



**DAS PROFESSIONELLE SELBSTVERSTÄNDNIS VON ERZIEHERINNEN UND  
GRUNDSCHULLEHRERINNEN VOR DEM HINTERGRUND IHRER  
PÄDAGOGISCHEN ORIENTIERUNGEN**

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

des Fachbereichs Erziehungs- und Kulturwissenschaften

der Universität Osnabrück

vorgelegt von

Meike Sauerhering

aus

Osnabrück

Osnabrück, 2015

## **BERICHTERSTATTERINNEN**

**Professor Dr. Claudia Solzbacher**

**Professor Dr. Renate Zimmer**

**Tag der mündlichen Prüfung: 23.02.2016**

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>INHALTSVERZEICHNIS</b> .....	<b>3</b>
<b>EINLEITUNG</b> .....	<b>6</b>
<b>AUSGANGSPUNKTE</b> .....	<b>9</b>
<b>1 Ergebnissynopse der Primärstudien: Hinführung zur Forschungsfrage</b> .....	<b>9</b>
<b>2 Zum Forschungsfeld</b> .....	<b>11</b>
2.1 <i>Der Einfluss der traditionellen Trennung von Kita und Grundschule auf das professionelle Selbstverständnis und die pädagogischen Orientierungen von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen</i> .....	12
2.2 <i>Fach- und Lehrkräfte als maßgebliche Akteure bei der Übergangsgestaltung sowie bei der Herstellung von Anschlussfähigkeit von Kita und Grundschule</i> .....	19
<b>QUALITATIV EMPIRISCHES FORSCHUNGSDESIGN</b> .....	<b>27</b>
<b>3 Erkenntnisinteresse und sensibilisierende Konzepte</b> .....	<b>27</b>
3.1 <i>Professionelles Selbstverständnis</i> .....	27
3.2 <i>Pädagogische Orientierungen</i> .....	28
3.3 <i>Zusammenspiel von professionellem Selbstverständnis und pädagogischen Orientierungen</i> .....	30
3.4 <i>Professionstheorie</i> .....	32
3.4.1 <i>Strukturtheoretische Ansätze</i> .....	33
3.4.2 <i>Kompetenztheoretische Ansätze</i> .....	36
<b>4 Methodologische Konzeption</b> .....	<b>38</b>
4.1 <i>Auswahl des Verfahrens</i> .....	38
4.2 <i>Theoretische Einbettung und kritische Auseinandersetzung mit dem gewählten Verfahren: Grounded Theory</i> .....	42
4.3 <i>Position der Forscherin in der Arbeit</i> .....	44
<b>5 Methodische Konzeption</b> .....	<b>46</b>
5.1 <i>Forschungsfrage und Feldzugang</i> .....	46
5.2 <i>Anlage als Sekundäranalyse</i> .....	48
5.3 <i>Datenanalyse nach Prämissen der Grounded Theory</i> .....	50
5.3.1 <i>Forschungsprinzipien</i> .....	50
5.3.2 <i>Kodieren als zentrale Tätigkeit im Forschungsprozess</i> .....	51
<b>6 Konkrete Umsetzung</b> .....	<b>55</b>
6.1 <i>Beschreibung des Samples</i> .....	55
6.2 <i>Kodieren</i> .....	61
6.3 <i>Probleme und Lösungen</i> .....	62
6.3.1 <i>„Fehlerquelle Subjekt“ in der Datenerhebungsphase</i> .....	63
6.3.2 <i>Exemplarische Darstellung der Analyse eines Interviewausschnitts</i> .....	65

<b>EMPIRISCHE BEFUNDE: GRUNDSCHULLEHRERINNEN .....</b>	<b>70</b>
<b>7 Professionelles Selbstverständnis: Entscheiden und Handeln (können) in einer antinomisch geprägten Institution .....</b>	<b>71</b>
7.1 <i>Anknüpfungspunkte an Strukturtheorien:</i>	
<i>Balanceakte auf verschiedenen Handlungsebenen .....</i>	<i>74</i>
7.1.1 Zwischen Erziehungs- und Bildungsauftrag: Bekenntnis für die Stärkung der Persönlichkeit .....	75
7.1.2 Vermittlungsfunktion versus edukativer Funktion: Mangelndes Leistungsvermögen bei Kindern als Herausforderung für LehrerInnen .....	76
7.1.3 Zwischen Unterrichten, Beziehungspflege und Organisation: Die Vermittlung von Lerninhalten wird ungewollt zum Nebenschauplatz .....	81
7.1.4 Makroorganisation von Unterricht: Klassenübergreifende Differenzierung wegen des gesellschaftlichen und bildungspolitischen Anspruchs .....	84
7.1.5 Maximaler Vergleich: Stagnation durch Entscheidungen der Bildungsverwaltung – das langsame .....	
Sterben einer Schule .....	86
7.2 <i>Anschlüsse an kompetenztheoretische Diskurse: Was die gute Lehrkraft ausmacht .....</i>	<i>89</i>
7.2.1 Kompetenzbereich Wissen: Fehler als Lernanlässe begreifen .....	90
7.2.2 Kompetenzbereich Handlungsrouitnen: Konsequenz als Voraussetzung für planvoll gestaltete Unterrichts- und Erziehungssituationen .....	93
7.2.3 Kompetenzentwicklung in der Praxis: In der Berufsbiographie wird das Sicherheitsbedürfnis von Flexibilität und Offenheit abgelöst .....	94
7.2.4 Kompetenzbereich Ethos: Die Verbindung personaler Kompetenzen mit Wissenskomponenten ist Voraussetzung für die Übernahme der Verantwortung für das Lernen von Kindern .....	96
7.2.5 Professionalität und Kompetenzerwerb: Wesentliches gilt als nicht lernbar .....	99
7.3 <i>Maximaler Vergleich: Professionelles Selbstverständnis aus Schulleitungsperspektive .....</i>	<i>101</i>
<b>8 Zentrale pädagogische Orientierung: Emotionale Sicherheit für Kinder .....</b>	<b>108</b>
8.1 <i>Lernprozesse erzeugen emotionale Sicherheit:</i>	
<i>Das Kind als Gestalter seiner Lernprozesse .....</i>	<i>109</i>
8.1.1 Sensible Einschätzung der Leistungen: Die gute Beziehung zu SchülerInnen .....	109
8.1.2 Persönliche Bedeutsamkeit der Lerninhalte erzeugt emotionale Sicherheit .....	115
8.2 <i>Kinder brauchen für Lernprozesse entwicklungsbedingt einen Schonraum .....</i>	<i>121</i>
8.3 <i>Maximaler Vergleich:</i>	
<i>Distanzierungen und Hierarchisierungen in LehrerIn-SchülerIn-Beziehungen .....</i>	<i>124</i>
<b>9 Zusammenfassende Diskussion der Befunde .....</b>	<b>129</b>

<b>EMPIRISCHE BEFUNDE: ERZIEHERINNEN .....</b>	<b>139</b>
<b>10 Professionelles Selbstverständnis: Wissensbasierte und verantwortungsvolle Begleitung der Selbstbildungsprozesse von Kindern .....</b>	<b>141</b>
10.1 <i>Gute Aus-, Fort- und Weiterbildungen für ErzieherInnen als Basis für Reflexionsprozesse</i>	144
10.2 <i>Neue wissenschaftliche Erkenntnisse: Unterstützung und Herausforderung für ErzieherInnen.....</i>	151
10.3 <i>ErzieherIn-Kind Beziehung: Kernelement professioneller Arbeit .....</i>	154
10.3.1 <i>Funktion und Reichweite von Beziehungen: Passende Beziehungsangebote ...</i>	156
10.3.2 <i>Sichere ErzieherIn-Kind-Beziehung: Anbahnung und Gestaltung .....</i>	164
10.4 <i>Maximaler Vergleich: Ein Gegenentwurf .....</i>	167
<b>11 Zentrale pädagogische Orientierung: Potentiale wahrnehmen, um Kinder in ihren Selbstbildungsprozessen zu fordern .....</b>	<b>171</b>
11.1 <i>Beobachtung von Bildungssituationen: Bildungsbewegungen initiieren .....</i>	172
11.2 <i>Freie Beobachtung von Lernprozessen: Abkehr vom Defizitblick .....</i>	177
11.3 <i>Standardisierte Beobachtungsinstrumente: Sicherheit versus Kritik.....</i>	187
11.4 <i>Gestaltung der Lernumgebung: Entwicklungsprozesse anregen .....</i>	194
11.5 <i>Kontrastfall: Das reife Kind.....</i>	202
<b>12 Professionelle pädagogische Haltung als Querschnittdimension .....</b>	<b>211</b>
<b>13 Bedeutungszuwachs für die Kita-Arbeit: Befunde zu Chancen und Risiken .....</b>	<b>220</b>
13.1 <i>Kommunikative Kompetenz: Selbstverständnis und Fremdwahrnehmung .....</i>	221
13.2 <i>Wachsende Ansprüche: Gleichbleibende zeitliche Ressourcen .....</i>	225
<b>14 Zusammenfassende Diskussion der Befunde ErzieherInnen .....</b>	<b>227</b>
<b>EMPIRISCHE BEFUNDE: ASPEKTE DER ÜBERGANGSGESTALTUNG.....</b>	<b>238</b>
<b>15 Kinder im Übergangsprozess begleiten: Was die Kooperation zwischen Kita und Grundschule behindert beziehungsweise beflügelt .....</b>	<b>238</b>
15.1 <i>Perspektiven von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen auf das je andere Berufsfeld: (Vor-)Urteile verhindern die konstruktive Zusammenarbeit.....</i>	240
15.2 <i>ErzieherInnen und LehrerInnen in ihrer Funktion als ModeratorInnen des Übergangs: Kinder fordern.....</i>	246
15.2.1 <i>Gelungene Schulvorbereitung aus unterschiedlichen Blickwinkeln .....</i>	250
15.2.2 <i>In den Bereichen Selbstbewusstsein und emotionale Sicherheit treffen sich die Vorstellungen zur Schulfähigkeit.....</i>	254
15.2.3 <i>Informationsfluss zwischen Kita und Grundschule zum Wohl des einzelnen Kindes .....</i>	259
15.2.4 <i>Wertschätzung und Kooperation bedingen sich gegenseitig .....</i>	262
15.3 <i>Ein gemeinsames Bildungsverständnis von Kita und Schule bleibt Vision .....</i>	270
<b>16 Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse .....</b>	<b>281</b>
<b>FAZIT UND AUSBLICK .....</b>	<b>287</b>
<b>LITERATURLISTE .....</b>	<b>300</b>
<b>ANHANG .....</b>	<b>309</b>
<b>Fortführung des Interviews – Ergänzung Kapitel 6.3.1 .....</b>	<b>309</b>
<b>Primärstudien:</b>	
<b>Individuelle Förderung in niedersächsischen Kindertagesstätten und Grundschulen.....</b>	<b>320</b>
<i>Forschungsdesign .....</i>	320
<i>Überblick der Ergebnisse .....</i>	325

## **EINLEITUNG**

Die Bildungsbiographie von Kindern und Jugendlichen wird unter anderem durch strukturell vorgegebene Übergänge im Bildungssystem gerahmt. Spätestens seitdem die frühkindliche Bildung zunehmend in den Fokus der Öffentlichkeit rückt, wird dem ersten normativ vorgegebenen Übergang – dem ins staatlich verpflichtende Bildungssystem – besonderes Augenmerk geschenkt. Obwohl das Denken in Bildungsbiographien wissenschaftlich theoretisch fundiert ist und sich in bildungspolitischen Maßnahmen sowie in pädagogischer Praxis niederschlägt, zeigen sich an der Schnittstelle Kindertagesstätte und Grundschule noch Reibungspunkte – sowohl für die Kinder im Übergang als auch für die professionellen Akteure als Begleiter. Anpassungsleistungen und Anschlussfähigkeit von Kita und Grundschule stellen Herausforderungen für die Professionalisierung und das Bildungssystem dar. Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob das Subjekt, also das Kind im Übergang, Bewältigungsleistungen zu vollbringen hat oder aber, ob die Institutionen Anschlussfähigkeit herstellen müssen, um den Kindern einen bruchlosen Übergang zu ermöglichen. Doch bereits die Frage, inwieweit Übergänge eher als Entwicklungschance oder Entwicklungsrisiko zu betrachten sind und wie viele Kinder Übergangsprobleme aufweisen wird kontrovers diskutiert (vgl. Beelmann 2006). Wissenschaftlich theoretisch lässt sich dieses im Rahmen von Transitionstheorien fassen. Beispielsweise wird in dem Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2011) der Übergang von der Kita in die Grundschule als Risiko verstanden, Caspi und Moffitt (1993) hingegen sehen keine spezifische Übergangsproblematik.

Es kann ein erster Schritt sein zu prüfen wo genau sich Kita und Grundschule unterscheiden und welche Unterschiede das Erleben von Kindern prägen, um Transparenz für die Beteiligten herzustellen. Gleichzeitig ist im Blick zu halten, an welcher Stelle die Systeme Kita und Grundschule unvereinbar sind und wo es möglicherweise einen Mehrwert bedeuten würde, den jeweiligen Eigenwert herauszustellen. Vorausgesetzt der Übergang von der Kita in die Grundschule evoziert Diskontinuitäten in der Bildungsbiographie von Kindern, kann gefragt werden, wie dann Anschlussfähigkeit hergestellt werden kann. Hier stehen empirisch gesicherte Aussagen weitgehend aus. Weil angenommen wird, dass die „Überzeugungssysteme“ (Tietze 1998, 67) der in den Einrichtungen handelnden professionellen Akteure maßgeblich das Erleben der Kinder prägen und auf die Gestaltung der Lernumgebungen wirken, setzt die vorliegende Arbeit an den Überzeugungen der ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen an. Zur Operationalisierung ihrer Überzeugungssysteme

werden die Konstrukte ‚professionelles Selbstverständnis‘ und ‚pädagogische Orientierungen‘ herangezogen.

### **Entstehung der Forschungsfragen**

Das Forschungsinteresse das dieser Arbeit zugrunde liegt, ist im Kontext der Mitarbeit – sowohl bei der Konzeptionierung, der Erhebung und auch bei der Auswertung – an zwei Studien entstanden. Dabei handelt es sich zum einen um eine Studie zur individuellen Förderung in niedersächsischen Kindertagesstätten, zum anderen um eine Studie zur individuellen Förderung in niedersächsischen Grundschulen. Beide Untersuchungen wurden unter der Leitung von Prof. Dr. Solzbacher in der Forschungsstelle Begabungsförderung des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) durchgeführt. So ist unter anderem umfangreiches Material entstanden, das hinsichtlich des Themas Anschlussfähigkeit von Kita und Grundschule analysiert werden kann. Im Zuge der primären Auswertung ist diesem aufgrund der anders gelagerten Forschungsfrage jedoch lediglich eine randständige Bedeutung beigemessen worden. Dennoch haben die bisher erfolgten Auswertungen des Datenmaterials Hinweise darauf geliefert, dass latent vorhandene berufsgruppenspezifische Überzeugungen die Anschlussfähigkeit von Kindertagesstätte und Grundschule erschweren. Obwohl das bisher nicht systematisch überprüft wurde, deuten sich Unterschiede zwischen den Berufsgruppen an, die für die Akteure oftmals unerkannt bleiben. Daraus leitet sich die These ab, dass sich in der Folge latent vorhandene Unterschiede als Diskontinuitäten zeigen, die von den Kindern zu bewältigen sind. Hier zeigt sich ein interessantes Forschungsfeld, welches über eine Sekundäranalyse des vorhandenen Materials bearbeitet wird. Dabei werden die spezifischen Besonderheiten der Berufsgruppe der ErzieherInnen und der Berufsgruppe der GrundschullehrerInnen in Abgrenzung zueinander sichtbar gemacht.

### **Anlage und Aufbau der Sekundäranalyse**

Die vorliegende Arbeit wurde nach Prämissen der Grounded Theory erstellt, sowohl hinsichtlich meines Verständnisses als Forscherin, des Umgangs mit den Daten als auch hinsichtlich der Gestaltung des Forschungsprozesses. Als Mitarbeiterin war ich bereits an den Ausgangsstudien beteiligt. So ist die oben dargestellte These in diesem Kontext entstanden. Im Sinne der Grounded Theory kann diese als Muster bezeichnet werden, das aus dem Material emergiert ist.

Die Wahl der Methode hat zudem Konsequenzen für die Darstellungsform. Diese weicht von dem klassischen Modell des Blockverfahrens ab (vgl. Kruse 2014;

Strübing/Schnettler 2004). So wird nicht ex post ein linearer Verlauf der Forschung suggeriert. Mit dem gewählten Schichtverfahren entsteht eine Arbeit, in der der Forschungsprozess (ähnlich wie in einem Forschungstagebuch) sichtbar wird. Das Schichtverfahren birgt allerdings den Nachteil, dass es für die LeserIn<sup>1</sup> schwerer zu lesen ist, als Arbeiten nach dem klassischen Modell, da einzelne Bereiche weniger für sich stehen können. Es ist jedoch eine lesbare Mischform angestrebt. Das Schichtverfahren entspricht den Prämissen rekonstruktiver Forschungsmethoden (vgl. Kruse 2014, 639ff) und bietet den Vorteil, dass der Forschungsprozess nachvollziehbar bleibt.

Im Unterschied zu den gängigen Blockverfahren bildet hier nicht die Darstellung des Forschungsstands den Anfang der Arbeit. Vielmehr wird ein Zugang über die Primärstudien, die dieser Arbeit zugrundeliegen, gewählt. Ausgangspunkt bildet die Synopse von Ergebnissen, die für die Forschungsfrage relevant sind. Nachdem die Entstehung der Forschungsfrage expliziert wurde, werden die Präkonzepte dargelegt, die den Einstieg in die Sekundäranalyse bildeten. Dieses erfolgt zu dem Zweck die theoretischen Zugänge als Ausgangspunkt für die Bearbeitung der Forschungsfrage transparent zu machen. Im Rahmen der methodologischen Einordnung werden die „sensibilisierende Konzepte“ (Kelle/Kluge 2010, 28) professionelles Selbstverständnis und pädagogische Orientierungen, die die Aufmerksamkeit bei der Datenanalyse steuern, theoretisch eingebettet. Nach Darstellung der Methode werden die Ergebnisse der Datenanalyse in drei empirischen Kapiteln dargestellt. Zunächst getrennt nach Berufsgruppen (GrundschullehrerInnen und ErzieherInnen). Nachfolgend werden die Analysen von Sequenzen dargestellt, die die Perspektiven der Befragten auf das jeweils andere Berufsfeld widerspiegeln sowie die, in denen auf konkrete Zusammenarbeit fokussiert wird. Die Analysekapitel schließen jeweils mit einer zusammenfassenden Diskussion der Ergebnisse. In einem Fazit werden die zentralen Ergebnisse vergleichend in einen Zusammenhang gestellt. Ausblickend werden mögliche Konsequenzen für die Übergangsgestaltung diskutiert.

---

<sup>1</sup>In der Regel wird in dieser Arbeit das ‚Binnen I‘ als Schreibweise sowohl für die weibliche als auch männliche Form genutzt. Diesem sind in manchen Formulierungen Grenzen gesetzt, hier werden wegen der Lesbarkeit andere Schreibweisen gewählt.



## AUSGANGSPUNKTE

Wie in der Einleitung dargestellt, liegen der vorliegenden Sekundäranalyse die Daten und die Auswertungen zweier Studien zugrunde, einer zur individuellen Förderung in Kindertagesstätten<sup>2</sup> und einer zur individuellen Förderung in Grundschulen<sup>3</sup> (im Folgenden Primärstudien genannt). Für die Forschungsfrage Bedeutsames wird im Folgenden zusammengefasst. Ergänzende Informationen beispielsweise zum Design, finden sich im Anhang.

### 1 Ergebnissynopse der Primärstudien: Hinführung zur Forschungsfrage

Bezüglich der Kooperation zwischen Kita und Grundschule sowie der Übergangsgestaltung lassen sich folgende Ergebnisse aus den Primärstudien zusammenfassen (vgl. Solzbacher et al. 2012, 196ff):

Der Übergang zwischen Kita und Grundschule wird durch viele Kooperationsformen gestaltet. Gesetzliche Bestimmungen bilden hier die Grundlage. Vielerorts sind PädagogInnen im Begriff, tradierte Bildungsvorstellungen und Diskrepanzen zwischen den Institutionen zu überwinden. Es ist jeweils stark vom persönlichen Engagement der ErzieherInnen und LehrerInnen abhängig, wie tiefgreifend sich die Zusammenarbeit gestaltet. So reicht die Spannbreite von Einzelaktionen kurz vor Schuleintritt über die gemeinsame Planung und Ausgestaltung des Übergangs bis hin zur Formulierung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses von Kita und Grundschule. Außerdem werden die Möglichkeiten zur Kooperation durch regionale Bedingungen beeinflusst, wie zum Beispiel der Zahl der Kindertagesstätten im Einzugsgebiet einer Grundschule. Die Sichtweisen der Fach- und Lehrkräfte bilden die Grundlage für die Zusammenarbeit an der Schnittstelle Kita-Grundschule. Wird der Übergang schwerpunktmäßig als Aufgabe des Kindes verstanden, bilden hier flankierende Maßnahmen, die das Kind in dieser Phase unterstützen sollen, den Schwerpunkt der Kooperationen. Wird die Übergangsgestaltung als Aufgabe verstanden, die alle am Übergang Beteiligten mitgestalten, findet eine deutlich intensivere Zusammenarbeit statt. Im ersten Falle wird dem Kind ein Einblick in die ‚neue Welt Schule‘ gewährt, zum Beispiel über isoliert stattfindende Hospitationen in den Schulen oder Einladungen zu Schulveranstaltungen. Die Begleitung des Kindes im Übergang wird dann nicht als

---

<sup>2</sup>Veröffentlichung zur Studie: Behrensen, B./Sauerhering, M./Warnecke W. (2011): Das einzelne Kind im Blick. Individuelle Förderung in der Kita. Freiburg.

<sup>3</sup>Veröffentlichung zur Studie: Solzbacher, C./Behrensen, B./Sauerhering, M./Schwer, C. (2012): Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften. Köln.

gemeinsame Aufgabe von Kita und Schule begriffen. Die Institutionen bleiben in ihrem Tun isoliert. Aus Sicht der Schule rückt die Kita so als ‚Abgeberinstitution‘ mit ihrer schulvorbereitenden Funktion ins Blickfeld. In der Konsequenz wird die Kita nicht als eine Bildungsinstitution mit einem Eigenwert betrachtet. Die Schulvorbereitung der Kinder stellt dann den entscheidenden Berührungspunkt dar, der allerdings Konfliktpotential sowohl auf Seiten der Kita als auch auf der der Grundschulen beinhaltet (vgl. ebd., 193ff). Beispielsweise wurde in den Interviews deutlich, dass viele Lehrkräfte der Meinung sind, dass die Förderung spezifischer Bereiche (insbesondere Feinmotorik und Ausdauer) in der Kita häufig nicht hinreichend sei, stattdessen würde vielfach schulischen Inhalten vorgegriffen. Hier kritisieren Lehrkräfte insbesondere Angebote für angehende Schulkinder wie Experimente, Arbeitsblätter oder der Umgang mit Ziffern und Buchstaben. Aus den Ergebnissen der Studie in den Kita geht hervor, dass die Erzieherinnen annehmen, dass Lehrkräfte gerade in den Bereichen der fachspezifischen Kompetenzen hohe Erwartungen haben. Möglicherweise ist dies ein Bereich, in dem die MitarbeiterInnen der Kindertagesstätten in dem Glauben handeln, sich auf die Schulen zuzubewegen, dabei geschieht aus Sicht der Schulen gerade das Falsche. Dies ist ein Beispiel dafür, dass sich das Selbstverständnis der Professionen nicht mit der Fremdzuschreibung von Aufgaben deckt – entscheidende Wissenslücken bezüglich der je anderen Profession werden sichtbar. Vielerorts könnte eine Annäherung zwischen Kita und Grundschule dazu führen, dass Angebote in den Kita so gestaltet werden, dass sie eine sinnvolle Vorbereitung auf die schulischen Inhalte darstellen. Gleichzeitig könnte die Arbeit der Kita Wertschätzung dadurch erfahren, dass seitens der Schule an die Arbeit angeknüpft werden könnte (vgl. ebd., 196ff). Die Verbesserung der Anschlussfähigkeit von Kita und Grundschule könnte hier ansetzen – so die These.

Diese wird durch folgendes Ergebnis gestützt (vgl. ebd., 190ff): Wird im Unterschied zur eben dargestellten Fokussierung auf die Entwicklungsaufgabe des Kindes, der Prozess des Übergangs hingegen als gemeinsame Aufgabe für alle beteiligten Akteure verstanden, ist es das gemeinsame Ziel der ErzieherInnen und LehrerInnen, das Kind in seiner Bildungsbiographie zu begleiten und zu unterstützen. Ein solches Verständnis scheint grundlegend, wenn die Gestaltung der Kooperation zwischen Schule und Kita ein komplexes System der Zusammenarbeit umfasst. Beispielsweise bildet die Überprüfung von Schulfähigkeitskriterien der einzelnen Kinder dann nicht lediglich eine Momentaufnahme, sondern basiert auf umfassenden Kenntnissen, die zum Beispiel durch die Weitergabe von Beobachtungsbögen und Entwicklungsberichten gerahmt werden. In der Folge wird die Übergangsgestaltung komplexer betrachtet und nicht auf die Schulvorbereitung durch die Kita reduziert, sondern als gemeinsame

Aufgabe von Kita und Grundschule verstanden. Die Zusammenarbeit besteht hier nicht lediglich aus organisatorischen Elementen, sondern gründet ebenso auf inhaltlichen Auseinandersetzungen. Diese Unterschiede gilt es in der Sekundäranalyse weiter zu prüfen und zu schärfen: Was steht dahinter, wenn die Schulvorbereitung der Kinder beispielsweise ein heikles und oft nicht explizit angesprochenes Thema bleibt? Wird der Austausch, um die zu fördernden Inhalte gescheut, weil damit Kernbereiche der jeweils anderen Profession angetastet würden? Unter welchen Bedingungen gelingt eine Verständigung über die Ziele? Und insbesondere: Unter welchen Umständen findet eine Anerkennung und Wertschätzung der Profession und der Arbeit der jeweils anderen Profession statt? Wohlwollende Zusammenarbeit und freundliche Begegnung zwischen den Akteuren aus Kita und Grundschule bilden keine hinreichende Basis für eine gelungene Zusammenarbeit. So ein zusammenfassendes Ergebnis beider Primärstudien (vgl. ebd., 198).

