergabe‘ an die Kinder, wohl aber um eine dialogische und respektvolle Kultur des verständigungs- und beteiligungsorientierten Miteinanders von Kindern und Erwachsenen.

Zudem kann es keinesfalls nur um die Haltung der Fachkräfte gehen, sondern um die Absicherung von demokratischen Strukturen und Mitbestimmungsrechten von Kindern. Längst noch nicht in allen elementarpädagogischen Einrichtungen stehen Kindern selbstverständlich strukturell verankerte Möglichkeiten zur Verfügung, sich an Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Und es ist noch immer nicht selbstverständlich, dass Kinder sich beschweren und darauf verlassen können, dass ihre Beschwerden dann auch verbindlich bearbeitet werden. Erst, wenn die Perspektiven und Potenziale von Kindern in die Entwicklung der pädagogischen Qualität von Kindergärten einbezogen werden, kann von einer ‚Pädagogik vom Kind aus‘ die Rede sein.

In diesem Beitrag werden die Erkenntnisse aus dem Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekt „Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung“¹ (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk, 2021) vorgestellt, in dessen Zentrum zwei Fragen bzw. Anliegen standen: Zum einen ging es darum, empirisch abgesicherte Antworten auf die Frage zu erarbeiten, was vier- bis sechsjährige Kinder sich unter einer ‚guten‘ Kindertageseinrichtung vorstellen und damit die Stimmen der Kinder im Qualitätsdiskurs hörbar zu machen. Zum anderen sollten methodische Werkzeuge entwickelt werden, die nicht nur für die Forschung mit Kindern geeignet sind, sondern auch eine Ergänzung bzw. Alternative zu solchen Qualitätserfassungsinstrumenten darstellen, in denen die Relevanzen von Kindern und ihre Kompetenz, an der Ausgestaltung von Qualität mitzuwirken, ignoriert werden. Nicht zuletzt sollte damit auch ein Beitrag zur Professionalisierung geleistet werden: Fachkräfte werden durch den Kinderperspektivenansatz dazu angeregt, über die Praxis des Forschens mit Kindern ihre eigene Perspektive kritisch zu befragen und ihre professionelle Reflexivität durch den fragenden und forschenden Blick auf die Erfahrungen und Orientierungen der Kinder zu schärfen (Nentwig-Gesemann, 2013; 2017).

1 Das Projekt „Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in Kitas“ (Januar 2018 bis Dezember 2019) wurde von der Bertelsmann Stiftung in Auftrag gegeben (www.achtung-kinderperspektiven.de). Im Rahmen des umfangreichen Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekts wurden nicht nur differenzierte Forschungsergebnisse zu den Erfahrungen und Orientierungen von 4- bis 6-jährigen Kindern gewonnen, sondern zudem eine Weiterbildung zur „Fachkraft für Kinderperspektiven“ entwickelt, erprobt und evaluiert.

2. Kinderperspektiven in der Qualitätsforschung

Für die Erfassung bzw. Messung der Qualität elementarpädagogischer Einrichtungen werden im deutschsprachigen Raum fast ausschließlich standardisierte Verfahren angewandt², die die Erfahrungen und Perspektiven von Kindern selbst nicht einbeziehen; ein weit verbreitetes Instrument ist die Kindergarten-Skala [KES-RZ] (Tietze, Roßbach, Nattefort & Grenner, 2022). Damit kann auch die Weiterentwicklung von Qualität nicht unmittelbar an die Themen und Perspektiven der Kinder in einer Kita bzw. einem Kindergarten anknüpfen – diese stellen sozusagen den ‚blinden Fleck‘ im Qualitätsdiskurs des Common Sense dar. Auch Eltern und die Fachkräfte-Teams selbst sind in diese externen Evaluationen, ihre Kriterien und Bewertungslogiken oft nicht einbezogen, sodass Qualitätsbewertung und Qualitätsentwicklung in paradoxer Weise voneinander abgekoppelt werden.

Das standardisierte Instrument zur Kinderbefragung „Kinder bewerten ihren Kindergarten“ (KbiK) von Sommer-Himmel, Titze und Imhof (2016) reagiert auf diese Limitation und bezieht die subjektiven Sichtweisen von Kindern ein: Da sich die Antworten der Kinder allerdings auf vorab formulierte Qualitätskriterien beziehen müssen, erscheint auch dieses Verfahren nur begrenzt geeignet, im eigentlichen Sinne erkenntnisgenerierend zu wirken: Im Verborgenen liegende und den Erwachsenen irrelevant erscheinende Erfahrungen und Orientierungen von Kindern können mit der KbiK nicht erschlossen werden. Pionierin eines offeneren, qualitativen Forschungszugangs zu Kita-Qualität aus Kindersicht in Deutschland war Susanna Roux (2002), die in ihrer Studie wichtige methodische und inhaltliche Hinweise darauf gegeben hat, dass und wie Kinder in die Erforschung von Qualität einbezogen werden können. Im internationalen Kontext lassen sich hingegen etwas mehr Ansätze finden, Kinder als kompetente Auskunft-Gebende in Sachen Qualität einzubeziehen und nicht lediglich bereits vorab formulierte Qualitätskriterien zu überprüfen (Clark, Kjörholt & Moss, 2010; Einarsdottir, 2005; Fatore, Mason & Watson, 2009; Puroila, Estola & Syrjälä, 2012; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001).

3. Die Kinderperspektivestudien

In der explorativen Studie „Kita-Qualität aus Kindersicht – Quaki“ (Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga, 2017) wurden erste empirisch abgesicherte Antworten auf die Frage erarbeitet, was vier- bis sechsjährige Kinder in einigen ausgewählten Kindertageseinrichtungen in Deutschland über die Qualität ihrer Einrichtung auf verschiedene, verbale und non-verbale, Weise zum Ausdruck bringen. Die Studie „Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung“ (Nentwig-Gesemann et al., 2021) schloss an die QuaKi-Studie an, erweiterte die Stichprobe und

² Vergleiche für einen Überblick: Becker-Stoll und Wertfein (2013).

auch die methodischen Zugänge erheblich und konnte damit die Erkenntnisse über Kita- bzw. Kindergartenqualität aus der Perspektive von Kindern empirisch absichern, erweitern und ausdifferenzieren. Insgesamt nahmen rund 200 vier- bis sechsjährige Kinder aus 13 Kindertageseinrichtungen in ganz Deutschland an der Forschung teil. Beide Kinderperspektivenstudien zeigen über die Erkenntnisse zu Qualität aus Kindersicht hinaus, dass Kinder ausgesprochen kompetente und auskunftsfreudige, engagierte Akteur*innen sind, wenn sie in die Qualitätseinschätzung und -entwicklung einbezogen werden.

Inspiziert durch den multimethodischen Ansatz des Mosaic Approach³ (Clark & Moss, 2001) wurden den Kindern maximal mögliche Freiräume eröffnet, ihre Erfahrungen, Orientierungen und Einschätzungen verbal, non-verbal und z. B. auch durch Zeichnungen und Fotos zum Ausdruck zu bringen (vgl. ausführlich zu den Methoden Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk, 2020). Das Prinzip der Offenheit und der möglichst wenigen Eingriffe der Forscher*innen in den Relevanzrahmen und die Ausdrucksweisen der Kinder gewährleistete ein hohes Maß an Gültigkeit, also an Angemessenheit und Adäquanz, mit der empirisch tatsächlich die Erfahrung und Perspektiven der Kinder rekonstruiert werden konnten.

Das gesammelte Material wurde mit der *Dokumentarischen Methode* (Bohnsack, 2017; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013) interpretiert, deren Kernziel es ist, implizites, habitualisiertes und inkorporiertes, in der Praxis erworbenes und sich dokumentierendes (Erfahrungs-) Wissen begrifflich-theoretisch zu explizieren. Dieser rekonstruktive, erkenntnisgenerierende Interpretationsansatz ermöglichte es, ‚typische‘, also immer wiederkehrende, Dimensionen von ‚guter‘ KiTa- bzw. Kindergartenqualität aus Kinderperspektive aus dem Material herauszudestillieren. In einem praxeologischen Forschungsverständnis ging es dabei nicht um die oberflächliche Frage, ob die Kinder mit etwas zufrieden sind oder nicht, sondern um die Rekonstruktion ihres Erfahrungswissens, ihrer Praxen und Praktiken und ihres emotionalen Ausdrucks über ihr (Er-)Leben in elementarpädagogischen Einrichtungen, ihre Orientierungen und Relevanzen. Forschungsdesign und -methodologie ermöglichten dabei, über die Identifizierung individueller und situativer Zufriedenheit weit hinauszugehen und auf dem Weg der fallinternen und fallübergreifenden Komparation eine generalisierungsfähige Typologie herauszuarbeiten. Nicht die (theoriegeleiteten) Perspektiven der Forschenden lenken in diesem rekonstruktiven Forschungsansatz den Analysefokus, sondern empirisch generierte Vergleichsfälle, die auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin befragt werden. Auf diese Weise gelang es, sieben Qualitätsbereiche mit insgesamt 23 Qualitätsdimensionen aus Kindersicht zu rekonstruieren (Nentwig-Gesemann et al., 2021). In den Dimensionen dokumentieren sich die Erfahrungen und

³ Die Grundidee des Ansatzes ist, verschiedene Methoden zur Datenerhebung einzusetzen, die sich an die Themen, Relevanzen und (non-)verbalen Ausdrucksweisen der Kinder orientieren, und das gesammelte Material dann wie ein Puzzle zu einem Gesamtbild zusammensetzen.

Orientierungen der in die Studie einbezogenen Kinder in einer ‚typisierten‘ Form. Das bedeutet konkret: Nicht jedem Kind in jeder Kindertageseinrichtung ist jede Dimension gleich wichtig, aber die Erfahrungen, Perspektiven, Relevanzen und Wünsche von Kindern, die in den 23 Dimensionen beschrieben werden, lassen sich – mehr oder weniger intensiv – bei Kindern jeder Einrichtung wiederfinden.

3.1 Kinderperspektiven auf ‚gute‘ Qualität elementarpädagogischer Einrichtungen: Zentrale Ergebnisse der Kinderperspektivenstudien

Zusammenfassend können die Ergebnisse der beiden oben genannten Studien folgendermaßen formuliert werden: Kinder wünschen sich vor allem gute Freund*innen und in ihrem Sinne kindgerechte Orte zum Spielen (z. B. Orte, die herausfordernde Bewegungsaktivitäten und intensive Naturbegegnungen ermöglichen sowie ‚geheime‘ Orte). Sie schätzen freundliche, ihnen emotional positiv zugewandte und verlässliche Bezugspersonen, die ihnen interessante Weltzugänge und Lerngelegenheiten ermöglichen – eben das, was Hartmut Rosa und Wolfgang Endres im Kontext der Resonanzpädagogik als „Aufschließen von Weltauschnitten“ (2016, S.50) beschreiben. Kinder wünschen sich die Möglichkeit zur Partizipation in sozialen Gemeinschaften, wollen mitreden, gehört werden und Verantwortung übernehmen. Sich an der Gestaltung des Lebensortes Kindergarten zu beteiligen, den Ort zu ihrem Ort machen zu können, an dem sie sich gut auskennen und den sie nach ihren Vorstellungen mitgestalten, erfüllt Kinder mit Vertrauen nicht nur in ihre Selbstwirksamkeit, sondern auch in das Zusammenwirken einer Gemeinschaft, in der jedem Teilhabe und Teilgabe möglich sind. Kinder verlangen sehr intensiv nach Aufgaben und Herausforderungen, an denen sie wachsen können, so dass sie sich als kompetent, mutig und wirksam erleben. Und sie beschwerten sich, wenn ihr Recht auf Selbst- und Mitbestimmung nicht anerkannt wird, wenn sie nicht mitüberlegen und mitentscheiden können, wie der Kindergarten ein guter Ort für sie ist oder werden kann. Im Folgenden verdeutlicht der Überblick über die Qualitätsbereiche und -dimensionen, die das Ergebniskondensat der Kinderperspektivenstudien darstellen, wie komplex und differenziert sich die Kinder zum Thema Qualität geäußert haben (sh. Abb. 1, folgende Seite).

Qualitätsbereiche und Qualitätsdimensionen



Selbsterkundung und Identitätsentwicklung



- Sich in verschiedenen ‚Sprachen‘ ausdrücken und Wirklichkeit hervorbringen, damit gehört, gesehen, verstanden werden
- Sich mit dem Körper, Körperpraktiken und Geschlechtsrollen-identitäten beschäftigen
- Sich als individuelle Persönlichkeit wertgeschätzt fühlen und sichtbar sein
- Sich im eigenen Wissen und Können erproben und in ‚gefährlichen‘ Situationen bestehen

Mitgestaltung und Mitbestimmung



- Mit den eigenen Werken sichtbar sein
- Sich in der KiTa auskennen
- Sich beteiligen, mitreden und (mit-)entscheiden
- Sich mit Beschwerden gehört und berücksichtigt fühlen

Peerkultur und Freundschaft



- Sich durch Freund*innen gestärkt und beschützt fühlen
- Sich zurückziehen und an ‚geheimen‘ Orten ungestört sein
- Sich mit Freund*innen Fantasiewelten ausdenken und eine gemeinsame Spielkultur entwickeln

Welt- und Lebenserkundung



- Sich als Teil der Natur erleben, sie mit allen Sinnen erfahren und erkunden
- Sich mit existenziellen Themen beschäftigen
- Sich vielfältige Orte und anregendes Zeug zum Spielen aussuchen
- Sich frei und raumgreifend bewegen

Beziehungsgestaltung und Gemeinschaftserleben



- Sich in der Beziehung zu den Fachkräften sicher, wertgeschätzt, ermutigt und beschützt fühlen
- Sich in Bezug auf die eigenen Rechte und Entscheidungen respektiert fühlen
- Sich durch Regeln, Rituale und Gemeinschaft miteinander verbunden und gesichert fühlen

Non-Konformität und Spielen mit Normalität



- Ausnahmen von der Regel erfahren
- Sich von humorvollen Menschen umgeben fühlen und Späße machen
- Sich mit Normen und Regeln beschäftigen und das Überschreiten von Grenzen austesten

Erfahrungsräume außerhalb der KiTa



- Sich als Mitglied einer Familie und anderer sozialer Gemeinschaften wahrgenommen fühlen
- Sich im umgebenden Sozialraum auskennen

ABB. 1. KiTa-Qualität – Qualitätsbereiche und -dimensionen aus der Perspektive von Kindern
© Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln, Methodenschatz I*, Gütersloh, 2020

Selbsterkundung und Identitätsentwicklung: Kinder wollen sich als besondere und individuelle Menschen entfalten, (Be-)Achtung für sich und ihr Können erfahren.

- Sich in verschiedenen ‚Sprachen‘ ausdrücken und Wirklichkeit hervorbringen, damit gehört, gesehen, verstanden werden: *„Ich zeig dir was, hör mir zu!“*
- Sich mit dem Körper, Körperpraktiken und Geschlechtsrollenidentitäten beschäftigen: *„Ich erlebe meinen Körper und schlüpfe in verschiedene Rollen.“*
- Sich als individuelle Persönlichkeit wertgeschätzt fühlen und sichtbar sein: *„Das bin ich, das sind meine Sachen.“*
- Sich im eigenen Wissen und Können erproben und in ‚gefährlichen‘ Situationen bestehen: *„Ich weiß was, ich bin schon groß und mutig, mir wird was zugetraut.“*

Mitgestaltung und Mitbestimmung: Kinder wünschen sich die KiTa als einen Ort, an dem sie sich gut auskennen, mitgestalten, mitbestimmen und sich beschweren können.

- Mit den eigenen Werken sichtbar sein: *„Das habe ich gemacht.“*
- Sich in der KiTa auskennen: *„Wir kennen uns hier aus.“*
- Sich beteiligen, mitreden und (mit) entscheiden: *„Wir werden einbezogen und können (mit) entscheiden.“*
- Sich mit Beschwerden gehört und berücksichtigt fühlen: *„Wir dürfen uns beschweren, die Erwachsenen hören zu und überlegen mit uns, was und wie wir etwas verbessern können.“*

Peerkultur und Freundschaft: Kinder wollen an geschützten Orten ungestört mit ihren Freund*innen spielen und nicht geärgert werden.

- Sich durch Freund*innen gestärkt und beschützt fühlen: *„Ich werde nicht geärgert und kann mich auf mich und meine Freund*innen verlassen.“*
- Sich zurückziehen und an ‚geheimen‘ Orten ungestört sein: *„Hier können wir ungestört spielen und unter uns was besprechen.“*
- Sich mit Freund*innen Fantasiewelten ausdenken und eine gemeinsame Spielkultur entwickeln: *„Wir spielen in Ruhe und zu Ende und sind dabei die ‚Bestimmer‘.“*

Welt- und Lebenserkundung: Kinder wollen in freier Bewegung sein, die Welt mit allen Sinnen erleben und sich mit existenziellen Themen beschäftigen.

- Sich als Teil der Natur erleben, sie mit allen Sinnen erfahren und erkunden: *„Wir erleben, entdecken und erforschen die Welt.“*
- Sich mit existenziellen Themen beschäftigen: *„Wir suchen nach Antworten auf schwierige Fragen.“*
- Sich vielfältige Orte und anregendes Zeug zum Spielen aussuchen: *„Wir können überall und mit allem spielen.“*
- Sich frei und raumgreifend bewegen: *„Wir toben, rennen und klettern und trauen uns dabei was.“*

Beziehungsgestaltung und Gemeinschaftserleben: Kinder wollen sich in der Gemeinschaft und den Beziehungen zu den Fachkräften sicher, wertgeschätzt und in ihren Rechten respektiert fühlen.

- Sich in der Beziehung zu den Fachkräften sicher, wertgeschätzt, ermutigt und beschützt fühlen: *„Ich mag meine*n Erzieher*in und fühle mich wohl und beschützt mit ihm*ihr.“*
- Sich in Bezug auf die eigenen Rechte und Entscheidungen respektiert fühlen: *„Ich darf über mich bestimmen, meine Wünsche werden geachtet.“*
- Sich durch Regeln, Rituale und Gemeinschaft miteinander verbunden und gesichert fühlen: *„Wir gestalten unseren Tag gemeinsam und gehören zusammen.“*

Non-Konformität und Spielen mit Normalität: Kinder wollen Regeln und Grenzen in Frage stellen, von humorvollen Menschen umgeben sein und Ausnahmen von der Regel erleben.

- Ausnahmen von der Regel erfahren: *„Einmal durften wir das.“*
- Sich von humorvollen Menschen umgeben fühlen und Späße machen: *„Wir können zusammen lachen und Quatsch machen.“*
- Sich mit Normen und Regeln beschäftigen und das Überschreiten von Grenzen austesten: *„Wir tun nicht immer, was die Erwachsenen von uns wollen.“*

Erfahrungsräume außerhalb der KiTa: Kinder wünschen sich die KiTa als einen Ort, der mit dem umgebenden Sozialraum verbunden ist und an dem ihre Familien willkommen sind.