Das bisher Dargestellte dient als Ausgangspunkt für die Sekundäranalyse des qualitativen Datenmaterials der Primärstudien. Handlungsleitend sind hierbei folgende Fragen: Welche pädagogischen Orientierungen herrschen in den Praxisfeldern Kindertagesstätte und Grundschule vor? Was kennzeichnet jeweils das professionelle Selbstverständnis von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen? Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es dabei? Wie lassen sich die Ergebnisse beider Studien weiter zusammenführen und welche Erkenntnisse lassen sich im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit von Kindertageseinrichtung und Grundschule daraus ableiten? Welche Konsequenzen ergeben sich für die Gestaltung des Übergangs zwischen diesen Institutionen?

## **2 Zum Forschungsfeld**

Glaser plädiert in seinen Ausführungen zur Grounded Theory dafür, dass sich ForscherInnen möglichst ohne theoretisches Vorwissen in das Feld und an die Analyse der Daten begeben. Doch bin ich weder frei von theoretischem noch von persönlichem Vorwissen und da diese Einfluss auf die Auseinandersetzung mit dem empirischen Datenmaterial haben, wird es im Folgenden (soweit möglich) expliziert, um möglichst große Transparenz herzustellen. Es sei herausgestellt, dass der für qualitative Forschung übliche Zirkel in Erscheinung tritt: Zum einen ist es das Ziel der Forschung, auf Akteurswissen zuzugreifen, zugleich aber ist ein gewisses Wissen dieser Art Voraussetzung für ForscherInnen, um Zugang zum Feld zu bekommen und Aussagen einordnen zu können (vgl. Kelle/Kluge 2010, 33f).

Als Zugänge dienen folgende für die Forschungsfrage relevanten Bereiche: Traditionell verankerte Unterschiede zwischen Kita und Grundschule und der Übergang zwischen Kita und Grundschule unter dem Blickwinkel der Anschlussfähigkeit sowie als Raum, in dem sich Diskontinuitäten in der Bildungsbiographie von Kindern manifestieren können. Ausgangshypothese ist hierbei, dass Zusammenhänge zwischen institutionellen Unterschieden von Kita und Grundschule existieren, die sich auf die MitarbeiterInnen auswirken und sich auch als Hindernisse in der Zusammenarbeit zwischen den Berufsgruppen niederschlagen können.

### **2.1 Der Einfluss der traditionellen Trennung von Kita und Grundschule auf das professionelle Selbstverständnis und die pädagogischen Orientierungen von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen**

Das Praxisfeld, in dem diese Forschung verortet ist, lässt sich wie folgt skizzieren: Kindertagesstätte und Grundschule sind zwei Institutionen, die auf sehr unterschiedlichen Traditionen und Arbeitsweisen aufbauen. Diehm (2008) betont, dass die Entwicklungen dieser beiden Institutionen nach wie vor unterschiedlich verlaufen. Deutlich wird dies auch in divergierenden Fachdiskussionen, Forschungsinteressen, und -lagen, deren Inhalt sich verallgemeinernd mit dem Begriff „Reform“ für den Bereich der Grundschule und dem Begriff „Qualität“ für den Bereich der Kindertagesstätten zusammenfassen ließe (vgl. ebd., 567). Bevor ein Blick auf aktuelle Veränderungen in Kita und Grundschule geworfen wird, sollen kurz die traditionellen Verankerungen dargestellt werden, weil angenommen wird, dass diese sich auf das professionelle Selbstverständnis sowie die pädagogischen Orientierungen der PädagogInnen auswirken.

Zunächst werden Kindertagesstätten grob skizziert. Zentral für diesen Bereich ist die Feststellung, dass es ‚die Kita‘ nicht gibt. Setzt man sich mit der institutionalisierten Elementarpädagogik auseinander, betritt man ein weites Feld. Schon die Trägerlandschaft gibt einen Hinweis darauf, dass mit vielen, zum Teil sehr unterschiedlichen, Einzeleinrichtungen zu operieren ist. Von den 4843 Kindertageseinrichtungen in Niedersachsen befanden sich 2013 rund 69% in freier Trägerschaft,<sup>4</sup> dabei sind viele dieser Träger sehr klein, wie beispielsweise einzelne Kirchengemeinden, Elterninitiativen oder Vereine. Diese besonderen Situation in Deutschland basiert auf zwei Tatsachen: Zum einen ist sie der Tradition Fröbels und der Geschichte des Kindergartens geschuldet. Zum anderen fußt sie darauf, dass die öffentliche Hand nur in sehr geringem Maße regulierend auf die Gestaltung der

---

<sup>4</sup> Vgl.: <http://www.laendermonitor.de/profile-bundeslaender/niedersachsen/basisdaten/index.html>

Kindertageseinrichtungen einwirkt. Die Dominanz der freien Träger ist dem Subsidiaritätsprinzip geschuldet, d.h. dem freien Träger ist grundsätzlich der Vorzug vor dem öffentlichen Träger zu geben. Diese Tatsache sorgt einerseits dafür, dass eine große Vielfalt in der Landschaft der Kindertageseinrichtungen entstanden ist und so regionale oder auch persönliche Bedürfnisse ihren Niederschlag finden können. Andererseits hat es zur Folge, dass die Möglichkeiten der staatlichen Einflussnahme eher gering sind. Je nach Träger und auch nach lokaler Situation, unterscheiden sich Struktur und Zielsetzungen der einzelnen Tageseinrichtungen zum Teil erheblich voneinander. Die Spannbreite der pädagogischen Konzepte reicht beispielsweise von pädagogischen Theorien, angelehnt zum Beispiel an die Pädagogik Maria Montessoris oder die Reggio Emilia Pädagogik über die Waldorfpädagogik bis hin zu Konzepten wie dem der Waldkindergärten oder dem Situationsansatz. Gemeinsam ist allen Einrichtungen in den alten Bundesländern, dass sie mit einer vom Kinde ausgehenden Grundhaltung arbeiten. Diese basiert zum guten Teil noch auf Reifetheorien, die im Kindergarten auf der Überzeugung beruht, dem Kind Raum geben zu müssen, in dem es sich frei entwickeln kann<sup>5</sup> (vgl. Fried 2002). Fried untersuchte beispielsweise die Einschätzungen von Erzieherinnen und hat festgestellt, dass sie

„fast ausschließlich monolithische Kindheitsschemata [benennen]. Noch dazu bevorzugen sie Idealbilder, die es nahe legen, das Kind sich selbst zu überlassen, weil es ‚durch die Natur‘ oder qua ‚eigener Stärke‘ dazu bestimmt scheint, sich selbst zu entwickeln, ohne dass der Erwachsene dabei allzu viel tun könnte oder sollte.“ (Fried 2002, 198).

Dieses wäre eine zentrale pädagogische Orientierung, die sich auch im Datenmaterial der hier vorliegenden Studie wiederfinden müsste, wenn sie noch Bestand hat. Es wäre interessant, anhand des Materials darlegen zu können, mit welchem professionellen Selbstverständnis eine solche Grundeinstellung des ‚wachsen lassen‘ einherginge und was die Fachkräfte als ihre Aufgabe in der Gestaltung des pädagogischen Alltags schildern.

Die Tradition in den neuen Bundesländern unterschied sich deutlich von der soeben genannten: In der DDR herrschte eine „lernzielorientierte Bildungspädagogik vom Säuglingsalter an“ (Larrà 2005, 250) vor. Die Bindung an die Lernziele in den neuen Bundesländern wurde jedoch bereits 1990 abgeschafft. Zudem war die Elementarpädagogik dem gleichen Ministerium zugeordnet wie die Schulpädagogik. In der Bundesrepublik hingegen fällt die Kindertagespflege in die Zuständigkeit des

---

<sup>5</sup> Veränderungen, die etwa seit der Jahrtausendwende durch größere Beachtung der Elementarpädagogik entstanden sind, bleiben hier noch unberücksichtigt.

Sozialministeriums, während die Schule zum Kultus zählt. Diese Aufteilung hat weitreichende Folgen, beispielsweise für die Ausbildung und damit den Status des Personals.

Auch in der neueren Qualitätsdiskussion sind eine Grundhaltung zum Kind und eine Vorstellung von Kindertageseinrichtungen zu erkennen, die sich an den Bedürfnissen des Kindes orientiert. Hieraus lassen sich pädagogische Prinzipien ableiten, die beispielsweise dem nationalen Qualitätskriterienkatalog vorangestellt sind (vgl. Tietze/Vernickel (Hg.) 2003, 27f). In Deutschland wird beispielsweise nicht im Hinblick auf wirtschaftliche Anforderungen erzogen, vielmehr ist es die Aufgabe der Kindertageseinrichtung das „Fundament für das Hineinwachsen in die demokratische Gesellschaft zu legen“. Dazu sollen Lernbereiche und Erfahrungsfelder dienen, in denen das Kind sich erproben soll.<sup>6</sup>

Die Kindertageseinrichtungen nehmen nicht nur innerhalb der deutschen Bildungslandschaft, sondern auch im internationalen Vergleich eine Sonderstellung ein (vgl. Fthenakis/Oberhuemer (Hg.) 2004; OECD 2001). Je nach Land und Bildungsverständnis gibt es für die Gestaltung in den jeweiligen Ländern Vorgaben, die allesamt jedoch viel deutlicher regulativ sind als es in Deutschland<sup>7</sup> der Fall ist. Ein markantes Beispiel bildet hier Frankreich mit seiner langen Tradition der école maternelle. Dort herrscht eine starke Formalisierung des frühkindlichen Bildungsprozesses vor. Die Ziele orientieren sich an schulischen Forderungen und das Personal gehört zur Schulbehörde (vgl. Bachelet/Mozère 2004, 209ff). So wird deutlich, dass vielerlei Faktoren auf die Gestaltung frühkindlicher Bildungsprozesse Einfluss nehmen. Bildungsideale, die in Frankreich auch durch die republikanisch, zentralistische, einheitsstaatliche Tradition geprägt sind, führen zu spezifischen Aufgaben von Kita und Schule, prägen aber auch ein charakteristisches Bild vom Kind: Alle Kinder haben die gleichen Rechte, daraus folgt hier, dass sie die gleichen Angebote erhalten, gleich behandelt werden sowie nach gleichen Maßstäben beurteilt werden (vgl. Fagnani/Letablier 2002). Als kontrastierendes Modell wäre ein Bildungsverständnis zu nennen, das auf der Grundannahme der Diversität von Kindern fußt und die Gestaltung von Bildungsprozessen prägt, wie beispielsweise in Schweden. Aus der Annahme, dass

---

<sup>6</sup> Diese Vorgabe stammt aus dem niedersächsischen Rahmenplan, aber auch die anderen Bundesländer benutzen ähnliche Formulierungen, denn sie orientieren sich ebenfalls am §22 des KJHG. Vgl.: Niedersächsisches Kultusministerium: Bildungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover 2005.

<sup>7</sup> Neben Deutschland ist Dänemark das einzige Land, das keinen verbindlichen Bildungsplan eingeführt hat. Dänemark setzt auf das Wissen des Fachpersonals und räumt außerdem den Eltern und Kindern ein Mitspracherecht bei der Konzeptentwicklung ein. Vgl.: Jensen/Langsted 2004, 191ff.

Kinder unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen wird die Notwendigkeit abgeleitet, verschiedene Angebote vorzuhalten und Kinder individuell auf ihrem Bildungsprozess zu begleiten (vgl. Kolbe 2002). Diese Traditionen und Grundannahmen nehmen sowohl Einfluss auf das professionelle Selbstverständnis als auch auf die pädagogischen Orientierungen von Fachkräften in den Bildungseinrichtungen.

Seit Beginn der 2000er Jahre zeichnet sich ab (nicht zuletzt durch die PISA Studien), dass die frühkindliche Bildung immer mehr in den öffentlichen und den wissenschaftlichen Fokus rückt.<sup>8</sup> In diesem Zusammenhang ist auch die Einführung von Bildungsplänen für den Elementarbereich in den vergangenen Jahren international vermehrt zu beobachten. Als eines der letzten europäischen Länder wird auch in Deutschland an der Einsetzung und Umsetzung solcher Pläne gearbeitet<sup>9</sup>. In den verschiedenen Bundesländern sehen die Pläne jedoch recht unterschiedlich aus. Sie unterscheiden sich in wesentlichen Punkten zum Beispiel bezüglich ihrer Zielgruppe aber auch inhaltlich stark voneinander. Es gibt ebenso konkrete Vorgaben mit Beispielen wie allgemeine Zielformulierungen, die als Orientierungshilfe dienen sollen. Dieses lässt sich anhand zweier sehr unterschiedlicher Bildungspläne pointieren: Zum einen dem ‚Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan‘ (hierfür steht Fthenakis); hier wird auf beinahe 500 Seiten, neben einer kurzen theoretischen Positionsbestimmung zum Kind und zur Aufgabe der Erziehung und Bildung im Elementarbereich, ein umfassendes Repertoire an Aufgaben, Zielen und Umsetzungsmöglichkeiten geliefert. Zum anderen existiert der ‚Offene Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen‘, für den sich Schäfer verantwortlich zeichnet. Hier geht es eher um eine theoretische Positionierung mit dem Schwerpunkt, das Aufgabenfeld für die frühkindliche Bildung zu umreißen, konkrete Handlungsanleitungen sind nicht enthalten.

Im Zentrum der Arbeit von Fthenakis steht der Begriff der Ko-Konstruktion: Das Kind entwirft sich selbst in Auseinandersetzung mit der Umwelt, das heißt in diesem Fall auch mit den Eltern und den ErzieherInnen. Trotz aller Verkürzungen (an dieser Stelle), bleibt auch nach intensiver Auseinandersetzung, mit den Positionen von Fthenakis, das Bild der Ko-Konstruktion unscharf, mitunter scheint jegliche Interaktion als Ko-Konstruktion bezeichnet zu werden. An diesem Punkt setzt auch die Kritik Schäfers an, der die Ko-Konstruktion als versteckte Instruktion ‚entlarvt‘ (vgl. Schäfer 2005). Schäfer

---

<sup>8</sup> Textor plädiert jedoch dafür, die Versäumnisse der Gesellschaft nicht auf die Erzieherinnen (Beispiel PISA: 15 jährige Schüler wurden befragt – Frühkindliche Bildung hätte versagt) abzuwälzen und diese dann mit schlechten Qualitätsurteilen zu ‚bestrafen‘. Außerdem warnt er davor den Aufgabenbereich der Kindertagesstätten immer mehr auszuweiten. (<http://www.kindergartenpaedagogik.de/845.html>)

<sup>9</sup> Der Rahmenplan, auf dessen Basis die Länder eigene Richtlinien erstellten, stammt aus dem Jahr 2004.

kritisiert damit den zugrunde liegenden Bildungsbegriff. Bildung werde als eine Art Ware betrachtet, die – auf welche Weise auch immer – einem Konsumenten, hier dem Kind, angeboten werde (vgl. Schäfer 2005). In diesem Zuge kritisiert Schäfer die Verwechslung beziehungsweise die synonyme Verwendung der Begriffe Lernen und Bildung beziehungsweise die Überbetonung des Bereichs Lernen. Im Zentrum Schäfers eigener Ausführungen zur Elementarpädagogik steht der Begriff der ‚Selbstbildung‘. Bildung sei immer Selbstbildung, die sich im Kontext vollziehe. Diesen Kontext bilden auf Seiten des Individuums, zum Beispiel Vorerfahrungen und auf der anderen Seite Bedingungen, die durch Gesellschaft und Kultur beeinflusst sind (vgl. Schäfer 2007). Die Debatte um diese beiden Positionen in der Elementarpädagogik wurde und wird sehr polarisiert geführt. Das führt zum einen zu einer Verunsicherung in der Praxis und zum anderen geraten so die Gemeinsamkeiten dieser beiden Konzepte aus dem Blickfeld (vgl. WiFF 2011, 26f).

Dagegen bemühen sich beispielsweise Laewen und Liegle um produktive Auseinandersetzungen mit der Gestaltung der Arbeit in elementarpädagogischen Einrichtungen. Für Laewen (2007) sind Beziehung und Bindung das Kernstück für die Bildung von Kindern. Die Aufgabe von PädagogInnen ist es, den Kindern Impulse für ihre Entwicklung zu geben, beispielsweise durch die anregende Gestaltung der Lernumgebung. Liegle bezeichnet Erziehung als zentrale Aufgabe in der Kita. Er unterscheidet zwischen direkter und indirekter Erziehung, die sich die Waage halten sollten. Erziehung betrachtet er insgesamt als Beitrag, den die Fachkraft in der Kita leisten kann, um Bildung zu ermöglichen oder auch als Aufforderung zur Bildung (Liegle 2006, 103/2009, 6).

In Deutschland können Betreuung und Erziehung als traditionell verankerte Kernelemente der Arbeit in Kindertageseinrichtungen betrachtet werden. Erst allmählich beginnt sich die Anerkennung der Kita als erste Bildungsanstalt zu manifestieren. Seitens der Wissenschaft sowie der PraktikerInnen ist eine Sichtweise, die das Kind zwar als ein von Umweltbedingungen beeinflusstes und doch als aktiven Akteur seiner eigenen Entwicklung begreift, grundlegend für den aktuellen Diskurs in der Elementarpädagogik. Die Erkenntnis, dass Lernen in der frühen Kindheit eng verwoben ist mit den Dimensionen Wahrnehmung, Bewegung und Spiel (exemplarisch Zimmer 2007) ist hier grundlegend. Auf die Bedeutung des Lernens im frühkindlichen-, Kindergarten- und auch Grundschulalter wird zudem auf der Basis von Erkenntnissen, die aus der Hirnforschung stammen, verwiesen (vgl. Hüther 2006; Singer 2003; Roth 2001). Zumeist wird der enge Zusammenhang zwischen dem kindlichen Spiel und dem



kindlichen Lernen herausgestellt. Das Spiel sei die Form des kindlichen Lernens, in der das Kind lustvoll und ganzheitlich in seinem Erfahrungskontext agiert:

„Alle, die professionell im frühpädagogischen Feld arbeiten – auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in diesem Bereich – sind sich einig darüber, dass das Spiel ein Spezifikum der Frühpädagogik ist. Aber Spielen und Lernen wurden traditionsgemäß separat gesehen, sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis.“ (Pramling Samuelsen 2009, 31).

Anhand der hier genannten Begriffe, Spielen und Lernen, kann eine grundlegende Differenz zwischen Kita und Grundschule nachgezeichnet werden. Während für die Kita eher mit dem Begriff Spielen operiert wird, ist dieser für die Schule nicht anzutreffen. Hier orientiert sich das Lehrerhandeln an dem Lernstand und der Lernentwicklung des Kindes. Genauer gefasst wird das beispielsweise wie folgt:

„(1) In der Grundschule werden Grundlagen für die Lernentwicklung und das Lernverhalten aller Schülerinnen und Schüler geschaffen. Es werden verschiedene Fähigkeiten entwickelt, insbesondere sprachliche Grundsicherheit in Wort und Schrift, Lesefähigkeit, mathematische Grundfertigkeiten und erste fremdsprachliche Fähigkeiten. Schülerinnen und Schüler werden in den Umgang mit Informations- und Kommunikationstechniken eingeführt. [...]“ (§ 6 im NSchG)

„Die Grundschule [...] führt systematisch zu den spezifischen Formen des Lernens in den Fächern der Grundschule. [...]“ (Die Arbeit in der Grundschule RdErl. D. MK vom 1.8.2012 – VORIS 22410)

Die Grundschule ist eine (im Unterschied zur Kita) für alle verpflichtende Bildungsinstitution. Ihre Entstehung als eine Schule für die ersten vier Schuljahre<sup>10</sup>, die alle Kinder besuchen, geht auf einen Beschluss in der Weimarer Republik im Jahre 1919 zurück. Schon damals sollte sie dazu dienen, soziale Gerechtigkeit herzustellen, das heißt sie sollte „den Begabten aus unteren Schichten den Weg zur höheren Schule ebnen“ (Sandfuchs 2008, 13). Und auch eine „Grundbildung vom Kinde aus“ nimmt hier ihren Einzug in die deutsche Schullandschaft (ebd., 14), an die in der Nachkriegszeit wieder angeknüpft wurde. Die Herstellung sozialer Gerechtigkeit ist sowohl im Zusammenhang mit den starken Reformbewegungen im westdeutschen Bildungsbereich um 1970 als auch in den aktuellen Reformbewegungen in der Grundschullandschaft der Auslöser für die Diskussion um und die Initiierung von

---

<sup>10</sup> Derzeit gibt es mit Ausnahme von Berlin und Brandenburg (6 Jahre) in allen Bundesländern eine vierjährige Grundschule.

Umstrukturierungen im Schulwesen. Dieser Aspekt ist ein interessanter Anknüpfungspunkt für das Thema der Arbeit, wie noch dargestellt werden wird.

Im Zusammenhang mit dem Strukturplan im Bildungswesen vollzog sich um 1970 eine Verwissenschaftlichung im Schulbereich, der curriculare Aufbau einzelner Fächer wurde voran getrieben, zugleich liegt hier der Ursprung für eine starke Sachorientierung. Die Bindung an Lernziele und die starke Orientierung an einem Curriculum fand in dieser Reformphase in Form einer gezielten und ausgleichenden Förderung statt. Die Reformen dieser Zeit zogen eine stufenorientierte Lehrerausbildung für die verschiedenen Schulformen nach sich (vgl. Sandfuchs 2008).

Das, was Kindheit ausmacht, wird gesellschaftlich definiert und ist somit Veränderungen unterworfen. In der Grundschule soll sich das Kind allmählich zu einem Schulkind entwickeln, hierfür bietet die Grundschule einen spezifischen strukturellen Rahmen. Die Aufgaben, die die Grundschule dabei erfüllen muss, sind keineswegs konsistent. Sowohl das „schultheoretische Profil der Grundschule als Institution“ als auch die „pädagogische Problemstruktur schulpraktischen Handelns“ können durch folgende drei spezifischen Aufgabenfelder umrissen werden: „Beginn der Schulpflicht (erste Schule), Vorgabe von Bildungsstandards (Grundlegende Schule) und soziale Integration (Gemeinsame Schule)“ (Fournés 2008, 24). Das Spannungsfeld, in dem die Grundschule agieren muss, lässt sich somit näher durch das Gegensatzpaar kindgemäß versus sachgemäß (ebd., 25) spezifizieren. Sowohl den widerstreitenden Aufgaben (Orientierung am Kind bei gleichzeitiger Fokussierung auf das Erreichen eines vorgegebenen Sachstandes, respektive Leistungsniveaus) als auch der heterogenen Schülerschaft muss Rechnung getragen werden. So haben Grundschulen sich schon immer nicht als reine Institution der Wissensvermittlung verstanden, sie agieren häufig sozialpädagogisch und sozialintegrativ, was im Vergleich zu anderen Schulformen für große Nähe zum sozialpädagogischen Handlungsfeld sorgt. Wolters beschreibt die Arbeit in der Grundschule daher wie folgt:

„Grundschullehrkräfte besitzen eine hohe Bereitschaft zur ganzheitlichen Betrachtung schulischer Abläufe und zur kindgemäßen Unterrichtsgestaltung. Ein ganzheitlicher, ressourcenorientierter Blick, bei dem Entwicklungsaufgaben zugleich als Lernaufgaben betrachtet werden, werden so als Herausforderungen für den Entwicklungsprozess verstanden und nicht als störend und defizitär betrachtet. Bei allen Unterschieden zwischen Sozialarbeit und Lehramt gibt es gerade im Grundschulbereich fachliche und pädagogische Überschneidungen, die günstige Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation darstellen und die Zusammenarbeit erleichtern“ (Wolters 2007, 367).

Für die Forschungsfrage ist dieser Aspekt von besonderer Bedeutung: Da die Elementarpädagogik vollständig dem sozialpädagogischen Handlungsfeld zuzuordnen ist, liegt hier vermutlich das Feld der Gemeinsamkeiten von ErzieherInnen und LehrerInnen. Dort, wo ErzieherInnen sich noch vollständig am Kindgemäßen orientieren können, müssen LehrerInnen ihr Handeln zwischen kindgemäß und sachgemäß austarieren<sup>11</sup>. Als Gemeinsamkeiten von Sozialpädagogik und Schule sind folgende Ziele – wenn auch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung – zu nennen: Bildung, Erziehung und Integration; zur Kita gehört zusätzlich die Betreuung<sup>12</sup>. Während im Grundschulbereich die Lernkompetenzvermittlung zum Teil operationalisiert festgehalten wird, wie z.B. in den Bildungsstandards und den Kerncurricula, bleibt für die Kita unscharf, was unter Bildung genau zu verstehen ist. An diesem zentralen Punkt zeigen sich deutlich die unterschiedlichen Orientierungen einerseits am kindlichen Spiel in der Kita und andererseits am Lernprozess in der Schule. Mit dem Ausbau der Schulen als Ganztagschulen wird sich die Aufgabe der Grundschule wieder ein wenig in Richtung Sozialpädagogik verschieben (vgl. Appel 2011). Hier wird die Prämisse, das Kind auf seinem Weg zum Schulkind zu begleiten, zumindest für einen Teil der Zeit, die das Kind in der Schule verbringt, aufgegeben. Die Freizeitgestaltung für Kinder rückt in das Aufgabenfeld der Grundschule und weitet somit das Arbeiten in multidisziplinären Teams (noch verstärkt durch die Umsetzung der Inklusion) im Arbeitsfeld Grundschule aus. Es wäre interessant, die Auswirkungen dieser Entwicklung auf die Grundschule als Institution und auf das Berufsverständnis von GrundschullehrerInnen zu erforschen.

## **2.2 Fach- und Lehrkräfte als maßgebliche Akteure bei der Übergangsgestaltung sowie bei der Herstellung von Anschlussfähigkeit von Kita und Grundschule**

Das deutsche Bildungssystem ist so angelegt, dass verschiedene Übergänge zu bewältigen sind. Hierbei sind die Übergänge zwischen Familie und Bildungsinstitution, zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen und weiterhin von der Bildungsinstitution ins Berufsleben zu nennen. Für diese Forschungsarbeit ist der erste normative Bildungsübergang, der von der Kita in das staatlich verpflichtende

---

<sup>11</sup> Fournés (2008) macht jedoch diesbezüglich das größte Versäumnis im GrundschullehrerInnenberuf aus: „Kindgemäßheit hat dabei eine Alibifunktion [...] Ein solches Zurückweichen vor der Erwachsenenverantwortung erschwert das professionelle Verständnis des Grundschullehrerberufs erheblich, da sie sich einer wirklichen Zuwendung zum Kind entzieht“ (ebd., 34).