- Sich als Mitglied einer Familie und anderer sozialer Gemeinschaften wahrgenommen fühlen: *„Meine Familie ist in der KiTa willkommen, und ich kann zeigen und davon berichten, was ich mache, wenn ich nicht in der KiTa bin.“*
- Sich im umgebenden Sozialraum auskennen: *„Ich fühle mich in der Umgebung der KiTa wohl und sicher.“*

Elementarpädagogische Einrichtungen stellen einen von Programmen, Handlungsskripten, Normen, Verhaltens- und Rollenerwartungen geprägten organisationalen Erfahrungsraum dar, in dem Kinder, aber auch Fachkräfte zu einer gemeinsamen, habituellen Praxis finden müssen (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 133ff.). Das (Er-)Leben der Kinder ist zudem nicht nur von einer organisationalen, sondern auch von einer generationally bedingten Rahmungshoheit geprägt: Es sind zumeist Erwachsene, die über das räumlich-materiale Setting, die Zeitstrukturen und die Regeln in einer Einrichtung bestimmen. Um Wohlbe-finden aus der Kinderperspektive zu gewährleisten, ist es auf der sozialen Ebene wichtig, sowohl sichere und sichernde Beziehungen zu den Fachkräften in einer bestimmten Qualität zu gestalten als auch hinreichend viel Raum und Zeit zur Verfügung zu stellen, damit Peer-Beziehungen gepflegt werden können. Kinder

sind daran orientiert, sich zu bilden, anregende Lernsituationen zu nutzen, zu explorieren *und* daran, sich zu entspannen und sich ins Spielen zu vertiefen. Kinder mögen es, sich an Regeln und feste Abläufe zu halten, die Verlässlichkeit und Schutz vor Willkür gewährleisten *und* sie wollen diese zugleich verändern, kritisch befragen und zuweilen einfach nicht gefügig sein und sich nicht normgerecht verhalten (zum Reframing der Studienergebnisse mit dem Fokus Wohlbefinden⁴ vgl. Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2022).

3.2 Konkretisierung: Die Qualitätsdimension „Sich in der Beziehung zu den Fachkräften sicher, wertgeschätzt, ermutigt und beschützt fühlen“

Indem wir die mit der Dokumentarischen Methode rekonstruierten typischen Erfahrungen und Orientierungsmuster der Kinder in die Form von Qualitätsbereichen und -dimensionen ‚gegossen‘ haben, könnte der Eindruck entstehen, dass es sich um ‚feststehende‘ Qualitätskriterien handelt, die nacheinander ‚abgearbeitet‘ werden können. Im Folgenden soll das rekonstruktive Vorgehen, mit dem eine verstehende Annäherung an das Erfahrungswissen der Kinder erarbeitet werden kann, an einem Beispiel aus der Qualitätsdimension „Sich in der Beziehung zu den Fachkräften sicher, wertgeschätzt, ermutigt und beschützt fühlen“ demonstriert werden.

Der Qualitätsbereich „Praktiken der Beziehungsgestaltung zu den pädagogischen Fachkräften und Gemeinschaftserleben“ (Nentwig-Gesemann et al., 2021, Kap. F.5), zu dem die genannte Dimension gehört, fasst im Forschungsprozess rekonstruierte, von Kindern fokussierte Erfahrungen, Praktiken und Relevanzen zusammen, in denen sich ihr Wunsch dokumentiert, stabile, verlässliche, wertschätzende und von emotionaler Wärme geprägte Beziehungen zu erwachsenen Bezugspersonen zu erleben. Ausgehend von diesen sicheren, hinreichend viel Nähe, Schutz und Trost spendenden, Beziehungs-‚Häfen‘ konzentrieren sich Kinder gern auf ihre explorativen Selbst- und Welterkundungsgänge und die Peer-Gemeinschaft. Im positiven Horizont der Kinder stehen dialogbereite, ihnen und ihren Themen, Bedürfnissen und Bedarfen, ihren Fragen, Gedanken und (Spiel-) Praktiken interessiert zugewandte Erwachsene, die im KiTa-Alltag (z. B. durch Rituale) immer wieder für Erfahrungen von Gemeinschaft, sozialer Zugehörigkeit und Zusammenhalt sorgen. Kinder, die sich auf ihr Recht verlassen können, sich aktiv einzubringen und zu beteiligen (auch an Forschung), fühlen sich wichtig, ernstgenommen und übernehmen gerne (Mit-)Verantwortung. Sie schätzen es, wenn sie von den Erwachsenen in ihrer individuellen und kindergemeinschaftlichen Selbstbestimmtheit unterstützt, gefragt und gehört sowie mit ihren Themen, Ideen und Vorschlägen ernsthaft in die Alltagsplanung und -gestaltung einbezogen werden. Kinder nehmen das Angebot zur Mitbestimmung und Mitwirkung gerne an, wenn

⁴ Unterschieden werden: persönliches Wohlbefinden, soziales Wohlbefinden, raum-, zeit- und dingbezogenes Wohlbefinden sowie organisationsbezogenes Wohlbefinden (Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2022).

es ihnen im Alltag und auch in speziell dafür vorgesehenen Formaten (etwa dem Kinderrat) selbstverständlich zur Verfügung steht und sie darauf vertrauen können, dass ihre Perspektiven geachtet werden.

Empirisches Beispiel: Tür zugemacht (KiTa Palme, Malinterview) (Nentwig-Gesemann et al., 2021, S. 125f.)

In verschiedenen Situationen antworteten die Kinder auf die Frage, welche Verhaltensweisen sie an den Fachkräften nicht mögen, dass es sie stört, wenn diese schreien („die können doch leise mit uns sprechen“), meckern („die soll nicht meckern, die sagt immer (.) ich werde gleich sauer, wie eine Zitrone“) oder schimpfen („hier gefällt es mir besser, in der anderen KiTa haben die doller geschimpft. Keine Ahnung warum“). Im folgenden Beispiel erzählt ein Mädchen, wie es mit einem Ausschluss aus der Gruppe bestraft wurde.

Zoe: ich hab mich aber schonmal geärgert, (.) wo (.) die Frau Dannenberg wo der Herr Hiller, mich (.) ganz alleine ins Malzimmer gesetzt hat.

Y: dich ganz alleine ins Malzimmer?

Zoe: ja, da war=s Malzimmer da wo heute das Bauzimmer ist.

Y: okay,

Zoe: da hat er mich einmal alleine hinten gelassen und hat die Tür zugemacht.

Y: und warum?

Zoe: weil ich irgendwas gemacht hab. @(.).@ und dann sind zum Glück Nadja und Tim zu mir gekomm und Lars und (.) und (.) und die spielen dann (.) immer, (.) jemand jemand der was Böses zu dem jemand der uns an(schreit) dann spielen wir dem immer Streiche, stimmt=s Lars? @(.).@

Lars: mh (1) wenn dem (.) wenn dir jemand nich mag, dann (.) ärgern wir den.

Zoe: ja.

Reflektierende Interpretation

Zoe „ärgert“ sich darüber, dass sie von einer Erzieherin oder einem Erzieher „ganz alleine“ in ein Zimmer „gesetzt“ und damit aus der Gruppe, der sozialen Gemeinschaft, exkludiert wurde. Die Erfahrung, einfach von jemandem in ein anderes Zimmer „gesetzt“ werden zu können und damit das Recht auf die Selbstbestimmung des eigenen Aufenthaltsortes zu verlieren, stellt eine massive Degradierungserfahrung dar. Dass im Rahmen dieser Sanktionierungsaktion sogar die „Tür zugemacht“ wurde, hat offenbar eine besondere Relevanz, weil darin die erzwungene Vereinzelung eines Kindes und der Charakter des ‚Eingesperrt-Werdens‘ besonders deutlich wird. Im *positiven Horizont* steht dann aber die Solidarisierung und Selbst-Ermächtigung der Kinder, die sich gegen denjenigen, der „böse“ zu ihnen ist, wehren, indem sie ihm „Streiche spielen“. Damit befreien sie sich aus der

passiven, unter der Macht der Erwachsenen leidenden Opferrolle, schließen sich als Gruppe zusammen und erarbeiten sich aktive Umgangsweisen mit Situationen, in denen sie sich der Erziehungsmacht der Fachkräfte ausgeliefert fühlen.

Zur Qualitätsdimension „Sich in der Beziehung zu den Fachkräften sicher, wertgeschätzt, ermutigt und beschützt fühlen“ zusammengefasst wurden die Erkenntnisse aus einer Vielzahl von Sequenzen aus verschiedenen Einrichtungen. Es zeigte sich, dass Kinder sich wünschen, von freundlichen und ihnen emotional zugewandten Fachkräften umgeben zu sein, die nicht schimpfen und nicht schreien, die sie nicht hetzen und Zeit für sie haben, wenn sie sich mit ihren Anliegen an sie wenden, die sie beschützen und trösten, wenn sie Unterstützung brauchen oder Kummer haben. In Krisen wünschen sie sich, dass die Fachkräfte ihnen dabei helfen, selbst wieder handlungsfähig zu werden. Kindern ist es wichtig, dass die Fachkräfte ihre Stärken sehen, sie anerkennen und loben und sich auf ihre Spielweisen einlassen können. Fachkräfte, die sich mit Freude und Hingabe interessante Projekte, Aktivitäten oder Angebote für die Kinder ausdenken und ihnen anregende Erfahrungen ermöglichen, werden von ihnen sehr geschätzt. Jemanden zu mögen und gemocht zu werden, ist das Wichtigste an pädagogischen Beziehungen, die von Kindern als wohltuend, sichernd und stärkend erlebt werden.

Jeder der 23 rekonstruierten Qualitätsdimensionen liegt ein komplexer, komparativ angelegter Prozess zugrunde, in dem der Gesamtkorpus des empirischen Materials fortlaufend nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden ‚durchforstet‘ wurde. Im Zuge der reflektierenden Interpretationen verlagerte sich dabei im Analyseprozess die Ebene des Vergleichens vom Konkreten zum Abstrakten: Während zu Beginn stärker inhaltlich-thematisch ähnliche Sequenzen miteinander verglichen wurden, bezog sich die Komparation zunehmend auf die Ebene der impliziten Wissensbestände der rund 200 in die Studie einbezogenen Kinder. Die Rekonstruktion generalisierungsfähiger Qualitätsdimensionen – im Sinne ‚typischer‘ Erfahrungen, Praktiken und Orientierungen (kurz: Perspektiven) von vier- bis sechsjährigen Kindern im Hinblick auf KiTa-Qualität – konnte nur durch den kontinuierlichen Vergleich, also die Suche nach minimalen und maximalen Kontrasten, vorangetrieben werden. Das exemplarisch angeführte Interpretationsbeispiel „Tür zugemacht“ soll zudem verdeutlichen, dass sich die rekonstruierten Qualitätsbereiche und -dimensionen einer Logik des schnellen Überprüfens und Bewertens im Sinne eines Kriterienkatalogs entziehen.

4. Der Kinderperspektivenansatz als Beitrag zu einer reflexiven Professionalität

Frühpädagogische Fachkräfte werden mit einer Vielfalt an gesellschaftlichen bzw. institutionellen sowie organisationalen Normen, Rollen- und Verhaltenserwartungen konfrontiert. Das Verhältnis zwischen dieser *Norm*, zu der auch wissen-

schaftliche Theorien und Konzepte gehören, und der Praxis im Kita-Alltag, dem *Habitus*, ist zwangsläufig spannungsreich, da es sich um zwei unterschiedliche Logiken handelt. Professionelle müssen damit in komplexer Weise *reflexiv* umgehen können (Nentwig-Gesemann, 2022a).

Die alltäglichen Herausforderungen des frühpädagogischen Handelns müssen immer *praktisch* bewältigt werden – dies wird insbesondere in Krisenzeiten (z. B. im Zuge der Covid19-Pandemie), beim konflikthaften Aufeinandertreffen divergierender Perspektiven (z. B. zwischen Fachkräften und Eltern) und in Dilemma-Situationen deutlich, also in Situationen, in denen Fachkräfte nicht routinisiert (re-)agieren können, sondern in dem Sinne flexibel, dass sie im Handeln selbst zur impliziten, praktischen Reflexion in der Lage sind. Dieses Zulassen der eigenen Handlungsverunsicherung, das Innehalten und das Anfragen der Perspektiven der Kinder, ist auch diskurs- bzw. interaktionsethisch von Bedeutung, denn es ist prinzipiell dialogorientiert und schützt damit vor machstrukturierten und willkürlichen Interaktionspraktiken. Eine in diesem Sinne *praxisreflexive Haltung* schließt Formen der *theoriebasierten Reflexion* nicht aus und steht auch nicht in einem Widerspruch zu Möglichkeiten der nachträglichen *Erfahrungsrekonstruktion und -reflexion*. In einer praxeologischen Perspektive (Bohnsack, 2020) haben die in den Sozialwissenschaften entwickelten Modelle der Professionalisierung allerdings konsequent an die *in der Praxis implizierten Wissens- und Reflexionspotenziale* anzuknüpfen, wenn sie auf der Ebene handlungsleitender Orientierungen, also des *Habitus* der (angehenden) Professionellen, nachhaltige Wirkung entfalten sollen.

Die Methoden des forschenden Lernens – wie sie mit dem Kinderperspektivenansatz angeboten werden – unterstützen (angehende) Fachkräfte dabei, die eigene, standortverbundene Perspektive als eine eben solche anzuerkennen (Nentwig-Gesemann, 2022b). Und mehr noch: Sie geben Fachkräften das notwendige Werkzeug an die Hand, sich die Erfahrungen und Perspektiven der Kinder methodisch abgesichert zu erschließen. Wenn sich diese Form des forschenden Lernens *innerhalb* der eigenen (Forschungs-) Praxis und der mit ihr verbundenen praktischen Reflexionsanstöße und -potenziale zu einer selbstverständlichen, habituellen Praxis ausprägen vermag, dann kann von einer *forschenden Haltung* gesprochen werden.

In diesem Sinne ist die *forschende Haltung* (die über Methoden des *forschenden Lernens* angebahnt wird) ein Beitrag zu Förderung und Ausprägung einer *professionalisierten Praxis*, die sich grundlegend aus *impliziten, praktischen Reflexionspotenzialen* der Akteur*innen und damit aus der pädagogischen Interaktionssituation selbst speist. Pädagogik ‚vom Kind aus‘ bedeutet in diesem Sinne, dass Fachkräfte Kinder in der pädagogischen Beziehung als eigensinnige Akteure und Mitgestalter*innen von Qualität anerkennen, deren Erfahrungen, Perspektiven und Relevanzen nicht so ohne Weiteres, wohl aber im Kontext forschenden Lernens (besser) verstanden werden können.

Literatur

- Becker-Stoll, F. & Wertfein, M. (2013). Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 845–856). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2014). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien*. Berlin. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/78b9572c1bffd43345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf>
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark, A., Kjørholt, A. T. & Moss, P. (Hrsg.). (2010). *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: Policy Press.
- Einarsdóttir, J. (2005). "We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic Playschool". *Early Education and Development*, (16)4, 469–488.
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. (2009). „When children are asked about their well-being: Towards a framework for guiding policy“. *Child Indicators Research*, (2)1, 57–77.
- Kultusministerkonferenz (2006). *Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 03.03.2006 zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_03-UN-Kinderrechte_.pdf
- Nentwig-Gesemann, I. (2022a). Forschen mit Kindern als Professionalisierungsprozess – Erfahrungen aus einer Weiterbildung zur Fachkraft für Kinderperspektiven. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.). *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung in pädagogischen Handlungskontexten* (im Erscheinen).
- Nentwig-Gesemann, I. (2022b). Vom forschenden Lernen zur forschenden Haltung – das Einüben in die Praxis des Forschens als Professionalisierungskomponente. In J. Höke, M. Obermaier & P. Isele (Hrsg.). *Forschendes Lernen in kindheitspädagogischen Arbeitsfeldern* (im Erscheinen).

- Nentwig-Gesemann, I. (2017). Berufsfeldbezogene Forschungskompetenz als Voraussetzung für die Professionalisierung der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. In H. von Balluseck (Hrsg.). *Professionalisierung der Frühpädagogik* (2. akt. und überarb. Aufl., S. 235–244). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 1, 10–14.
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings“. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.). *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 131–150). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2017). *Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*. Berlin: Deutsche Kinder und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L. M. (2020). *Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz II. Erhebung, Auswertung und Dokumentation*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Nentwig-Gesemann, I.; Walther, B.; Bakels, E. & Munk, L. M. (2021). *Kinder als Akteure in Forschung und Qualitätsentwicklung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Nentwig-Gesemann, I. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2022). Wohlbefinden und seelische Gesundheit – Konkretisierungen aus der Perspektive von vier- bis sechsjährigen Kita-Kindern. *Frühe Bildung*, 11(2) (im Erscheinen).
- Puroila, A.-M., Estola, E. & Syrjälä, L. (2012). “Having, loving, and being: children’s narrated well-being in finnish day care centres”. *Early Child Development and Care*, 182, 345–362.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Roux, S. (2002). *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten*. München und Weinheim: Juventa.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Childrens Conceptions of Participation and Influence in Pre-School. A Perspective on Pedagogical Quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, (2)2, 169–194.
- Sommer-Himmel, R., Titze, K. & Imhof, D. (2016). *Kinder bewerten ihren Kindergarten. Wie Kinder ihren Kindergarten sehen – Instrument und Implementierung von Kinderbefragung in der Kindertageseinrichtung*. Berlin: Dohrmann.

Tietze, W., Roßbach, H.-G., Nattfort, R. & Grenner, K. (2017). *Kindergarten-Skala (KES-RZ). Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen. Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale*. Kiliansroda: Verlag das Netz.

UNICEF (2007). *A Human Rights-Based Approach to Education for All*. Paris: UNICEF. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/A%20Human%20Rights-based%20Approach%20to%20Education%20for%20All_o.pdf



Begegnung als Kern (elementar-)pädagogischen Denkens und Handelns

Albin Waid

Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
albin.waid@ph-linz.at
<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-01-07>

EINGEREICHT 11 SEP 2021

ÜBERARBEITET 3 DEZ 2021

ANGENOMMEN 7 MAR 2022

Unter enger Bezugnahme auf das Gesundheitsmodell von Jakob Levy Moreno (1889–1974), den Begründer des Psychodramas als humanistischer psychotherapeutischer Schule, wird in diesem Beitrag postuliert, dass (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen in der Orientierung an der Begegnung als Kern (elementar-)pädagogischen Denkens und Handelns sowohl einen Beitrag zur gesunden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen als auch zur eigenen Salutogenese leisten können. Dazu ist es unter anderem notwendig, die eigene Begegnungsbereitschaft im Hinblick auf persönliche Dispositionen sowie bestehende Belastungssituationen und Herausforderungen, die den Alltag als (Elementar-)Pädagogin und (Elementar-)Pädagoge prägen können, laufend zu reflektieren und diese Bereitschaft durch Arbeit am eigenen Rollenrepertoire aufrecht zu erhalten sowie (selbst-)fürsorgliche Rollen zu pflegen (Stelzig, 2017), um selbst kreativ, spontan, gesund und begegnungsbereit zu bleiben. Im gegenständlichen Beitrag wird der Begriff der Begegnung von Jakob Levy Moreno (Hutter & Schwelm, 2012; Nolte, 2014; Zeintlinger-Hochreiter, 1996), der diesen im Kontext seiner therapeutischen Philosophie zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts eingeführt hat, und Michael Schacht (2003, 2010) sowie Hildegard Pruckner (2014, 2018), zwei maßgeblichen Vertreter*innen des Psychodramas und der Psychodramatheorie im deutschsprachigen Raum, aufgegriffen und unter entwicklungspsychologischen sowie pädagogisch-psychologischen Gesichtspunkten auf den Anwendungsbereich der (Elementar-)Pädagogik übertragen. Grundzüge, Limitationen und Möglichkeiten einer begegnungsorientierten (Elementar-)Pädagogik werden dabei in ihrer Bedeutung für (elementar-)pädagogisches Denken und Handeln sowie unter psychodramatheoretischer Perspektive vorgestellt. Zusammenfassend wird festgestellt, dass psychodramatheoretische Perspektiven (elementar-)pädagogischen Denkens und Handelns (1) für die Begegnung in der (Elementar-)Pädagogik, (2) für professionelles (elementar-)pädagogisches Handeln und (3) für die Salutogenese von Kindern sowie von (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen hilfreich sein und auch wirksam werden können.

SCHLÜSSELWÖRTER: Begegnung, Psychodrama, Moreno, Salutogenese

1. Einleitung oder das psychodramatische Konzept der Begegnung

Das Konzept der Begegnung war für Jakob Levy Moreno so zentral, dass es mittlerweile einen Schlüsselbegriff der ersten psychodramatischen Strukturtheorie (Begegnung, Tele und das Projekt der Soziometrie; Hutter & Schwehm, 2012, S.177–282) darstellt. Stadler und Kern (2010, S.23f) führen dies unter anderem auf die chassidischen Wurzeln Morenos zurück.

Hutter und Schwehm bezeichnen in ihrem Standardwerk der Psychodramatheorie nach Moreno die Begegnung sogar als „Dreh- und Angelpunkt von Morenos Denken“ (2012, S.177) und sehen in diesem Schlüsselbegriff eine relative Konstante in Morenos reichem und vielfältigem Schaffen.

Moreno begründete seine therapeutische Philosophie 1914 mit seiner ersten Publikation „Einladung zu einer Begegnung“. Darin wird bereits die für psychodramatisches Denken und Handeln zentrale Idee des Rollenwechsels folgendermaßen – in zugegebenermaßen drastischen und für Moreno typischen Worten – beschrieben und die Technik des Rollenwechsels darin vorweggenommen (siehe dazu auch Nolte, 2014, S.20):

Und bist du bei mir, so will ich dir die Augen aus den Höhlen reißen und an Stelle der meinen setzen, und du wirst die meinen ausbrechen und an Stelle der deinen setzen, dann will ich dich mit den deinen und du wirst mich mit meinen Augen anschauen. (Moreno, 1914; zit. n. Hutter & Schwehm, 2012, S.180).

Moreno kommt in seinen Schriften und Vorträgen immer wieder auf diese Schlüsselstelle zu sprechen (z. B. Moreno, 1956, zit.n. ebd., S.193; 1959, zit. n. ebd., S.194; siehe auch Nolte, 2014, S.19). Für Moreno stellt also die Technik des Rollenwechsels eine bedeutsame Voraussetzung für, vielleicht sogar den Kern von Begegnung dar. Es ist dieser Rollen- und damit auch Perspektivenwechsel, der etwa auch in Hatties „Visible Learning“ (2008) vertreten wird: das Lernen mit den Augen der Lernenden zu betrachten.

Nolte charakterisiert Morenos Publikation „Einladung zu einer Begegnung“ als „kuriose“ und „paradoxe“ Schrift, die die „Praxis des Schreibens an sich kritisiert“ (2014, S.18; eigene Übersetzung). Es gebe „keine Gegenseitigkeit, keine Reziprozität“ (ebd.; eigene Übersetzung). Und weiter: „The spontaneous encounter between the two that leads both to learn and grow from each other is aborted“ (Nolte, 2014, S.18). Also etwa: „Die unmittelbare Begegnung zwischen den beiden, die beide voneinander lernen und wachsen lässt, ist unterbrochen“ (ebd.; eigene Übersetzung).

In seiner Rede über die Begegnung verknüpft Moreno den Begriff der *Begegnung* mit dem Begriff der *Lage* (Moreno, 1924; zit. n. Hutter & Schwehm, 2012, S.181–190) und betont damit das interaktionelle Element jeder menschlichen Be-

gegnung. Lage und Begegnung sind raumzeitlich und kontextuell verordnet und lassen sich in ihrem Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbezug explorieren. So schlägt Moreno (1924; zit. n. ebd.) zur Exploration der Lage etwa folgende Fragen vor: „Was hat uns in diese Lage gebracht?“ „Worin besteht unsere Lage?“ „Was führt uns aus dieser Lage heraus?“ (ebd., S. 183).

1956 elaboriert Moreno sein Konzept der Begegnung folgendermaßen: „Begegnung bedeutet, dass zwei oder mehrere Personen sich treffen, nicht nur, um sich zu sehen, sondern um sich gegenseitig zu erleben und zu erfahren – als Akteure, jeder mit dem gleichen Recht“ (zit. n. Hutter & Schwehm, 2012, S. 193). Moreno spricht in diesem Zusammenhang von einem „Treffen auf dem intensivst möglichen Kommunikationsniveau“ (ebd.). Als Charakteristika nennt Moreno „Autorität des selbst gewählten Wegs“ (ebd.; im Sinne von Autonomie, AW), „Spontaneität und Begeisterung“ (ebd.). Er führt in diesem Zusammenhang auch den Begriff der Zweifühlung (Tele) ein und spricht von der „seltene[n], unvergessliche[n] Erfahrung völliger Gegenseitigkeit“ (ebd.).

Während Moreno in diesem Zusammenhang selbst wiederum auf die oben bereits zitierte Schlüsselstelle zur Begegnung (aus heutiger Sicht: zum Rollenwechsel) eingeht, charakterisiert er Begegnung in Ergänzung dazu als „unvorbereitet, nicht strukturiert, nicht geplant, ungeprobt“ (Hutter & Schwehm, 2012, S. 193). Er betont also das Element des Spontan-kreativen, das bis heute eine wichtige Säule psychodramatischen Denkens und Handelns darstellt (Schacht, 2010, S. 74).

Moreno (1956; zit. n. Hutter & Schwehm, 2012, S. 193f) betont in seiner zusammenfassenden Definition von Begegnung, dass (1) sich diese in der Gegenwart ereignet, (2) sie eine Beziehung zwischen zwei Subjekten umfasst und (3) in der Entwicklungsphase der Adoleszenz bevorzugt emergiert:

Zusammengefasst ist Begegnung das Ergebnis von Interaktion, ein Zusammentreffen von zwei oder mehreren Personen, [...] im Hier und Jetzt, [...], in der Fülle der Zeit; [...] Sie ist eine Ich-zu-Ich Beziehung, nicht ein Ich-zu-Du-Verhältnis – jedes Du ist ein Ich; ein Du existiert nicht außer in jedem Ich; sie entsteht aus der Konvergenz emotionaler, sozialer und kosmischer Faktoren, die in allen Altersgruppen, besonders aber in der Jugend vorkommen. Sie ist die Erfahrung von Identität und völliger Gegenseitigkeit. Vor allem aber ist Psychodrama die Essenz der Begegnung.

Schacht (2003, S. 329) geht in seiner modernen Psychodramatheorie auf den Faktor der Gegenseitigkeit als Charakteristikum von Begegnung ein und greift die relativ enge Definition der Ich-Du-Begegnung von Martin Buber (1878-1965) auf, der Begegnung in der professionellen Interaktion im pädagogischen und therapeutischen Kontext ausschließt. Schacht hält dem die Position von Maurice Friedman (1987; zit. n. Schacht, 2003, S. 329) entgegen, der „Gegenseitigkeit, Vertrauen und

Partnerschaft“ als konstitutive Elemente der pädagogischen oder therapeutischen Beziehung beschreibt, die auch eine Ich-Du-Begegnung ermöglichen.

Sowohl Schacht (2010, S. 78f) als auch Pruckner (2014, S. 88f) folgen dabei dem Grundgedanken und der Definition von Moreno, dass es sich bei Begegnung um einzelne besondere Momente handelt, die sich signifikant von der gewöhnlichen Alltagserfahrung abheben.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit Morenos psychodramatisches Konzept der Begegnung auf die Elementarpädagogik übertragen werden und darin auch Anwendung finden kann.

Auch im Kontext der Wirkungsforschung wird wiederholt von therapeutischer und pädagogischer Beziehung gesprochen. Dieser bedeutende Wirkfaktor wird von Ryan und Deci (2017) um das psychologische Grundbedürfnis der Autonomie ergänzt, die ebenso als allgemeiner und domänenübergreifender Wirkfaktor diskutiert wird (ebd.). Das Erleben von Autonomie und eine autonomiefördernde Haltung dürften demnach auch im (elementar-)pädagogischen Kontext entscheidend für die Nachhaltigkeit von Begegnungen sein.

Aus diesem Gedanken leitet sich direkt die Forderung nach Autonomieförderung auch in der (Elementar-)Pädagogik ab. Darauf wird im Abschnitt *Begegnung und (elementar-)pädagogisches Handeln* näher eingegangen. Zuvor sollen im Folgenden jedoch Grundlagen, Limitationen und Chancen einer begegnungsorientierten (Elementar-)Pädagogik diskutiert werden.

2. Grundlagen, Limitationen und Chancen einer begegnungsorientierten (Elementar-)Pädagogik

Aus dem bisher Dargelegten wird möglicherweise bereits deutlich, dass es sich bei der Übertragung des Begegnungsbegriffs nach Moreno auf das Denken und Handeln im Kontext einer zeitgemäßen (Elementar-)Pädagogik um eine komplexe und mitunter sogar sperrige Angelegenheit handeln kann. Im Folgenden sollen nun im Bewusstsein der Komplexität dieses Vorhabens unter Bezugnahme auf neuere Psychodramaliteratur Grundlagen, Limitationen und Chancen einer begegnungsorientierten (Elementar-)Pädagogik herausgearbeitet werden, um in der Folge Begegnung als einen möglichen Kern (elementar-)pädagogischen Denkens und Handelns abzuleiten.

2.1 Grundlagen

Die zentrale Bedeutung der Begegnung wird auch im 2002 erstmals vorgestellten Dreibühnenmodell von Pruckner (2014, 2019; siehe auch Schacht, 2019) betont. Hildegard Pruckner unterscheidet dabei im Kontext der Psychodrama-Psychotherapie zwischen der (1) Begegnungsbühne, (2) Spiel-/Aktionsbühne und (3) der

Sozialen Bühne. Als Psychodramatikerin mit großer pädagogischer Expertise, die auch an der Weiterentwicklung des Psychodramas durch Michael Schacht federführend beteiligt war, gebührt ihrem Modell im Kontext von Psychodrama und (Elementar-)Pädagogik besondere Beachtung. Die drei in ihrem Modell enthaltenen Bühnen lassen sich je nach Kontext und Altersgruppe wohl auch auf die (elementar-)pädagogische Praxis übertragen.

Die *Arbeit auf der Begegnungsbühne* meint hier den Aufbau und das Aufrechterhalten einer tragfähigen therapeutischen (in der Psychotherapie) bzw. pädagogischen Beziehung (in der Pädagogik). Auf der Spiel-/Aktionsbühne sind Kinder gemeinsam mit Therapeutinnen und Therapeuten oder Pädagoginnen und Pädagogen in Aktion. Sowohl im Bereich der Elementarpädagogik als auch in der Kinderpsychotherapie kommt dem Spiel eine herausragende Bedeutung zu. Pruckner (2014, 2019) nimmt in diesem Zusammenhang auch wiederholt Bezug zu Hans Mogels Psychologie des Kinderspiels (2008) und der darin explizierten entwicklungspsychologischen Dimension des Spielens. Die aufmerksame Leserin/Der aufmerksame Leser hat vermutlich bereits festgestellt, dass sich Begegnungsbühne und Spiel-/Aktionsbühne nicht strikt voneinander trennen lassen. Die Übergänge sind vielmehr fließend, wie auch Pruckner (2019) in der Darstellung ihres Modells wiederholt postuliert. Auf der Sozialen Bühne nimmt Therapeut/in oder Pädagogin/Pädagoge Kontakt zu wichtigen Personen aus dem Umfeld des Kindes auf. Pruckner (2014, S. 102) spricht bei der Sozialen Bühne etwa von der „Arbeit mit den realen Personen aus dem Sozialen Atom des Kindes“ (ebd.). In der Pädagogik kann die Soziale Bühne folglich mit der Elternarbeit in Beziehung und vielleicht sogar mit ihr gleichgesetzt werden. Gerade die Elternarbeit bietet Chancen für Begegnung, wie in Abschnitt 4.1 näher erläutert wird.

Dem Anliegen dieses Beitrags folgend wird an dieser Stelle vor allem der Begegnungsbühne nach Pruckner (2014) Raum gegeben. In sechs Schritten arbeitet Pruckner (2014, S. 89–94) die Essenz der Begegnungsbühne wie folgt heraus: (1) Die Begegnungsbühne findet an mehreren Orten statt (ebd., S. 89), (2) „Die Begegnungsbühne ‚pur‘ ist bei Kindern anders und kürzer als in der Arbeit mit Erwachsenen“ (ebd., S. 90), (3) „Nicht alles ist Begegnungsbühne, was im Sitzen im Gespräch stattfindet“ (ebd., S. 91), (4) „Rituale am Beginn und/oder Ende einer Therapiestunde unterstützen die Begegnungsbühne“ (ebd., S. 92), (5) „Die Arbeit auf der Begegnungsbühne kann auch im Handeln erfolgen“ (ebd.) sowie (6) „Die dialogische Grundhaltung und die Hilfs-Ich-Kompetenzen müssen für die Arbeit mit Kindern modifiziert werden“ (ebd., S. 94).

Im Folgenden wird die oben skizzierte Essenz der Begegnungsbühne nach Pruckner (2014) auf den Bereich der (Elementar-)Pädagogik übertragen. Dem Modell der Begegnungsbühne folgend findet Begegnung auch im (elementar-)pädagogischen Setting zwischen Kind und Pädagog*in an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeiten statt. Jede (elementar-)pädagogische Interaktion würde

demnach prinzipiell auch die Möglichkeit einer Begegnung beinhalten. Implizite Rollenerwartungen dürften bei der Frage, ob es zu einer Begegnung kommt, eine bedeutende Rolle spielen. Besonders beachtenswert scheint in diesem Zusammenhang, dass Begegnung jeweils zwischen zwei Menschen, also lediglich im geschützten Raum einer Dyade entsteht. Unter „Begegnungsbühne pur“ dürfte Pruckner (2014, S. 90) wiederum das explizite Thematisieren der Beziehung im Gespräch verstehen. Sie weist in diesem Zusammenhang etwa zu Recht darauf hin, dass Kinder an der expliziten verbalen Thematisierung der Beziehung wenig Interesse haben, sondern vielmehr schneller als Erwachsene in den Modus des Spielens übergehen wollen.

Auf die von Pruckner (2014, S. 94) genannte dialogische Grundhaltung sowie die Hilfs-Ich-Kompetenzen soll im Kontext der altersspezifischen Modifikation psychodramatischen Handelns an dieser Stelle noch näher eingegangen werden. Vor allem der Begriff der Hilfs-Ich-Funktionen und Hilfs-Ich-Kompetenzen kann im Bereich der (Elementar-)Pädagogik nicht vorausgesetzt werden.

Im psychodramatischen Verständnis von Entwicklung stellen Erwachsene (Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen, Therapeutinnen und Therapeuten) Kindern für ihre Entwicklung Hilfs-Ich-Kompetenzen zur Verfügung. Dadurch können Kinder im Kontakt mit Erwachsenen mitunter vieles, was sie in Momenten, in denen sie ganz auf sich allein gestellt sind, noch nicht können. Auch der Begriff des Hilfs-Ichs geht auf Moreno zurück, der diesen in erster Linie für Mitspieler*innen im protagonistenzentrierten Psychodrama verwendete. Mittlerweile findet der Begriff auch in der psychodramatischen Entwicklungstheorie Verwendung (Schacht, 2003, 2010; Wickert, 2016).

Erwachsene ko-regulieren, strukturieren, doppeln, spiegeln, beruhigen und trösten Kinder beispielsweise und fördern damit die kindliche Entwicklung bestmöglich nach dem Prinzip der partiellen Komplementarität (Schacht, 2018). Dieses Prinzip besagt, dass es neben der unmittelbaren Bedürfnisorientierung (die in den ersten drei Lebensjahren eine herausragende Bedeutung für die gesunde Entwicklung des Kindes spielen dürfte; Bauer, 2015) gerade die Abweichungen von rigiden Rollenerwartungen sind, die Entwicklung befördern.

Zur Veranschaulichung ein Rollenwechsel in die partielle Komplementarität: Ich kann so sein, wie du dir das von mir wünschst und gleichzeitig entscheide ich mich auch zu deinem und meinem Wohle anders zu sein und auf Aspekte zu achten, die mir (für dich) wichtig und der Situation angemessen erscheinen. Hier wird gerade auch im Kontext der (Elementar-)Pädagogik der Aspekt der *Führung* sichtbar, der auch einem Grundgedanken der differentiellen Entwicklungspsychologie und der Allgemeinen Pädagogik Rechnung trägt: Kinder brauchen je nach Alter, Disposition und Entwicklungsstand Struktur und Ko-Regulation in unterschiedlichem Ausmaß. Es gilt dabei, zwischen den Polen der Offenheit und Strukturierung situationsangemessen und entwicklungsadäquat zu pendeln und die

Entwicklungsthemen von (1) Nähe und Distanz, (2) Bindung, (3) Autonomie und Abhängigkeit sowie (4) Identität (Schacht, 2010) bewusst mitzudenken.