<sup>12</sup> Ergänzend zu dem oben Dargestellten sei angemerkt, dass durch den Ganztagsbetrieb evozierte Veränderungen im Aufgabenfeld der Schulen dadurch bedingt werden, dass in Niedersachsen beispielsweise vornehmlich offene Ganztagschule geführt beziehungsweise genehmigt werden. So können im Ganztags keine verbindlichen Lerninhalte untergebracht werden, um die Kernzeiten des Unterrichts zu entzerren.

Bildungssystem, relevant. Dieser ist allen Kindern im sechsten Lebensjahr<sup>13</sup> gemein. Die Einschätzungen darüber, wie belastend ein solcher Übergang für die Kinder selbst ist und wie viele Kinder Probleme bei der Bewältigung des Übergangs aufweisen, wird kontrovers diskutiert (vgl. exemplarisch Faust 2012). In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um die Bewältigung von Übergängen sind verschiedene theoretische Zugänge zu unterscheiden. Hier sind diejenigen zu nennen, in denen frühe Bildungsprozesse und schulische Anschlussfähigkeit thematisiert werden, wie die Betrachtung des Übergangs als stressreiche Phase nach Lazarus (1981), die Theorie der kritischen Lebensereignisse nach Filip (1981), der ökosystemische Ansatz nach Bronfenbrenner (1981) sowie insbesondere der verschiedene Aspekte dieser Theorien vereinende Transitionsansatz nach Griebel und Niesel (1999). Diesen Theorien ist gemein, dass davon ausgegangen wird, dass für die Akteure (hier die Kinder) mit dem Übergang gravierende Änderungen im Leben einhergehen, von denen zwar Entwicklungsanregungen ausgehen können, diese jedoch grundsätzlich mit Stress und Belastung einhergehen. Außerdem sind etwas anders gelagerte Sichtweisen zu erwähnen wie Theorien zu Risiko- beziehungsweise Schutzfaktoren beispielsweise die Resilienzforschung (exemplarisch Wustmann 2004) und die paradoxe Theorie von Caspi und Moffitt (1993), die ebenso relevant sind, wenn das Bewältigen von Übergängen beziehungsweise Schwierigkeiten bei der Übergangsbewältigung erklärt werden sollen. An diese Theorien schließen sich WissenschaftlerInnen an, die betonen, dass „sich keinerlei Belege für die Steigerung von Problembelastungen durch den Übergang [ergeben]. Stattdessen zeigt sich, dass *die* Kinder davon betroffen sind, die die entsprechenden Probleme schon länger davor zeigen.“ (Faust 2012, 14<sup>14</sup>) In diesem Zusammenhang wird folglich auch dafür plädiert, auf Kooperationen, die sich auf das Bekanntwerden mit den Institutionen beziehen, einzustellen und sich auf die intensive Unterstützung derjenigen Kinder zu beschränken, bei denen Bewältigungsprobleme zu erwarten seien (vgl. ebd., 20).

Insgesamt ist jedoch der Übergang von der Kita in die Grundschule als eine bedeutsame Schnittstelle für die Bildungsbiographie von Kindern zu betrachten. Und dieses sowohl aus der Perspektive von Forschung, Wissenschaft als auch Praxis (vgl. Franz/Pohlmann-Rother 2012). Die Herausforderungen, die ein Wechsel von der einen

---

<sup>13</sup> Dieses gilt als Normalalter, von dem aber in begründeten Ausnahmefällen abgesehen werden kann. Zu nennen sind hier Zurückstellungen vom Schulbesuch und die vorgezogene Einschulung (Im Schuljahr 2012/13 wurden insgesamt 687795 Kinder in Deutschland eingeschult, davon 90% fristgemäß, knapp 7% verspätet und 3% vorzeitig. Vgl. Statistisches Bundesamt, Schulen auf einen Blick, 2014).

<sup>14</sup> Faust beruft sich hier auf Befunde der Forschergruppe der breit angelegten BiKS-Studie (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter).

Bildungsinstitution in die andere mit sich bringt, ist eine Entwicklungsaufgabe, an der ein Kind wachsen kann, wenn sie erfolgreich bewältigt wird. Es ist davon auszugehen, dass ein gelungener Start in der Grundschule positiv ausstrahlende Effekte auf die gesamte Schullaufbahn hat (vgl. Grotz 2005, 11)<sup>15</sup>. Wird diese Herausforderung jedoch als Überforderung oder auch als Unterforderung erlebt, so kann der Wechsel zwischen den Institutionen zu einem belastenden Bruch in der Bildungsbiographie des Kindes werden.

Im Zentrum der verschiedenen Theorien zum Übergang steht das Kind mit seinem persönlichen Erleben. Beschränken sich die Theorien von Lazarus und Filipp darauf, werden sie bei Bronfenbrenner um den Einfluss von Umweltstrukturen auf unterschiedlichen Ebenen ergänzt. Die Bewältigung des Übergangs wird hier als Anpassungsleistung zwischen Individuum und Umwelt verstanden. Das derzeit dominierende Modell zum Thema Übergangsbewältigung ist der Transitionsansatz nach Griebel und Niesel (2002). Hier werden die eben benannten Theorien miteinander verbunden sowie um Aspekte des Familien-Transitions-Ansatzes von Cowan (1991) ergänzt. Mit der systemtheoretischen Sichtweise des Transitionsansatzes werden zum einen die Übergangsbewältigung des Kindes und dessen Eltern als Identitätswandel thematisiert als auch die Aufgabe der professionellen PädagogInnen in Kita und Grundschule als ModeratorInnen des Prozesses des Übergangs. Griebel und Niesel (2002) verweisen darauf, dass die Bewältigung des Übergangs entscheidend von der Kommunikations- und Partizipationsfähigkeit aller beteiligten Akteure abhängig sei – so gerät das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit in den Blick. Der institutionalisierte Raum, in dem sich die Bewältigung des Übergangs vollzieht, ist durch spezifische Interaktionsgewohnheiten und Regeln geprägt. Für die Forschungsfrage entscheidend ist, wie PädagogInnen den Übergang – auch als dritten Raum bezeichneten (vgl. Büker et al. 2011, 44) – gestalten. Meine These ist, dass spezifische Sichtweisen von ErzieherInnen beziehungsweise LehrerInnen auf Kind und Kindheit ebenso entscheidenden Einfluss nehmen, wie beispielsweise die Vorstellungen von Schule der moderierenden ErzieherInnen (eventuell auf der Basis eigener Schulerfahrungen und nicht auf Basis durch Kooperation generierten Wissens) und ebenso der Vorstellungen von LehrerInnen wie Kinder ihre Kindergartenzeit verbracht haben.

Die Übergangsgestaltung zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule wird auch unter der Prämisse der Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen diskutiert. Hier

---

<sup>15</sup>Wobei Kluczniok (2012) darauf verweist, dass hierfür empirische Belege noch weitestgehend fehlen (vgl. ebd., 2f).

geraten sowohl schulvorbereitende Maßnahmen mit dem Schwerpunkt auf Schulfähigkeitskriterien in den Blick als auch die Gestaltung des Anfangsunterrichts. Zum Teilbereich der Schulfähigkeitskriterien existiert ein breiter wissenschaftlicher Diskurs (exemplarisch Kammermeyer 2000; Carle 2007). Hier wird beispielsweise die Festlegung der Schulfähigkeitskriterien als Aufgabe bezeichnet, die in der Diskussion zwischen ErzieherInnen und LehrerInnen gelöst werden muss. Und zwar nicht einmalig, sondern als fortwährender Prozess. So muss der Austausch hierüber ein Kernelement der Kooperation zwischen Kita und Grundschule darstellen. Darauf wird bei der Sekundäranalyse ein verstärktes Augenmerk gelegt.

Auch auf (erziehungs-)wissenschaftlicher Ebene wird die Übergangsgestaltung zwischen Kita und Grundschule zunehmend unter der Prämisse der Anschlussfähigkeit diskutiert (exemplarisch Hellmich 2007; Fthenakis 2006; Knauf 2004). Insbesondere die Anschlussfähigkeit von Bildungskonzepten stellt eine komplexe Anforderung dar, die bei der Gestaltung von Kooperationen zwischen Kita und Grundschule Probleme bereitet (vgl. Carle/Samuel 2006). Eine Studie, die von Bülow (2011) veröffentlicht hat, gibt hierzu interessante Hinweise. Hinsichtlich der Anschlussfähigkeit der subjektiven Bildungstheorien von ErzieherInnen sowie GrundschullehrerInnen formuliert sie als Ergebnis ihrer empirisch qualitativen Studie:

„Insgesamt lässt sich in den subjektiven Theorien der Lehrerinnen und Erzieherinnen von einer relativ großen Anschlussfähigkeit hinsichtlich der Bildungsziele und des Bildungsprozesses ausgehen. Es lassen sich diesbezüglich tendenziell nur graduelle Unterschiede feststellen. Ein relativ großer Unterschied konnte in der begründeten Auswahl von Bildungsinhalten gefunden werden: Während die Erzieherinnen sich stärker an den Interessen der Kinder orientieren oder an ihren eigenen berufsbezogenen Interessen, orientieren sich Lehrerinnen hingegen am Lehrplan. [...] Es zeigt sich, dass die Professionen relativ wenig differenziertes Wissen über die Arbeit der jeweils anderen Profession haben und ihre Äußerungen darüber sehr vage und knapp gehalten sind. Es zeigt sich Anschlussfähigkeit zwischen den subjektiven Theorien vor allem hinsichtlich der Wahrnehmung der Professionen bezüglich der Differenz zwischen den beiden Institutionen und ihren Aufgabenfeldern. [...] Obwohl sich in den rekonstruierten subjektiven Theorien einige Anschlussstellen finden lassen, werden diese von den Professionen nur wenig wahrgenommen. [...] Es muss jedoch festgestellt werden, dass in den subjektiven Theorien der Lehrerinnen die Vorstellung von der ‚Stunde null‘ mit Eintritt in die Grundschule dominiert. Relativ unabhängig von den vorher im Kindergarten erworbenen domänenspezifischen Fähigkeiten und Kompetenzen [...]“ (ebd., 2011, 238f)

Die Haupterhebungsphase der Studie von Bülow liegt in 2005. In der Diskussion der Ergebnisse werden diese Befunde mit denen der hier vorliegenden Studie verglichen. Zu erwarten ist, dass aufgrund der theoretisch und methodisch anderen Verortung sowie des deutlich späteren Erhebungszeitraums, der durch viel Bewegung im frühkindlichen Bereich gekennzeichnet ist, abweichende Befunde erzielt werden.

Die Zusammenarbeit der beteiligten Institutionen am Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule ist gesetzlich verankert:

„Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gestalten den Übergang gemeinsam und stimmen ihn miteinander ab. Die Kontinuität des Lernens des Kindes muss durch ein gemeinsames pädagogisches Verständnis und Handeln der jeweils beteiligten Institutionen gesichert werden. Lernen vom Kind aus betrachtet verlangt deshalb die Vernetzung von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Gemeinsame Fortbildungen des pädagogischen Personals, gemeinsame Projekte und der Aufbau von Kooperationsstrukturen sind wesentliche Grundlagen für die Optimierung des Übergangs von den Kindertageseinrichtungen in die Schulen.“ Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004). 9).

Dennoch scheint die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen Kita und Grundschule vielerorts noch ausbaufähig zu sein. Es fehlt an gegenseitiger Anerkennung der Fachkompetenzen, sowie an der realistischen Einschätzung des jeweils anderen Arbeitsfeldes (wie mit empirischen Befunden dieser Arbeit noch belegt wird). Eine aktuelle bildungspolitische Aussage zum Übergang entstammt, wie oben bereits erwähnt, einem gemeinsamen Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 04./05. Juni 2009 und der Kultusministerkonferenz vom 18./19. Juni 2009. Hier werden zwei unterschiedliche Prinzipien als maßgeblich für den Übergang bezeichnet: einerseits „das Prinzip der Diskontinuität – der Übergang als neue Herausforderung, verbunden mit dem Bedürfnis des Größerwerdens“ und andererseits „das Prinzip der Kontinuität - der Übergang als Fortführen begonnener Entwicklungs- und Lernprozesse, verbunden mit dem Bedürfnis, Bekanntes wiederzuerkennen und beizubehalten“ (ebd.). In diesem Dokument werden ebenfalls der Eigenwert der verschiedenen Institutionen und die Verankerung beider in den verschiedenen Ministerien mit den daraus folgenden Unterschiedlichkeiten betont. Zu beachten ist dabei, dass dieses Dokument auf Bundesebene entstanden ist, dass aber konkrete Entscheidungen jeweils auf Länderebene beziehungsweise auf kommunaler Ebene getroffen werden. Es kann sich daher lediglich um Leitsätze und

Handlungsempfehlungen handeln, die naturgemäß nur wenig Konkretes für die Umsetzung beinhalten. So wird über öffentlich ausgeschriebene Projekte und Wettbewerbe versucht, die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen voranzutreiben. Auch die Vielzahl von Praxisprojekten, die derzeit im Bereich der Kooperation beziehungsweise Übergangsgestaltung durchgeführt werden, ist als Hinweis auf die Bedeutung zu verstehen, die diesem beigemessen wird<sup>16</sup>. Im Folgenden werden hierzu einige Beispiele gegeben, da auf diese Weise deutlich wird, wie jeweils die Aufgabe der professionellen Akteure gefasst wird, was im Hinblick auf das Forschungsvorhaben von Interesse ist.

Beispielsweise lobte die Bertelsmann Stiftung 2005 einen Preis für die beste Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule aus. Eine gelungene Zusammenarbeit wurde wie folgt verstanden:

„Übergänge gestalten ist eine gemeinsame Aufgabe der beteiligten Erwachsenen. Schulfähigkeit wird nicht als Vorgabe für Kinder, sondern als Aufgabe verstanden, die von allen (Schule, KiTa, Hort, Eltern) gemeinsam inhaltlich zu füllen ist. Unterschiede im Selbstverständnis der Bildungseinrichtungen, ihrer Lern- und Berufskulturen müssen zugunsten gemeinsamer, systemübergreifender Bildungsziele überwunden werden. [...] Die Anforderungen und Entwicklungsaufgaben des angehenden Schulkindes werden gemeinsam reflektiert und dokumentiert [meines Erachtens nach wären hier die Anforderungen und Entwicklungsaufgaben der Institutionen und der beteiligten Fachkräfte zu ergänzen]. Bei Bedarf wird das Kind frühzeitig individuell gefördert.“ (Bertelsmann Stiftung 2006, 13).

Auch in den Beschlüssen der Jugend- und Familienkonferenz und der Kultusministerkonferenz 2009 wird konstatiert:

„Der Übergang in die Grundschule ist in seiner Bedeutung für das einzelne Kind in den letzten Jahren verstärkt in den Vordergrund bildungspolitischer Betrachtung und Gestaltung gerückt.“ (ebd.).

Des Weiteren werden in diesem Beschluss die Bedeutung der Anschlussfähigkeit und die der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule betont (vgl. ebd.). Wobei unter anderem die Begleitung des Kindes bei seinem Bildungsprozess, die gegenseitige Wertschätzung der jeweiligen Akteure beider Institutionen, die Bedeutung der Elternarbeit, die Möglichkeiten gemeinsamer Fortbildungen sowie die Weitergabe von Daten thematisiert werden. Die Umsetzung und Ausgestaltung der

---

<sup>16</sup> Eine gute Zusammenschau von Projekten mit unterschiedlichen Schwerpunkten bietet Pohlmann-Rother/Franz (2012).



Beschlüsse liegt im Aufgabenbereich der Länder. Diese beschließen über Maßnahmen zur systematischen Kooperation von Tageseinrichtungen und Grundschulen: zur Entwicklung anschlussfähiger Bildungskonzepte, zur Verbindlichkeit von Sprachstandserhebungen, zur gezielten Unterstützung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf und zur konzeptionellen Weiterentwicklung von gemeinsamen Fort- und Weiterbildungsangeboten (vgl. Beschluss der JFMK/KMK 2009).

In Niedersachsen beispielsweise gab es in dem Zeitraum von 2007 bis 2011 das Projekt Brückenjahr, bei dem die Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen mit insgesamt 20 Mio. Euro gefördert wurde. Landesweit wurden zum einen Beratungsteams für die kooperierenden Kita und Grundschulen eingesetzt und zum anderen wurden zweimal 250 Modellprojekte über zwei Jahre mit zusätzlichen Stunden für die ErzieherInnen sowie die LehrerInnen gefördert, um gemeinsam Maßnahmen zur Gestaltung des Übergangs zu gestalten. Das Brückenjahr war Teil eines 100 Millionen – Programms zur Finanzierung der Kindertagesstätten (hier ist das Beitragsfreie 3. Kindergartenjahr ebenso enthalten wie die Sprachförderung und der Ausbau der Betreuung für die Null- bis Dreijährigen). Nach dem Ablauf des Projekts Brückenjahr ist in Niedersachsen ein neues Projekt zur Zusammenarbeit aufgelegt worden (Kita und Schule unter einem Dach). Im Sample sind einige Einrichtungen, die an dem Brückenjahr teilgenommen haben durch InterviewpartnerInnen vertreten, dieses dürfte einen spezifischen Blick auf die Zusammenarbeit sowie eine vertiefte Kenntnis des je anderen Berufsfeldes erwarten lassen.

Die Ausführungen hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede zwischen Kita und Grundschule, sowie der Gestaltung des Übergangs, ließen sich noch beträchtlich ausweiten. Auch meine Präkonzepte<sup>17</sup> sind mit dem Dargestellten nicht umfassend wiedergegeben. Beispielsweise könnten weitere Ausführungen zu Gemeinsamkeiten dieser frühen Bildungsanstalten, zu den Folgen der Zugehörigkeit zu verschiedenen Ministerien in einigen Bundesländern, zum Unterschied der Freiwilligkeit des Besuchs einer Kita bzw. der Schulpflicht und des kostenpflichtigen beziehungsweise kostenlosen Besuchs der jeweiligen Institution ergänzt werden. Weiterhin könnten die unterschiedlichen Ausbildungsniveaus der Fach- und Lehrkräfte, der unterschiedliche gesellschaftliche Stellenwert und die sich daraus möglicherweise abzuleitende unterschiedliche Anerkennung der Berufe, sowie der sich wiederum daran anschließenden Frage nach deren Einfluss auf die Berufszufriedenheit oder vielleicht der Divergenz zwischen Engagement und Bezahlung beziehungsweise

---

<sup>17</sup> Hier nicht im Sinne von vorwissenschaftlich, vielmehr: Vor Durchführung der Sekundäranalyse.

Anerkennung usw. usw. thematisiert werden. Weitere theoretische Hintergründe werden jedoch direkt in der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial dargestellt, wenn ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn zu vermuten ist. Dabei wird Manches neu erarbeitet werden müssen, so wie es Forschungsarbeiten im Sinne der Grounded Theory verlangen. Im Folgenden werden zunächst die relevanten Aspekte pointiert dargestellt, die zur Fragestellung hinführen.

In Deutschland sind Kindertagesstätte und Grundschule traditionell deutlich voneinander getrennt. Diese Trennung drückt sich auch durch die unterschiedlichen Ausbildungswege von pädagogischen Fachkräften für die Kita (überwiegend schulische Ausbildung – die Akademisierung in der Frühpädagogik ist erst seit kurzem ein Thema) und die universitäre Ausbildung der Lehrkräfte für den schulischen Bereich aus. Diese Unterschiede schlagen sich unter anderem in der ungleichen Bezahlung nieder. Auch eine unterschiedliche gesellschaftliche Anerkennung dieser beiden Berufsgruppen existiert seit jeher. Sowohl die Kindertagesstätten als auch die Grundschulen haben nicht nur einen Erziehungs- sondern auch einen Bildungsauftrag, diese werden jedoch organisatorisch wie inhaltlich verschieden umgesetzt. Das bedeutet, dass sich ein unterschiedliches Selbstverständnis in den beiden Institutionen verfestigt hat, welches auf vielen Ebenen wirkt (vgl. auch Pesch 2008, 160). Sind die Unterschiede zwischen der Tätigkeit der ErzieherIn und der Tätigkeit der LehrerIn so erheblich, dass die eine als Profession zu bezeichnen ist und die andere nicht? Oder ist vielleicht weder das Eine noch das Andere eine Profession? Und warum wird die Qualitätsdebatte für die Kita unter dem Schlagwort ‚Professionalisierung‘ geführt? Und müssen LehrerInnen nicht professionalisiert werden, sondern Schulen reformiert? Diese Fragen leiten mein Erkenntnisinteresse und sind eng mit meiner Forschungsfrage verwoben. Unterscheidet sich das berufliche Selbstverständnis der Akteure in Kita und Grundschule so deutlich voneinander, dass dies die Kommunikation erschwert, Missverständnisse begünstigt und damit Einfluss auf die Kooperation zwischen den Einrichtungen nimmt? Also: Manifestieren sich institutionstheoretische Unterschiede in dem professionellem Selbstverständnis und den damit verbundenen pädagogischen Orientierungen von ErzieherInnen beziehungsweise GrundschullehrerInnen, sodass sie sich in der Übergangsgestaltung zwischen Kita und Grundschule niederschlagen und für das Kind im Übergang als Diskontinuitäten wirksam werden?

## QUALITATIV EMPIRISCHES FORSCHUNGSDESIGN

### 3 Erkenntnisinteresse und sensibilisierende Konzepte

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit berührt im Grunde drei Dimensionen beruflichen Denkens und Handelns von PädagogInnen: ihr Bild vom Kind, die (ideellen) Vorstellungen von ihrem Beruf und damit verbunden ihre Bildungsideale oder auch Erziehungsvorstellungen. Um dieses weite Feld überschaubar und sprachlich fassbar zu machen, erfolgt die Rekonstruktion über zwei Konstrukte: das professionelle Selbstverständnis und die pädagogischen Orientierungen von PädagogInnen. Diese können als ‚Sensitizing concepts‘ – als gegenstandsbezogene, dicht am Material ausgerichtete Konzepte – verstanden werden (vgl. Kelle/Kluge 2010, 28ff). Die beiden Konstrukte pädagogische Orientierungen und professionelles Selbstverständnis bezeichnen so weder Theorien, die es in der Auseinandersetzung mit dem Material zu prüfen gilt, noch sind sie als Kodierung zu verstehen. Vielmehr steuern sie die Aufmerksamkeit im Durchgang durch das Material (Was kennzeichnet jeweils das professionelle Selbstverständnis von ErzieherInnen und von GrundschullehrerInnen? Welche pädagogischen Orientierungen herrschen in den Praxisfeldern Kindertagesstätte und Grundschule vor?). Dennoch werden sie theoretisch kurz umrissen, um zu verdeutlichen, wie das Forschungsanliegen gefasst werden soll. Auf diese Weise erfolgt eine einführende Auseinandersetzung und Einbettung in einen theoretischen Rahmen. Desweiteren werden der strukturtheoretische sowie der kompetenztheoretische Ansatz der Professionsforschung skizziert, da diese die Darstellung der Ergebnisse aus dem Datenmaterial des Samples der GrundschullehrerInnen strukturieren. Außerdem eröffnen diese Ansätze Anknüpfungspunkte für eine Auseinandersetzung mit sozialen Berufen (hier ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen). Weitere differenzierte Auseinandersetzungen mit Bezugstheorien werden direkt im Zusammenhang mit der Darstellung der Aussagen und Ergebnisse aus den Daten folgen.

#### 3.1 Professionelles Selbstverständnis

Die Sicht der Akteure auf ihren Beruf wird mit dem ‚professionelles Selbstverständnis‘ in den Blick genommen. Hierin schlagen sich auch immer Bezüge zur Organisationsstruktur und zur gesellschaftlichen Anerkennung des Berufes nieder. Das Konstrukt mit dem hier gearbeitet wird, lässt sich wie folgt definieren:

„Das professionelle Selbstverständnis hebt auf Einstellungen und Überzeugungen gegenüber der eigenen Rolle als Lehrkraft [beziehungsweise als ErzieherIn d.V.] ab. Dazu gehören Selbsteinschätzungen aber auch ideelle

Überzeugungen, die an den Lehrerberuf [Erzieherberuf] gekoppelt sind. Ideelle Fragen betreffen beispielsweise Themen wie die Einstellung zu Leistungstests oder Vorstellung über Qualität im Bildungswesen. Selbsteinschätzungen zielen beispielsweise auf Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte [Erzieherinnen d.V.] ab.“<sup>18</sup>

Das professionelle Selbstverständnis entspringt nicht messbaren Qualifikationen, sondern entwickelt sich in der (kritischen) Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen und eigenen Absichten, die mit dem Beruf verbunden werden. Oftmals werden – zumindest bei der Berufswahl – gesellschaftlich geprägte Vorstellungen mit idealistisch geprägten Gedankengängen (z.B. Selbstverwirklichung) verbunden. Auch die funktionale Komponente (Existenzsicherung) ist von entscheidender Bedeutung (vgl. Stöhr/Trumpetter 2006). Das professionelle Selbstverständnis ist nicht statisch, sondern verändert sich im Laufe der Berufsbiographie. Nach Ebert (2011) ist die Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses Teil der beruflichen Sozialisation. Diese gestaltet sich als Prozess, in dem der Akteur unterschiedlichen oder gar widersprüchlichen Erwartungen an seine Rolle ausgesetzt ist. Indem diese Erwartungen mit der eigenen Biographie verbunden werden, vollzieht sich ein Wandel „von professioneller Grundhaltung zu verinnerlichtem professionellem Selbstverständnis“ (Ebert 2011, 5). Es entsteht nicht als Akt autarker individueller Entwicklung, vielmehr setzt es eine Übereinkunft von Individuum und Organisation voraus (vgl. Ebert 2011, 10ff).

Soll der Blick auf das professionelle Selbstverständnis von AkteurInnen in den sozialen Feldern Kindertagesstätte und Grundschule gerichtet werden, ist es notwendig, den Begriff beziehungsweise das Themenfeld Profession zu skizzieren und die Debatte um die Professionalität sozialer Berufe zumindest anzureißen. Das wird nach der Auseinandersetzung mit dem zweiten zentralen Konstrukt, den pädagogischen Orientierungen, geschehen.

### **3.2 Pädagogische Orientierungen**

Insbesondere in professionstheoretischen Ansätzen für den pädagogischen Bereich werden Antinomien, Paradoxien oder Dichotomien als konstitutiv betrachtet (exemplarisch Schütze; Combe; Helsper; Oevermann). Die widersprüchlichen Erwartungen, die die PädagogInnen in ihrer täglichen Handlungspraxis austarieren müssen, beziehen sich nicht lediglich auf strukturelle Gegebenheiten, die eher über das

---

<sup>18</sup> Zitat aus Datenbank zur Qualität von Schule (DaQS): <http://daqs.fachportal-paedagogik.de/constructlist/show/construct/559> (zuletzt geprüft am 23.07.2015)

professionelle Selbstverständnis gefasst werden können, sondern auf pädagogische Grundüberzeugungen, die von diesen zwar nicht unabhängig sein müssen, sich jedoch auf einer anderen Ebene befinden. Mit dem Begriff der pädagogischen Orientierungen soll eingefangen werden, welche Überzeugungen in welchen Situationen den Impuls für die Handlung geben.

Pädagogische Orientierungen beziehen sich nach Tietze:

„auf die pädagogischen Vorstellungen, Werte und Überzeugungen der an den pädagogischen Prozessen unmittelbar beteiligten Erwachsenen. Hier geht es u.a. um die Auffassung der Erzieherinnen [Lehrerinnen d.V.] über pädagogische Qualität und die Aufgaben des Kindergartens [der Grundschule d.V.] (auch im Vergleich zur Familie), um ihre Vorstellung über kindliche Entwicklung und darüber, wie diese unterstützt werden kann, und um pädagogische Ziele und Normen.“ (Tietze et al. 1998, 22 und vgl. Tietze 2005, 26).

Pädagogische Orientierungen sind gemeinsam mit pädagogischen Strukturen entscheidend für die Gestaltung pädagogischer Prozesse. Tietze hat diese Begriffe (angelehnt an Charlesworth et al. 1993) für den deutschsprachigen Raum in die Qualitätsdebatte für den elementarpädagogischen Bereich eingebracht. So wurden beispielsweise Instrumente zur Überprüfung der Qualität von Bildungseinrichtungen entlang der Konzepte Strukturqualität, Orientierungsqualität und Prozessqualität entwickelt<sup>19</sup>. Qualität von Kindertageseinrichtungen soll dabei in seinen „ganzheitlich entwicklungsunterstützenden Funktionen“ (Knauf 2003, 254) gemessen und beurteilt werden.

Tietze ist vom Elementarbereich ausgegangen, weitet das Konzept aber durchaus auf den Übergang zwischen Kita und Grundschule, sowie auf die Grundschule selbst aus. Interessant ist die Annahme, dass pädagogische Orientierungen als zeitlich

---

<sup>19</sup> Insbesondere ist hier die Kindergarten-Einschätz-Skala (KES) sowie die Ergänzungen (KES-E, KES-RZ) und die revidierte Fassung (KES R) zu nennen. Diese sind auch in der „nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) ein zentrales Erhebungsinstrument. Für die Bearbeitung der Forschungsfrage bei der methodologischen Ausrichtung meiner Arbeit erscheint es von besonderer Bedeutung, dass bei der Überprüfung der Qualität von Kindertageseinrichtungen mit Hilfe der Kindergarten Skalen der Sinn, den die Akteure in ihren Handlungen sehen, nicht mit erfasst werden kann. Ein Item zur Beurteilung der Erzieherin-Kind Interaktion ist beispielsweise, ob und wie die Kinder beim Eintreffen begrüßt werden. Wird ein Kind nicht direkt persönlich angesprochen, wird das als Defizit notiert. Ein möglicher dahinterstehender Sinn wie zum Beispiel, dass das Kind morgens immer erst eine Anlaufphase benötigt, bevor es angesprochen werden mag, werden nicht hinterfragt – können [meiner Ansicht nach] aber durchaus ein Qualitätsmerkmal – im Sinne der Berücksichtigung individueller Bedürfnisse von Kindern – sein. Dieser Aspekt (hinter den Handlungen liegender Sinn) wird in der Auseinandersetzung um die methodologische Einordnung der Arbeit explizit ausgeführt, um die methodologische Verortung dieser Arbeit darzustellen.

überdauernde Konstrukte betrachtet werden, die zudem nicht als direkt politisch beeinflussbar gelten. Eingebettet sind diese in ein „Überzeugungssystem“ (Tietze 1998, 67). Das ist als Verweis darauf zu lesen, dass pädagogische Orientierungen nicht isoliert zu betrachten sind, sondern auch sozio-kulturellen Einflüssen unterliegen. Hier ist ein theoretischer Anschluss an die US-Amerikanischen Forschungen zum ‚belief system‘ herzustellen (vgl. Sigel et al. 1992).

Aussagen, die dem Bereich der pädagogischen Orientierungen zuzuordnen sind, umfassen die Bereiche: Vorstellungen von der Entwicklung beziehungsweise dem Lernen von Kindern, Einstellungen zu Erziehungszielen sowie Vorstellungen zur Qualität der Institution (vgl. Tietze 1998, 70ff). Zu diesem Punkt werden Narrationen aus den Interviews (in Kapitel 8 und 11) die Basis bilden, um jeweils die pädagogischen Orientierungen von ErzieherInnen beziehungsweise LehrerInnen herauszuarbeiten. Als Ergänzung wird den Ausführungen der ErzieherInnen und LehrerInnen zum Bereich der Schulvorbereitung und der Schulfähigkeitskriterien besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Die Auseinandersetzung mit diesen Themen zeigt spezifische pädagogische Orientierungen und ist von besonderer Relevanz für die Forschungsfrage.

Der Begriff pädagogische Orientierungen wird oft synonym mit dem der Orientierungsqualität verwendet. Damit öffnet sich der Blickwinkel über die Orientierung einzelner PädagogInnen hinaus auf die Einrichtung: auf die Einzelinstitution, in der sie arbeiten. Brunner beispielsweise unterstreicht die Bedeutung der Orientierungsqualität für die Qualität einer ganzen Institution, er bezeichnet sie als eine zentrale Kategorie, die von der Reflexionsfähigkeit der Mitarbeiter abhängt (vgl. Brunner et al. 1998; Brunner 1999). Er versteht die Schule als soziales System. „Die Orientierungsqualität einer sozialen Einrichtung zeigt sich daran, an was sich die MitarbeiterInnen orientieren und an was sie orientiert werden.“ (Brunner 1999, 8). Das orientiert werden bezieht sich auf den Geist – die Philosophie – einer Einrichtung (a.a.O.). Tietze (1998) macht Qualität am körperlichen, emotionalen und intellektuellen Wohlbefinden der Kinder und an der Förderung und Entwicklung in diesen Bereichen fest. Interessant erscheint es, zu überprüfen, ob sich aus dem vorliegenden Material Rückschlüsse auf dieses Wechselspiel ziehen lassen.

### **3.3 Zusammenspiel von professionellem Selbstverständnis und pädagogischen Orientierungen**

Mit Reichenbach (2006) kann dargestellt werden, wie professionelles Selbstverständnis und pädagogische Orientierungen zusammenspielen. Er betont, dass Professionalität dadurch erkennbar wird, dass es in der Praxis gelingt, konkretes Sachwissen mit

technisch-methodischem Verfügungswissen und ethisch-kulturellem Orientierungswissen zu verbinden<sup>20</sup>. „Orientierungswissen ist unabdingbar zur Herstellung von Sinn des professionellen Tuns und der *Identität* der professionellen Person.“ (ebd., 258). Reichenbach beschreibt Orientierung als Raummetapher und veranschaulicht:

„Man braucht, um sich orientieren zu können, also nicht nur eine Karte, sondern muss auch wissen, wo man sich darauf etwa befindet. [...] Zur Ausbildung professioneller Identität von Lehrpersonen gehört also [...] die Entwicklung der Fähigkeit des ‚Kartenlesens‘, d.h. die Ausbildung eines Sensoriums für die Wertgebundenheit unterschiedlicher Konzepte von Erziehung, Bildung und Unterricht und die verschiedenen Vokabularien, mit welchen dieselben erörtert und problematisiert werden können. [...] Die Bedeutung dieser Sprach- und Deutungsfähigkeit, also die intime Kenntnis allgemeiner pädagogischer und didaktischer Theorien und Konzepte liegt nicht primär darin, dass sie Handeln ermöglichen, sondern dass sie Orientierung und eine Sprache zur Beschreibung von Orientierungsprozessen ermöglichen.“ (ebd., 258f)

Deutlich geworden ist, dass die Begriffe respektive Konstrukte ‚berufliches Selbstverständnis‘ und ‚pädagogische Orientierungen‘ nicht absolut trennscharf sind, vielmehr sind sie eng miteinander verbunden. Dies mag für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung problematisch erscheinen, wird aber hier dadurch abgefedert, dass sie als Hilfskonstruktionen zu verstehen sind, die in der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial durch empirisch-basierte Begriffe und Inhalte angereichert beziehungsweise ersetzt werden können. Denn wie bereits erwähnt, erfolgt die Untersuchung des Materials nicht nach vorgegebenen Kategorien, da diese Arbeit nicht der Überprüfung von Theorien zum professionellen Selbstverständnis oder zu pädagogischen Orientierungen dient. Vielmehr soll ein Modell auf empirischer Basis entwickelt werden, das zu einem Erkenntnisgewinn hinsichtlich der spezifischen Eigenheiten der entsprechenden Berufsgruppen führt, deren Aufgabenbereiche sich auch auf die professionelle Gestaltung des Übergangs der Kinder zwischen Kindertagesstätte und Grundschule erstrecken. Das entstandene Modell wird im Laufe sowie zum Abschluss des Forschungsprozesses theoriebasiert überprüft. Dieses kennzeichnet die für die Grounded Theory typische Pendelbewegung zwischen Induktion und Deduktion.

---

<sup>20</sup> Wobei er für die aktuellen Professionalisierungsbemühungen in der Lehrerbildung eine „gewisse Entakademisierung“ zugunsten einer Praxisrelevanz beklagt, die sich in einer „radikalen Abwertung der allgemeinen Reflexion“ zeige. Reflexion bedarf einer Basis - hier der des professionellen Wissens. „Abwertung der Allgemeinen Pädagogik und der Allgemeinen Didaktik“ seien demnach Ausdruck der Vernachlässigung des „Orientierungswissens“ gegenüber dem „klassischen Anwendungswissens“. Reichenbach 2006, 257f.

### 3.4 Professionstheorie

In den Diskussionen um Professionen und Professionalisierung sind zwei inhaltliche Schwerpunkte auszumachen: Zum einen geht es um die politische Legitimation professionalisierter Tätigkeiten und zum anderen um die wissenschaftliche Bestimmung der Spezifika der Berufe, die als Profession bezeichnet werden können oder sollen. In der Professionstheorie lassen sich, systemtheoretische, prozessanalytische, sozialisationstheoretische und handlungstheoretische Zugänge finden.

Als klassische professionelle Felder sind Theologie, Medizin und Jurisprudenz zu nennen. Wesentliches Kennzeichen einer Profession ist ein hohes gesellschaftliches Ansehen, verbunden mit einem spezifischen Berufskodex und einer Standesorganisation. Desweiteren gehören große Gestaltungs- sowie Entscheidungsfreiheit ebenso dazu wie wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen und eine spezielle Fachterminologie. Grundlegend sind zumeist akademische und/oder langandauernde Ausbildungsgänge. Der Tätigkeitsbereich besteht aus gemeinnützigen Funktionen und beinhaltet Aufgaben von grundlegender Bedeutung. Damit geht einher, dass Eigeninteressen gesetzlich beschränkt sind (non-profit):

„Im Fall der pädagogischen Berufe stellt sich in der Professionsforschung und -theorie somit die Frage nach den Besonderheiten einer professionalisierten pädagogischen Praxis, die sich anhand eines distinkten Tätigkeitsfeldes (exklusive Zuständigkeit), einer spezifischen Kompetenz und Expertise (Deutungs- und Diagnosehoheit), des Verfügens über entsprechendes disziplinäres und professionelles Spezialwissen (Geheimwissen) und einer eigenen professionellen Ethik von anderen Berufen und Professionen abgrenzen und gleichzeitig als eine den anderen Professionen gegenüber gleichberechtigte Akteurin bestimmen lässt.“ (Heite/Kessl 2009, 682)

Obgleich „Pädagogische Professionalität als konstitutiver Bestandteil des Wohlfahrtsstaatlichen Arrangements seit dem 19. Jahrhundert“ (ebd., 683) verstanden werden muss, ist auf eine lange währende Diskussion um die Frage der Zugehörigkeit sozialpädagogischer Berufe sowie auch der Lehrertätigkeit zu den Professionen zurückzublicken. Hier findet oftmals der Begriff der Semi-Profession Verwendung, da die tradierten Merkmale einer Profession nicht vollständig erfüllt werden. Insbesondere der unklare Auftrag zwischen Hilfe und Kontrolle (das gilt für beide hier betrachteten Berufszweige) ist in diesem Zusammenhang herauszustellen:

„Obwohl die Doppelbeauftragung von Hilfe und Kontrolle, Integration und Selektion sowohl im Bezug auf das Lehrer- wie das sozialpädagogische Handeln beschrieben wird, sind wohlfahrtsstaatstheoretische Einordnungsversuche im



Fall der Schule oder auch der Weiterbildung – nicht die Regel. Die Thematisierung und vor allem Problematisierung der sozialpolitischen Einbindung Sozialer Arbeit erscheint dagegen relativ selbstverständlich.“ (ebd., 684)

So gesehen übernehmen sowohl SozialpädagogInnen und ErzieherInnen als auch LehrerInnen einen gesellschaftlichen Auftrag von besonderer Bedeutung (exklusive Zuständigkeit). Ihre Handlungs- und Entscheidungsfreiheit ist jedoch innerhalb ihres Tätigkeitsfeldes durch äußere Vorgaben eingeschränkt. Diese wiederum sind an gesellschaftliche (bildungspolitische) Veränderungen geknüpft. In welcher Form dieses sich auf das professionelle Selbstverständnis der befragten ErzieherInnen und LehrerInnen auswirkt, wird in der Datenanalyse zu klären sein.

Oben Zitiertes macht deutlich, dass eine Aufweichung bei der Verwendung des Terminus Profession erfolgt ist, da weitere Berufe zusätzlich zu den traditionellen diesen Status für sich beanspruchen. Seine Anwendung wird eher allgemeiner, die ethischen Prinzipien büßen Bedeutung ein und auch der Gedanke der Autonomie der Profession tritt zurück. Im Rahmen um die Anforderungen des lebenslangen Lernens wird der Professionalisierungsdiskurs durch den Qualifizierungsdiskurs ersetzt oder zumindest um diesen ergänzt. Zentrale Stichpunkte sind hier Qualitätsmanagement und Kompetenzentwicklung. Es steht nicht die Professionalisierung, sondern die Erlernbarkeit von Berufen im Mittelpunkt. So gewinnen kompetenztheoretische Zugänge an Bedeutung. Im Folgenden werden neben diesen auch strukturtheoretische Ansätze skizziert<sup>21</sup>. Dies geschieht mit dem Ziel, theoriegeleitetes Verstehen auf die Binnensichten der befragten Fach- und Lehrkräfte und ihr Praxisfeld zu ermöglichen sowie in der Analyse zur Darstellung zu bringen. Während strukturtheoretische Zugänge wesentliche Aspekte der Anforderungsstruktur von PädagogInnen erfassen können, lassen sich über den kompetenztheoretischen Weg zentrale Voraussetzungen für professionelles pädagogisches Handeln in den Blick nehmen.

### **3.4.1 Strukturtheoretische Ansätze**

Mittels strukturtheoretischer Ansätze wird versucht, die antinomischen Strukturen professioneller Tätigkeiten theoretisch zu fassen. Hier geraten sozialpädagogische und pflegerische Berufe, aber auch der LehrerInnenberuf ins Blickfeld. Gefragt wird danach, wie sich diese Widersprüche im Feld konstituieren und welche Auswirkungen sie auf das Handeln der PädagogInnen haben.

---

<sup>21</sup> Wobei hier nicht der Anspruch erhoben wird, diese Theorien umfassend darzustellen, denn das würde das Erkenntnisinteresse der Arbeit verfehlen.

Grundlage für den strukturtheoretischen Professionsansatz bilden soziologische Klassiker wie Marshal (1963) und Weber (1972). Zentral für das vorliegende Forschungsinteresse sind jedoch die Arbeiten Oevermanns (1996; 2002) hierzu (vgl. Helsper 2011; Tillmann 2011). Oevermann stellt der eindimensionalen Betrachtungsweise von Professionen als Prozess der Verwissenschaftlichung seine Sicht auf die professionelle Praxis gegenüber, die durch konstitutive Spannungen auf unterschiedlichsten Ebenen gekennzeichnet seien. Als Beispiele sind hier Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung sowie eine spezifisch, universalistische und rollenförmige Beziehungskultur zu nennen (vgl. Helsper et al., 2000).

Der strukturtheoretische Blick auf professionelles Handeln stellt eine stellvertretende Krisenlösung durch einen Professionellen ins Zentrum der Betrachtung. Professionelle treten also dann in Aktion, wenn ein Klient<sup>22</sup> sich in einer Krisen- oder Umbruchsituation befindet. Für die Unterstützung und Hilfe aus diesen Krisen heraus, ist ihnen ein auf diesen Bereich beschränktes Eingriffsrecht überantwortet. Das heißt, dass Professionelle hier die Integrität ihres Klienten mit dem Ziel der Krisenlösung verletzen dürfen. Oevermann verwendet für die Tätigkeit von LehrerInnen den Begriff der ‚prophylaktisch-therapeutischen-Funktion‘, der vielfach zu Missverständnissen geführt hat (vgl. Bonnet/Hericks 2014, 6). Dieser Begriff bezieht sich darauf, dass LehrerInnen implizit therapeutisch handeln, weil Kinder respektive SchülerInnen in bestimmten Bereichen noch nicht vollständig autonom handlungsfähig, zudem verletzbar und emotional unterstützungsbedürftig sind (vgl. Helsper 2011, 152). Wird dieses konsequent weitergedacht, erscheinen Kindheit beziehungsweise Jugend als Mangel, quasi als ‚Dauerkrise‘ beziehungsweise ‚unentwegter Umbruch‘, die es von PädagogInnen zu begleiten gilt. Spezifisch für LehrerInnen ist außerdem, dass sie nicht nur bei der Bewältigung von Krisen unterstützend wirken, sondern diese bisweilen erst durch ihre Tätigkeit auslösen.

Die Beziehung zwischen Professionellem und Klient wird in strukturtheoretischen Ansätzen als Arbeitsbündnis bezeichnet. Es obliegt dem Professionellen, Wissen allgemeiner Art auf den Einzelfall zu übertragen, um den Klienten bei der Krisenbewältigung zu unterstützen. Die Beziehung zwischen Professionellem und Klient (hier Kind) stellt sich insbesondere im pädagogischen Bereich als problematisch dar: Denn hier werden, keine eindeutigen, sondern teilweise widersprüchliche Ziele (Hilfe;

---

<sup>22</sup> Für das in dieser Arbeit betrachtete Tätigkeitsfeld erscheint die Verwendung dieses Terminus möglicherweise irritierend, verweist jedoch zugleich auf spezifische Merkmale der Beziehungsgestaltung in professionellen Settings und den neuralgischen Punkt im Diskurs um die Zugehörigkeit pädagogischer Berufe zu den Professionen.

Kontrolle) verfolgt. Demnach ist dieses Arbeitsbündnis aufgrund seiner verschiedenen Beziehungsdimensionen widersprüchlich konstituiert. Gerät aus dem Blickfeld, dass LehrerInnen für die Entwicklung der ganzen Person des Schülers bedeutsam sind, tritt die Normvermittlung in den Hintergrund und damit das Primat der Wissensvermittlung an seine Stelle. Dieses leistet einem missverstandenen Selbstverständnis von Lehrern Vorschub (vgl. Helsper 2011,151f).

Im Anschluss an Oevermann sind verschiedene Wissenschaftler wie Combe, Kolbe, Helsper und Gruschka zu nennen, die in kritischer Auseinandersetzung den strukturtheoretischen Ansatz, insbesondere bezogen auf Lehrkräfte, weiterentwickelt haben. Helsper beispielsweise unterscheidet strukturelle Antinomien von Widersprüchen im Lehrerhandeln, die aus der gesellschaftlichen Institutionalisierung des Schulsystems resultieren. Zwei Schwerpunkte sind für seine Auseinandersetzungen zentral: zum einen die genauere Betrachtung des pädagogischen Arbeitsbündnisses. Unter diesem Aspekt rückt er die Vermittlung und Aneignung, unter dem Fokus der Spannung von Person und Sache, in den Mittelpunkt. Zum anderen werden im Rahmen einer Schulkultur dominante symbolische Ordnungen rekonstruiert.

Zu nennen sind kurz weitere theoretische Schwerpunktsetzungen: Combe wie auch Gruschka fokussieren die Veränderung des Unterrichts und fundieren ihre Theorien bildungstheoretisch (vgl. Helsper 2011). Wie Lehrerwissen und Lehrerkönnen zu verbinden sind, ist sowohl bei Kolbe als auch bei Radtke Thema. Kolbe nähert sich dem eher aus psychologischer Perspektive an und Radtke bezieht systemtheoretische Aspekte in seine Auseinandersetzung mit ein. Die genannten theoretischen Fundierungen können in dieser Arbeit die Funktion einnehmen, den Blick bei der Analyse des Datenmaterials für entsprechende Schilderungen der Befragten zu schärfen.

Baumert, Kunter et al. (2011)<sup>23</sup> stellen als Kritiker strukturtheoretischer Ansätze theoriegeleitet in ihrem Modell Kompetenzen zusammen, die zentral für das professionelle (Lehrer-)Handeln sind (zusammenfassend vgl. Tillmann 2011). So gelangt der kompetenztheoretische Blick auf das pädagogische Feld in den Betrachtungshorizont dieser Arbeit. Dieser Ansatz wird vorgestellt, nachdem noch ein Blick auf weitere strukturtheoretisch bearbeitbare Themenfelder gerichtet wurde, die mit dem Forschungsinteresse verknüpft werden können (vgl. Kapitel 3.4.2).

---

<sup>23</sup> Diese sind auch Autoren der Studie COAKTIV. Dieses Projekt ist eine der ersten im deutschsprachigen Raum, in dem empirisch verschiedene Aspekte der Lehrerkompetenz (für das Fach Mathematik) erhoben wurden.

Beispielsweise lässt sich der Umgang mit Fehlern aus strukturtheoretischer Betrachtungsweise erschließen. Fehler werden als konstitutiv für die professionelle Handlungspraxis verstanden, diese sind mittels kollegialer Reflexion zu bearbeiten. „Hingegen gilt bei Lehrern das Scheitern, obwohl beständiger Alltag, als unbedingt zu vermeiden und wird entsprechend verleugnet oder externalisiert.“ (Oevermann 2002, 51). Wenn dieses auch nicht zentral für die Fragestellung dieser Arbeit ist, so ist es doch ein interessanter Aspekt, über den möglicherweise auch das vorliegende Material Auskunft geben kann. Unmittelbar bedeutsam wird der Umgang mit Fehlern, wenn sich hier grundsätzliche Unterschiede zwischen den Gruppen der Befragten zeigen sollten.

Interessant scheint auch der Bereich des Umgangs mit den Eltern zu sein. Diese müssen einen Teil ihrer Aufgaben für einen gewissen Zeitraum an die Kita oder die Schule abtreten. Strukturtheoretisch werden Eltern als Teil des Arbeitsbündnisses zwischen Professionellen und Klienten betrachtet. So müssen Eltern Schule beziehungsweise Kita „als Katalysator des Übergangs in die Autonomie“ akzeptieren (Helsper 2011, 153). Auch hier ergeben sich möglicherweise interessante Anknüpfungspunkte im Material – zumindest für die Perspektive der Professionellen.

### **3.4.2 Kompetenztheoretische Ansätze**

Über kompetenztheoretische Ansätze soll ein konzeptioneller Zugang zu den Grundproblemen professionellen Handelns gefunden werden. Es geht darum, Struktur- und Entwicklungsmodelle notwendiger Handlungskompetenzen zu generieren. Kompetenzerwerb vollzieht sich aus dieser Perspektive über verschiedene Stufen, durch eine zunehmende Verdichtung und Verknüpfung unterschiedlicher Kompetenzbereiche. Für LehrerInnen beispielsweise vollzieht sich das von regelgeleiteten, wenig vernetzten Wissen (knowing that) zu einem erfahrungsbasierten knowing how (vgl. Bonnet/Hericks 2014, 5f). Kompetenztheoretische Ansätze basieren also auf der Grundannahme, dass Professionalisierung ein Prozess ist, der (von PädagogInnen in ihrer Berufsbiographie) durchlaufen wird.

„Der Begriff Professionalisierung beschreibt den Prozess der Begründung und Entwicklung einer eigenständigen beruflichen Identität in einer modernen Gesellschaft, die durch ‚funktionierende Differenzierung‘ gekennzeichnet ist. Auf einer langandauernden ‚Einprägungsarbeit‘ durch akademisches Studium und einer entsprechenden Zeit des beruflichen Noviziats erfolgt idealiter die Gründung einer autonomen Berufspraxis. Dieses ist durch die Ausgestaltung der im Studium und in der Berufspraxis inkorporierten Kompetenz zu einer gewohnheitsmäßigen Deutung der Welt in der jeweiligen professionellen

Einstellung geprägt und bedarf einer kontinuierlichen beruflichen Weiterbildung und kollegialen Selbstkontrolle auf wissenschaftlicher Begründungsbasis: Professionalisierung gründet in einem Bildungsprozess.“ (Kraimer 2010<sup>24</sup>)

Wird die Fähigkeit, den Berufsalltag professionell zu bewältigen kompetenztheoretisch gefasst, ist der Begriff der Handlungskompetenz<sup>25</sup> zentral, hier wird auf das Zusammenspiel von Wissen und Können verwiesen. Auf unterschiedliche Kompetenzmodelle wird im empirischen Teil direkt in der Auseinandersetzung mit dem Material eingegangen. Im Folgenden wird dennoch kurz dargestellt, wie sich aktuelle gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen auf die Kompetenzanforderungen von Fach- und Lehrkräften niederschlagen. Auch hier gibt es Anknüpfungspunkte im Material.

Wie bereits erwähnt, steht der Bedeutungszuwachs von Kompetenzmodellen auch im Zusammenhang mit der Diskussion um die Erlernbarkeit von Berufen und der Qualitätssteigerung in verschiedenen Praxisfeldern. Die Bildungsarbeit sowohl in der Kindertagesstätte als auch in der Grundschule ist sehr umfassend und unterliegt stetigen Veränderungen mit der Folge, dass sich die dort Tätigen vor immer neue Herausforderungen gestellt sehen. Insbesondere im Diskurs um die Elementarpädagogik ist seit Anfang der 2000er Jahre ein Bedeutungszuwachs auszumachen, mit der aber auch die stetig wiederkehrende Forderung nach Qualitätssteigerung, die mit der Forderung nach ‚Professionalisierung‘ oder gar ‚Akademisierung‘<sup>26</sup> der dort tätigen Fachkräfte (vgl. Mischo/Fröhlich-Gildhoff 2011, 4ff oder Hoffmann 2001, 15ff) einhergeht<sup>27</sup>. So vereinen sich Kompetenzdebatten mit Diskursen um Qualität und es gelangen Instrumente der Steuerung und Standardisierung in den (früh-)pädagogischen Bereich.