Datler et al. (2011) haben im Kontext der Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in der Krabbelstube und der Transitionsforschung eine individuelle und institutionelle Abwehr des kindlichen Gefühlserlebens festgestellt. Daraus ergeben sich weitreichende Implikationen für einen psychodramatischen (elementar-)pädagogischen Ansatz, auch wenn das Konzept der Abwehr selbst kein psychodramatisches ist. Dass (Elementar-)Pädagoginnen mitunter eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Schmerz des Kindes scheuen, vor allem wenn dieser nicht offen zum Ausdruck gebracht wird, nimmt nicht Wunder. Empirische Ergebnisse, unter anderem der Wiener Kinderkrippenstudie legen in diesem Zusammenhang nahe, dass es einen großen Aus-, Fort- und Weiterbildungsbedarf von (Elementar-)Pädagoginnen in Bezug auf entwicklungspsychologische, bindungstheoretische und persönlichkeitsbildende Aspekte gibt (Datler et al., 2011), um die Perspektive des Kindes einnehmen zu können und auch zu wollen. Auch vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag ein psychodramatischer Selbsterfahrungsansatz für (Elementar-)Pädagoginnen skizziert.

2.2 Limitationen

Moreno stellt wie bereits oben dargestellt die Möglichkeit der Begegnung in pädagogischen Rollenkonstellationen in seinen früheren Schriften in Abrede. Für ihn findet Begegnung jenseits einer einseitigen Fokussierung auf das Kognitive oder das Emotionale statt (Hutter & Schwehm, 2012). In heutiger psychodramatischer Diktion: Begegnung involviert den Menschen auf allen Rollenebenen, psychosomatisch (Körper), psychodramatisch (Psyche) und soziodramatisch (soziale Rollen; Schacht, 2003). Begegnung ist für Moreno spontan, unplanbar, flüchtig. In gewisser Weise also das Gegenteil einer intentionalen pädagogischen Interaktion. Auch Buber, der viele Anleihen in Morenos Schriften nahm (Waldl, 2006), sieht die Begegnung im Kontext der Pädagogik kritisch. Es stellt sich vor diesem Hintergrund also auch die Frage, unter welchen Voraussetzungen es überhaupt angemessen und aussichtsreich sein kann, in professionellen Kontexten von Begegnung zu sprechen.

2.3 Chancen

Was zunächst zutiefst widersprüchlich erscheint, ist möglicherweise der Kern des hier vertretenen Ansatzes: Professionelles (elementar-)pädagogisches Denken und Handeln setzt eine auf Begegnung ausgerichtete Haltung der Pädagogin bzw. des Pädagogen voraus, damit nachhaltiges Lernen und Sich-entwickeln überhaupt erst möglich werden.

Schacht (2010, S. 78f) folgend stellt die Begegnung eine Sonderform des *status nascendi* dar, einer Spontanitätsslage, in der etwas Neues entstehen kann. Im psychodramatischen Rollenverständnis stößt eine*r der beiden Beteiligten eine Dynamik an, auf die sich der*die Interaktionspartner*in einlässt oder eben auch nicht. Nur im ersten Fall kommt es zu einer Begegnung (ebd.).

Die Offenheit für Begegnung, die bewusste Entscheidung und Haltung im Sinne der Begegnungsbereitschaft bringt also per se Chance und Risiko für alle Beteiligten mit sich. Gerade im (elementar-)pädagogischen Bereich ist die Begegnung zwischen (Elementar-)Pädagog*in und Kind allerdings insofern erschwert, als das Setting der Dyade, das es beispielsweise im Monodrama mit Kindern gibt, nur eingeschränkt verfügbar ist. Für das Kind im Kindergarten findet damit Begegnung am ehesten mit einem anderen Kind statt oder eben auch nicht. Biegler-Vitek (2014, S. 24f) verweist in diesem Zusammenhang auf die soziometrischen Besonderheiten von Kindern und Kindergruppen und Morenos Beobachtung, dass das *Tele* (also die wechselseitige Einfühlung als Grundlage für eine reziproke Wahl) bei Kleinkindern wenig bis kaum ausgeprägt ist. Vor diesem Hintergrund kommt den Erwachsenen im Allgemeinen und (Elementar-)Pädagog*innen im Speziellen als Hilfs-Ichs für die Kinder eine besondere Bedeutung zu (ebd.).

Auch wenn Begegnung im (elementar-)pädagogischen Setting erschwert ist, befördert Begegnungsbereitschaft die Spontanität, die dem Menschen nach Moreno Zugang zum kosmischen Prinzip der Kreativität gewährt. Spontanität im Verständnis von Moreno kann sich beispielsweise in einer neuen Reaktion auf eine bekannte Situation oder in einer angemessenen Reaktion auf eine neue Situation ausdrücken (Zeintlinger-Hochreiter, 1996, S. 149–153). Zugleich kann sie aber wie die psychische Funktion der Motivation auch als psychische Energie verstanden werden (Nolte, 2014). In diesem Zusammenhang ist es möglicherweise auch von Interesse, dass Moreno seinen psychodramatischen Ansatz in der Beobachtung des kindlichen Spiels begründet und dabei den Begriff des Handlungshungers (Hutter & Schwehm, 2012) geprägt hat.

(Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen sind in ihrem Berufsalltag ständig neuen und unvorhersehbaren Situationen ausgesetzt. Dies erfordert im psychodramatischen Verständnis also ein Höchstmaß an Spontanität und Kreativität. Vor diesem Hintergrund wird Begegnung im Folgenden als Kern (elementar-)pädagogischen Denkens und Handelns beschrieben und es werden erste Implikationen und Voraussetzungen für eine begegnungsorientierte (Elementar-)Pädagogik herausgearbeitet.

3. Begegnung als Kern (elementar-)pädagogischen Denkens und Handelns

Hutter und Schwehm (2012, S. 388) skizzieren das Menschenbild Morenos in drei Sätzen: (1) „Der Mensch ist ein kosmisches Wesen“, (2) „Der Mensch ist prinzipiell [eigen]verantwortlich“ sowie (3) „Gott [...] ist zu verstehen als kreative, Beziehungen stiftende Kraft“. Daraus leitet Moreno die „eigentliche Bestimmung des Menschen“ ab: „[s]chöpferisch und in Beziehung zu sein“ (ebd.).

Im heutigen Psychodrama wird der Mensch als soziales Wesen verstanden, das sich durch den Aufbau eines angemessenen Rollenrepertoires (die Summe aller Rollen, die ein Mensch in unterschiedlichen Kontexten einnimmt), die Entwicklung von Rollendistanz (die Fähigkeit, eine gesunde Distanz zu den jeweils eingenommenen Rollen zu entwickeln) und Rollenelastizität (das ist Flexibilität in der situationsangemessenen Gestaltung der Rollen) sowie die Aktivierung von Spontaneität und Kreativität gesund entwickeln kann.

Dabei spielen die altersspezifischen Handlungskompetenzen der drei Rollenebenen nach Schacht (2003, 2010) eine herausragende Bedeutung.

Im gesunden Menschen fließen die Handlungskompetenzen der psychosomatischen (Körper), psychodramatischen (Psyche) und soziodramatischen (Gesellschaft) Rollenebene in angemessenen Handlungen (aktionalen Rollen) elegant zusammen. Der spontan handelnde Mensch wird so von seinen Mitmenschen als kongruent erlebt und erlebt auch sich selbst als kongruent.

Es ist wohl diese unmittelbare Aufrichtigkeit sich selbst und dem anderen gegenüber, die Begegnung möglich macht.

3.1 Begegnung und (elementar-)pädagogisches Denken

Es würde Moreno wohl freuen, heute miterleben zu können, dass die Beziehung zwischen Kindern und (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen mittlerweile nicht mehr auf intellektuelle Aspekte reduziert werden kann, wie er im Jahr 1956 noch feststellte (zit. nach Hutter & Schwehm, 2012, S. 193), sondern in der Elementarpädagogik ergänzend zur kognitiven Dimension gerade die Ebene der Emotion und das soziale Element von vornherein mitgedacht und mitbedacht werden.

Vor diesem Hintergrund dürfte sich die (elementar-)pädagogische Praxis zu Morenos Zeiten von heutigen Konzepten und Modellen doch erheblich unterscheiden. Während zu Morenos Lebzeiten zwar die Reformpädagogik entstand und auch erblühte, dürfte Moreno selbst Schule und die Beziehung zwischen Lehrer*in und Schüler*in als primär intellektuell erlebt haben (Hutter & Schwehm, 2012, S. 193). Über mögliche Bezugspunkte Morenos zur Pädagogik ist darüber hinaus wenig bekannt.

Nichtsdestotrotz scheint es aussichtsreich zu sein, Morenos Begegnungskonzept auf das (elementar-)pädagogische Denken zu übertragen, wie bereits weiter oben entsprechend argumentiert wurde. Dem liegt zugrunde, dass Moreno den Menschen von Grund auf als kreatives und soziales Wesen begreift, das in einen zwischenmenschlichen Kontext eingebettet ist. Für ihn ist der Mensch also nicht isoliert, sondern vielmehr in seinen sozialen, kulturellen und soziokulturellen Bezügen zu betrachten, eine anthropologische Grundannahme, die sich auch in den unterschiedlichen reformpädagogischen Schulen abbildet.

Mit Schacht und Hutter (2019) hat der Mensch ein „soziokulturelles Atom“ und er ist es auch. Im Licht entwicklungspsychologischer Forschung, die der Intersubjektivität von Beginn des Lebens einen bedeutenden Stellenwert in der menschlichen Entwicklung zuschreibt (Braten, 1998; Schacht, 2014), wirkt Morenos zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts entstandenes Werk in diesem Zusammenhang visionär.

3.2 Begegnung und (elementar-)pädagogisches Handeln

Morenos Definition von Begegnung nimmt die psychodramatische Handlungstechnik des Rollenwechsels vorweg. Es ist vor diesem Hintergrund nahe liegend, (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen die Technik des Rollenwechsels im Kontext von Begegnung und (elementar-)pädagogischem Handeln zu empfehlen. Rollenwechsel bedeutet, sich als (Elementar-)Pädagog*in in Kinder einzufühlen, ja noch mehr, die Rolle des Kindes möglichst ganzkörperlich einzunehmen. Dies wird beispielsweise im protagonistenzentrierten Psychodrama erreicht und trainiert, wenn Protagonist*in auf Intervention der Leitung in verschiedene Rollen schlüpft (Stadler & Kern, 2010). Die Teilnahme von (Elementar-)Pädagog*innen an einer Psychodramagruppe kann so die Fähigkeit des inneren Rollenwechsels befördern. Im inneren Rollenwechsel wird die Rolle eines anderen nicht im Außen gespielt, sondern vielmehr innerlich nachempfunden. Diese im Menschen angelegte Fähigkeit dürfte nicht weniger als die Voraussetzung für gelingende zwischenmenschliche Ko-Regulation sein. Gerade in der Elementarpädagogik dürfte diese Fähigkeit zentral sein, da sich die zwischenmenschliche Begegnung hier vorwiegend auf der psychosomatischen und psychodramatischen Rollenebene (Schacht, 2003) im Sinne einer feinfühligem Responsivität (Schmelzeisen-Hagemann, 2017) abspielt und Kinder auf die Ko-Regulation durch Erwachsene angewiesen sind, um in weiterer Folge überhaupt die Fähigkeit zur Selbstregulation entwickeln zu können (siehe dazu auch Bauer, 2015).

Das oben angeführte psychologische Grundbedürfnis der Autonomie bzw. das Erleben von Autonomie (Ryan & Deci, 2017) führen wiederum zur Frage und Forderung nach autonomiefördernden und autonomieunterstützenden Erfahrungs- und Lernräumen. Ryan und Deci (2017) führen in diesem Zusammenhang

auch den oben erläuterten Rollenwechsel an, der ein zutiefst bedürfnisorientiertes (elementar-)pädagogisches Handeln unterstützt.

Darüber hinaus wird das Erleben von Autonomie in (elementar-)pädagogischen Kontexten nach Ryan und Deci dann gefördert, wenn (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen (1) Kindern Gelegenheit bieten, initiativ zu sein und Lernprozesse selbst zu organisieren, (2) klare Informationen geben, (3) aus einem Grundverständnis von Erziehung und Bildung als „Entwicklung von innen heraus“ handeln, (4) Kindern mehr zuhören, ihnen weniger Direktiven erteilen und auch in der Verwendung ihrer Sprache den inneren Rollenwechsel deutlich machen (2017, S. 367).

4. Begegnungsbereitschaft und ihre Bedingungen

Zeitlinger-Hochreiter spricht im Kontext der Charakteristika von Psychodrama-Leiterinnen und Leitern von „Begegnungsfähigkeit“ (1996, S. 94). Im Gegensatz dazu findet in diesem Beitrag der Begriff der Begegnungsbereitschaft Verwendung. Es wird davon ausgegangen, dass (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen grundsätzlich begegnungsfähig sind, dass ihre Begegnungsbereitschaft aber unter anderem von den im Folgenden beschriebenen Faktoren (1) Individuelle Disposition, (2) Systemische Voraussetzungen sowie (3) Umgang mit Belastungslagen abhängig (und damit auch veränderbar) ist.

4.1 Individuelle (biografische) Disposition und systemische Voraussetzungen

Pruckner (2014, S. 94) stellt treffend fest, dass für Erwachsene im Kontakt mit Kindern stets gilt, die eigenen (normativen) Erziehungsmodelle und Erziehungsvorstellungen systematisch zu reflektieren. Es braucht in diesem Zusammenhang einen großen Respekt vor der Unterschiedlichkeit, persönlich, zwischenmenschlich, aber auch kulturell. In der (elementar-)pädagogischen Arbeit werden wie in der psychodramapsychotherapeutischen Praxis eigene Kindheitserfahrungen und internalisierte Normen nahezu täglich reaktiviert. Um mit diesen Prozessen und Dynamiken professionell umgehen zu lernen, wäre gerade in pandemischen Zeiten, in denen auch (elementar-)pädagogische Einrichtungen vor gewaltigen Herausforderungen stehen und sich unter anderem bereits angespannte Ressourcenlagen stark verschärfen, eine regelmäßige institutionalisierte Intervision und Supervision notwendig, die zu den systemischen Voraussetzungen für eine gelingende begegnungsorientierte (Elementar-)Pädagogik zählen. Dies könnte (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen dabei helfen, den im Folgenden angesprochenen Belastungslagen in der (elementar-)pädagogischen Arbeit angemessen zu begegnen. In Anbetracht dessen, dass es noch viel Bewusstseinsbildung zur Notwendigkeit dieser Maßnahmen braucht, bevor an eine Implemen-

tierung zu denken ist, sollen im Folgenden vor allem auch (1) die Bedeutung der Selbsterfahrung für (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen und (2) die Autonomieförderung durch die Leitung und (3) der Rollenwechsel bei Elterngesprächen behandelt werden, bevor auf den Umgang mit Belastungslagen, die Erweiterung des eigenen Rollenrepertoires und die Selbstfürsorge näher eingegangen wird.

Selbsterfahrung und Selbstreflexion

Datler et al. (2011) beschreiben die Bedeutung von Selbsterfahrungsprozessen in der Begegnung der individuellen und institutionellen Abwehr von Trennungs- und Verlustgefühlen. In diesem Zusammenhang ist es sehr nachvollziehbar, dass speziell in der Eingewöhnungsphase eigene Erfahrungen mit Trennung, Verlust und Schmerz angesprochen werden können. Der Abwehr von diesen Gefühlen und damit der Vermeidung des inneren Rollenwechsels mit dem Kind kann aber auch Überforderung kombiniert mit einem schlechten Gewissen, nicht allen gerecht werden zu können, zugrunde liegen, wie Trunkenpolz und Datler (2019) ausführen. Besonders interessant ist dabei, dass das bloße Thematisieren einer Trennungssymptomatik nicht mit einfühelndem Verstehen gleichgesetzt werden kann (ebd.). Genau dieses einfühelnde Verstehen, auch im Sinne einer feinfühligsten Responsivität (Schmelzeisen-Hagemann, 2017) ist aber nicht weniger als die Voraussetzung, dass das Kind sich im Kindergarten emotional sicher und geborgen fühlt.

Hier bietet das Psychodrama unter anderem folgende zentrale Handlungstechniken für (Elementar-)Pädagog*innen an: (1) den inneren Rollenwechsel, (2) das Doppeln und (3) das Spiegeln. Im *inneren Rollenwechsel* fühlt sich die (Elementar-)Pädagog*in in das Kind ein, sie vollzieht damit nicht nur einen Perspektivenwechsel, sondern öffnet sich auf der Grundlage von Teleprozessen für ein ganzkörperliches Hineinspüren und Nachempfinden des emotionalen Erlebens des Kindes. Im *Doppeln* spricht sie das, was sie im inneren Rollenwechsel fühlt, aus, unter Umständen auch in Form von Vitalitätsaffekten. Sie verleiht damit dem, wofür Kinder gerade in der frühen Kindheit mitunter noch keine Sprache haben, Ausdruck und trägt somit maßgeblich zur emotionalen Ko-Regulation und zur Entwicklung meta-emotionaler Kompetenz bei. Im *Spiegeln* wird dem Kind das eigene Erleben, Empfinden und Handeln gezeigt, damit es im Beobachten besser fassen kann, was mit ihm und in ihm gerade geschieht.

Autonomieförderung durch die Leitung

Ryan und Deci (2017) haben in ihrer Selbstbestimmungstheorie und in Anwendungsgebieten zwischen Pädagogik und Psychotherapie eindrucksvoll gezeigt, dass die Erfüllung psychischer Grundbedürfnisse (Autonomie, Kompetenz, Soziale Eingebundenheit) für die Gesundheit und das Wohlbefinden des Menschen ausschlaggebend ist. Ein Resultat aus dem Kontext der Schule, das hier auch für

(elementar-)pädagogische Einrichtungen angeführt werden kann, ist die zentrale Bedeutung einer autonomiefördernden und damit die Erfüllung psychischer Grundbedürfnisse unterstützenden Leitung. Gerade in der Rolle der Leiterin ist der Rollenwechsel mit den Pädagog*innen zentral, damit sich diese auch in herausfordernden Situationen und Phasen möglichst autonom erleben können. Psychodramatisch inspirierte Teambesprechungen würden dem Erleben der Pädagoginnen und Pädagogen Raum geben und Zeit für kollegiale Intervention schaffen. Auf dafür geeignete verwandte Formate kann an dieser Stelle allerdings lediglich verwiesen werden (Schley & Schley, 2010).