Was für die Schule eher etabliert, für den Elementarbereich hingegen noch relativ neu ist, ist der Versuch, über (administrative) Vorgaben den Prozess der

---

<sup>24</sup> Zitiert nach DJI 2011 Nentwig Gesemann et al. – allerdings fehlt Literaturangabe im Literaturverzeichnis

<sup>25</sup> Handlungskompetenzmodelle existieren für verschiedenste Disziplinen. Im (berufs-)pädagogischen Bereich bildet zumeist das Modell von Roth (1971) den Ausgangspunkt.

<sup>26</sup> Unabhängig davon, dass der Ausbau der Akademisierung begonnen hat und unausweichlich fortschreitet, könnte der Fachkräftebedarf (auch wegen Ausbau der Betreuung der unter dreijährigen Kinder) jedoch nicht allein über diesen Weg gedeckt werden, auch wenn Einigkeit darüber bestünde – was bisher nicht der Fall ist, da auch Nachteile akademischer Ausbildung befürchtet und beispielsweise hinsichtlich des Praxisbezugs im Zusammenhang mit dem hier vorliegenden Datenmaterial diskutiert werden wird.

<sup>27</sup> Inwieweit sich diese andauernd geäußerten Forderungen auf das professionelle Selbstverständnis der derzeit tätigen Erzieherinnen auswirken, ist hingegen nicht geklärt.

Qualitätsentwicklung der einzelnen Einrichtungen zu steuern. Für die Schule sind hier die Bildungsstandards zu nennen und für die Kita der „Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004), den es auf Länderebene auszugestalten galt. Wobei zu betonen ist, dass die Vorgaben für den Elementarbereich relativ unspezifisch sind, da hier auf eine Trägervielfalt Rücksicht genommen werden muss, wie an anderer Stelle bereits erwähnt wurde (vgl. Kapitel 2.1).

Trotz aller Reformbemühungen, beziehungsweise Bestrebungen die Qualität zu verbessern, ist zu bedenken, dass sich pädagogisches Handeln nicht direkt beeinflussen lässt. Die Handelnden müssen die Vorgaben in ihre Handlungsrouninen einpassen und ihren Konzepten anpassen. Für den Bereich der Grundschule haben Solzbacher et al. festgestellt, dass sich die verschiedenen administrativen Vorgaben nicht immer mit den pädagogischen Orientierungen der LehrerInnen decken und sie so in ein Dilemma führen können (vgl. Solzbacher et al. 2012, 133ff).

Eine ähnliche Situation beschreibt Dippelhofer-Stiem (2006) für den Elementarbereich:

„Es ist anzunehmen, dass sie [die Pädagoginnen] in der Widersprüchlichkeit der Funktionszuschreibungen, die für sich genommen einer dynamischen Gesellschaft entsprechen und diskussionswürdig sind, gefangen bleiben, sich zu wenig einbezogen und in eine passive Rolle versetzt sehen. Hieraus mag der Eindruck vieler Fachkräfte erwachsen, nicht hinreichend anerkannt zu sein (Kahle, 2000). Einschlägige Forschungen, die die Sicht der Betroffenen zu diesem Dilemma einholen, liegen aber nicht vor.“ (ebd., 359f)

Das Erkenntnisinteresse am professionellen Selbstverständnis der ErzieherInnen gerät so in den Blick der vorliegenden Arbeit.

## **4 Methodologische Konzeption**

### **4.1 Auswahl des Verfahrens**

Pädagogische Forschung bewegt sich im Feld der spezifischen Problematik des pädagogischen Handelns. Es gilt, pädagogische Prozesse zu erfassen und zu begreifen. Ziel der empirischen Forschung ist es, konkrete Fakten abzubilden. Jedoch liegt es im Wesen der Pädagogik, nicht ohne eine kontextbezogene – ja, auch normativ gebundene – Beurteilung auszukommen (vgl. Schlömerkemper 2010, 16ff). Das Handeln der PädagogInnen in der Praxis bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen ihren (impliziten) pädagogischen Vorstellungen und dem massiven Druck unmittelbar

zu agieren. Hier liegt ein Anschlusspunkt für diese Arbeit: Forschung im pädagogischen Feld kann unter anderem der Reflexion des pädagogischen Handelns dienen. So sollen die Vorstellungen der PädagogInnen in Kita und Grundschule mit dieser Arbeit rekonstruiert und sichtbar gemacht werden, um sie der Reflexion zugänglich zu machen. Das kann von Nutzen für die Pädagoginnen selbst sein und sich somit auch auf indirektem Wege auf die Adressaten frühkindlicher Bildung auswirken. In diesem Fall betrifft es die Kinder im Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule. Gleichzeitig wird Wissen generiert, das entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der Institution nehmen kann sowie wertvoll für Aus- und Fortbildung ist.

Qualitativen Forschungen wird häufig zum Vorwurf gemacht, dass sie subjektiv geprägt seien. Insbesondere interpretative Verfahren werden diesem nicht von der Hand zu weisenden Vorwurf ausgesetzt. Dieses vermeintliche Manko kann jedoch über eine möglichst hohe Transparenz in der Darstellung des Forschungsprozesses und dem damit verbundenen Weg des Erkenntnisgewinns relativiert werden. Ohne den Wissenschaftsstreit zwischen quantitativ versus qualitativ orientierter Forschung nachzeichnen zu wollen oder auch Grundsatzdebatten innerhalb dieser wiederzugeben, vertrete ich die Auffassung, dass Forschung niemals voraussetzungslos und unabhängig vom Kontext durchgeführt oder auch verstanden werden kann. In der einen oder anderen Weise wird das Vorwissen sowie das Erkenntnisinteresse der jeweiligen Forscherin oder des jeweiligen Forschers die Art der Datenerhebung, die Auswertung und auch die Ergebnisse der Arbeit beeinflussen.

In ihrem Forschungsprogramm ‚subjektive Theorien‘ haben Groeben et al. (1988) unter anderem sehr anschaulich dargelegt, in welcher Weise der Forschungsprozess als Wechselspiel zwischen WissenschaftlerIn und Forschungsgegenstand zu betrachten ist. Besonders deutlich wird das „wechselseitige Abhängigkeitsverhältnis von Gegenstand und Methode“ (Schlee 1988, 11).

Da es sich bei diesen Ausgangsüberlegungen um grundsätzliche Gedanken handelt, die für ein jedes (qualitativ angelegte) Forschungsvorhaben von Bedeutung sein können, werden einige Aspekte im Folgenden expliziert. Diese werden als Folie benutzt, um sowohl die methodologische Verortung als auch die Wahl der Methode für diese Arbeit abzubilden und zu begründen. Zentral ist dabei eine spezifische Sicht auf den Menschen als Subjekt:

„Die Kernannahmen der Epistemologischen Subjektmodells konzipieren den Menschen also in Parallelität zum Selbstbild des Wissenschaftlers (wie schon

Kelly 1955: ‚man in scientist‘); wie dieser wird er als Theoriekonstrukteur und Theoriebenutzer gesehen.“ (Schlee 1988, 16).

Als Ausgangspunkt der Forschung dient der Rückgriff auf alltagsweltliche Deutungsmuster beziehungsweise alltagsweltliche Konzeptualisierungen, denn diese werden als Motor für die Handlungen im sozialen Kontext der PädagogInnen (und selbstverständlich auch aller anderen Menschen) betrachtet. Handlung lässt sich nur umfassend beschreiben und verstehen, wenn sie hinsichtlich der Intention des Akteurs betrachtet wird. Im Kontext des ‚Forschungsprogramms Subjektive Theorien‘ werden Handlungen nicht als intersubjektiv beobachtbare Größe (wie Verhalten), sondern als subjektiv - interpretative Beschreibungen betrachtet (Schlee 1988, 15). Übertragen auf die Auswertung von Interviews bedeutet das, dass die Darstellungen der Interviewpartner rekonstruiert werden können, wenn die beschriebenen Handlungen hinsichtlich ihrer Intention betrachtet werden. Wenn also nicht davon ausgegangen wird, dass neutral beschrieben oder abgebildet wird. Der Sinn einer Handlung erschließt sich erst dadurch, dass sie in einen Kontext gestellt wird, nicht aus der Handlung selbst<sup>28</sup>. Für den Forschungskontext bedeutet das, dass die Frage nach dem was, durch ein wie und zu welchem Zweck ergänzt wird. Nicht zu vernachlässigen ist, dass auch die Forscherin durch die Interviewsituation beziehungsweise Interpretationstätigkeit ein Teil dieses Prozesses, dieser Sinnkonstruktion ist. Würde lediglich Verhalten beobachtet oder beschrieben, so betont Schlee, würde der Mensch

„als Erkenntnis-Objekt unter der Kontrolle seiner Umwelt gesehen und so um seine Reflexionsdimensionen beschnitten. Seine Orientierung an intern repräsentierten Werten und Normen und seine Fähigkeit zu Modellbildung und Sprachproduktion bleiben unberücksichtigt, so dass er weitgehend auf seine organismischen Funktionen reduziert wird. Ohne Sinnperspektive wird er ahistorisch wie ein naturwissenschaftlich zu erforschender, mechanistisch funktionierender Gegenstand konzipiert.“ (ebd., 16).

Diese Aussage liefert einen Anknüpfungspunkt: Für meinen Forschungsgegenstand und vor allem für das Forschungsinteresse bedarf es einer Methode, mittels derer es gelingen kann, die Intentionen, die die Pädagoginnen in den Beschreibungen ihrer Handlungen liefern, zu rekonstruieren und damit zu verdeutlichen, welche Handlungen in welchem Kontext (hier Kita oder Grundschule) mit welcher Intention und vor dem Hintergrund von welchem Bild vom Kind durchgeführt werden. Meiner Vermutung nach werden, gerade bei den genannten Aspekten, bei einem Vergleich zwischen den

---

<sup>28</sup> Wie im Zusammenhang mit den KES exemplarisch dargelegt wurde (vgl. Kapitel 3.2).



Praxisfeldern Kita und Grundschule Traditionen (historisch verankerte Sichtweisen) bedeutsam, die für das Verstehen unabdingbar sind.

Eine Prämisse (rekonstruktiver) qualitativer Forschung ist, das Handeln von Akteuren als (subjektiv) sinnhaft zu begreifen. Das Wissen der Akteure wird im Forschungsprozess als solches geschätzt und bekommt Gültigkeit – es geht darum, es zu verstehen, die Sinnstrukturen nachzuzeichnen (zu rekonstruieren) und somit sichtbar zu machen. Ein Gegenentwurf wäre die (unreflektierte) Übertragung eigener Deutungsmuster oder (vermeintlich) objektiv, generalisierten Wissens auf den Forschungsgegenstand. Diese Prämissen der qualitativen Forschung stehen traditionellen Gütekriterien entgegen (die primär an naturwissenschaftlicher, deduktiv-nomothetischer Wissenschaftstheorie ausgerichtet sind), die sich unabhängig vom Forschungsgegenstand an Prämissen wie Objektivität (Personenunabhängigkeit) und Verallgemeinerbarkeit orientieren. An dieser Stelle ist vielmehr die Passung von Forschungsgegenstand und Forschungsmethode entscheidend (vgl. Schlee 1988, 11) – das Erkenntnisinteresse – würde ich dabei ergänzen. In dieser Hinsicht wird einem konstruktivistischen Blick auf die Welt und auf den Forschungsprozess Rechnung getragen. Das produzierte Wissen wird in Abhängigkeit von den Personen, die es als ihre Wirklichkeit hervorbringen, betrachtet.

Nehme ich die bisher dargestellten Grundgedanken ernst und suche nach einer Forschungsmethode, die es ermöglicht, sowohl die Interaktionen der Akteure in den sozialen Feldern Kindertagesstätte und Grundschule abzubilden, als auch mich als Forscherin – und somit am Forschungsprozess Beteiligte – sichtbar zu machen, bietet sich das Arbeiten nach Prämissen der Grounded Theory (GT) an. In einer Grounded Theory gilt es nicht, einen Einzelfall zu rekonstruieren und entsprechend verallgemeinernde Aussagen zu entwickeln. Es geht hier auch nicht darum, eine individuelle Person zu verstehen (Fallverstehen), vielmehr ist Theoriebildung das Ziel. Es wird ein gegenstandsbezogenes (Grounded) Konzept (Theory) entwickelt, mit dem Aussagen über den erforschten Sachverhalt getroffen werden können.

Neben methodenspezifischen Gütekriterien, die im Folgenden eingebettet in die Entstehungsgeschichte der Grounded Theory dargestellt werden, leiten folgende Gütekriterien qualitativer Forschung(sarbeiten) den Forschungsprozess und die Darstellung der Ergebnisse: Systematik, intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch transparente Dokumentation des Forschungsprozesses und der Erkenntniswege, methodische Kontrolle und kritische Reflexion (vgl. Oswald 2010).

## 4.2 Theoretische Einbettung und kritische Auseinandersetzung mit dem gewählten Verfahren: Grounded Theory

Die Grounded Theory ist ein Forschungsstil, der dadurch gekennzeichnet ist, dass er Freiheiten lässt und sich somit für viele Gegenstände eignet. Diese Offenheit ist konzeptuell, wobei die Prämisse in einer engen, konsequenten Gegenstandsbezogenheit liegt. In der Geschichte der Grounded Theory zeigt sich diese Offenheit zugleich als Stärke wie auch als Problem. Um das bezeichnende der Grounded Theory nachvollziehen zu können, ist es notwendig, einen Blick in die Wissenschaftsgeschichte zu werfen. Es wird deutlich, wie eng Methode und Methodologie verbunden sind. Das geschieht hier in relativer Breite, da so zum einen das Spezifische klar wird und zugleich aufgezeigt werden kann, wo sich im Forschungsprozess nach Prinzipien der GT Schwierigkeiten ergeben und Lücken eröffnen können, die durch andere Methoden ausgeglichen oder ergänzt werden können beziehungsweise müssen.

Hierzu ein Überblick, eingeleitet durch ein Zitat eines der Begründer der GT, Anselm Strauss:

„Zunächst einmal meine ich, Grounded Theory ist weniger eine Methode oder ein Set von Methoden, sondern eine Methodologie und ein Stil, analytisch über soziale Probleme nachzudenken. Ich halte die GT für sehr variabel.“ (FQS Volume 5, No 3, Art. 22).

Die Offenheit der GT liegt bereits in ihrer Entstehungsgeschichte begründet. Als Gegenentwurf zur ‚soziologischen Normalwissenschaft‘ der 1960er Jahre, wird in der Grounded Theory nach dem Prinzip geforscht, Theorien aus den Daten zu entwickeln und nicht Theorien anhand von Daten zu überprüfen. Diese Konzeptionierung, die als Gegenentwurf zur gängigen Forschungspraxis angelegt wurde, ist vermutlich der Grund, warum erkenntnistheoretische Divergenzen zwischen den ‚Vätern‘ der GT, Glaser und Strauss wohl schon zu Beginn der Zusammenarbeit angelegt waren, aber erst deutlich später zum Tragen kamen. Strauss stand in der Tradition der interaktionistischen Chicagoer Schule und des amerikanischen Pragmatismus, der mit Namen wie Peirce, Mead, Blumer und Dewey verbunden ist. Glaser hat seine Wurzeln in der positivistisch geprägten Columbia School<sup>29</sup>. Strauss und Glaser entwickelten die Methoden und den Forschungsstil einer Grounded Theory im Prozess ihrer Studie ‚Awareness of Dying‘ (1965; dt.: Interaktion mit Sterbenden 1974). Die Konzeptionierung beziehungsweise Manifestierung der Grounded Theory wurde von

---

<sup>29</sup> In der Rezeption der GT wird die Bedeutung dieser Differenzen durchaus kontrovers diskutiert. Strübing (2011) sieht unüberbrückbaren Differenzen bereits im Gründungswerk angelegt, Mey und Mruck (2011) sehen hingegen Unterschiede, aber keine unüberbrückbaren Differenzen.

der allgemeinen Aufbruchsituation im Rahmen der Studentenbewegung begünstigt. Grundgelegt wurde die GT in dem Werk ‚The Discovery of Grounded Theory‘ (1967; dt.: 1998). In einem Interview mit Legewie und Schervier-Legewie erläutert Strauss rückblickend dazu:

„Der Titel ‚The Discovery of Grounded Theory‘ (1967; dt.: 1998), zeigt schon, worauf es uns ankam: nicht wie die üblichen Methodenbücher die Überprüfung von Theorie, sondern deren Entdeckung „aus den Daten heraus“. Grounded Theory ist keine Theorie, sondern eine Methodologie, um in Daten schlummernde Theorien zu entdecken.

Wir verbanden drei Zielsetzungen mit dem Buch: Erstens versuchten wir, qualitative Forschung, die damals nicht anerkannt wurde, zu legitimieren. [...] Zweitens wollten wir Funktionalisten wie PARSONS und MERTON attackieren. [...] wir wandten uns gegen diese „überlieferten Theorien“ [...]. Deswegen hat das Buch diese aktive und scharfe Diktion. [...]

Der dritte Grund war die Darstellung der Möglichkeit von Theoriebildung aus den Daten heraus. Das wird ja bis heute von vielen qualitativen Forschern bezweifelt. Die meisten begnügen sich mit ethnografischen Beschreibungen wie die frühen Chicagoer.“ (FQS Volume 5, No 3, Art. 22, 2004).

In Arbeiten nach oder mit der Grounded Theory geht es demzufolge um das Herausbilden einer modellhaft-theoretischen Gegenstandssystematik. Empirische Phänomene werden als Universalie verstanden. Grundsätzlich lässt sich die GT in fast allen denkbaren Forschungsbereichen anwenden, die den Menschen in seiner Alltagswelt zum ‚Forschungsgegenstand‘ machen. Der Mensch wird dabei als Handelnder verstanden, dessen Alltagswelt sozial, kulturell, historisch und biographisch konstituiert ist. Ziel und Aufgabe der Forschenden ist es, im Forschungsprozess beziehungsweise in den Forschungsarbeiten das Datenmaterial aufzubrechen und die jeweils relevanten Dimensionen in Sinn- und Bedeutungszusammenhängen darzustellen. So wird eine andere Sichtweise als eine abstrakt-theoretische auf den Gegenstand möglich. Für die Forschungsfrage dieser Arbeit bedeutet das, dass möglicherweise Aspekte aufgedeckt werden, die aus der Sicht der in den Feldern praktisch Tätigen von außerordentlicher Relevanz sind, die aber über einen wissenschaftlich deduktiven Zugang unter Umständen verborgen geblieben wären.

Die schrittweise vollzogene Präzisierung der Grounded Theory, die durch Strauss im Sinne einer Methode mit konkreten Handlungsschritten ausgeweitet wurde, führte zum Bruch zwischen Glaser und Strauss. Die Gründerväter haben mit unterschiedlichen Prämissen die Entwicklung der GT vorangebracht, sodass die Rezeption der

Theoriegeschichte und die Arbeit nach der Grounded Theory wesentlich erschwert sind. Hier ist beispielsweise der Blick auf die Auseinandersetzung mit Theorie zu Beginn eines Forschungsprozesses zu nennen: Während Glaser eine Abstinenz theoretischer Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand fordert, äußert Strauss sich deutlich moderater und akzeptiert theoretische Vorarbeiten im gewissen Rahmen, wenn das so erworbene Vorwissen im Forschungsprozess hinreichend reflektiert und kenntlich gemacht wird<sup>30</sup>. So wird deutlich, dass es Forschungsarbeiten nach ‚der Grounded Theory‘ im Grunde nicht geben kann.

Nach dem Bruch zwischen Glaser und Strauss entwickelten sich zwei ‚Schulen‘ jeweils mit starken SchülerInnen, die wiederum zu unterschiedlichen Akzentuierungen in der Theoriegeschichte führten. So kann beispielsweise die Weiterentwicklung von Charmaz, die konstruktivistische GT, neben denen der Gründerväter als dritte populäre Richtung betrachtet werden. Zentral ist dabei die Betrachtung der Rolle des Subjekts im Forschungsprozess. In der deutschsprachigen Rezeption der GT gewinnt die Bedeutung des Subjekts für den Forschungsprozess beispielsweise durch Breuer im Zusammenhang mit seinen Arbeiten zur reflexiven Grounded Theory an Gewicht. Im Wesentlichen werde ich mich im Forschungsprozess an dieser orientieren, was nachfolgend erläutert und begründet wird.

#### **4.3 Position der Forscherin in der Arbeit**

Das Bestreben, Theorien aus Datenmaterial zu generieren und nicht vorhandene Theorien zu verifizieren oder zu falsifizieren, brachte es mit sich, dass nicht an dem Gedanken der Objektivierbarkeit von Forschungsergebnissen festgehalten wurde. Schon in der theoretischen Grundlegung hoben Glaser und Strauss die Bedeutung des Subjekts für den Forschungsprozess hervor. Und zwar nicht als Einflussfaktor, den es im Forschungsprozess möglichst gering zu halten gilt – als mögliche Fehlerquelle – sondern als entscheidenden Faktor, über den das Moment der Kreativität in den Forschungsprozess gelangt.

„Da diese Methode von den Fertigkeiten und dem Feingefühl des Forschers abhängt, kann sie (anders als Methoden quantitativer Forschung) von ihrer Konzeption her nicht gewährleisten dass, zwei unabhängig voneinander mit denselben Daten arbeitende Forscher zu den gleichen Ergebnissen kommen; die Konzeption zielt vielmehr darauf ab, etwas an – freilich kontrollierter –

---

<sup>30</sup> Ein guter Überblick zur Geschichte der Grounded Theory findet sich in: Mey/Mruck (2011). Zu den unterschiedlichen Entwicklungslinien: Strübing (2011).

Unbestimmtheit und Flexibilität zuzulassen, um die kreative Generierung von Theorie zu unterstützen.“ (Glaser/Strauss 1998, 109)

Wie erwähnt, wird in den Arbeiten von Breuer das Gütekriterium des Sichtbarwerdens der ForscherIn unter der Bezeichnung ‚Reflexive Grounded Theory‘ verstärkt herausgearbeitet. Hiernach sind die Position der Forschenden und der Beforschten theoretisch austauschbar, das Gegenüber wird als reflexives Subjekt betrachtet. Dabei gilt es, das Expertentum der Mitglieder des Feldes zu würdigen. Das in den Schriften von Glaser und Strauss bereits angelegte Moment der Reflexivität wird von Breuer verstärkt herausgearbeitet. Er bezieht die Reflexivität nicht lediglich auf die ForscherIn /den Forscher, vielmehr wird sie auf den gesamten Forschungsprozess ausgeweitet und konkretisiert. Die entstehenden Prinzipien können als erweiterte Gütekriterien für die Umsetzung eines qualitativen Forschungsvorhabens betrachtet werden. Diese sind unter anderem: Reflektierter Umgang mit

- der Subjekt-Seite des Erkenntnisprozesses (Eigenstrukturen bezüglich des Themas und der Voreinstellungen).
- Interessenlagen, Werthaltungen, Einstellungen und den Erwartungen der Beforschten und deren Relation zu den eigenen Forschungsinteressen.
- der Interaktion, Kommunikation und der Beziehungsdynamik im Prozess der Datenerhebung und -auswertung.
- der Begründung der Zusammenstellung der einbezogenen themenrelevanten Perspektiven.
- dem Passungsverhältnis von Datenerhebungsmodalitäten und Gegenstandsinformationen.
- den vom Aufzeichnungsmedium bedingten Formen und Mustern der (Re-) Präsentation und deren erkenntnisbezogenen Implikationen.
- der Reichweite und Einbettung der Ergebnisse.
- der Anschlussfähigkeit der entwickelten Theorien.
- den Effekten der Forschungsaktivitäten. (vgl. Breuer 1996, 39f)

Auf abstrakt- theoretischer Ebene betrachtet, sind die aufgelisteten Gütekriterien nachvollziehbar. So ergeben sich Schwierigkeiten in der Einhaltung und Umsetzung oft nicht in der Planung eines Forschungsvorhabens, sondern in der Durchführung. So entstehende Fehler und Irrwege werden nur selten in Forschungsberichten oder Qualifikationsarbeiten benannt. Vielmehr geht es darum, die Ergebnisse als eindeutig und unangreifbar darzustellen. Eine fehlerfreundliche Kultur ist in der Forschungs- oder Wissenschaftslandschaft eher unüblich<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Dennoch wird hier an einem Beispiel dargestellt, wie es bereits bei der Datenerhebung leicht zu Fehlern kommen kann (vgl. Kapitel 6.3.1). Zugleich wird aber auch deutlich, welche Chancen eine Reflexion dieser Fehler bietet: Sie sagen viel über die ForscherIn, ihren Kontext und ihre Prämissen aus.

## 5 Methodische Konzeption

Nachdem die vorliegende Studie auf Paradigmenebene methodologisch eingeordnet wurde (Kapitel 4), wird im Folgenden die Gesamtanlage der Studie vorgestellt. Begonnen wird mit der Forschungsfrage, nachfolgend wird dargestellt, auf welche Weise Kontakt zum Forschungsfeld geknüpft wurde und mittels welcher Methode die Interviews geführt wurden. Anschließend werden Aspekte erläutert, die im Zusammenhang mit der Durchführung einer Sekundäranalyse stehen (Kapitel 5.2), um abschließend Grounded Theory auf der Ebene der Methode als spezifisches Verfahren und Instrument darzustellen (Kapitel 5.3).