Rollenwechsel in der Elternarbeit

Auch in der Elternarbeit können Begegnung und Rollenwechsel von Bedeutung sein. Eltern und (Elementar-)Pädagog*innen sind gerade in der frühen Bildung und Erziehung wechselseitig auf Informationen angewiesen. Beiderseits braucht es eine Bereitschaft, sich auf die Begegnung einzulassen, die emotionale Lage des Gegenübers zu erspüren und das gemeinsame Anliegen, das Wohl des Kindes, in den Mittelpunkt zu stellen. Besonders spannend kann es in diesem Zusammenhang sein, die eigenen Beobachtungen elterlichen Verhaltens mit einem inneren Rollenwechsel anzureichern und diesen in der persönlichen Begegnung abzugleichen. Das Elterngespräch fordert aber auch einen Rollenwechsel in der professionellen Rolle der (Elementar-)Pädagogin. Während der Berufsalltag in erster Linie von der Begegnung mit Kindern und dem Bereitstellen von Hilfs-Ich-Funktionen geprägt ist, findet im Elterngespräch plötzlich ein Kontakt mit Eltern unterschiedlichen Alters, Backgrounds, Berufsstandes etc. statt. In diesem Zusammenhang ist (Elementar-)Pädagog*innen zu wünschen, dass sie auf Eltern treffen, die den inneren Rollenwechsel (wenn auch meist intuitiv und ohne davon zu wissen) selbst auch vollziehen und sich in die Rolle der (Elementar-)Pädagog*innen versetzen. Für die Vor- und Nachbereitung von Elterngesprächen kann ein rollentheoretischer Blick hilfreich sein: In welche Rolle hat mich diese Begegnung gebracht? Wie habe ich meine Rolle angelegt? Wie habe ich mich dabei erlebt? Dieses psychodramatische Rollenfeedback kann auch für die Interaktion mit den Kindern und die Reflexion der eigenen Rolle uneingeschränkt empfohlen werden.

4.2 Umgang mit Belastungslagen

Entgegen der in Österreich mitunter anzutreffenden stereotypen Einschätzung, Pädagoginnen und Pädagogen seien zeitlich unterfordert („Halbtagsjob“), stellen diese vielmehr eine besonders vulnerable Gruppe für psychische Störungen aufgrund von Belastungslagen dar. Fasslabend und Dietrich arbeiten unter Verwendung des AVEM-Inventars beispielsweise eine überzufällig hohe Burnout-Gefährdung bei Lehrkräften unterschiedlicher Schultypen (VS, NMS, HAK/HAS,

AHS) in Wien und Niederösterreich heraus, die „innerpsychisch auf die Faktoren Resignationstendenz, geringe offensive Problembewältigung, Erleben niedriger sozialer Unterstützung und geringe Lebenszufriedenheit zurückgeführt werden kann“ (2018, S. 39).

Übersteigen die vielen Herausforderungen des (elementar-)pädagogischen Alltags das eigene Handlungs- und Rollenrepertoire, wird Stress als nicht mehr bewältigbar und als chronisch erlebt, so dürfte die Begegnungsbereitschaft sinken und mitunter gänzlich verschwinden.

Das Wohlbefinden und die (psychische) Gesundheit der (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen stellen somit nicht weniger als die Grundvoraussetzungen für eine begegnungsorientierte (Elementar-)Pädagogik dar.

Ryan und Deci (2017) haben bereits beeindruckend dargelegt, dass einer der wichtigsten Faktoren für Autonomieunterstützung in pädagogischen Institutionen das eigene Autonomie-Erleben von Pädagoginnen und Pädagogen darstellt. Wenn die Autonomie der Kinder in (elementar-)pädagogischen Einrichtungen bestmöglich gefördert werden soll, müssen die Strukturen gegebenenfalls ehest möglich so verändert werden, dass sich auch Pädagoginnen und Pädagogen in ihrer täglichen Arbeit als autonom erleben können.

Dies bringt weitreichende Implikationen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen sowie die bildungspolitische Gestaltung von (elementar-)pädagogischen Einrichtungen mit sich. *Vom Verwalten zum Gestalten*, ein Bonmot aus der Leadership-Forschung (frei nach Schley & Schratz, 2006) fordert in diesem Zusammenhang größere Handlungs- und Ermessensspielräume für (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen.

Eine zukünftige Reform pädagogischer Systeme darf sich nicht in Formalvorgaben und Standardisierungen erschöpfen, sie sollte vielmehr die menschliche Entwicklung im Blick haben und diese bestmöglich unterstützen (siehe hierzu auch Robinson, 2015¹). Vor allem aber müssen (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen (wieder) spüren, dass sämtliche Entwicklungen und Reformen ihr pädagogisches Handeln unterstützen und dieses nicht etwa vermeintlich erschweren und behindern, ja mancherorts vielleicht sogar verunmöglichen.

Im Bewusstsein dessen, dass eine begegnungsorientierte (Elementar-)Pädagogik entsprechender systemischer Voraussetzungen (Intervision, Supervision, gezielte Förderung der Autonomie) bedarf und deren Fehlen Belastungslagen verschärft, sollen im Folgenden zwei Strategien beschrieben werden, die aus dem bisher skizzierten psychodramatischen Verständnis von Begegnung für die (Elementar-)Pädagogik abgeleitet werden können und die beide im Handlungsspiel-

1 Der englische Bildungstheoretiker Ken Robinson postuliert Kreativität als Dreh- und Angelpunkt pädagogischer Reformen.

raum der (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen verortet sind: (1) die Erweiterung des eigenen Rollenrepertoires und (2) die Selbstfürsorge.

4.2.1 Erweiterung des eigenen Rollenrepertoires

Ein selbsterfahrungsbasierter pro-aktiver Umgang mit Belastungslagen geht mit einer (spielerischen) Erweiterung des eigenen Rollenrepertoires einher und stärkt das eigene Selbst. Dies setzt allerdings voraus, dass diese Herausforderungen als bewältigbar erlebt werden. Bleiben (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen dabei klar in ihrer professionellen Rolle, so können sie darüber hinaus eine gesunde Rollendistanz einnehmen und auch einmal etwas Neues ausprobieren, selbst wenn es schwierig wird. Dies wird im Folgenden mit ausgewählten (elementar-)pädagogischen Bezügen näher erläutert.

Zur Erweiterung des eigenen Rollenrepertoires empfiehlt es sich beispielsweise, sogenannte Antagonistenrollen einzunehmen, also psychische Rollen, die man im Normalfall nicht einnehmen würde. Fällt es einer (Elementar-)Pädagogin beispielsweise schwer, klar zu sein, so kann es heilsam und erkenntnisreich sein, sich genau darum zu bemühen. Ist jemand in seiner beruflichen Rolle uneingeschränkt nett, so könnte diese ‚Rollenkonserve² der Nettigkeit‘ einer neuen Aufrichtigkeit weichen, die vielleicht sogar als weniger anstrengend erlebt wird. Gilt es als risikoreich, sich emotional in Kinder einzufühlen, so kann genau das gewagt werden. Rollenerweiterungen haben dabei stets dem für Moreno im Kontext von Spontaneität maßgeblichen Prinzip der Situationsangemessenheit zu entsprechen. Es gilt also, auch in der professionellen Rolle als (Elementar-)Pädagogin die eigene Authentizität zu schärfen und entwicklungsbereit zu bleiben, ja vielleicht sogar, jeden Tag etwas Neues an sich zu entdecken.

Meist bietet der Alltag eine Vielzahl an potenziellen Rollenvorbildern. Während es oft sehr schwer nachvollziehbar zu sein scheint, wie unterschiedlich Menschen sein können, dienen genau diese kleinen und großen Unterschiede als Ausgangspunkte und Vorbilder für die Erweiterung des eigenen Rollenrepertoires. Klar, Rollenkonserven bieten Sicherheit und Orientierung, ja, sie strukturieren den Alltag. Gerade im Bereich der (Elementar-)Pädagogik haben kulturelle Konserven in Form von Ritualen, die den Tagesablauf für die Kinder strukturieren, eine besondere Bedeutung. Gleichzeitig können rigide Rollenkonserven den Menschen aber auch in die Langeweile führen und in neuen Situationen nicht nur nicht hilfreich, sondern sogar blockierend sein. In der Interaktion mit Kindern könnte also auch einmal etwas Neues ausprobiert werden, beispielsweise in möglichst kleinen, vermeintlich unbedeutenden Alltagssituationen. Gerade im (elementar-)pädagogischen Alltag, der auch von freien, scheinbar unstrukturierten Phasen geprägt ist, in denen sich Kinder frei bewegen und einander sowie den (Elementar-)Päda-

² Als Rollenkonserven werden im Psychodrama Rollen bezeichnet, auf die Menschen besonders gerne, oft und automatisiert zurückgreifen.

gog*innen begegnen, können verschiedene Rollenqualitäten gezielt ausprobiert werden. Rigidität wird dabei am besten mit einer spontan-kreativen Haltung, Ernsthaftigkeit mit Humor begegnet.

Begegnung kann Moreno folgend überall, an jedem Ort, zu jeder Zeit stattfinden. In der Begegnung kann das eigene Rollenrepertoire kontinuierlich und spielerisch erweitert werden.

Einschränkend ist allerdings zu beachten, dass der Alltag von (Elementar-)Pädagog*innen primär vom Umgang mit den Kindern und pädagogischen Assistentenkräften geprägt ist. Der Kontakt zu den Eltern ist oft flüchtig. Damit sind die Möglichkeiten, im Berufsalltag geeignete Rollenvorbilder zu finden, deutlich limitiert. Am ehesten wird es für Auszubildende möglich sein, Elementarpädagog*innen im Kindergarten im Idealfall als passende Rollenvorbilder wahrzunehmen. Damit bleibt an dieser Stelle die Frage offen, wie es auch in der (elementar-)pädagogischen Fort- und Weiterbildung in Zukunft gelingen könnte, (Elementar-)Pädagog*innen Begegnungsmöglichkeiten mit potenziellen Rollenvorbildern zu schaffen, die Rollenerweiterungen induzieren und damit in der Folge auch die (elementar-)pädagogische Praxis bereichern können.

4.2.2 Selbstfürsorge und Selbstliebe

Neben der Ausrichtung auf die Erweiterung des eigenen Rollenrepertoires nehmen Selbstfürsorge und Selbstliebe als Voraussetzungen für Begegnungsbereitschaft und Salutogenese einen zentralen Stellenwert in der begegnungsorientierten (Elementar-)Pädagogik ein.

Im Kontext von Standardisierung und Professionalisierung kann dieser elementare Bestandteil pädagogischen Denkens und Handelns schon einmal zu kurz kommen, sind (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen zuvorderst in einem gebenden Beruf tätig.

Doch um auf Dauer geben zu können, den Raum und Rahmen für Kinder halten zu können und begegnungsbereit zu bleiben, braucht es eine kontinuierliche Rückbesinnung auf die eigenen Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse. Dieses Rückbesinnen meint zum einen ein Sich-bewusst-machen und zum anderen ein konsequentes Danach handeln. Der Psychodramatiker, Psychoanalytiker und Psychiater Manfred Stelzig stellt in diesem Zusammenhang verschiedene Übungen zur Festigung der Selbstliebe aus der psychodramatischen Praxis vor und operationalisiert diese als „liebvollen, wertschätzenden und anerkennenden Dialog mit sich selbst“ (2017, S. 70). Er spricht darüber hinaus von einem „Urprogramm der Begegnung“ (ebd.), von mannigfaltigen Verstrickungen und vom Weg von der Sehnsucht zur eigenverantwortlichen Wunscherfüllung (ebd.). Im Prinzip geht es also darum, die volle Verantwortung für das eigene Wohlbefinden, die eigenen Wünsche und die eigene Gesundheit zu übernehmen (ganz im Sinne von Morenos Menschen- und Gottesbild).

Damit beginnt das Zwischenmenschliche, die Begegnung nicht erst im (elementar-)pädagogischen Handeln und auch nicht erst in der zwischenmenschlichen Interaktion, sondern vielmehr in der Begegnung mit sich selbst.

Für die Kultivierung von Selbstfürsorge und Selbstliebe braucht es also zunächst auch eine Begegnungsbereitschaft in Bezug auf sich selbst, auf die eigene Gestimmtheit, die eigenen Wünsche, Gefühle und Bedürfnisse. Diese kann durch allgemeine Selbsterfahrungsangebote oder auch Psychodramagruppen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen gefördert werden.

In der Verbindung von Begegnung und Lage ist Moreno stets davon ausgegangen, dass die Lösung von Problemlagen soziometrisch hierarchisiert erfolgt. Demnach braucht es zuvorderst die Lösung der urpersönlichen Lage (Autotele; Beziehung zu sich selbst) und daran anknüpfend die Lösung der nächsten Lagen (z. B. intime Beziehungen, Kinder, Eltern, aber auch Nachbar*innen etc.). Wird dieser Gedanke systematisch weitergedacht, so würde das bedeuten, dass auch (elementar-)pädagogisches Handeln von der Lösung der urpersönlichen Lagen abhängig ist.

Als Voraussetzung für angemessenes, professionelles und stimmiges (elementar-)pädagogisches Handeln braucht es also zunächst eine Klärung auf urpersönlicher und zwischenmenschlicher Ebene. Ungelöstes wird Moreno zufolge in die weiteren (entfernteren) soziometrischen Lagen und Beziehungen mitgenommen (Hutter & Schwehm, 2012). Um dem vorzubeugen, ist es auch für (Elementar-)Pädagog*innen eminent wichtig, etwaige persönliche Konflikte möglichst proaktiv zu klären, um für die in diesem Beitrag beschriebenen Begegnungen in der professionellen Rolle bereit und frei zu sein.

5. Vorläufiges Resümee

Eine psychodramatheoretische Perspektive auf (Elementar-)Pädagogik kann unter Bezugnahme auf das klassische Psychodrama (Moreno; zit. n. Hutter & Schwehm, 2012) sowie neuere psychodramatische Quellen (u. a. Schacht, 2003, 2010; Pruckner, 2014, 2018; Hochreiter, 1996; Stelzig, 2017) erste Implikationen für (1) die Begegnung in der (Elementar-)Pädagogik, (2) die professionelle Gestaltung (elementar-)pädagogischen Handelns und (3) den Aspekt der Salutogenese aller Beteiligten liefern. Diese ersten Implikationen werden im Folgenden kurz diskutiert.

5.1 Begegnung im Kontext der (Elementar-)Pädagogik

Dem hier vertretenen psychodramatischen Verständnis von Begegnung nach Moreno, Schacht und Pruckner findet Begegnung im Kontext der (Elementar-)Pädagogik dann statt, wenn es einen Begegnungsimpuls gibt, dem mit Interesse

entsprochen wird und die Beteiligten sich mit Spontaneität, Offenheit und Kreativität auf das Wagnis der Begegnung einlassen. Dieses Wagnis beinhaltet Unvorgeesehenes, es lässt sich im interaktionellen Verständnis menschlicher Begegnung nicht planen und auch nur bedingt kontrollieren.

Hilfreich für das Zustandekommen von Begegnungen im (elementar-)pädagogischen Setting sind das bewusste Regulieren von Rollenerwartungen und klare Präsenz, in der sich auch der (Elementar-)Pädagoge*die (Elementar-)Pädagogin als Person mit Stärken und Schwächen zu erkennen gibt. Begegnung findet also jenseits rigider normativer Rollenkonserven statt. Sie fordert vielmehr, sich stets aufs Neue auf die Unwägbarkeiten menschlicher Begegnung einzulassen und wie hier bereits weiter oben beschrieben begegnungsbereit zu bleiben. Die in diesem Beitrag propagierte Begegnungsbereitschaft ist vor dem Hintergrund kontinuierlich wachsender Anforderungen an (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen wie zum Beispiel die Beobachtungs-/Entwicklungsdokumentation, die alltagsintegrierte Sprachförderung oder auch hohe Ansprüche der Eltern erschwert. Sie setzt darüber hinaus die Bereitschaft voraus, das eigene Tele zu aktivieren und einen inneren Rollenwechsel zu vollziehen, in dem gegebenenfalls auch schmerzvolle Gefühle wie Verlust, Angst, Schmerz, Trennung angerührt werden. Gleichzeitig bieten diese Gefühle im inneren Rollenwechsel, im einführenden Doppeln oder auch im Spiegeln die Gelegenheit, entsprechende Komplementärrollen in sich und für die Kinder zu aktivieren, die Geborgenheit, Trost, Schutz und Liebe bieten. Vor diesem Hintergrund kann die von Datler et al. (2011) beschriebene Vermeidungshaltung getrost überwunden werden, da von (Elementar-)Pädagog*innen ja nicht gefordert wird, auf der Ebene des Schmerzes stehen zu bleiben, sondern vielmehr auch das Komplementäre zu spüren, das zu einem heilsamen Halten und Gehalten-Sein beiträgt.

Begegnung kann auch im (elementar-)pädagogischen Bereich stattfinden. Auch wenn die Verantwortung für die Gestaltung der Interaktionen bei der (Elementar-)Pädagogin*dem (Elementar-)Pädagogen liegt, lernt diese*r in der wahren Begegnung immer auch vom Kind.

Somit kann die Voraussetzung der Wechselseitigkeit und Gegenseitigkeit auch im (elementar-)pädagogischen Kontext geschaffen werden, auch wenn Unterschiede in Bezug auf Alter, Verantwortung und soziale Rollen bestehen.

Ein (Elementar-)Pädagoge*Eine (Elementar-)Pädagogin kommt mit dem Kind dann auf Augenhöhe, wenn er*sie sich auf den Boden setzt oder in die Knie geht. So wie sich Unterschiedlichkeit in den sozialen Rollen und auch Hierarchie in der Körpergröße abbilden, so bedeutsam ist es, mit diesen Unterschieden und dieser Hierarchie verantwortungsbewusst umzugehen und den Mut zu haben, einführend hinzuspüren, was ein Kind gerade bewegt und auch angemessen darauf einzugehen.

5.2 Professionell (elementar-)pädagogisch handeln

Für Pruckner (2014) zeigt sich Begegnung auch in der Handlung: Begegnungsorientiert (elementar-)pädagogisch zu handeln heißt, die eigenen Begegnungsvoraussetzungen und Entscheidungen, die im Berufsalltag getroffen werden, idealerweise laufend im Rahmen von kollegialer Intervention und Supervision zu reflektieren. Die Teilnahme an einer Psychodramagruppe kann beispielsweise die Bereitschaft und Fähigkeit zum (inneren) Rollenwechsel verbessern und die Integration eigener Lebensthemen und (schwieriger) Erfahrungen befördern und damit die Gestaltung der beruflichen und professionellen Rolle erleichtern. Zugleich gibt es auch in den Bereichen der Selbsterfahrung von (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen, in der Zusammenarbeit mit der Leitung sowie in der psychodramatisch inspirierten Gestaltung von Teambesprechungen und Elterngesprächen verschiedene Ansatzpunkte für professionelles psychodramatisch inspiriertes elementarpädagogisches Handeln.