### 5.1 Forschungsfrage und Feldzugang

Neben der methodologischen Begründung der Wahl der Methode gibt es inhaltliche Gründe, die diese Wahl nahe legen. Hier ist insbesondere die Wertschätzung und die Bedeutung des „Akteurswissen“ (Kelle/Kluge 2010, 32) zu nennen. Es ist das Ziel dieser Arbeit, empirisch fundierte Aussagen über den beforschten Gegenstandsbereich zu machen. Damit ist nicht verbunden, eine Theorie zu prüfen oder einen Einzelfall zu rekonstruieren und über diesen verallgemeinernde Aussagen zu entwickeln und zum Beispiel eine Typenbildung anzustreben. Das Interesse gilt dem, wie Lehr- und Fachkräfte jeweils ihren Beruf verstehen und welche Aussagen sich darüber für die Anschlussfähigkeit von Kita und Schule machen lassen. Ansatzpunkte für die Forschung sind die Sichtweisen der PraktikerInnen in Kita und Grundschule, denn sie (neben Eltern und Kindern) sind letztlich diejenigen, die Übergänge gestalten. Gelingt es zunächst, die berufsspezifischen Eigenheiten von ErzieherInnen sowie LehrerInnen herauszuarbeiten, um im Anschluss den Blick für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu schärfen, die die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen unterstützen beziehungsweise erschweren könnten, versprechen die Ergebnisse dieser Arbeit Relevanz für Wissenschaft und Bildungspolitik. Denn bleiben Unterschiede unbearbeitet, bleibt die Kooperation zwischen den Institutionen an der Oberfläche und die Bearbeitung der Diskontinuitäten verbleibt dann bei den Kindern – so meine These. Ziel ist es also, Besonderheiten jeder Berufsgruppe zu explizieren, um Wissen zu schaffen, das die Akteure beider Institutionen unterstützen kann, sich aufeinander zu beziehen oder eben auch sich bewusst voneinander abzusetzen. Diese Abgrenzung steht einer Zusammenarbeit nicht im Wege, wenn die Unterschiede offen benannt und

---

So bietet ein ‚Fehler‘ die Chance, Erkenntnisse zu gewinnen, die ansonsten verborgen geblieben wären. Das Beispiel aus der Datenerhebungsphase dieser Studie dient überdies dazu, den Gütekriterien gerecht zu werden und der Prämisse zu folgen, den Forschungsprozess auch in der Darstellung deutlich zu machen.

als Besonderheit der je anderen Berufsgruppe wertgeschätzt werden. Reformen greifen am ehesten, wenn sie an der Praxis ansetzen. Sie werden wenig Erfolg versprechend sein, wenn sie an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Berufsgruppen vorbeigehen. Derzeit haben LehrerInnen und ErzieherInnen ein recht unspezifisches Bild von der jeweils anderen Alltagspraxis – das lassen sowohl Erkenntnisse der Primärstudien vermuten als auch andere Studien (exemplarisch von Bülow 2011). Im Gegensatz zu Forschungen, die in der Regel Personen bzw. Berufsgruppen für sich betrachten, werden hier Berufsgruppen entlang eines bestimmten Themenfeldes miteinander verglichen. Daher sind andere Erkenntnisse zu erwarten als es beispielsweise über berufsbiographische Forschungen der Fall wäre, weil mit Biographieforschung gesellschaftlicher Wandel innerhalb eines Berufsfeldes entlang des Lebenswegs von Akteuren nachgezeichnet wird. Im Unterschied zur klassischen Professionsforschung, wird in dieser Arbeit nicht verhandelt, ob die Tätigkeiten von ErzieherInnen oder von LehrerInnen als Profession zu verstehen sind. ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen werden im Sinne von Bogner und Menz (2005, 43) als ExpertInnen für den Bereich verstanden, in dem sie tätig sind.

Als Zugang zum pädagogischen Feld<sup>32</sup> wurden in den Ausgangsstudien leitfadengestützte qualitative Interviews durchgeführt. Nach Meuser und Nagel ist die gewählte Methode als Experteninterview zu bezeichnen, sie unterscheidet sich von anderen Interviewmethoden durch die Art der Gesprächsführung, der Transkription und der Auswertung. Die InterviewpartnerInnen werden hier nicht in ihrer Gesamtperson betrachtet, sondern aufgrund ihrer und im Bezug auf ihre Expertise für das Feld befragt. Sie verfügen über einen gemeinsam geteilten institutionellen Kontext, aus dem es das Überindividuelle über Vergleiche bei der Auswertung herauszuarbeiten gilt (vgl. Meuser/Nagel 2005, 72ff). Auch wenn (beispielsweise der Methodenkritik Kassners und Wassermanns (2005) folgend) Experteninterviews nicht als eigenständige Methode, sondern lediglich als eine Sonderform leitfadengestützter qualitativer Interviews zu bezeichnen sind, lassen sich gegenstandsbezogene, theoretische Perspektiven von Akteuren in der Praxis in den Blick nehmen. ExpertInnen der verschiedenen Felder verfügen über spezifisches implizites Deutungswissen und weitestgehend implizit bleibende Sinnstrukturen (vgl. Meuser/Nagel 1997, 485f). Diese Aspekte bilden den Kern der Forschungsfrage dieser Arbeit. So erklärt sich die Fülle des für die Forschungsfrage verwertbaren Datenmaterials auch aus der Wahl der Erhebungsmethode der Ausgangsstudien.

---

<sup>32</sup> Dieser wird hier nur kurz dargestellt – eine ausführliche Darstellung ist bereits im Kapitel der Vorstellung der Primärstudien erfolgt.

## 5.2 Anlage als Sekundäranalyse

Die Idee zu dieser Forschungsarbeit ist im Kontext meiner Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiterin der nifbe Forschungsstelle Begabungsförderung entstanden. Dazu beigetragen hat insbesondere der Prozess um die Erhebung und Auswertung der Daten, die anlässlich der Studien zur individuellen Förderung in niedersächsischen Kindertagesstätten und Grundschulen gemacht wurden. Methodisch einordnen lässt sich die Arbeit als Sekundäranalyse (vgl. Corti et. al. 2005) der in dem beschriebenen Kontext erhobenen qualitativen Daten, da eine vollständig eigenständige Auswertung unter einer neuen Perspektive vorliegt.

„Eine Grundprämisse der Sekundäranalyse ist, dass im Rahmen eines spezifischen Forschungsprojekts erhobenen Daten genügend Potenzial innewohnt, um weitere Forschungsfragen zu bedienen. [...] Aufgrund der Offenheit (Hoffmann-Riem 1980) ihrer Erhebungsmethoden zeichnen sich qualitative Daten durch einen inhaltlichen Reichtum aus, der in einer ersten Analyse häufig unausgeschöpft bleibt und die Anwendung neuer Perspektiven fördert.“ (Medjedovic 2010, 310f).

Eine Sekundäranalyse des qualitativen Materials aus den Experteninterviews beider Ausgangstudien bietet sich an, da eine ganze Reihe von zusätzlichen Auswertungsmöglichkeiten vorhanden ist, die bisher noch nicht ausgeschöpft wurde. Insofern handelt es sich bei der vorliegenden Sekundäranalyse um eine ‚ergänzende Analyse‘ (supplementary analyses) (Medjedovic 2010, 306). Außerdem wurde das Material der beiden Studien noch nicht aufeinander bezogen, diese Möglichkeit bietet sich jedoch an, da beide Erhebungen in Design und Methodik gleich angelegt sind. Das verspricht einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn. Nach Heaton (2004; 2008) wäre die hier vorgenommene Auswertung auch als ‚erweiterte Analyse‘ (amplified analyses) zu bezeichnen.

Dadurch, dass ich an der Primäranalyse beider Studien beteiligt war, kommen nur die Vorteile einer Sekundäranalyse zum Tragen. Mögliche Nachteile wie die mangelnde Kenntnis der „Erhebungsmethoden und deren Implikationen für die Analyse und Interpretation“ (Medjedovic 2010, 314) werden in diesem konkreten Fall nicht relevant.

In einschlägiger Literatur wird eine Sekundäranalyse zumeist aus (zeit)ökonomischen Gründen empfohlen:



„Die Vorteile dieser Vorgehensweise liegen in den erheblichen Einsparungen an finanziellen Mitteln und persönlicher Lebenszeit, die ansonsten für eine Datenerhebung notwendig wären.“ (Schnell et al. 2005, 251).

Meiner Meinung nach empfiehlt sich eine Sekundäranalyse zudem aus Respekt gegenüber dem Praxisfeld. Sind adäquate Daten vorhanden, ist es nicht notwendig, PraktikerInnen durch zusätzliche Datenerhebungen zu belasten. MitarbeiterInnen in Tageseinrichtungen für Kinder verfügen in der Regel lediglich über geringe Zeitressourcen, insbesondere ist ihre Vorbereitungszeit knapp bemessen. Möchte ich sie als Wissenschaftlerin nicht noch zusätzlich belasten und auch nicht, dass das zu Lasten der Zeit, die für die Kinder zur Verfügung steht, geht, ist hier ein sensibler, respektvoller Umgang sicherlich angeraten. Denn ErzieherInnen bilden sich ohnehin zum Teil in ihrer Privatzeit fort und bereiten auch nach Feierabend vor beziehungsweise nach. So stellen Schneewind und Böhmer (2012) beispielsweise in ihrer Studie fest, dass die psychische Gesundheitslage von ErzieherInnen „eine Tendenz zur Erholungsunfähigkeit und emotionalen Erschöpfung aufweisen, die unter Umständen langfristig zu Burnout führen kann.“ (ebd., 25). Ähnliches gilt für Lehrkräfte (vgl. exemplarisch Schaarschmidt 2005) und im Bereich Schule wird Forschung zudem durch die Tatsache der Genehmigungspflicht erheblich erschwert.

Die Sekundäranalyse von Datenmaterial, welches unter einer anderen Forschungsfrage erhoben wurde, mag kritisch betrachtet werden. Jedoch hat die Auseinandersetzung mit dem Gesamtdatensatz gezeigt, dass reichhaltiges Material für die Auswertung bezüglich der Fragestellung dieser Sekundäranalyse zu Verfügung steht. Mit Schütze (1983) ist davon auszugehen, dass die InterviewpartnerInnen sobald sie in die Narration kommen, d.h. selbst Erlebtes in einer Stegreiferzählung darstellen, einem Erzähzwang unterliegen. Hier berichtet der Erzähler der Logik des Geschehens folgend, er entfernt sich von der Einstiegsfrage beziehungsweise dem Erzählimpuls des Interviewers. So ist nicht anzunehmen, dass die Schilderungen lediglich für den Themenbereich ‚individuelle Förderung‘ sprechen. Möglicherweise bietet der Umstand, dass das Thema der vorliegenden Arbeit nicht dem der Ausgangsstudien entspricht, zudem den Vorteil, dass die InterviewpartnerInnen weniger sozial erwünscht hinsichtlich der Forschungsfrage antworten.

Im Sinne der Grounded Theory würde ich den Ausgangspunkt für diese Promotionsarbeit nicht am Anfang des Forschungsprozesses verorten, vielmehr hat sich mir bei der Primäranalyse ein Modell aus den Daten aufgedrängt (es ist

emergiert). So ist die Ausgangshypothese<sup>33</sup> meiner Arbeit als ein aus den Daten der Primäranalyse erwachsenes Modell zu verstehen, das den Ausgangspunkt für die Forschungsfrage der Sekundäranalyse bildet. Unter diesem Blickwinkel kann ein neuerlicher Einstieg ins Material stattfinden.

### **5.3 Datenanalyse nach Prämissen der Grounded Theory**

In der Grounded Theory (GT) geht es – anders als in anderen qualitativen Forschungsmethoden wie zum Beispiel der Dokumentarischen Methode – nicht um die Rekonstruktion eines Einzelfalls mit anschließender Typenbildung. Ziel in der GT ist es hingegen, aus dem Datenmaterial schnell zur Ebene der Konzeptbildung voranzuschreiten. Es ist methodisch nicht notwendig, sich zunächst auf die Rekonstruktion eines Einzelfalls zu beschränken. Im Gegenteil ist es hier unerlässlich, schon früh aus der „einzelnen Geschichte auszubrechen“, um die Theoriegenerierung voranzutreiben (vgl. Glaser/Strauss 1998, 114). Der Forschungsprozess ist in einem nach den Prinzipien der GT angelegten Forschungsvorhaben als hermeneutischer Verstehensprozess angelegt. Das bedeutet, dass permanent das Voranschreiten im Prozess (der zirkulär und nicht linear zu denken ist) deutlich gemacht werden muss, damit die Transparenz und die Nachvollziehbarkeit erhalten bleiben.

#### **5.3.1 Forschungsprinzipien**

In Arbeiten der Grounded Theory wird das Sample sukzessiv gebildet, nicht zu Beginn der Studie festgelegt. Die Datenerhebung ist kein abgeschlossener Prozess, der der Auswertung der Daten voran geht, in der GT begleitet diese den Forschungsprozess. Theoretical Sampling beschreibt das Prinzip der Datenauswahl beziehungsweise die Entstehung des Samples. Darunter lässt sich verstehen, dass erste aus den Daten gewonnene Erkenntnisse die Auswahl weiterer Daten leiten. Für diese Arbeit bedeutet das, dass das Sample aus dem vorhandenen Datenmaterial der Primäranalysen sukzessiv erweitert wird. Bestimmt wird diese Erweiterung durch den Minimalen beziehungsweise Maximalen Vergleich thematisch ähnlicher Sequenzen. Somit ist bereits die Datenerhebung theoriegeleitet. Das Datenmaterial wird zeitgleich kodiert und analysiert. Die in den Daten sichtbar werdenden Vorkommnisse oder auch Phänomene werden kodiert. Scheint sich beispielsweise ein bestimmter Befund heraus zu kristallisieren, wird geschaut, ob im Sinne des Maximalen Vergleichs Daten vorliegen, die einen ganz anderen Befund nahelegen. Der parallele Prozess von

---

<sup>33</sup>Ausgangshypothese: Das (berufsspezifische) professionelle Selbstverständnis sowie die pädagogischen Orientierungen von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen haben Auswirkungen auf die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule.

Datenerhebung und Datenauswertung wird solange vorangetrieben, bis sich aus weiteren Daten keine neuen Erkenntnisse mehr schließen lassen und eine sogenannte theoretische Sättigung erreicht ist.

„Da es hier nicht um Beweise [bereits vorhandener Theorien] geht, bedarf die Methode des ständigen Vergleichens, anders als die analytische Induktion, bloß der Sättigung durch Daten – sie muss weder alle Daten in Betracht ziehen, noch muss sie die Daten einzig auf klar definierte Fälle einschränken.“ (Glaser/Strauss 1998, 110).

Das Memo schreiben ist ein weiteres zentrales methodisches Prinzip im Forschungsprozess. Hier geht es darum, Ideen, die während des Kodierens entstehen, zu notieren (vgl. Glaser/Strauss 1998). In der Grounded Theory erfüllen Memos eine wichtige Funktion, da sie die schriftliche Form des abstrakten Denkens darstellen (Strauss/Corbin 1996, 170). Grundsätzlich können in jeder Phase des Kodierprozesses Memos einem Projekt, einer Textgruppe, einem Gesamttext, einzelnen Textstellen oder einem Code zugeordnet werden. In der Phase des Offenen Kodierens stellen sie noch nicht die Ergebnisse der Analyse dar, sondern den Ausgangspunkt für die Abstraktion von den Daten. Strauss und Corbin (1996, 170ff) unterscheiden Code – Notizen, theoretische Notizen und Planungsnotizen.

### **5.3.2 Kodieren als zentrale Tätigkeit im Forschungsprozess**

Im Zentrum der Grounded Theory steht das sorgfältige Kodieren der Daten. Die Ausgangsidee für das Kodieren besteht darin, dass angenommen wird, dass Wesentliches in den Daten unsichtbar ist, weil es hinter den offensichtlichen Phänomenen liegt. So ist das Kodieren ein kreativer Akt, in dem Konzepte aus dem Material erschlossen oder gebildet werden. Es geht darum, verschiedene ‚Lesarten‘ zu entdecken und treffend zu benennen, die später als erste Bausteine für das Entwickeln der Konzepte und Modelle verwendet werden (auch Modellierung genannt) (vgl. Legewie 2004). Der Prozess des Kodierens findet über zwei analytische Verfahrensweisen statt: dem Anstellen von Vergleichen und dem Stellen von Fragen. Bei den Fragen handelt es sich um analytische Fragen, die der Generierung von Erkenntnissen dienen. Strauss und Corbin (1996) fassen dazu zusammen:

„Die analytischen Verfahren der Grounded Theory sind konzipiert worden, um

1. eher eine Theorie zu entwickeln, als sie nur zu überprüfen.
2. dem Forschungsprozess die notwendige methodische Strenge zu verleihen, die Theorie zur „guten“ Wissenschaft macht.

3. dem Analysierenden zu helfen, seine mitgebrachten und während des Forschungsprozesses entwickelten Verzerrungen und Vorannahmen zu durchbrechen.
4. Für Gegenstandsverankerung (grounding) zu sorgen; Dichte, Sensibilität und Integration zu entwickeln, die benötigt werden, um eine dichte, eng geflochtene, erklärungsreiche Theorie zu generieren, die sich der Realität, die sie repräsentiert, so weit wie möglich annähert.“ (ebd., 39)

### 5.3.2.1 Schritte im Verfahren des Kodierens

Glaser und Strauss entwickelten die Grounded Theory nach einer ersten Phase der gemeinsamen Arbeit unabhängig voneinander weiter. In der deutschen Rezeption der GT wird im Wesentlichen auf die Unterschiede zwischen den beiden Forschern und ihren Ansätzen verwiesen. Dennoch bleibt bei allen Differenzen eine große Schnittmenge erhalten (vgl. Mey/Mruck 2011). In dieser Arbeit werde ich mich an dem methodischen Vorgehen von Strauss und Corbin orientieren, daher ist die folgende Darstellung daran angelehnt – auf die methodischen Prämissen Glasers wird nicht weiter eingegangen<sup>34</sup>.

Überblick Kodierprozess:

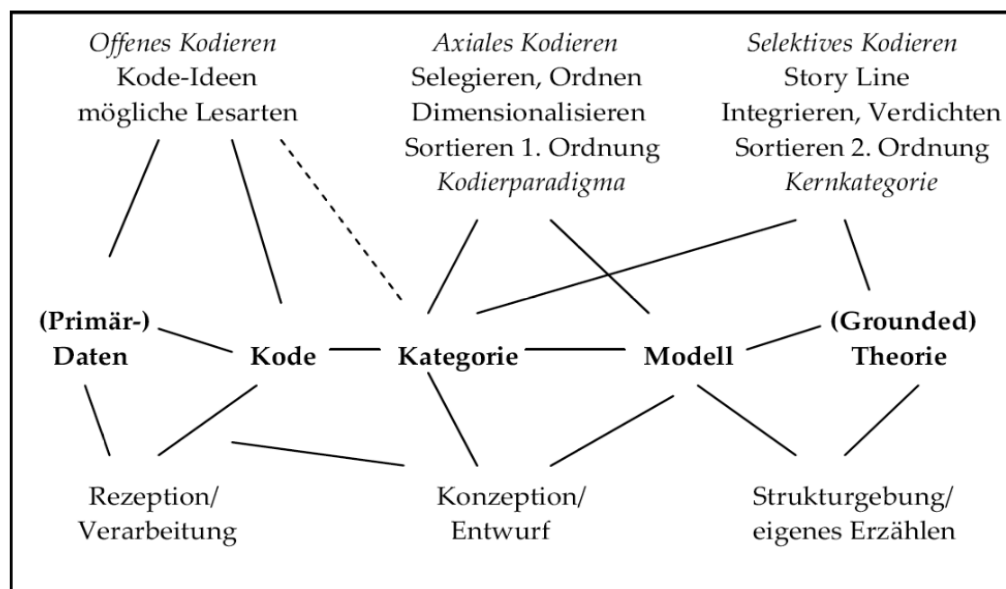


Abbildung 1 - Modell aus Breuer (2010, 76)

<sup>34</sup>Der theoretischen Darstellung der Methode wird ein konkretes Beispiel der Umsetzung der aufeinander folgenden Analyseschritte nachgestellt. So soll verdeutlicht werden, wie die in dieser Arbeit erzielten Ergebnisse entstanden sind. Dieses dient der Nachvollziehbarkeit und Transparenz, um den Gütekriterien qualitativer Forschung gerecht zu werden.

### Offenes Kodieren

Der erste Schritt der Analyse ist das Benennen und Kategorisieren der Phänomene. Die Daten werden aufgebrochen, indem diejenigen Vorfälle, Sätze oder Ähnliches (je nach Datenmaterial), die für ein Phänomen stehen, benannt werden. Wichtig ist hier, nicht lediglich zu beschreiben oder zu paraphrasieren, sondern zu konzeptualisieren und damit eine übergeordnete Begrifflichkeit zu finden bzw. zu verwenden. Hierfür sind eigens entwickelte Begrifflichkeiten ebenso denkbar wie solche, die bereits in Theorie und Wissenschaft verwendet werden, die ‚conceptual codes‘. Gut geeignet sind auch sogenannte ‚In-vivo-Codes‘, hiermit sind Worte oder Bezeichnungen gemeint, die beispielsweise von den Interviewpartnern selbst benutzt werden und die Sichtweisen der Akteure treffend beschreiben. Den Daten werden möglichst viele Codes zugewiesen und erste vorläufige Konzepte entwickelt. So werden Bezeichnungen oder Etiketten, denen einzelne Ereignisse, Vorkommnisse oder andere Beispiele für Phänomene zugeordnet werden können, als Konzepte verstanden (vgl. Strauss/Corbin 1996, 43). Indem verglichen und Ähnliches einander zugeordnet wird, lassen sich erst einmal Phänomene identifizieren, denen entsprechende Konzepte zugeordnet und wiederum benannt werden. Auf diese Weise wird die Datenmenge strukturiert und erscheint reduziert. Das entstandene Bündel (Phänomen mit zugehörigem Konzept) wird als Kategorie bezeichnet. Eine ausschließlich am Generieren von Themen orientierte Studie wäre mit diesem Arbeitsschritt abgeschlossen (vgl. ebd., 44).

### Axiales Kodieren

Ziel des Axialen Kodierens ist es, über das Klassifizieren des Offenen Kodierens hinaus zu kommen und dementsprechend die Interpretation und Erklärung zu forcieren. Wurden die Daten mit dem Offenen Kodieren aufgebrochen, werden sie hier auf eine neue Art wieder zusammengesetzt. Damit werden Verbindungen und Beziehungen zwischen verschiedenen Kategorien sichtbar gemacht. Strauss und Corbin entwickelten ein Modell (auch Kodierparadigma), das das systematische Nachdenken über die Daten unterstützen soll (ebd., 78):

(A) Ursächliche Bedingungen → (B) Phänomen → (C) Kontext → (D) intervenierende Bedingungen → (E) Handlungs- und interaktionale Strategien → (F) Konsequenzen

Im Prozess des Axialen Kodierens entsteht ein Entwurf von Zusammenhängen und Beziehungen zwischen den Kategorien, welche die Grundlage für die Hypothesenbildung sind. Wichtiges Moment ist das Dimensionieren von Eigenschaften – dem Vergleichen von Ausprägungen. Demnach gilt es, in den Daten Unterschiede

und Ähnlichkeiten zu entdecken. Für meinen Themenbereich würde das beispielsweise bedeuten, dass die Daten daraufhin betrachtet werden, wie stark eine von der Pädagogin geäußerte Ressourcenorientierung sich auch in den Beschreibungen ihrer Handlungen wiederfindet. Unterscheiden sich diese Ausprägungen in unterschiedlichen Handlungen oder gleichen sie sich? Wie sieht es aus, wenn Beschreibungen anderer PädagogInnen vergleichend hinzugezogen werden?

Auch beim Axialen Kodieren werden ständige Vergleiche geführt. Diese orientieren sich an folgenden Schritten (ebd., 86ff):

- In - Beziehung - Setzen von Subkategorien zu einer Kategorie
- Weitere Entwicklung von Kategorien und Subkategorien in Bezug auf ihre Eigenschaften und dimensional Ausprägungen
- Verknüpfen von Kategorien auf der dimensional Ebene
- Komplexität
- Hin- und Herpendeln zwischen induktivem und deduktivem Denken
- Aufspüren von Beziehungen
- Einsatz von Mini - Schemata und anderen Aufzeichnungsmethoden

Ist das Ziel einer Studie die Themenanalyse oder Konzeptbildung, so wäre sie an dieser Stelle abzuschließen. Soll jedoch eine Theorie gebildet werden, muss auch der im Folgenden beschriebene Schritt des Selektiven Kodierens durchgeführt werden.

### **Selektives Kodieren**

Zusammenfassend lässt sich das Selektive Kodieren als Axiales Kodieren auf höherem Niveau bezeichnen. In diesem Abschnitt des Prozesses ist es zentrale Aufgabe, die verschiedenen erarbeiteten Konzepte in eine (grounded) Theorie zu integrieren. In diesem Zusammenhang wird in mancher Literatur auch von Konzeptualisierung gesprochen. Das zentrale Phänomen (die Kernkategorie) wird als ‚Story line‘ oder roter Faden der Geschichte (die Untersuchung mit ihren verschiedenen Geschichten oder Daten) dargestellt. Hierbei handelt es sich um einen analytischen Schritt, der nach einem abstrakten Niveau verlangt. Beziehungen, Ausprägungen und Verhältnisse werden zueinander ausgerichtet dargestellt, damit ein Gesamtbild entsteht. Wichtig bleibt aber auch hier die wiederholte Rückbindung an die Daten und die Absicherung durch diese. Strauss und Corbin (1996, 99) weisen darauf hin, dass es zwingend notwendig sei, sich auf eine Kernkategorie und der Darstellung ihrer Eigenschaften zu beschränken, um eine Theorie zu verfassen.

## 6 Konkrete Umsetzung

Im Folgenden wird dargestellt, wie die Methode konkret in vorliegender Forschung umgesetzt wurde. Begonnen wird mit der Begründung der Auswahl aus dem Gesamtsample der Primärstudien, gefolgt von der Beschreibung zu den InterviewpartnerInnen und deren Kita beziehungsweise Schule. Zum Abschluss des Kapitels wird dargestellt, auf welche Weise und mit welchen Hilfsmitteln kodiert wurde. Daran anschließend wird ein Beispiel der praktischen Umsetzung angeführt, es wird dargestellt, wie die Grounded Theory konkret als Methode umgesetzt und durch weitere Analyseverfahren angereichert wurde.

### 6.1 Beschreibung des Samples

Die Ausgangsstudien und das damit erhobene Datenmaterial kann als Pool verstanden werden, aus dem das Sample<sup>35</sup> für die sekundären Analysen der Daten gewonnen wird. Eine Besonderheit, die sich im Datenmaterial niederschlägt, beruht auf der Tatsache, dass die Datenerhebungsphase von verschiedenen Mitarbeiterinnen der Forschungsstelle durchgeführt wurde. In Rückbezug auf die ‚Bedeutung des Subjekts der Forscherin im Forschungsprozess‘ ergibt sich daraus, dass die Interviewführung und Schwerpunktsetzung in der Interviewsituation nicht nur theoretisch basiert variiert, sondern auch durch die individuellen Unterschiede zwischen den interviewenden Wissenschaftlerinnen geprägt ist. Im Folgenden wird dargestellt, warum und wie verschiedene Interviews für die Auswertung meiner Arbeit ausgewählt wurden. Anschließend werden die Interviews vorgestellt, deren Daten tatsächlich in die Sekundäranalyse eingeflossen sind, um abschließend auf die Art und Weise der Umsetzung der Methode GT einzugehen.