5.3 Salutogenese von Kindern und (Elementar-)Pädagog*innen

Ein psychodramatisches Verständnis von Begegnung begünstigt die Salutogenese von Kindern sowie (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen gleichermaßen, indem es dem natürlichen Begegnungsimpuls, ja Begegnungshunger des Menschen entspricht. Eine rigide normativ gesteuerte Rollengestaltung wird nach und nach durch ein dynamischeres, offeneres und natürlicheres Rollenrepertoire abgelöst, der rollentheoretische Blick auf (elementar-)pädagogisches Handeln offenbart mögliche Ansatzpunkte der Veränderung.

In diesem Zusammenhang könnte es sich für (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen auch anbieten, das breite und tiefgehende theoretische, methodische und didaktische Inventar des Psychodramas zu nutzen, das Moreno hinterlassen hat und das von Psychodramatikerinnen und Psychodramatikern bis heute kontinuierlich weiterentwickelt und modifiziert wird (siehe hierzu etwa Stadler, Spitzer-Prochazka, Kern & Kress, 2016; 2020).

Bleiben (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen bei allen Belastungen begegnungsbereit, vollziehen sie in der Begegnung mit Kindern den inneren Rollenwechsel und bieten sie Halt gebende und Geborgenheit spendende Komplementärrollen an, dann nutzen sie die damit verbundene Chance, zur Salutogenese von Kindern und Erwachsenen und damit zur Genesung der Gesellschaft Tag für Tag ein Stück beizutragen.

Literatur

- Bauer, J. (2015). *Selbststeuerung. Die Wiederentdeckung des freien Willens*. München: Blessing.
- Biegler-Vitek, G. (2014). "Wo ist mein Platz in dieser Welt?" Soziometrie als eine Grundlage der Hypothesenbildung in der psychodrama-psychotherapeutischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In G. Biegler-Vitek & M. Wicher (Hrsg.), *Psychodrama-Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch* (S. 11–38). Wien: facultas.
- Braten, S. (Hrsg.) (1998). *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Datler, M., Datler, W., Fürstaller, M. & Funder, A. (2011). Hinter verschlossenen Türen. Über Eingewöhnungsprozesse von Kleinkindern in Kindertagesstätten und die Weiterbildung pädagogischer Teams. In M. Dörr, R. Göppel & A. Funder (Hrsg.), *Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik*, 19, 30-54. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Fasslabend, M. & Dietrich, G. (2018). Persönlichkeit und Burnout-Risiko im Lehrberuf. Eine quantitative Studie an 78 Pädagoginnen und Pädagogen in Wien und Niederösterreich. *Feedback*, 7(3&4), 39–67.
- Harrer, M. & Weiss, H. (2016). *Wirkfaktoren der Achtsamkeit – wie sie die Psychotherapie verändern und bereichern*. Stuttgart: Schattauer.
- Hutter, C. & Schwehm, H. (2012). *J. L. Morenos Werk in Schlüsselbegriffen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels*. Berlin: Springer.
- Nolte, J. (2014). *The Philosophy, Theory and Methods of J. L. Moreno. The Man Who Tried to Become God*. New York: Routledge.
- Pruckner, H. (2014). Monodrama mit Kindern. In G. Biegler-Vitek & M. Wicher (Hrsg.), *Psychodrama-Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch* (S. 86–108). Wien: Facultas.
- Pruckner, H. (2018). Aufgaben und Rollen für MonodramatherapeutInnen. Zur konkreten Arbeit nach dem Dreibühnenmodell. In S. Kern & S. Hintermeier (Hrsg.), *Psychodrama-Psychotherapie im Einzelsetting. Theorie und Praxis des Monodramas* (S. 154–171). Wien: Facultas.
- Robinson, K. (2015). *Creative Schools. The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. New York: Penguin.
- Schacht, M. (2003). *Spontaneität und Begegnung. Zur Persönlichkeitsentwicklung aus der Sicht des Psychodramas*. München: inscenario.
- Schacht, M. (2010). *Das Ziel ist im Weg. Störungsverständnis und Therapieprozess im Psychodrama*. Wiesbaden: Springer.
- Schacht, M. (2014). Aktueller denn je...Morenos Werk aus entwicklungspsychologischer Sicht. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 13, 137-149.

- Schacht, M. (2018). Der therapeutischen Beziehung eine Bühne. In S. Kern & S. Hintermeier (Hrsg.), *Psychodrama-Psychotherapie im Einzelsetting. Theorie und Praxis des Monodramas* (S. 172–197). Wien: Facultas.
- Schacht, M. & Hutter, C. (2019). Mensch und soziokulturelles Atom. Haben und Sein. *Feedback*, 8(3&4), 8–21.
- Schley, V. & Schley, W. (2010). *Handbuch Kollegiales Teamcoaching. Systemische Beratung in Aktion*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Schley, W. & Schratz, M. (2006). Leadership – eine vernachlässigte Dimension in der Führungsdebatte. *Journal für Schulentwicklung*, 10(1), 86–96.
- Schmelzeisen-Hagemann, S. (2017). *Feinfühliges Responsivität in der frühpädagogischen Praxis. Anleitung zum Erkennen und Erweitern individueller Interaktionskompetenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stadler, C. & Kern, S. (2010). *Psychodrama. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Stadler, C., Spitzer-Prochazka, S., Kern, E. & Kress, B. (2016). *Act creative! Effektive Tools für Beratung, Coaching, Psychotherapie und Supervision*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stadler, C., Spitzer-Prochazka, S., Kern, E. & Kress, B. (2020). *Stay creative! Noch mehr effektive Tools für Beratung, Supervision, Coaching und Psychotherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stelzig, M. (2017). Psychodramatische Übungen zur Nachreifung und Festigung der Selbstliebe. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 17, 69–80. <https://doi.org/10.1007/s11620-017-0426-5>
- Trunkenpolz, K. & Datler, W. (2019). Frühe Übergänge. Annäherungen an Eingewöhnungs- und Transitionsprozesse anlässlich des Eintritts von Kindern in elementarpädagogischen Einrichtungen. In H. Fasching (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter* (S. 43–57). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Waldl, R. (2006). *Begegnung – J. L. Morenos Beitrag zu Martin Bubers dialogischer Philosophie*. Dissertation. Universität Wien.
- Wickert, N. (2016). *Die Bearbeitung von Vaterthemen in der monodramatischen Therapie*. Masterthesis, Donau-Universität Krems, Krems.
- Zeintlinger-Hochreiter, K. (1996). *Kompendium der Psychodrama-Therapie. Analyse, Präzisierung und Reformulierung der Aussagen zur psychodramatischen Therapie nach J. L. Moreno*. München: inscenario.



Der Begriff der Bildung

Einblicke in einen (elementar-)pädagogischen Grundbegriff

Claudia Schwertl

Universität Salzburg
claudia.schwertl@plus.ac.at
<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-01-08>

EINGEREICHT 15 OKT 2021

ÜBERARBEITET 9 MAI 2022

ANGENOMMEN 10 JUN 2022

Vorliegender Beitrag zeigt exemplarisch anhand der Definition von Bildung im Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (BMBWF, 2020), wie dieser Begriff aufgrund einer inflationären Verwendung in seiner pädagogischen Bedeutung handlungspraktisch verschwimmen kann. Der Analyse geht eine Darstellung der theoretischen Unbestimmbarkeit des Begriffs der Bildung voraus. Im Anschluss werden die unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten der (klassischen) allgemeinpädagogischen Theorietraditionen (Klafki, Humboldt, Roth) dargelegt, die sich in Bezug auf den Bildungsbegriff im BildungsRahmenPlan widerspiegeln. Somit kann aufgezeigt werden, dass sich das dortige Verständnis zwar an pädagogischen Denktraditionen orientiert, jedoch die zugrunde gelegten Aussagen nicht in ihrer jeweiligen Tragweite gebührend zum Ausdruck kommen. Abschließend werden mögliche Konsequenzen für die Praxis und somit für das pädagogische Handeln diskutiert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Begriff der Bildung, Elementarpädagogik, Österreich, BildungsRahmenPlan

1. Problemaufriss

Der Besuch einer frühkindlichen Institution – d. h. einer außerfamiliären Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtung vor dem Schuleintritt – kann längst als ein Teil der ‚Normalbiografie‘ eines Kindes in Österreich gesehen werden. Ausgelöst von Debatten über Qualität sowie Bildungsstandards in den 1990er Jahren und dem danach folgenden sogenannten PISA-Schock nimmt seither die Debatte über die bestmögliche *frühkindliche Bildung* nicht nur im wissenschaftlichen Diskurs, sondern vor allem auch auf medialer und politischer Ebene kontinuierlich zu. Daraus folgt, dass dem Begriff der Bildung in institutionellen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen in Österreich – aber auch in anderen deutschsprachigen Ländern – eine besondere Rolle zugesprochen wird. Doch obwohl Bildung

– neben Erziehung – als einer der wesentlichen pädagogischen Grundbegriffe zu benennen ist, kann aufgrund einer historischen und kulturellen Vielschichtigkeit keine genaue pädagogische Bestimmung und Definition getroffen werden (Zirfas, 2018, S. 41). Blickt man beispielsweise auf den derzeitigen wissenschaftlichen Diskurs der frühkindlichen Bildung im deutschsprachigen Raum, zeigt sich neben der Orientierung am selbstbildenden Subjekt (Schäfer, 2014; Liegle, 2006) gleichzeitig auch eine ko-konstruktivistische Sicht auf Bildung (Fthenakis, 2003). Zusätzlich entwickelten sich aufgrund der historischen Verstrickung und der disziplinären Nähe zur Sozialpädagogik auch Ansätze, die auf ein gemeinsames Bildungsverständnis zurückgeführt werden können (Stieve, 2013, S. 58f). Die besondere Rolle der frühkindlichen Bildung ist insofern bemerkenswert, da diesem Begriff im Diskurs der Pädagogik der frühen Kindheit in der Vergangenheit wenig Bedeutung geschenkt worden ist und er nach und nach die Begriffe Erziehung und Betreuung verdrängt (Thiersch, 2014, S. 193). Die nunmehr nachgereichte Bedeutung von Erziehung sowie Betreuung wird beispielsweise darauf zurückgeführt, dass der Begriff Bildung als Oberbegriff¹ dieser Trias gilt (Bäck, Hajszan, Hartmann, 2006, S. 47; Krenn-Wache, 2018).

Ziel der nachfolgenden Überlegungen ist es, (1) zunächst den Begriff der Bildung hinsichtlich seiner inhaltlichen und theoretischen Besonderheit im Allgemeinen darzustellen und in Hinblick auf eine mögliche Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis zu diskutieren. Um sich dabei jedoch nicht in den vielfältigen und unterschiedlichen Denktraditionen, die sich in der wissenschaftlich-theoretischen Auseinandersetzung ergeben, zu verlieren, muss die Unabschließbarkeit dieser Aufgabe gleichzeitig als kritische Ausgangslage anerkannt und gewürdigt werden. Daher braucht es einen konkreten Anhaltspunkt, der einen systematischen Rahmen für dieses Vorhaben bildet. Vor diesem Hintergrund wurde die Verwendung des Bildungsbegriffs im Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan (kurz: BRP) als genau dieser denknötwendige Anhaltspunkt gewählt. Diese Fokussierung lässt sich damit begründen, dass der BRP als eine allgemeingültige Orientierungsmöglichkeit für Praktikerinnen und Praktiker in Österreich fungiert (BMBWF, 2020, S. 4; S. 5). (2) Es wird in der vorliegenden Arbeit analysiert, auf welche Theorietraditionen bzw. Denkerinnen und Denker im BRP Bezug genommen wird und in welchem Verhältnis sie zueinanderstehen. (3) Im Anschluss werden die Konsequenzen, die sich daraus für die Praxis ergeben, diskutiert.

Als Grundlage für die vorliegende Argumentation wird davon ausgegangen, dass das Nachdenken über pädagogische Begriffe nicht nur Aufgabe und Interesse der Allgemeinen Pädagogik ist, sondern vielmehr wird in der Rekonstruktion

¹ Umso wichtiger scheint es angesichts dieser Bedeutungsverschiebung zu sein, Praktikerinnen und Praktikern in elementarpädagogischen Einrichtungen die Möglichkeit zu geben, zu verstehen, wie der Begriff aktuell verstanden und verwendet wird. Denn nur so kann in Bezug auf das pädagogische Handeln deutlich werden, was es bedeutet, Kinder nicht (nur) zu erziehen und zu betreuen, sondern ihnen in erster Linie Bildungsprozesse zu ermöglichen.

der praktischen Verwendung des Bildungsbegriffs seine *elementare* Bedeutung für die frühkindliche Pädagogik sicht- und verstehbar. Anders formuliert, indem der Beitrag eine kritische Analyse der Verwendung des Begriffs der Bildung im BRP unternimmt, wird die immens praktische Bedeutung, die sich hinter seiner Vielschichtigkeit verbirgt, gezeigt. Wenngleich davon ausgegangen werden muss, dass das Verstehen von Bildung ein individueller und praktischer Prozess ist, so soll im vorliegenden Beitrag gezeigt werden, dass eine theoretische Auseinandersetzung notwendig ist, um sich den unterschiedlichen Begriffsverständnissen *anzunähern* und das eigene pädagogische Handeln daran zu *orientieren*.

2. Zur (Un-)Möglichkeit Bildung eindeutig zu definieren

Etymologisch betrachtet lässt sich der Begriff Bildung auf das althochdeutsche *bildunga* oder das mittelhochdeutsche Wort *bildunge* zurückführen, was als Ebenbild, Nachbild oder Nachahmung und später als Gestalt, Gestaltung oder Schöpfung übersetzt werden kann (Zirfas, 2018, S. 40). Im Zuge der Aufklärung im 18. Jahrhundert setzte sich dieser Begriff als ein neuer Leitbegriff durch und gewann an pädagogischer und idealistischer Bedeutung. Bildung steht im aufklärerischen Sinne für eine offene und prozesshafte Welt- und Selbstaneignung. Gebildet zu sein, beschreibt das vernünftige, autonome und mündige Individuum, welches sich für sein ‚gelingendes‘ und ‚besseres‘ Leben einsetzt (Ritter, 1971, S. 921; Stieve, 2013, S. 52). Für die Bezeichnung Bildung gibt es jedoch kein anderssprachiges Äquivalent und der Begriff ist daher eine Besonderheit in der deutschen Sprache (Böhm & Seichter, 2022, S. 75).

Nicht allein bei der Übersetzung, sondern auch bei der inhaltlichen Bestimmung von Bildung ergeben sich Spannungen und Mehrdeutigkeiten, die eine klare und genaue Definition erschweren oder diese sogar unmöglich machen. Generell lassen sich allgemeinverbindliche Termini aufgrund eines fehlenden universellen Referenzrahmens in der Erziehungswissenschaft nicht so einfach festlegen (Ladenthin, 2019, S. 165). Denn saubere und eindeutige Begriffsbestimmungen scheinen vor allem in jenen Wissenschaftsbereichen möglich und notwendig zu sein, für die sich auch (mehr oder weniger verlässliche) Kausalitäten formulieren lassen – allen voran in den Naturwissenschaften. Das bedeutet, bei der Bestimmung von (pädagogischen) Begriffen können weder gleichförmige historische noch stringente systematische Zugänge nachgezeichnet werden, denn sie sind in schier unauflösbare Mehrdeutigkeiten und historisch gewordene Interpretationen verwoben (Zirfas, 2018, S. 36; S. 40; Benner & Brüggem, 2010, S. 174ff). Allgemeinpädagogisch wird in Bezug auf diese Problematik dahingehend argumentiert, dass Begriffe wie beispielsweise *Mündigkeit*, *Gerechtigkeit*, *Erziehung* oder *Bildung* ihre jeweiligen historischen sowie kulturellen Bezüge und somit ihre Bedeutung verlieren, sobald man versuchen würde, sie zu normieren und ihnen eine allgemeingültige Definition

zuzuschreiben. Das bedeutet, einerseits ergeben sich in der praktischen Wirklichkeit, in der ein Begriff wie Bildung verwendet wird, zahlreiche Unvereinbarkeiten, die sich unmöglich in einer exakten, allumfassenden Definition abbilden lassen bzw. scheint es keine theoretische Schablone zu geben, die der praktischen Diversität und damit ihrem Inhalt gerecht werden kann. Andererseits darf der Versuch, sich den Spannungen und Unklarheiten theoretisch anzunähern, um den Begriff zu verstehen, nicht vorschnell aufgegeben werden. Vielmehr gilt es, wie Max Horkheimer einst in einem Vortrag an seine Studierenden betonte, sich „ihrer Spannungen und Mehrdeutigkeiten inne zu werden“:

Es gibt Bereiche, in denen es vor allem auf saubere und eindeutige Definitionen ankommt, und die Rolle von Definitionen in der Erkenntnis soll gewiß nicht unterschätzt werden. Wenn man aber dem Wesentlichen und Substantiellen nachgehen will, das in Begriffen sich anmeldet, dann muß man versuchen, des ihnen einwohnenden Lebens, ihrer Spannungen und Mehrdeutigkeiten inne zu werden, auf die Gefahr hin, daß man dabei auf Widersprüche stößt, ja, daß man sich selbst der Widersprüche schuldig macht. (Horkheimer, 1985, S. 409)

Trotz dieser Gefahr braucht es vor allem in der Wissenschaft aber auch im praktischen Alltag Begriffe, um Phänomene wie Erziehung und Bildung zu benennen und um Pädagogik als Gegenstand fassen und bearbeiten zu können. Um Bildung überhaupt zu erkennen, bedarf es eines Begriffs, der dieses Phänomen als solches bezeichnet. Denn „[d]er reine Umstand, dass man sich über einen Begriff intersubjektiv verständigen kann, setzt ein gewisses Maß an ‚Wissen‘ bzw. ‚Begriffenem‘ voraus“ (Steffel, 2018, S. 447). Es wäre fatal, Wörter wie Bildung als theoretisches Ideal in einem luftleeren Raum zu diskutieren, da sie sich immer an den empirischen bzw. praktischen Gegebenheiten orientieren müssen (ebd., S. 445). Dementsprechend ist auch Horkheimers Rat an die Studierenden zu interpretieren, die theoretischen Begriffe durch praktische Phänomene zu begreifen, da nur auf diesem Wege der Urteilsbildung subjektive Erkenntnisse möglich seien: „Der Prozeß der Klärung und Bestimmung der Begriffe ist nicht etwas, was der Erkenntnis vorangeht, [...] sondern eben jener Prozeß vollzieht sich nur, indem Sie [die Studierenden] die Begriffe selber auf Gegenstände anwenden und Akte der urteilenden, inhaltlichen Erkenntnis selbst vollziehen“ (Horkheimer, 1985, S. 410). Folgt man Horkheimers Gedanken, können Begriffe somit nur über die subjektive Wahrnehmung und Erkenntnis erschlossen werden. Der Begriff als solcher und das Verständnis hinter ihm bedingen sich daher gegenseitig und können nicht losgelöst voneinander gedacht werden.

Es stellt sich somit die Frage, ob das Verstehen von Bildung eine genuin pädagogische Grundvoraussetzung ist, oder ob Bildung erst durch diese Auseinandersetzung erfahrbar wird. Anders ausgedrückt, könnte in Bezug auf die Praxis

gefragt werden: Ist das kritische Verstehen und die Annäherung an den Begriff der Bildung nicht gleichzeitig eine Form von Bildung, welche nur in der Auseinandersetzung mit der Welt – beispielsweise in der pädagogischen Praxis – gemacht werden kann? Dieser Gedanke entzieht sich einer abschließenden Klärung, stellt aber einen Denkanstoß für die kommenden Überlegungen dar.

Die Annäherung an Begriffe wird daher hier als mögliche Schnittstelle zwischen theoretischen Überlegungen und praktischen Erfahrungen betrachtet. Die Aufgabe der Theorie wird in diesem Zusammenhang darin gesehen, Wörter zu ‚schärfen‘, um einen Dialog zwischen Theorie und Praxis zu ermöglichen (Scheunpflug & Affolderbach, 2019, S. 196f). Wohlwissend, dass eine abgeschlossene Konkretisierung auch für die Praxis die zugrunde gelegte Idee von Bildung verfehlen würde und eine Normierung und Idealisierung zur Folge hätte. Die hier vorgenommenen Ausführungen machen deutlich: Um sich einem theoretischen Verständnis von Bildung anzunähern und den Begriff zu verstehen, muss er einerseits aus den verschiedenen Theorietraditionen und andererseits aus den unterschiedlichen gesellschaftlichen, kulturellen, politischen und sozialen Bedingungen heraus betrachtet werden. Die Komplexität, die sich daraus ergibt, kann anhand des Bundesländerübergreifenden BRP für Österreich (BMBWF, 2020) exemplarisch aufgezeigt und hinsichtlich der Bedeutung der frühen Kindheit – vor allem für die Praxis – analysiert werden, da dieser als eine mögliche Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis betrachtet werden muss.

3. Der Bildungsbegriff im bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan

Mehr als zehn Jahre sind vergangen, seitdem der Bundesländerübergreifende BRP für frühkindliche institutionelle Betreuungseinrichtungen in Österreich erstmalig im Jahr 2009 herausgegeben wurde. Zwar erstrahlt er seit dem Jahr 2020 äußerlich durch ein verändertes Layout in neuem Glanz, doch haben sich die wesentlichen Inhalte seither nicht verändert. Mit dem BRP war und ist letztlich ein zweifacher Anspruch der Herausgeberinnen und Herausgeber verbunden: Einerseits soll dieser eine allgemeingültige Orientierung für praktisch Handelnde sein. Andererseits dient er der kontinuierlichen Qualitätssicherung und -entwicklung, indem er „in komprimierter Form die Grundlagen elementarer Bildungsprozesse“ (BMBWF, 2020, S. 4) definiert. Das Wort ‚komprimiert‘ scheint einer der wesentlichen Aspekte im Hinblick auf den Umfang und der Auslegung zu sein. Denn unterzieht man dem österreichischen BRP einen (lediglich quantitativen) Vergleich mit anderen deutschsprachigen Bildungs- und Erziehungsplänen, so zeigt sich, dass dieser inhaltlich deutlich kürzer ausfällt. Während der österreichische BRP einen Umfang von 34 Seiten aufweist, erstreckt sich beispielsweise der sächsische Bildungsplan auf mehr als 200 Seiten (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011) und auch

das Berliner Bildungsprogramm ist mit rund 180 Seiten (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2014) deutlich umfangreicher. Ein inhaltlicher Vergleich zeigt zudem, dass in Deutschland jedes Bundesland einen eigenen Erziehungs- und Bildungsplan verfasst hat und sich somit ein diverseres Bild der frühkindlichen Curricula ergibt. Jeder der 16 Bildungs-, Erziehungs- oder Orientierungspläne (Textor, 2008) wurde vom jeweiligen Bundesland in einem unterschiedlichen Format und in Anleitung von unterschiedlichen Fachexpertinnen und Fachexperten herausgegeben, wodurch sich vielfältige Schwerpunkte ergeben: Während sich beispielsweise in Bayern und Hessen die Bildungspläne auf die ko-konstruktivistische Konzeption im Anschluss an den griechisch-deutschen Genetiker Wassilios Fthenakis beziehen, fokussieren die Bildungspläne in Berlin, Hamburg und im Saarland einen lebenswelt- und situationsorientierten Ansatz (Röhner, 2020, S. 692ff). Die gewählten Referenzwerke und -theorien sind daher nicht einfach als ‚State of the Art‘ des aktuellen Diskurses zu betrachten, sondern Bildungspläne müssen als „normative Konstrukte“ gesehen werden, die „weitgehend aus ‚informierter Willkür‘ der herangezogenen Expertinnen und Experten heraus verfasst sind“ (ebd., S. 691).

Mehr noch wird die eingangs erwähnte Popularität des Bildungsbegriffs im Verhältnis zu den mittlerweile so gut wie vollständig verdrängten elementaren Begriffen Erziehung und Betreuung verständlich, wenn man sich die Häufigkeit ihrer Verwendung im BRP vor Augen führt: Während *Bildung* im österreichischen BRP ca. 120-mal eigenständig oder in Form von Wortkombinationen (wie Bildungsprozess oder -qualität) verwendet wird, findet man den Begriff *Erziehung* nur zweimal. Letzterer wird dabei kein einziges Mal als eigenständiges Wort angeführt, sondern wird nur in der Bezeichnung Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gebraucht. Das Wort *Betreuung* wird in Summe dreimal verwendet und davon einmal in inhaltlicher Kombination mit dem Bildungsbegriff sowie jeweils einmal im Zuge der „außerfamiliären Betreuung“ sowie der „Nachmittagsbetreuung“ (BMBWF, 2020; Fageth, 2022, S. 170).

Der Bundesländerübergreifende BRP wurde so strukturiert, dass nach einer Ausführung der pädagogischen Orientierung (dem Bild vom Kind und der Darstellung pädagogischer Prinzipien) der Bildungsbegriff in Kombination mit dem Kompetenzbegriff in einem eigenen Kapitel genauer definiert wird. Im Anschluss daran werden sechs Bildungsbereiche sowie die Transitionen behandelt und in einem weiteren Kapitel wird die pädagogische Qualität dargestellt (BMBWF, 2020). Im vorliegenden Beitrag soll der Fokus auf die inhaltliche Verzahnung des Bildungs- und Kompetenzbegriffs sowie die diesem Verständnis zugrunde gelegten Theorie- und Denktraditionen gelegt werden.

Im zweiten Kapitel des BRPs wird zunächst beschrieben, dass es für die Auseinandersetzung mit frühkindlicher Bildung ein allgemeines Verständnis von Bildung braucht, und es wird auf die Bedeutsamkeit der „zugrunde liegenden

Lernprozesse“ (ebd., S. 9) hingewiesen. Im Weiteren werden die „Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen als Ergebnisse elementarer Bildungsprozesse“ (ebd.) festgelegt. Das bedeutet, frühkindliche Kompetenzen werden zunächst als Resultat von Bildungsprozessen beschrieben. Folgt man dieser ersten Definition, kann frühkindliche Bildung (nur) durch die Berücksichtigung von Lernprozessen entstehen, welche dann in Kompetenzen münden. Es zeichnet sich daher bereits am Beginn eine Fokussierung auf das Lernen sowie auf die Verbindung von Bildung und Kompetenz ab.

3.1 Bildung als dynamischer und lebenslanger Prozess

Danach folgt in einem eigenen Unterkapitel die Darstellung eines allgemeinen Verständnisses von Bildung: „Bildung wird als lebenslanger Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und mit der Welt verstanden“ (BMBWF, 2020, S. 9). Kritisch muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass Bildung als lebenslanger Prozess insofern ein Paradoxon darstellt, als viele wichtige Voraussetzungen für die aktive Auseinandersetzung mit sich und der Welt – wie beispielsweise die Sprach- und die Reflexionsfähigkeit oder die Koordination der Bewegung – in der frühen Kindheit erst erworben werden müssen und keinesfalls als angeboren betrachtet werden können. Das soll nicht bedeuten, Kindern aufgrund der noch fehlenden Grundlagen die Möglichkeit sich zu bilden, abzuerkennen. Jedoch muss der Bildungsbegriff – notwendigerweise – an die Bedingungen der frühen Kindheit angepasst bzw. für die Kindheitspädagogik übersetzt werden (Frost, 2019, S. 37f; Stieve, 2013, S. 67).

Diese lebenslangen Prozesse werden im BRP dann als *dynamisch* beschrieben und sie „befähigen Menschen zu selbstständigen und individuellen Handlungen im Kontext ihrer Lebensumwelt“ (BMBWF, 2020, S. 9). Was hier unter dem Begriff ‚dynamisch‘ konkret zu verstehen ist, wird jedoch nicht genauer erläutert. Folglich kann nur gemutmaßt werden, dass damit die Wechselbeziehung zwischen den gesellschaftlichen, kulturellen, sozialen sowie individuellen Bedingungen gemeint sein könnte. Denn trotz der Berücksichtigung der Selbstbildung des Subjekts (Schäfer, 2014) bildet sich der Mensch zugleich kontinuierlich im Kontext seiner kulturellen Lebenswelt. Hinter dieser Auslegung lassen sich einige wichtige Aspekte aufzeigen, die vor allem in sozialpädagogischen Auseinandersetzungen – welche die konkrete Lebenssituation und -bewältigung in den Blick nimmt – in den Diskurs des Bildungsbegriffs aufgenommen werden (Stieve, 2013, S. 58; Sting, 2013, S. 17f): Da es sich zunächst um eine allgemeine Definition von Bildung handelt, wird hier nicht deutlich, welche Lebensumwelten gemeint sind. Die hier verwendete Form des Plurals des Begriffs Lebensumwelt bezieht sich darauf, dass nie von nur einem sozialen und materiellen Umfeld gesprochen werden kann. Denn die kindlichen Lebenswelten unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Rechte, Freiheiten

und Möglichkeiten – beispielsweise aufgrund der körperlichen Größe sowie der fehlenden Erfahrung – stark von jenen der erwachsenen (Mierendorff, 2013, S. 63). Kindern werden beispielsweise in elementarpädagogischen Institutionen etliche Privilegien wie der freie Zutritt zu Räumen, die zeitliche Mitgestaltung des Tagesablaufs und der Zugriff auf unterschiedliche Gegenstände verwehrt. Inwiefern Kindern daher immer nur selbstständige und individuelle Handlungen ermöglicht werden können, muss als eine Herausforderung im pädagogischen Alltag gesehen werden. Darüber hinaus ist zu beachten, dass der Eintritt in eine frühkindliche Betreuungsinstitution für viele Kinder das erste Mal ist, dass sie ihre familiäre Lebenswelt verlassen und regelmäßig mit Kindern und Erwachsenen in Kontakt treten, die aus anderen sozialen Milieus kommen und verschiedene Erfahrungen mitbringen. Für die frühkindliche Institutionalisierung bedeutet das, dass Kinder meist in unterschiedlichen Lebensumfeldern leben und zwischen diesen hin- und herpendeln müssen. Die Welt kann daher vom Subjekt nicht als „monolithische Ganzheit erfahren“ (Sting, 2013, S. 17) werden. Was sich mit Bourdieus (2020) Begriff des Habitus beschreiben lässt, zeigt die Herausforderung, die unterschiedlichen ‚Codes‘ des jeweiligen Milieus zu erfahren und zu versuchen, sich diese anzueignen. Das bezieht sich beispielsweise auf die Sprache, die Esskultur oder das Zusammenleben in einer größeren Gruppe und die damit verbundenen Rituale, Regeln und Normen, was unterschiedliche Spannungen und Herausforderungen in Form von Differenzen und fehlender Anerkennung mit sich bringen kann (Sting, 2013, S. 21). Wie und ob selbsttätige und individuelle Handlungen entstehen und ob sie ‚positive‘ Bildungserfahrungen ermöglichen, kann daher nicht geplant oder initiiert werden. Mögliche Ausschlüsse und unterschiedliche soziale Chancen bedingt durch Ungleichheiten müssen dabei immer mitbedacht werden. Für erfolgreiche Bildungsprozesse in Form einer aktiven Auseinandersetzung mit der Welt kann sich das Individuum in der neuen Lebensumwelt nur zurechtfinden, wenn diese Herausforderungen berücksichtigt werden. Zur Unterscheidung von planbaren und curricularen Bildungsprozessen werden häufig in diesem Zusammenhang die Begrifflichkeiten ‚basale‘ oder ‚informelle‘ Bildung bzw. ‚Alltagsbildung‘ verwendet (Rauschenbach, 2009, S. 83f).

3.2. Die Ansprüche an Bildung nach Klafki

Nach dieser zunächst sehr offenen Formulierung im BRP folgt in Rückgriff auf den deutschen Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki (1993) eine nähere Beschreibung, was unter Bildung verstanden werden kann. Dabei erscheint es nicht unwesentlich zu sein, dass Klafki neben Klaus Mollenhauer und Herwig Blankertz einer der bedeutendsten Vertreter der Kritischen Erziehungswissenschaft war, die an der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule anknüpften. Aus dieser gesellschaftskritischen Perspektive entwickelte sich ein Begriffsverständnis von Bildung,

welches die Entwicklung eines Problembewusstseins und das Bemühen, diese Probleme zu bearbeiten und sie zu bewältigen, in den Vordergrund rückt (Benner & Brügggen, 2010, S. 211). Im BRP heißt es: Der Mensch habe den Anspruch auf *Selbstbestimmung* sowie *Partizipation* an der Gesellschaft und Kultur und müsse für andere Menschen *Verantwortung* übernehmen (BMBWF, 2020, S. 9).

Im Unterschied zu dieser Formulierung stellt Klafki im Original keine Ansprüche an Bildung, sondern spricht von drei *Grundfähigkeiten*, wodurch Bildung als „selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang“ (Klafki, 1993, S. 52) entstehen kann. Diese drei Grundfähigkeiten werden bei Klafki genauer dargestellt und somit präzisiert: *Selbstbestimmung* bezieht sich dabei auf die individuellen Lebensbeziehungen und „Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer und religiöser Art“ (ebd.). Anstelle des Worts Partizipation findet sich bei Klafki der Begriff *Mitbestimmungsfähigkeit*. Darunter wird verstanden, dass jede bzw. jeder „Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen und gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat“ (ebd.). Die Fähigkeit zur Selbstbestimmung sieht Klafki nur unter der Voraussetzung der *Solidaritätsfähigkeit* gegeben. Darunter versteht man zum einen die Anerkennung des Anderen und zum anderen sich für diejenigen einzusetzen, die aufgrund von Unterprivilegierung der vorherrschenden gesellschaftlichen Strukturen oder von politischer Unterdrückung bzw. Ausgrenzung nicht zu einer Selbst- oder Mitbestimmung in der Lage sind (ebd.). In diesem Sinne ist das Bildungsverständnis nach Klafki als ein demokratisches Bürgerrecht zu verstehen und er spricht sich somit für eine Bildung für alle aus (Stübiger & Kinsella, 2008, S. 11). Mehr noch zeigt sich bei Klafki ein weitreichenderes und deutlich komplexeres Verständnis, welches hinter den sogenannten Ansprüchen steht und durch eine Präzisierung der jeweiligen Grundfähigkeit angesprochen wird.

Bei diesem anspruchsvollen Bildungsverständnis dürfen die (gesellschaftspolitischen) Fakten nicht außer Acht gelassen werden: Nach wie vor unterdrücken fehlende und zu geringe Betreuungsmöglichkeiten das Recht und die Möglichkeit, dass alle Kinder eine elementarpädagogische Institution besuchen können (König, 2020). Berücksichtigt werden muss auch, dass die Kindheit eine besondere Lebensphase ist, welcher ein besonderer Schutz- und Schonraum zugesprochen wird. In dieser Lebensphase werden Kinder jedoch nicht nur geschützt, sondern ihnen bleiben auch bestimmte Rechte und gesellschaftliche Zugänge in die Gesellschaft – genau aus dieser Schutzfunktion heraus – verwehrt (Mierendorff, 2013, S. 58ff). Bezieht man diese Sichtweise auf Klafkis Grundfähigkeit von Bildung, muss bedacht werden, dass Kinder selbst (noch) nicht in der Lage sind, diese Fähigkeiten vollständig auszuüben und zu gebrauchen. Sie sind denknötwendig auf Erwachsene angewiesen, die mit ihren pädagogischen Handlungen Verantwortung übernehmen müssen, um sich solidarisch für die Möglichkeit der Selbst- und Mitbestimmung des Kindes einzusetzen.

3.3. Frühkindliche Bildung bei Humboldt

Nach dieser zunächst allgemeinen Darlegung, was unter Bildung zu verstehen ist, folgt die Beschreibung des Transfers für die frühkindliche Bildung: „Für die elementare Bildung bedeutet das: Die Lernprozesse des Kindes, sein selbstbestimmtes Handeln, seine Teilnahme an gesellschaftlichen und kulturellen Prozessen sowie die Übernahme von Verantwortung münden in eine individuelle Selbst- und Weltdeutung“ (BMBWF, 2020, S. 9).

Die *individuelle Selbst- und Weltdeutung* wird daher als Ziel der Ansprüche an Bildung nach Klafki gesehen. Weiter heißt es: „In der humanistischen Tradition wird dieser Prozess als ‚Aneignung der Welt‘ bezeichnet“ (ebd.). Das Ziel der frühkindlichen Bildung als „Aneignung der Welt“ wird hier an der Idee von Bildung nach Humboldt gestützt. Aus einer geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Perspektive muss an dieser Stelle betont werden, dass es sich bei dem eben erwähnten Ziel frühkindlicher Bildung um eine Interpretation handelt und dieses als solches nicht bei Humboldt zu finden ist. Denn Humboldt, der beinahe 150 Jahre vor Klafki lebte, konnte sich demnach nicht auf dessen Ideen von Bildung beziehen. Diese Interpretation von Klafkis Grundfähigkeiten bräuchte daher für eine logische Schlussfolgerung eine genauere Ausführung. Dabei wird nicht deutlich, wieso diese Interpretation eine große Bedeutung für das Verständnis der frühkindlichen Bildung hat.