Das Sample der Primärstudien umfasst für die Kita 32 Interviews mit insgesamt 36 Fachkräften. Zunächst wurden auf der Basis der Kodierung der Primärstudien Interviews für die Sekundäranalyse ausgewählt, die reichhaltige Aussagen zur Forschungsfrage dieser Arbeit versprachen. Die Auswahl erfolgte anhand einer Matrix, die mit Hilfe des Code Browsers der Bearbeitungssoftware erstellt wurde. Zu Beginn wurden aus dem Sample der Fachkräfte aus den Kindertagesstätten sechs Interviews ausgewählt, aus dem Sample der Grundschulen sieben Interviews. Sukzessive wurde das Sample über die Methode des ständigen Vergleichs erweitert. Insgesamt arbeitete ich mit 16 Interviews (19 InterviewpartnerInnen) aus dem Bereich der Kindertagesstätten und 13 Interviews (16 InterviewpartnerInnen) aus dem Bereich

---

<sup>35</sup>Umfassende Angaben zum Sample der Ausgangsstudien finden sich im Anhang.

Grundschule. Im Folgenden werden die InterviewpartnerInnen und deren Einrichtungen kurz vorgestellt. Zusammengefasst sind hier neben Angaben zur Berufstätigkeit und (Zusatz-)Qualifikationen Informationen, die von den Befragten als Besonderheit ihrer Einrichtung oder ihrer Person angegeben wurden. Ergänzt werden diese um Angaben, die sich für den Verlauf des Interviews als relevant herausgestellt haben oder als Hintergrundwissen dem Verständnis und der Einordnung des Gesagten dienlich sein können<sup>36</sup>. Im Analyseteil werden gegebenenfalls bedeutsame Informationen ergänzt.

### **VertreterInnen Kindertagesstätten**

**ErzieherIn 1:** Interview mit der berufserfahrenen (24 Jahre) stellvertretenden Leiterin einer großen Kindertageseinrichtung (6 Gruppen, davon eine integrativ). Die Einrichtung verfügt über keine Ganztagsbetreuung. Die Interviewte arbeitet Teilzeit mit 30 Stunden pro Woche.

**ErzieherIn 2:** Doppelinterview mit Einrichtungsleitung und deren Vertretung. Es handelt sich um eine Ganztageseinrichtung mit Offenem Konzept (125 Kinder). Die Vollzeit arbeitenden Erzieherinnen verfügen über 25 Jahre (1) beziehungsweise 33 Jahre (2) Berufserfahrung. Beide sind neben ihrer Arbeit in der Kita als Fortbildnerinnen zum Offenen Konzept tätig.

**ErzieherIn 3:** Interview mit dem Leitungsteam eines Vereins - Elterninitiative (1 Gruppe, 14 Kinder), Halbtageseinrichtung 8 bis 14 Uhr inklusive Mittagessen. Sie verfügen über 20 beziehungsweise 21 Jahre Berufserfahrung.

**ErzieherIn 4:** Interview in einer Einrichtung mit 4 Halbtags- und einer Ganztagsgruppe. In evangelischer Trägerschaft. Die Einrichtung befand sich zum Zeitpunkt des Interviews in der Umstellung zum Familienzentrum. Die interviewte Erzieherin mit 40 Jahren Berufserfahrung übernimmt Teile der Leitungsaufgaben. Arbeitszeit 30 Stunden.

**ErzieherIn 5:** Ganztageseinrichtung der AWO, zwei Gruppen mit Regelöffnungszeiten zwischen 8 und 16 Uhr (Sonderöffnung ab 7 und bis 17 Uhr). Doppelinterview mit der vollbeschäftigten Leitung, die aus dem Gruppendienst für 10 Stunden Leitungsaufgaben freigestellt ist. Sie hat 15 Jahre Berufserfahrung, die zweite

---

<sup>36</sup>Im Anhang befindet sich das Formblatt, welches zur Aufnahme der Daten in den Primärstudien verwendet wurde. Als Vorbereitung für die Interviews dienten den jeweiligen Interviewerinnen zudem die Homepages beziehungsweise Flyer und Broschüren der Kita und Schulen.



Interviewpartnerin ist Gruppenleitung mit 35 Stunden und verfügt über 21 Jahre Berufserfahrung.

**ErzieherIn 6:** Träger der Tagesstätte ist das DRK – 3 Regelgruppen, 1 Krippengruppe und eine Hortgruppe - Ganztageeinrichtung. Die interviewte Leitung verfügt über 24 Jahre Berufserfahrung und ist seit 5 Jahren Leitung, angestellt ist sie in Vollzeit.

**ErzieherIn 7:** Doppelinterview mit der Leiterin und einer Kinderpflegerin im Gruppendienst einer Kita im ländlich strukturierten Raum, der vom Tourismus geprägt ist. In der Kita wird nach dem Offenen Konzept gearbeitet, Stammgruppen sind erhalten geblieben. Die Leiterin hat zusätzlich ein ECHA Diplom. Die gelernte Kinderpflegerin verfügt über eine Berufserfahrung von 20 Jahren.

**ErzieherIn 8:** Dieses Interview wurde ursprünglich als Pilotinterview durchgeführt, um den Leitfaden zu testen. Es erwies sich jedoch als so gehaltvoll, dass es ins Sample aufgenommen wurde. Die Interviewpartnerin befand sich zum Zeitpunkt des Interviews im Studium für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. In ihrer Erstausbildung ist sie Erzieherin und hat in zwei verschiedenen Kindertagesstätten gearbeitet. Sie ist eine junge Frau mit kurzer, aber dennoch mehrjähriger Berufserfahrung. (Genauere Daten sind nicht verzeichnet. Das Transkript enthält keine Zeitmarken, sondern Zeilennummern)

**ErzieherIn 9:** Interview in einem Waldorfkindergarten mit 3 Gruppen (2 x 25 Kinder, eine Integrationsgruppe mit 18 Kindern). Ganztageeinrichtung bis 14.30 Uhr. Das Interview wurde mit zwei Personen geführt, die sich die Leitung der Einrichtung teilen und auch Gruppenleiterinnen sind (keine Freistellung).

**ErzieherIn 10:** Hier stand uns eine Interviewpartnerin aus einer großen katholischen Einrichtung mit drei Regelgruppen, zwei altersübergreifenden Gruppen, einer integrativen Gruppe und einem Nachmittagsspielkreis zur Verfügung. Teilnahme am Projekt ‚Brückenjahr‘. Zum Zeitpunkt des Interviews war die Umstellung der gesamten Einrichtung auf die Arbeit mit Bildungs- und Lerngeschichten gerade vollzogen. Die interviewte Erzieherin war als Zweitkraft mit 26 Wochenstunden eingestellt.

**ErzieherIn 11:** Die Einrichtung der Interviewpartnerin ist eine evangelische Kindertagesstätte mit drei Gruppen (davon eine Integrationsgruppe) sowie einer Hortgruppe an demselben Standort. Die Interviewpartnerin ist Erzieherin mit heilpädagogischer Zusatzausbildung und arbeitet in der integrativen Gruppe. Außerdem verfügt sie über das ECHA-Diplom. Insgesamt arbeiten drei Kräfte

(zusätzlich zur Interviewpartnerin eine Sozialassistentin und eine Erzieherin als Gruppenleitung) in dieser Gruppe mit 18 Kindern wovon 4 den Status Integrationskind haben. Die Interviewpartnerin verfügte zum Zeitpunkt des Interviews über 10 Jahre Berufserfahrung in der Einrichtung und war mit 38,5 Stunden voll beschäftigt. Betreuungszeiten in der Einrichtung sind 8 – 16 Uhr, Sonderöffnungszeiten von 7 bis 8 und von 16 bis 17 Uhr.

**ErzieherIn 12:** Die Interviewpartnerin ist Gruppenleiterin. Der Träger der Einrichtung ist ein Verein. Diese Halbtageseinrichtung hat altersgetrennte Gruppen konzeptionell verankert. Eine Gruppe ist für die drei bis vierjährigen Kinder, die andere Gruppe für fünf- und sechsjährige Kinder. Angestellt ist die Erzieherin seit 26 Jahren in dieser Einrichtung, derzeit mit einem Stundenumfang von 27 Wochenstunden.

**ErzieherIn 13:** Zum Zeitpunkt des Interviews hat die Interviewpartnerin eine Fortbildung zur Kita-Leitung abgeschlossen und steht kurz vor dem Wechsel als Leitung in eine Kita in NRW. Sie verfügt über eine Berufserfahrung von 24 Jahren. Derzeitiger Arbeitsplatz ist eine ländliche kath. Kita, Regelöffnungszeit 8 – 12 Uhr, Sonderöffnung ab 7.30 und bis 14 Uhr, 3 Gruppen à 25 Kinder, eine Gruppe à 10 Kinder.

**ErzieherIn 14:** Interview mit einer freigestellten Leitung einer städtischen Kindertagesstätte, Ganztageseinrichtung mit 4 Gruppen à 25 Kindern. Die Interviewpartnerin arbeitet seit 8 Jahren in der derzeitigen Einrichtung und verfügt insgesamt über 20 Jahre Berufserfahrung.

**ErzieherIn 15:** Große katholische Einrichtung mit 2 Ganztagsgruppen, 4 Vormittagsgruppen und Hort. Teilnahme am Projekt Brückenjahr. Die als Gruppenleitung tätige Erzieherin verfügt über 30 Jahre Berufserfahrung, hat das ECCHA-Diplom, ist Motopädin und hat religionspädagogische Zusatzqualifikationen erworben. Angestellt ist sie mit 26 Stunden Wochenarbeitszeit.

**ErzieherIn 16:** Interview in einer katholischen Kita mit 3 Gruppen (1 ganztags, 1 halbtags, 1 bis 14.00 Uhr) mit je 25 Kindern. Die Interviewpartnerin arbeitet Vollzeit als Gruppenleitung und verfügt über 32 Jahre Berufserfahrung. In der derzeitigen Einrichtung ist sie zum Zeitpunkt des Interviews 1,25 Jahre tätig. Die Interviewpartnerin arbeitete 31 Jahre lang in einer großen Einrichtung mit Kindern vieler unterschiedlicher Nationalitäten und derzeit in einer Einrichtung mit nach eigenen Angaben „gehobenen Klientel“.

### **VertreterInnen Grundschulen**

**LehrerIn 1:** Interview mit einer Lehrerin an einer Ganztagschule in einem sozialen Brennpunkt mit einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund (80%); die Schule ist stark vernetzt, beteiligt sich an vielen Projekten, insbesondere zum Ausgleich sozialer Probleme. Die Lehrkraft hat nach ihrem Studium zunächst lange im Bereich der Erwachsenenbildung gearbeitet – Deutsch als Fremdsprache und Alphabetisierung. Zur Zeit des Interviews arbeitete sie seit 6 Jahren an der Schule mit einem Stundenumfang von 19 Wochenstunden (3/4 Stelle). Studierte Fächer sind Deutsch, Religion und Musik als Drittfach.

**LehrerIn 2:** Das Interview wird mit der Schulleiterin und einer Klassenlehrkraft einer ländlichen Grundschule geführt (rund 250 SchülerInnen gehen dort zur Schule). In der Schule werden klassenübergreifende Förderbänder durchgeführt – nähere Angaben zu den Personen sind nicht abgelegt.

**LehrerIn 3:** Interview mit einer Fachlehrerin einer Grundschule mit 16 Klassen, die sowohl eine Kooperation mit einer Förderschule pflegt als auch Mitglied in einem Hochbegabtenverbund ist. Die Lehrerin verfügt über 19 Jahre Berufserfahrung, hat Sachunterricht, Sport und textiles Gestalten studiert – wegen der ‚Lehrerschwämme‘ hat sie ein Studium in Heilpädagogik abgeschlossen; sie arbeitet Vollzeit, ist neben der Tätigkeit als Fachlehrerin für die Hochbegabtenförderung zuständig und arbeitet außerdem an einem Fachseminar für Sachunterricht.

**LehrerIn 4:** Interview mit zwei GrundschullehrerInnen in einer kleinen, ländlich gelegenen Schule (7 Klassen/125 SchülerInnen); die Schule verfügt über eine Offene Eingangsstufe, hat ein Integrationskonzept und ist Mitglied im Hochbegabtenverbund; interviewt wurden zwei junge LehrerInnen (1) mit 1,5 (Referendariat zum Zeitpunkt des Interviews gerade beendet) beziehungsweise 2,5 Jahren Berufserfahrung (inklusive Referendariat) tätig als Fachlehrerin (2) – Referendariat 12Std.; studierte Fächer Mathe, Englisch (1) beziehungsweise Mathe, Sachunterricht und ev. Religion (2) - volle Stelle.

**LehrerIn 5:** Interview mit einer Lehrerin, die zur Zeit des Interviews im Schulkindergarten einer Grund- und Hauptschule arbeitet. (Schülerzahl an der GS 286). Die Schule befindet sich in einem sozialen Brennpunkt in Niedersachsen am Rande einer Großstadt. In der Schule gibt es sowohl Integrationsklassen als auch jahrgangsübergreifende Klassen. Die Interviewpartnerin verfügt über eine langjährige

Berufserfahrung sowohl an einer Hauptschule, an einer Grundschule als auch schon mehrere Jahre im Schulkindergarten.

**LehrerIn 6:** Interview mit einer Klassenlehrerin an einer großen ‚Brennpunktschule‘ (drei bis vierzügig); die Schule pflegt viele Kooperationen im Stadtteil; die Interviewpartnerin verfügt über eine 5 jährige Berufserfahrung (inkl. Referendariat); studierte Fächer sind Mathematik, Sachunterricht und Kunst – volle Stelle.

**LehrerIn 7:** Die Interviewpartnerin ist Klassenlehrerin einer 4. Klasse und verfügt über insgesamt 6 Jahre Berufserfahrung, 1,5 Jahre an der jetzigen Schule. Die zweizügige Schule ist mit 145 SchülerInnen recht klein. Sie bietet ein offenes Ganztagsangebot, freiwillige Hausaufgabenhilfe und verschiedene Projekte. Die interviewte Lehrkraft ist in Vollzeit beschäftigt. Sie hat Deutsch, katholische Religion und textiles Gestalten studiert.

**LehrerIn 8:** Interview mit einer jungen Lehrerin, die gerade ihr Referendariat abgeschlossen hat und an ihrer Ausbildungsschule als Feuerwehrlehrkraft mit 22 Stunden tätig ist. Fächer: Deutsch, Kunst und kath. Religion.

**LehrerIn 9:** Die interviewte Lehrerin (1) dieser kleinen einzügigen Grundschule verfügt über 34 Jahre Berufserfahrung. Den Weg in den Lehrerinnenberuf fand sie als Quereinsteigerin. Zum Zeitpunkt des Interviews war sie Klassenlehrerin und Fachlehrerin für Sport und Musik. Die andere Interviewpartnerin (2) verfügte zum Zeitpunkt des Interviews ebenfalls über mehr als 30 Jahre Berufserfahrung, ist ebenfalls Klassenlehrerin, außerdem im Personalrat, Fachleiterin Technik und unterrichtet Plattdeutsch.

**LehrerIn 10:** Interview mit einer Lehrkraft an einer Grundschule mit 8 Klassen; inklusive Referendariat verfügt die vollzeitbeschäftigte Interviewte über eine Berufserfahrung von 5 Jahren; studiert hat sie: Mathematik und Sachunterricht mit dem Bezugsfach Biologie; außerdem hat sie eine Fortbildung für Lerncoaching absolviert.

**LehrerIn 11:** Interview mit einer Schulleiterin einer Ganztagschule mit hohem Migrationsanteil, die Interviewpartnerin verfügt über eine Berufserfahrung von 24 Jahren, an der derzeitigen Schule 4 Jahre; studierte Fächer sind Sport und Hauswirtschaft.

**LehrerIn 12:** Interview an einer Grundschule mit insgesamt 9 Klassen, geführt mit der Schulleitung und der Konrektorin. Die in Vollzeit tätige Leitung (1) hat 42 Jahre Berufserfahrung, die zweite Interviewpartnerin (2) hat 16 Unterrichtsstunden pro Woche und verfügt über 13 Jahre Berufserfahrung. Studierte Fächer (1): Mathematik, Deutsch und Sport; (II): keine Angaben zur Fächerkombination.

**LehrerIn 13:** Keine Unterlagen verfügbar.

## 6.2 Kodieren

Nach der ersten Auswahl der Fälle aus dem Gesamtsample der Primärstudien wurden die Daten nach Prinzipien der Grounded Theory offen kodiert. Dieser erste methodische Auswertungsschritt wurde computergestützt mit dem Programm MAX QDA 2011 vorgenommen. In einem ersten Durchgang wurde die Funktion des farblichen Markierens innerhalb der Dokumente genutzt – dieses dient als erster Anhaltspunkt für das Bilden von Codes. In einem zweiten Schritt wurden diese zu Codes zusammengefasst. Das stellt den ersten Schritt einer Systematisierung dar. Weitere Fälle aus dem Gesamtsample wurden hinzugezogen, um für die bis dahin definierten Codes sowohl verschiedenartiges als auch ähnliches Datenmaterial zu haben (theoretical sampling). Mit den neu hinzugezogenen Daten wurde ebenso verfahren wie oben beschrieben. Es ergab sich eine Vielzahl an verschiedenen Codes, die zunächst ein relativ beliebiges Sammelsurium darstellen.

Im nächsten Schritt wurden die zahlreichen und vielfältigen Codes systematisiert und verdichtet. Ziel ist es, das Material auf wenige zentrale Codes mit Subcodes zu reduzieren. Dieses stellt bereits den Einstieg in das axiale Kodieren dar. Die Zuweisung von Codes und Subcodes, die ebenfalls computergestützt vorgenommen wurde, gibt Hinweise und Aufschlüsse zur Bildung erster möglicher Kategorien.

Um Aussagen zu den Beziehungen der einzelnen Codes untereinander, also um Sinnzusammenhänge erfassen und deuten zu können (Kategorienbildung), wurden in einem nächsten komplexen Schritt zentrale Textstellen einer feinsprachlichen Deutung unterzogen. – Nicht immer lassen sich die einzelnen Schritte als eine logische Abfolge durchführen und darstellen, da es sich um einen zirkulären Analyseprozess handelt. Manches Datenmaterial ist bereits feinsprachlich bearbeitet worden, während anderes noch offen kodiert wird, um mehr Textstellen für den minimalen beziehungsweise maximalen Vergleich bereithalten zu können.

Feinsprachliche Analysen sind ein komplexer Arbeitsschritt, der sich meiner Erfahrung nach nicht computergestützt vollziehen lässt. Insbesondere an dieser Stelle der Auswertungsarbeit ist der intersubjektive Abgleich der eigenen Deutungen von zentraler Bedeutung für das Gelingen und Vorantreiben des Forschungsprozesses. Eigene Lesarten müssen zur Kontrolle der Nachvollziehbarkeit und der Logik mit der Interpretation anderer WissenschaftlerInnen konfrontiert werden. Zu diesem Zweck wurden in verschiedenen Analysegruppen immer wieder Interviewsequenzen gemeinsam besprochen und interpretiert beziehungsweise Interpretationen diskutiert und auf ihre Stichhaltigkeit geprüft.

Strauss und Corbin schlagen die Beschränkung auf eine Kernkategorie vor. Aus meiner Analyse gingen drei Kategorien hervor, die eng miteinander verbunden sind. Hierbei handelt es sich um zwei datenbasierte Kategorien und zusätzlich um die Handlungsfelder Kooperation mit Kita beziehungsweise (Erwartungen an) die Schulvorbereitung. Hier lassen sich Konsequenzen für das Handeln der AkteurInnen darstellen. In einer zentralen Kategorie wird deutlich, welcher ‚Blick auf das Kind‘ in den Narrationen der Interviewten zum Vorschein tritt und in der zweiten, welche ‚Vorstellung einer guten Lehrkraft beziehungsweise Erzieherin‘ sie zur Darstellung bringen. Das Verhältnis dieser beiden Komponenten zueinander bildet den Kern für die Theoriebildung, für den nächsten methodischen Schritt: dem selektiven Kodieren.

Zur Bestätigung oder dem Verwerfen der Theorie wird die Konsistenz und Stichhaltigkeit an weiteren Textstellen geprüft. Abschließend wurden verschiedene Spielarten in unterschiedlichen Handlungsfeldern geprüft. In welchem Verhältnis stehen die Innensichten der Lehrkräfte beziehungsweise ErzieherInnen auf ihren Beruf, wenn Kooperationen mit der Kita (Schule) beschrieben werden oder wenn Erwartungen an die Schulvorbereitung formuliert werden?

### **6.3 Probleme und Lösungen**

In diesem Kapitel werden Erfahrungen und Probleme bei der Umsetzung des Forschungsvorhabens dargestellt. Zum einen wird ein Ausschnitt eines Interviews in einer Kita wiedergegeben, an dem zu erkennen ist, welche Schwierigkeiten bereits im Kontext der Datenerhebung auftreten können. Als zweites wird exemplarisch dargestellt, wie genau kodiert wurde, da die Interpretation in jedem Teilschritt nicht für jede Sequenz in die Darstellung der empirischen Befunde aufgenommen werden kann. Hier ist ein Interview aus dem Bereich Schule gewählt. Beides kann als inhaltlicher Einstieg in das Thema verstanden werden, in erster Linie wird mit der Darstellung jedoch das Ziel verfolgt, dem Qualitätsanspruch ‚Transparenz‘ gerecht zu werden.

### 6.3.1 ‚Fehlerquelle Subjekt‘ in der Datenerhebungsphase

Im folgenden Beispiel wird deutlich, wie schwierig es ist, der Prämisse „reflektiertes Umgehen mit Interessenslagen, Werthaltungen, Einstellungen, Erwartungen der Beforschten‘ und ‚reflektiertes Umgehen mit problem-, themenbezogenen Konzepten, Schemata, Begrifflichkeiten und Vokabularien der Untersuchungspartner“ (vgl. Kapitel 5.3.1) zu folgen. Die Analyse der dargestellten Interviewpassage findet an dieser Stelle nicht primär auf inhaltlicher Ebene statt, vielmehr wird der Fokus auf die Darstellung (möglicher) Schwierigkeiten im Forschungsprozess gelegt. Auch wenn dieses Vorgehen unorthodox oder befremdlich wirkt, kann auf diese Weise gleich zwei Qualitätskriterien Rechnung getragen werden: Transparenz und Reflexion der Rolle der Forscherin im Forschungsprozess.

Dargestellt ist der Einstieg<sup>37</sup> in ein Interview (ErzieherIn 9), welches eine Mitarbeiterin der Forschungsstelle mit zwei Erzieherinnen eines Waldorfkinder Gartens in ihrer Einrichtung geführt hat. (Zur Erinnerung: Die Experteninterviews sind im Kontext einer Studie zur individuellen Förderung in niedersächsischen Kindertageseinrichtungen durchgeführt worden.) Die Interviewerin bleibt insgesamt sehr neutral und schwingt nicht mit, es entsteht kein Gespräch sondern eher eine Aneinanderreihung von Frage-Antwortsequenzen in denen von Beginn an Missverständnisse auftauchen und scheinbar nicht ausgeräumt werden. Die fett-Setzungen kennzeichnen die Standpunkte der Befragten, das ‚wir‘. Distanzierungen, die sich an die Interviewerin richten sind durch Unterstreichungen markiert.

*„[...] Was meinen Sie brauchen Kinder in diesem Alter, um zu lernen und um sich gut entwickeln zu können? Gerade wenn es jetzt so um den Bereich individuelle Förderung geht, was wäre da besonders wichtig?“ (Interviewerin in ErzieherIn 9; 00:00:20)<sup>38</sup>*

*„Ich glaube, dass man das vielleicht ein bisschen anders anschauen muss. **Bei uns** läuft die Arbeit nach den Prinzipien Rhythmus und Wiederholung, nach Vorbild und Nachahmung. Und da kann man sicherlich einmal schauen, alle Kinder lernen daran aber gerade auch im individuellen Bereich kann man auf diese Säulen sich gut berufen. Jedes Kind braucht, um sich individuell überhaupt wohl fühlen zu können, einen Rhythmus, eine Struktur, eine Hülle, eine wohl fühl*

<sup>37</sup> Eine umfangreichere Darstellung und Analyse befindet sich im Anhang. Hier soll lediglich kurz auf das Problem verwiesen werden.

<sup>38</sup> Die Zahlen am Ende der Interviewsequenzen geben den Zeitpunkt innerhalb des Interviews an. Diese Angaben werden auch in der Datenanalyse (Kapitel 7-16) anstelle der häufig verwendeten Zeilennummerierungen vermerkt, da der Zeitpunkt, zu dem etwas in einem Interview geäußert wird, aus meiner Sicht eine wertvolle Information für das Verständnis oder die Einordnung des Gesagten darstellen kann.

*Atmosphäre, und davon kann es sich individuell gut entwickeln. Also darauf würde ich mich einmal beziehen und zum anderen aus den Tätigkeiten, die wir hier tun, aus dem Vorbildhaften, aus dem Nachahmenswerten kann jedes an dem individuellen Punkt ansetzen an dem es steht. Das Kind da abzuholen wo es steht.“ (IP1 in ebd., 00:01:08)*

*„Also erst mal diese Basisbedingungen müssten gegeben sein und gibt es darüber hinaus noch irgendetwas, was Ihnen einfällt? Weiß ich nicht, das ist jetzt nur so eine Verständnisfrage.“ (Interviewerin ebd., 00:01:21)*

*„Also es ist letztendlich sehr vielfältig. Ich weiß nicht ob Sie das füllen können, was Frau XY jetzt gerade gesagt hat. [...] Also das sind ganz viele Lernbereiche, die wir in diesem Vorbild- und Nachahmungsbereich haben. Meinen Sie da noch mehr Beispiele, oder (.)?“ (IP2 ebd., 00:01:48)*

*„Ja vielleicht können Sie ein Beispiel erzählen.“ (Interviewerin ebd., 00:01:54)*

*„Ich glaube das fängt in vielen Bereichen an, wenn bei uns ein Kind morgens zur Tür herein kommt, wir begrüßen das Kind, das Kind gibt uns die Hand, wir schauen das Kind an, man nimmt sich wahr, da beginnt für uns schon der Bereich individueller Förderung. Individuelle Wahrnehmung, individuelles Feststellen: „Wie geht es dir heute?“ Und darauf kann man letzten Endes aufbauen, **und ich glaube in diesen individuellen Förderbereichen, ich glaube deswegen haken wir gerade so - da kommen Sie sicherlich gleich noch hin und sonst reden wir jetzt eine dreiviertel Stunde, weil da kann man an der Fragestellung sicher sehr auslassen.**“ (IP1 ebd., 00:02:27)*

*„Wie könnte denn zum Beispiel auch Begabungsförderung im Kindergarten aussehen? Idealerweise, wenn sie jetzt an Ihre Einrichtung denken. Oder wie sieht es bei Ihnen aus?“ (Interviewerin ebd., 00:02:37)*

Gleich zu Beginn macht IP1 deutlich, dass es sich bei Ihrer Einrichtung um eine besondere handelt und leitet das auch deutlich ein, indem sie sich erstens von (potentiellen) Anderen absetzt und zweitens ihre Ausführungen mit ‚bei uns‘ beginnt. Im weiteren Verlauf stärken beide Interviewpartnerinnen ihre Position noch, indem sie ihr Fachwissen herausstellen: „Wir wissen...“ Deutlich wird auch, dass die Zusammenfassung durch die Interviewerin als ‚Basisbedingungen‘ dahingehend gedeutet wird, dass diese die Bedeutung des Gesagten nicht erfasst habe.