Humboldt beschreibt stattdessen, dass es die größte und wichtigste Aufgabe des menschlichen Seins sei, dem Leben so großen Inhalt zu verleihen, welches über das bestehende Leben hinaus auf die kommende Generation wirke. „[D]iese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt, 1960, S. 235f). Bildung als die „Aneignung der Welt“ kann bei Humboldt als Vermittlung „zwischen der individuellen und der gesellschaftlichen Existenz und Koexistenz des Menschen“ (Benner, 1990, S. 77) verstanden werden und ist als eine Aneignung und Weiterentwicklung der individuellen Freiheit durch Kommunikation mit anderen in einer mannigfaltigen Welt zu interpretieren (ebd., S. 78). Laut Humboldt muss sich der Mensch zuerst von sich selbst distanzieren bzw. sogar ‚entfremden‘, um die Einflüsse der Welt zu verinnerlichen und somit eine reichhaltigere innere Welt zu ergründen. Diese Ergründung ergibt sich aus einem Wechselspiel von ästhetischen, sozialen und technischen Handlungen, die nicht hierarchisch zueinanderstehen. In diesem Zusammenhang wird Bildung nicht als etwas Funktions- oder Zweckgebundenes verstanden (Schäfer, 2019, S. 404).

Ruft man sich also ins Bewusstsein, dass Kinder in ihren ersten Lebensjahren erst eine grundlegende Sprachfähigkeit und ein individuelles Identitätsverständnis entwickeln, wäre eine Übertragung der humboldtschen Gedanken auf den frühkindlichen Bildungsbegriff notwendig.

3.4. Bildung als komplexer Austauschprozess

Zugleich werden Bildungsprozesse im BRP nicht nur als dynamisch, sondern in Rückgriff auf den Transaktionsansatz – konkret auf die Ausführungen von Hartmann, Stoll, Chisté und Hajszan (2006, S. 74) – ebenso als „komplexe Austauschprozesse zwischen Kindern und ihrer Lebenswelt“ (BMBWF, 2020, S. 9) beschrieben. Dieses Begriffsverständnis überrascht nicht, wenn man sich vor Augen führt, dass zwei der genannten Autorinnen Mitarbeiterinnen des für die Ausarbeitung des BRP hauptverantwortlichen Charlotte-Bühler-Instituts waren. Die Komprimierung einer komplexen Theorie erscheint auch hier unausweichlich, zumal das inhaltliche Nachvollziehen dieser Definition nur durch die Lektüre der Referenzwerke der Autorinnen möglich erscheint: Der Transaktionsansatz bezieht sich auf die Wechselwirkung und die gegenseitige „Veränderung von Kind, kultureller und sozialer Umwelt innerhalb und außerhalb des Kindergartens. Im Vordergrund steht dabei nicht ausschließlich das Erreichen von bestimmten Bildungszielen, sondern der Blick richtet sich verstärkt auf die Qualität der transaktionalen Lernprozesse“ (Hartmann et al., 2006., S. 74). Ein Zusammenspiel der transaktionalen Prozesse durch vier Komponenten soll dazu dienen, Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in der Planung und Kontrolle von Bildungsprozessen zu unterstützen und diese anschaulich zu machen (ebd., S. 76). Folglich kommt es hier im BRP zu einem unübersehbaren inhaltlichen Bruch, denn mit dem zuvor durchgeführten Verweis auf Humboldt und Klafki kann Bildung nicht als plan- und steuerbarer Prozess verstanden und somit auch nicht kontrolliert werden.

Weiter heißt es im BRP: „Kinder tragen zu ihrer Bildung selbst bei, indem sie ihre Kompetenzen – unterstützt durch Impulse ihrer sozialen und materiellen Umwelt – ständig weiterentwickeln“ (BMBWF, 2020, S. 9). Deutlich zeigt sich, dass die Eigeninitiative und die Selbsttätigkeit des Kindes bei Bildungsprozessen hervorgehoben und als individueller Prozess verstanden wird. Wie die sozialen und materiellen Impulse erfolgen und wer sie den Kindern ermöglicht (Kindergartenpädagogin oder -pädagoge, Eltern, Freundinnen und Freunde usw.), wird nicht genauer ausgeführt. Hinsichtlich des möglichen Gelingens aber auch Scheiterns von Bildungsprozessen muss der Aspekt berücksichtigt werden, dass soziale und materielle Impulse Bildungsprozesse nicht immer nur positiv beeinflussen, sondern Kinder auch überfordern, irritieren und frustrieren können (Sting, 2013, S. 21f).

Während Kompetenzen weiter oben als Ergebnisse von Bildung beschrieben werden, werden sie in dem eben zitierten Satz wiederum als Bedingung aufgezeigt. Bildung und Kompetenzen werden im BRP zwar einerseits als unterschiedliche Begriffe gehandhabt und ihnen wird jeweils ein eigenes Unterkapitel gewidmet, dennoch zeigt sich andererseits eine komplexe Verstrickung dieser beiden Begriffe. Aufgrund der uneinheitlichen Darstellung von Bildung und Kompetenzen im österreichischen BRP kann davon ausgegangen werden, dass sie hier in

einem Wechselverhältnis zueinanderstehen und sich gegenseitig bedingen. Abschließend wird diese Komplexität genauer analysiert.

3.5. Kompetenzen in Bezug auf Bildung in Anlehnung an Roth

Kompetenzen werden im BRP zuerst als „ein Netzwerk von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Strategien und Routinen verstanden, das jeder Mensch zusätzlich zur Lernmotivation benötigt, um in unterschiedlichen Situationen handlungsfähig zu sein“ (BMBWF, 2020, S. 10). In Anlehnung an Heinrich Roth werden im Weiteren die Selbst-, Sozial- sowie Sachkompetenz benannt. Diese theoretischen Überlegungen finden sich im Original im zweiten Band seiner Abhandlung „Pädagogische Anthropologie“ (Roth, 1971, S. 456ff). Dabei ist anzumerken, dass im BRP fälschlicherweise der erste Band als herangezogene Quelle angegeben wurde (BMBWF, 2020, S. 11; S. 33). Roth erhob mit seiner Initiierung der ‚realistischen Wende‘ in den 1960er und 1970er Jahren den Anspruch, pädagogische Probleme wie beispielsweise die Frage nach der Bildsamkeit des Menschen anhand von empirischen Erhebungen und interdisziplinären Erörterung zu beantworten (Roth, 1971, S. 13; Benner & Brüggem, 2010, S. 205; Böhm & Seichter, 2022, S. 411).

Bildung meint ihm zu Folge „den *Prozeß* der Erkenntnis und Aneignung, den inneren Vorgang der Formierung, als auch das *Resultat*, das Verfügenkönnen über das, was uns zu eigen geworden ist, also Wissen und Erkenntnis als *Inhalt* meines Bewußtseins als *Können*“ (Roth, 1966, S. 26, Herv. im Original). Durch die Erörterung einer Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz beschreibt er, wie dem Individuum autonome und mündige Handlungsfähigkeiten *durch Erziehung* ermöglicht werden können (Roth, 1971, S. 17). Die Logik beruht darauf, dass das Kind dazu befähigt wird – ausgehend von einer untersten Stufe der Verhaltensregelung – die höchste Stufe der Freiheit zu erreichen. Kompetenzen werden daher bei Roth stufenweise erworben, indem junge Kinder beispielsweise zuerst lernen, sich Ziele zu setzen und diese zu erreichen, um so bewusst die Sachkompetenz zu erlangen (ebd., S. 454ff). Die einzelnen Kompetenzen im BRP werden jedoch nicht auf der Grundlage von Roths Ausführungen beschrieben, sondern mit Verweis auf unterschiedliche Fachleute wie beispielsweise Psychologinnen und Psychologen. Diese drei Kompetenzen werden im Weiteren durch die ‚lernmethodische Kompetenz‘ sowie die ‚Metakompetenz‘ ergänzt (BMBWF, 2020, S. 11).

Ebenso sollte nicht unerwähnt bleiben, dass sich hinter dem Kompetenzbegriff ökonomische Leistungs- und Verwertungsprozesse verbergen (können), die eine Standardisierung von Bildung nach sich ziehen (Schäfer, 2019, S. 408). Kompetenzen können gemessen, in Skalen abgebildet und unterteilt werden, sodass die Fähigkeiten der Heranwachsenden intersubjektiv vergleichbar werden. Mit dieser Perspektive wird auch der Begriff der Bildung in mess- und steuerbare Kompetenzmodelle verpackt, um folglich Bildungsprozesse beobachten, d. h. empi-

risch zu erheben und objektiv erklären zu können. Von den Autorinnen intendiert oder nicht – unweigerlich wird der Bildungsbegriff diesem Verständnis folgend in einer Verwertungslogik des Kapitalismus verwendet, der sich am ökonomischen Output eines Individuums orientiert. Besonders problematisch erscheint daran, dass sich hinter dem Kompetenzbegriff eine normative Vorstellung von Wissen verbirgt. Kompetenzen „stellen so betrachtet also weniger ein integratives Konzept dar, sondern zielen wesentlich auf soziale Distinktion und Hierarchie“ (Höhne, 2007, S. 41) ab und führen in weiterer Folge vielmehr zu Ausschlüssen als zu chancengerechten und egalitären Zugängen. Denn durch die Vergleichbarkeit von Kompetenzen wird nicht nur deutlich, was ein Kind gelernt hat, sondern was es im Unterschied zu anderen (noch) nicht kann.

Die unmittelbaren Konsequenzen, die sich für die pädagogische Praxis aus diesem inflationären Begriffsverständnis ergeben, werden im Folgenden abschließend zusammengefasst diskutiert.

4. Konsequenzen eines Begriffsdilemmas für die pädagogische Praxis

Wie deutlich wurde, bedarf es einer systematischen Analyse, um sich dem Begriffsverständnis von Bildung im österreichischen BRP (BMBWF, 2020) anzunähern. Die Orientierung an pädagogischen Denktraditionen im BRP, wie sie in diesem Beitrag rekonstruiert wurden, zeigen diverse Perspektiven und Verständnisse des Bildungsbegriffs. Konkret konnten drei wesentliche pädagogische Denktraditionen für den Bildungsbegriff rekonstruiert werden: (1) ein emanzipatorischer Zugang nach Klafki, der sich durch die drei Ansprüche von Bildung in Form von Selbstbestimmung, Partizipation und Verantwortung kennzeichnet, (2) Bildung nach Humboldt als „Aneignung der Welt“ sowie (3) ein Wechselverhältnis von Bildung und Kompetenz in Anlehnung an Roths Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz.

Obwohl der vielfältige Gebrauch des Bildungsbegriffs im BRP einerseits aufgrund der fehlenden einheitlichen Verwendung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs (Zirfas, 2018, S. 40) legitimiert werden kann, lassen sich andererseits die unterschiedlichen Zugänge und damit die Widersprüche der jeweiligen Strömungen nicht leugnen. Somit erscheint es einerseits als Notwendigkeit, die unterschiedlichen Bedeutungsstränge und Einflüsse immer wieder aufzugreifen und kontinuierlich zusammen zu denken. Andererseits ist damit die große Herausforderung verbunden, diese unterschiedlichen Begriffsverständnisse in ihrer wesentlichen Bedeutung aufrechtzuerhalten und sie nicht in einer scheinbar einheitlichen Definition zusammenzuführen, sodass ihre inhaltlichen Grenzen verschwimmen.

Wie in Rückbezug auf Klafki und Humboldt deutlich wurde, muss das zugrundeliegende Verständnis von Bildung auf die frühe Kindheit übertragen werden. Diese Herausforderung darf zu keiner unüberbrückbaren Lücke für das Verständnis von Bildung in der Praxis werden.

Obwohl die Ideen von Bildung bei Humboldt und Klafki oberflächlich erwähnt und angeführt werden, zeigt sich im BRP eine deutliche Tendenz dahingehend, Bildung als Kompetenzerwerb zu verstehen. Damit verbunden wäre jedoch die Einsicht, dass Bildung als ein lebenslanger Prozess nicht immer linear erfolgt und durch den Erwerb von Kompetenzen abgeschlossen werden kann. Unweigerlich würde damit die Komplexität, die dem Bildungsbegriff *sui generis* innewohnt, auf eine Kompetenz-Checkliste reduziert. Vielmehr stellt sich die Frage, ob Partizipation, Selbstbestimmung, Verantwortung sowie die Aneignung der Welt, durch den Erwerb von Kompetenzen positivistisch bestimmt und in Form einer Anleitung angewendet oder gar standardisiert werden können. Die in diesem Beitrag lediglich angedeutete Vielschichtigkeit dieses pädagogischen Grundbegriffs verbietet es geradezu, Bildung als planbaren und zielgerichteten Prozess zu verstehen. Umso mehr ist kritisch zu hinterfragen, ob der BRP von einer derart inflationären Verwendung des Bildungsbegriffs tatsächlich profitiert oder ob dieser nicht gerade dadurch zu einem unpräzisen Begriff verflacht und damit inhaltlich leer wird.

Damit Pädagoginnen und Pädagogen Verantwortung für die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit (Klafki, 1993, S.52) der ihnen anvertrauten Kinder übernehmen können, bedarf es eines Bewusstseins der Notwendigkeit erziehender wie betreuender Tätigkeiten. Das Nachdenken über pädagogische Grundbegriffe kann und darf nicht losgelöst von den Ansprüchen in der pädagogischen Praxis erfolgen.

Wenn es Praktikerinnen und Praktikern ermöglicht wird, sich den innewohnenden Spannungen und Mehrdeutigkeiten von Begriffen anzunähern, lässt sich daraus eine Konsequenz für ihr praktisches bzw. pädagogisches Handeln schließen: Das Nachdenken über Bildung als eine Form *von* Bildung würde dann miteinschließen, dass ein verändertes Bewusstsein entsteht. Wenn die Bedeutung eines Begriffs (wie Bildung) von der Theorie ‚geschärft‘ wird, um in der Praxis ‚begriffen‘ werden zu können, kann das wiederum ermöglichen, die individuellen (pädagogischen) Handlungen zu reflektieren. Um den Praktikerinnen und Praktikern die Möglichkeit zu bieten, sich den Spannungen und Mehrdeutigkeiten anzunähern, die sich in der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Bildung ergeben, muss dies den Bedürfnissen und Anforderungen der Praxis entsprechend erläutert und dargestellt werden.

Literatur

- Bäck, G., Hajszan, M. & Hartmann, W. (2006). Bildungsqualität im Kindergarten. Ein transaktionales Bildungskonzept. In *Unsere Kinder* (Hrsg.), *LebensRaum Kindergarten. Methoden des Kindergartens, Bd.3*. Linz: Verlag der Fachzeitschrift *Unsere Kinder*.

- Benner, D. (1990). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Weinheim: Juventa.
- Benner, D. & Brüggem, F. (2010). Bildsamkeit/Bildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 174–215). Weinheim: Beltz.
- Böhm, W. & Seichter, S. (2022). *Wörterbuch der Pädagogik* (18. Aufl.). Paderborn: UTB.
- Bourdieu, P. (2020). *Die feinen Unterschiede* (27. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020). *Der Bundesländerübergreifende BildungsRahmenplan*. Wien: Digitales Druckzentrum Renngasse.
- Fageth, B. (2022). *Pädagogischer Takt in der Elementarpädagogik. Problemgeschichtliche Rekonstruktion und empirische Konkretisierung*. Weinheim: Beltz.
- Frost, U. (2019). Ist der Bildungsbegriff für die frühe Kindheit brauchbar? In G.E. Schäfer et al. (Hrsg.), *Bildung in der frühen Kindheit* (S. 33–43). Wiesbaden: Springer.
- Hartmann, W., Stoll, M., Chisté, N. & Hajszan, M. (2006). *Bildungsqualität im Kindergarten*. Wien: öbv & hpt.
- Höhne, T. (2007). Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In L. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus.
- Horkheimer, M. (1985). Begriff der Bildung. In A. Schmidt & G. Schmid Noerr (Hrsg.), *Gesammelte Schriften. Bd. 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-197* (S. 409–419). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Humboldt, W. (1960). *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Hrsg. v. A. Flitner & K. Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klafki, W. (1993). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- König, A. (2020). Die Crux mit der Bildung in der Kindertagesbetreuung. Anspruch und Wirklichkeit von Bildungsteilhabe. *Jugendhilfe*, 5, 442–447.
- Krenn-Wache, M. (2018). BILDUNG 2030 – Inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung für alle. *Kita aktuell*, 5, 74–76.
- Ladenthin, V. (2019). Nutzen und Nutzlosigkeit des Definierens. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 95, 162–169.
- Liegle, L. (2006). *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mierendoff, J. (2013). Frühe Kindheit und Wohlfahrtsstaat – Wandel des Musters der frühen Kindheit. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit. (Hrsg.), *Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog* (S. 58–72). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rauschenbach, T. (2009). *Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim: Juventa.
- Ritter, J. (1971). *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 1*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Röhner, C. (2020). Bildungspläne im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2. Aufl., S. 659–701). Berlin: Barbara Budrich.
- Roth, H. (1966). *Pädagogische Anthropologie. Bildsamkeit und Bestimmung*, Bd. 1. Hannover: Hermann Schroedel.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*, Bd. 2. Hannover: Hermann Schroedel.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2011). *Der Sächsischer Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten, Horte sowie für Kindertagespflege*. Weimar: Verlag das netz.
- Schäfer, G. E. (2014). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schäfer, G. E. (2019). Bildung in der frühen Kindheit. In C. Dietrich, U. Stenger & C. Stieve (Hrsg.), *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 402–420). Weinheim: Beltz.
- Scheunpflug, A. & Affolderbach, M. (2019). Zur Funktion unscharfer Begriffe. Ein Plädoyer für einen reflexiven Blick auf Explikation. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 95, 187–198.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Weimar: Verlag das netz.
- Steffel, M. (2018). Die nicht enden wollende Arbeit an Begriffen – veranschaulicht am Begriff der Mündigkeit. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 94, 437–455.
- Stieve, C. (2013). Anfänge der Bildung. Bildungstheoretische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 52–70). Wiesbaden: Springer.
- Sting, S. (2013). Sozialpädagogische Zugänge zur Bildung in der Frühen Kindheit. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), *Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog* (S. 14–26). Weinheim: Beltz Juventa.
- Stübig, H. & Kinsella, M. (2008). *Bibliografie Wolfgang Klafki, Verzeichnis der Veröffentlichungen und betreuten Hochschriften 1952–2007 sowie Nachträge*. Berlin: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für internationale Pädagogische Forschung.
- Thiersch, R. (2014). Bildungs- und Erziehungspläne für Kindertageseinrichtungen – Anmerkungen aus Anlass der Neuerscheinung des baden- württembergischen Orientierungsplanes. In S. Faas & M. Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit* (S. 187–200). Berlin: Springer.
- Textor, M. R. (2008). *Erziehungs- und Bildungspläne*. Verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/1951>
- Zirfas, J. (2018). *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Paderborn: UTB.