*„Ich glaube, dass wir grundsätzlich, schauen wir nicht sofort danach welches Kind hat welche spezielle Begabung. Wir schauen erst mal danach: Wie ist dieses Kind? Wo steht dieses Kind und wo geht es hin? Und wir schauen danach, was muss dieses Kind können. Wir legen nicht den großen Wert darauf, dass ein Kind vereinzelt immer spezieller wird. [...] Es geht ja darum, erst mal eine Basis für die Kinder zu finden, und dieses sich wirklich Spezialisieren und Begabungen herausfinden, das kommt ja erst in einem gewissen Alter. Mit 3 Jahren - da sind sie noch arg klein, um eine wirkliche Begabung herausfinden zu können, **aus unserer Sicht der Dinge.**“ (IP1 ebd., 00:03:32) [...]*



Auch hier wird deutlich, dass das von der Interviewerin intendierte Vorgehen der Begabungsförderung nicht dem Bild entspricht, das die Interviewpartnerinnen von der Arbeit in ihrer Einrichtung vermitteln möchten.

### **Welche Erkenntnisse lassen sich aus dem Verlauf des Interviews ziehen?**

In dem (gekürzten) Interview wird Verschiedenes deutlich. Zum einen kann bestimmt werden, in welchem Verhältnis Interviewerin und Interviewpartnerinnen zueinander stehen, wie sie um eine Positionierung ringen. Auch ohne entsprechende Passagen in dem Interview methodisch sauber zu analysieren und anschließend zu interpretieren, wird deutlich, dass die interviewten Erzieherinnen versuchen, sich als kompetente Fachkräfte zu präsentieren. Sie sind bemüht, ihre Einrichtung als eine besondere darzustellen, mit spezifischen pädagogischen Prämissen, die sowohl in der Raumgestaltung, der Gestaltung des Wochen- und Tagesablaufs sowie den geschilderten Handlungen der Pädagoginnen Ausdruck finden. Die Interviewerin wird vor allem in ihrem thematischen Kontext sichtbar. Sie bettet das Thema individuelle Förderung sehr deutlich in den Kontext der Begabungsförderung ein. Selten gelingt es den Beschreibungen der Interviewpartnerinnen zu folgen und die Aussagen hinsichtlich des Themas einzuordnen. Zum einen sind so Beschreibungen der Erzieherinnen entstanden, mit denen sie immer wieder versucht haben, deutlich zu machen, dass die Fragen der Interviewerin nicht auf den Kern ihrer Arbeit zielen, dass mit ihrer Beantwortung die pädagogischen Grundsätze, die sie verfolgen, nicht sichtbar werden. So wurden auf diesem (wenig wertschätzenden) Weg inhaltlich spannende Aussagen für die Auswertung gewonnen. So ist für die Sekundäranalyse Datenmaterial zur spezifischen Sicht auf Kind und Kindheit sowie das Aufgabenfeld von PädagogInnen entstanden. Im Kapitel 11.5 wird dargestellt, in welcher Weise sich diese von anderen Sichtweisen und Beschreibungen unterscheiden.

#### **6.3.2 Exemplarische Darstellung der Analyse eines Interviewausschnitts**

Das Konzeptualisieren der Daten ist ein Akt kreativer Interpretation und kann in der Tradition von Peirce als Abduktion bezeichnet werden. Wesentliches Qualitätsmerkmal (qualitativer) wissenschaftlicher Arbeiten sind die Transparenz und Nachvollziehbarkeit. Vollständig wird sich der Weg zu einer Erkenntnis nicht nachzeichnen lassen, doch werde ich im Folgenden über eine exemplarische Beschreibung eines Einzelbefundes versuchen, mein Vorgehen und somit den Weg zum Erkenntnisgewinn zu illustrieren.

Einiges Datenmaterial ist im Sinne des Offenen Codierens bearbeitet worden. Der Anfang wurde mit Interviews mit ErzieherInnen gemacht. Darauf folgte das Offene Codieren des Datenmaterials, das aus den Interviews mit LehrerInnen gewonnen wurde. Ziel war es, möglichst viele Codes zu setzen. Als ein Code, der oft vergeben wurde, entwickelte sich etwas, was den Namen ‚Bild vom Kind‘ bekam. Diese zunächst noch unspezifische Bezeichnung umfasste zum Abschluss des Offenen Codierens von neun Interviews eine Fülle von Daten. Daher ist deutlich geworden, dass es hier einer Spezifizierung bedarf. – Im Folgenden wird dargestellt, wie die Offene Codierung einer Textstelle weiter bearbeitet wird und so die Grundlage zur Entwicklung eines ersten Modells bildet – was es im Weiteren zu vertiefen, zu verwerfen oder auszubauen gilt. So soll die Analysetechnik anhand eines konkreten Beispiels sichtbar werden. Der im Folgenden dargestellte Ausschnitt eines Interviews wurde in der Phase des ‚Offenen Codierens‘ mit dem Code ‚Bild vom Kind‘ und zum Teil zusätzlich mit dem Code ‚Elternarbeit‘ versehen, zudem erhielt er ein Memo, dass es sich um eine dichte Sequenz handelt. In einem ersten Schritt wird die Interviewpassage in Segmente unterteilt (hier gekennzeichnet durch /; Interviewerin durch I).

*„Also sie nimmt mal Sachen mit, aber dann nimmt sie halt nur Sachen mit, wo ich auch weiß, dass die Mutter es auch gut findet. Weil sie halt immer wieder da deprimiert gekommen ist und gesagt hat: Mama hat ganz doll geschimpft, aber Du hast doch gesagt, es war gut. /1 Was auch gut ist, es ist schon objektiv: Ich hab auch Kollegen gefragt, eben weil es jetzt grad auch auf Deutsch bezogen war. /2 Na, dann hat sie in Mathe Tests geschrieben, die - am Anfang war es halt wirklich sehr schwach, und jetzt hat sie's halt, ich glaub auch durch dies Lerncoaching, halt geschafft so ins Mittelfeld zu kommen, was ich halt wirklich erfolgreich finde, /3 wo die Mutter aber sagt: Das sind aber immer noch acht Fehler. /4 Das ist eben so ein bisschen schade eben fürs Kind, dass sie da eben so (.) Im Ende braucht die Mutter halt genauso viel Zuspruch wie das Kind, /5 aber das kann man halt auch als Lehrer irgendwann nicht mehr leisten. Ich kann nicht jeden Abend mit der Mutter telefonieren oder möchte ich auch nicht. Ne, ich versuche halt jetzt viel über das Kind zu regeln und zu gucken halt. /6 Die Mutter weiß es im Ende, und manchmal ist sie auch so gut drauf und entschuldigt sich dann bei dem Kind, /7 aber das schafft sie halt nicht immer so. /8 Also wir glauben auch, dass die Mutter auch ein bisschen überfordert ist mit den drei Kindern, und der Mann ist irgendwie bei der Bundeswehr und ist auch öfter in Afghanistan und so, und dass dann auch Zuhause viel ausgeteilt wird und eben viel Druck ausgeübt wird, was die gar nicht so meint im Ende. /9 Auch im Lerncoaching hat Marie mal erzählt, dass - ich habe sie so gefragt, was denn für sie veränderbar wäre - was wichtig ist, zu verändern, /10 da hat sie gesagt, dass ihr Onkel nicht immer sagt, sie müsste mit den kleinen Cousins nochmal eingeschult werden. /11 Die kommen irgendwie in zwei Jahren zur*

Schule oder so. Und sie sollte doch dann nochmal die erste Klasse machen, vielleicht würde sie es dann auch schaffen./12 Und es ist einfach nicht so, dass sie sitzen bleibt. Sie ist auch weit davon entfernt.“ (LehrerIn 10; 00:44:01)

„Also von ihren Leistungen her ist es konstant sozusagen?“ (I ebd., 00:44:04)

„Ja, sie ist irgendwie konstant im Mittelfeld,/13 und sie wird vielleicht mal zur Realschule gehen und eben nicht zum Gymnasium,/14 aber das ist ja auch nicht schlimm. Also da braucht sie halt ganz, ganz viel Unterstützung/15 es war jetzt auch so - jetzt bin ich ja seit zwei Wochen zum normalen Unterricht nicht da - es war noch Projektwoche vorher /16 und irgendwie nach einer Woche hat Marie mich halt heimlich angerufen, weil sie mich halt so vermisst hat und das so gar nicht aushalten konnte,/17 obwohl die Vertretung darauf eingegangen ist und auch versucht hat, ihr halt viel Aufmerksamkeit zu geben und so/18 und da musste sie dann doch erst mal mit mir sprechen./19 Ich meine klar, das ist auch nicht so der Königsweg“(ebd., 00:44:42)

„Das ist schon eine starke emotionale Bindung.“ (Interviewerin ebd., 00:44:41)

„Ja, das ist schon ein bisschen stark eigentlich./20 Ja aber da denke ich dann auch, wenn ich es ihr geben kann solange, dann ist es ja vielleicht auch nicht schlecht,/21 aber das ist halt schon schwierig so, da die Gratwanderung zu finden,/22 und die Mutter so ein bisschen auf dem Teppich zu halten./23 Die Mutter ist auch zum Psychologen gegangen mit Marie, um irgendwas rauszufinden. Also sie hat gehofft, das sie vielleicht Dyskalkulie hat oder so, dass sie dann einfach sagen könnte: Ja, sie hat ja Dyskalkulie./24 Aber es ist halt natürlich nicht dabei rausgekommen. Es war ja vorher eigentlich klar.“/25 (ebd., 00:45:15)

„Also hättest Du auch den Eltern sagen können (.).“ (I ebd., 00:45:15)

„Ja, eigentlich schon, ja./26 Aber sie wollten es halt nochmal testen/27 und bei dem Großen kam eben - die haben das damals auch gemacht - da kam eben raus, dass er ADS hat./28 Ich glaube, sie haben so ein bisschen darauf gehofft, dass es halt irgendwas gibt, was sie jetzt halt nehmen könnte, wo es ihrer Ansicht nach besser ging, sie dann auch immer sagen kann: Ja, sie hat ja auch das und das,/29 aber hat sie halt nicht. Und auch keine Konzentrationschwäche./30 Da hätte ich ja noch gedacht, das könnte vielleicht sein,/31 aber hat sie auch nicht./32 Sie ist einfach okay so wie sie ist/33 und auch der Psychologe hat gesagt, sie soll nicht die zweite Klasse wiederholen/34 und dann sagt die Mutter: „Ja, das haben Sie mir ja auch schon gesagt, und der hat's heute auch gesagt /35das ist doch komisch.“ /36Vielleicht ja auch gut so./37 Und da versuche ich eben viel über Gespräche mit Marie zu gucken./38 Jetzt ist sie auch in der Hausaufgabenbetreuung, was auch gut ist für sie, damit es nicht mehr dieses Konfliktfeld Zuhause ist./39 Und sie hat eben auch so individuelle Aufgaben im Wochenplan jetzt, wo ich dann gucke, was jetzt für sie gerade so wichtig ist./40 Und auch Aufgaben, die sie vielleicht lieber in der Schule lösen sollte und nicht Zuhause.“ (ebd., 00:46:31)

Im zweiten Schritt wird auf rein sprachlicher Ebene Segment für Segment bearbeitet. Ziel ist es Distanz zum Text zu gewinnen, um schnelle Deutungen zu vermeiden. Als Hilfestellung dienen folgende Analyseraster (in Anlehnung an Kruse (2014), 481).

Interview Kennung Lehrerin 10	Interaktion Dynamik im Interview, Rollenverteilung zwischen Interviewpartner und Personen, über die erzählt wird; Beziehung; Frage / Antwortverhalten	(Wort-) Semantik Wortbedeutungen Wortfelder, Metaphern; Redewendungen; Fachsprache; Alltagssprache	Syntaktik Passiv; aktiv; direkte Rede; Satzabbrüche; Einschübe; Negationen; Emotionali- sierungen; Kognitvie-rungen; Dynamik
Segment 1 bis 10	Kind wird als ‚es‘ bezeichnet (intendiert Distanz). Lehrerin erscheint als objektiv agierende und urteilende Instanz. Die Mutter wird als Gegenpol eingeführt – aber auch bedürftig. Es wird ein Prozess dargestellt	Alltagssprache wird verwendet z.B. ‚halt‘  Wird auch sprachlich deutlich	Verwendung: aber, also, weil  Beschreibung, Diagnose
Segment 4		Einschub – Neueinschätzung Diagnose	Einschub – Objektivierung – Selbstbestätigung
Segment 10	Name des Kindes wird zum ersten Mal genannt		Einleitung durch Erzählung in der Gegenwart; jetzt

Ist diese Auswertung abgeschlossen, kann zur inhaltlichen Analyse fortgeschritten werden. Prämissen sind Systematisierung der Interpretation und Textnähe.

Deutung / Lesart	Zentrales Thema Was?	Bedeutung / Sinn Wie wird das ausgedrückt?
Distanz Mutter/ hierar- chisch	<b>Beziehung</b>	Mutter braucht genauso viel Zuspruch wie Kind Heimliche Absprachen und Kontakte mit Kind Lehrerin kannte vor psychologischer Untersuchung bereits Ergebnisse
Schutz- be- dürftiges Kind	<b>Beziehung</b>	Die Lehrerin berichtet über ‚das Kind‘ und ‚sie‘ Einmal lässt sie das Kind sprechen (Segment 1) Dadurch erscheint das Kind als zwischen Lehrerin und seiner Mutter stehend Im Segment 9 lässt sie sie wieder sprechen – auch zu ihr – nämlich im Lerncoaching. Schließlich im Segment 16 ruft das Kind heimlich an – Steigerung – in den letzten beiden genannten Passagen wird der Name des Kindes genannt
Eigene Position Lehrerin	<b>Kompetenz - geht auch über hierarchisches Verhältnis zur Mutter</b>	Darüber, dass sie Gewährsleute zitiert bzw. nennt: Psychologe, Kollegen, die die gleiche Meinung haben Textstellen: Also wir glauben auch, dass die Mutter auch ein bisschen überfordert ist mit den drei Kindern. Die Mutter auf dem Teppich halten

Werden die beiden Deutungsebenen zusammengeführt, kann die erste Formulierung eines Modells versucht werden: Das Kind erscheint hier als unmündig und schutzbedürftig, es bedarf der Unterstützung durch die Lehrkraft. Diese kennt seine Interessen und vertritt sie – auch im Konflikt mit der Mutter beziehungsweise der Familie des Kindes. Das Kind wird funktionalisiert, es wird eine hierarchische Beziehung zwischen Kind und Lehrerin deutlich. Das Kind wird in Abhängigkeit gesehen und gehalten. Das Kind wird kaum als Person und Akteur sichtbar. Das dargestellte Verhältnis der Lehrerin zur Mutter bleibt konflikthaft. Eine Konfliktlösung scheint nicht angestrebt, eher wird er vermieden. Es erfolgt eine Abgrenzung. Die Lehrerin erscheint als ‚bessere Mutter‘.

In dieser Phase der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial ist es das Ziel, Kategorien zu bilden und Beziehungen zwischen ihnen herzustellen. Der sehr grobe und große Code ‚Bild vom Kind‘ mit seinen Subcodes ist weiter zu sortieren und verschiedene Ausprägungen usw. sind zusammenzufassen. Dieser Aspekt erscheint zentral für meine Forschungsfrage: Das vorhandene ‚Bild vom Kind‘ bestimmt in entscheidender Weise die Handlungen der PädagogInnen. Es ist als bedeutsame Größe für die pädagogischen Orientierungen der Fach- und Lehrkräfte zu verstehen. In dem dargestellten Beispiel ist deutlich geworden, welchen Einfluss ein bestimmtes ‚Bild vom Kind‘ auf die Beziehungsgestaltung der Lehrerin zu ihrer Schülerin nimmt. Dieses gilt es im Weiteren mit anderen Textstellen und mit anderen Interviews zu vergleichen. Dabei lassen sich folgende Fragen anschließen: Braucht die Lehrerin das Kind in seiner Abhängigkeit, um ihre Position/Rolle aufrecht erhalten zu können? Ist das geschilderte Verhältnis zu diesem Mädchen ein besonderes oder lediglich die Extremform eines Musters, das diese Lehrerin insgesamt auszeichnet? Wie ist die Beziehung zu den anderen SchülerInnen dargestellt? Welche weiteren Spielarten lassen sich in dem Material finden? Wie wirkt sich das hier angedeutete Muster auf verschiedene Handlungsfelder aus und welche Zusammenhänge lassen sich feststellen?

Der nächste methodische Schritt wäre also in weiterem Datenmaterial nach ähnlichen und kontrastierenden Beschreibungen zu schauen, um so die Phase des axialen Kodierens für dieses Thema abzuschließen. Anschließend erfolgt der Einstieg in die Phase des selektiven Kodierens. Dort wird eine theoretisch fundierte Ankerung der Befunde vorgenommen und ein höheres Abstraktionsniveau erzielt. In Kapitel 8 wird auf das hier dargestellte Beispiel Bezug genommen.

## **EMPIRISCHE BEFUNDE: GRUNDSCHULLEHRERINNEN**

Sowohl in den Interviews mit den LehrerInnen als auch mit den ErzieherInnen findet sich umfangreiches Material zum jeweiligen beruflichen Selbstverständnis. Es findet sich auch Material zu ihren pädagogischen Orientierungen. Die Darstellung der Ergebnisse der Datenanalyse wird mit den LehrerInnen begonnen. Dieses entspricht nicht der chronologischen Reihenfolge, sondern ist bereits als ein Ergebnis meiner Analysen zu verstehen. Als zentraler Befund der sekundäranalytischen Auseinandersetzung hat sich die unterschiedliche Dimensionierung des Aspekts Verantwortung von ErzieherInnen und LehrerInnen gezeigt. Diese nimmt sowohl auf die pädagogischen Orientierungen als auch eng auf das professionelle Selbstverständnis der PädagogInnen Einfluss. Dies wird im Folgenden, der Logik des Forschungsprozesses folgend, dargestellt.

In der Darstellung der Interviewpassagen und deren Analyse wird in Teilen den Vorschlägen von Lucius-Höhne und Deppermann (2004<sup>2</sup>) gefolgt. Dementsprechend werden im Anschluss an Interviewsequenzen die Inhalte zunächst in Form einer „explikativen Paraphrase“ (ebd., 179) sinngemäß wiedergegeben, um inhaltliche Klärungen vorzunehmen. Da eine große Datenfülle vorhanden ist werden manche Interviewpassagen lediglich deskriptiv dargestellt. Andere werden zusätzlich mit feinsprachlicher Analyse interpretiert und wiedergegeben. So kommt sowohl die Vielfalt in den Daten als auch die Dichte zur Darstellung.

Im Folgenden werden die Binnensichten der Lehrkräfte auf ihren Beruf und die Schilderungen zu ihrer beruflichen Handlungspraxis dargestellt. Verknüpft werden diese mit theoretischen Erkenntnissen aus der Lehrerforschung.

Werden LehrerInnen bezogen auf ihre Praxis betrachtet, werden dabei je nach wissenschaftstheoretischer Zugangsweise und nach Erkenntnisinteresse verschiedene Aspekte fokussiert. Insgesamt ist aber auffällig, dass in Theorien und Forschungen über oder um Lehrer, selten auf spezifische Anforderungen (beispielsweise verschiedener Schulformen) fokussiert wird:

„In allen vorliegenden Forschungen<sup>39</sup> zur Professionalität, Kompetenz, Schulqualität, Lehrpersonen und natürlich auch zum Berufsethos ist fast immer allgemein von Lehrerinnen und Lehrern die Rede.“ (Ofenbach 2006, 61)

So weist Terhart (2006) darauf hin, dass in der Forschung zur Lehrerbildung und zum Lehrerberuf zukünftig verstärkt darauf zu achten wäre, das Maß der inneren Ausdifferenzierung in diesem Feld zu beachten, da die Arbeitsplätze und Aufgaben von LehrerInnen beispielsweise aufgrund der verschiedensten Fächerkombinationen und Schulformen sehr unterschiedlich seien. Demzufolge gäbe es sowohl spezifische als auch allgemeine Aussagen zum Lehrerberuf (vgl. ebd., 245). Soll die Binnensicht von LehrerInnen auf ihren Beruf dargestellt werden, kann demnach weder auf die Einbeziehung der Schulformen verzichtet werden, noch kann vollständig von der Persönlichkeit der einzelnen Lehrkraft abstrahiert werden. Denn (zumindest aus meiner Forschungsperspektive) kann der Sinn von Aussagen und Handlungen nur in Verbindung mit der Person rekonstruiert werden (vgl. Kapitel 4.3). So gerät das professionelle Selbstverständnis der befragten GrundschullehrerInnen in den Fokus. Vor dem dargelegten Hintergrund wird die Darstellung der Ergebnisse mit diesem begonnen. Anschließend werden insbesondere die Vorstellungen der LehrerInnen über Kinder und Kindheit in den Blick genommen, um ihre pädagogischen Orientierungen zum Ausdruck zu bringen. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und unter dem Aspekt der Verantwortung diskutiert.

## **7 Professionelles Selbstverständnis: Entscheiden und Handeln (können) in einer antinomisch geprägten Institution**

In diesem Kapitel wird zunächst die Gesamtgestalt der Ergebnisse grob umrissen. Daran anschließend wird das zentrale Muster ausformuliert. Abschließend wird konkret an dem Material gezeigt, wie dieses Muster in verschiedenen Bereichen dimensioniert ist.

Um die Binnensicht der LehrerInnen auf ihren Beruf und dessen Anforderungen sichtbar zu machen, eignen sich die Narrationen, die sich rund um die Darstellungen zur ‚guten Lehrkraft‘ ranken. In den Interviews wurden die Lehrkräfte hierzu explizit befragt. Hier zeigen sich Einschätzungen des eigenen Berufs, dessen Anforderungen und auch Vorstellungen zu pädagogischen Werten und Überzeugungen werden sichtbar. Daher ist an dieser Stelle ein Hinweis auf wissenschaftliche Diskurse zu

---

<sup>39</sup>Hier würde ich weniger absolut sagen: in einer Vielzahl. Ausnahmen bilden beispielsweise: Weitzel 2005 oder Baar 2010 und auch Terhart 2001 differenziert in seinen Darstellungen zwischen Lehrkräften für verschiedene Schulformen.

diesem Thema notwendig. In der Lehrer- Professionstheorie beziehungsweise in der Professionalisierungsdebatte hat der Diskurs um den ‚guten Lehrer‘ Tradition. Hier wird unter anderem deutlich, dass die Einschätzung dessen, was eine(n) gute(n) LehrerIn ausmacht, dem gesellschaftlichen und historischen Wandel unterliegt. In jüngster Literatur wird speziell auf den „grundlegenden Umstrukturierungsprozess“ (Engelhard 2014, 9) des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland verwiesen, der „bemerkenswerte Schwachstellen des traditionellen deutschen Bildungssystems offenlegt“ (ebd., 10). Insbesondere geht es dabei um die Neugestaltung von Lernprozessen. So hat sich offenbar die Vermittlung von festen Wissensbeständen als Kernaufgabe von LehrerInnen überholt. „Reformen von Schule und Unterricht stellen Antworten auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse dar und leiten Veränderungen in den Berufsaufgaben der Lehrenden ein“ (Bonnet/Hericks 2014, 8). Es ist zu vermuten, dass diese Veränderungen des professionellen Selbstverständnisses der Akteure nach sich ziehen und sich spezifische Sichtweisen der befragten GrundschullehrerInnen in dem Datenmaterial zeigen. Welcher Facettenreichtum in den Beschreibungen der InterviewpartnerInnen aufscheint, kann vor dem Hintergrund folgender theoretischer Auseinandersetzungen deutlich gemacht werden.

Insgesamt ist anzumerken, dass es bei den wissenschaftlichen Diskursen um den ‚guten Lehrer‘ zumeist darum geht, herauszustellen was einen erfolgreichen Lehrer<sup>40</sup> kennzeichnet. Hier ist zunehmend eine Outputorientierung auszumachen. Der Erfolg des Lehrers wird wiederum am Lernerfolg oder Lernzuwachs der SchülerInnen<sup>41</sup> gemessen. Exemplarisch für den Mathematikunterricht findet sich das bei Grunder (2012):

„Versteht man unter einer guten Lehrkraft eine in vielen unterrichtlichen Kontexten erfolgreiche Lehrkraft, so ist es unergiebig, nach allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen oder nach speziellen didaktischen Handlungsmustern zu suchen. Dagegen scheint die Analyse mehr oder weniger erfolgreich bewältigter pädagogischer Funktionen erfolgsversprechender. Mindestens fünf Erfolgskriterien für den Unterricht in Mathematik lassen sich feststellen: neben den durchschnittlichen Leistungszuwächsen von Klassen [...] dann die Verringerung der Leistungsunterschiede zwischen Schülern einer

---

<sup>40</sup>Beispielsweise ergänzt Wyss (2013) in ihrer „Suche nach der guten Lehrperson“ (ebd., 24), ohne weitere Erläuterungen ihre Ausführungen um den Begriff ‚erfolgreich‘ - zur „guten, erfolgreichen Lehrperson“ (a.a.O.).

<sup>41</sup>Hattie stellt als Ergebnis seiner Metastudien die Bedeutung des Lehrers als zentrale Stellschraube für den Lernerfolg von SchülerInnen heraus. Kritisch angemerkt wird jedoch, dass Hattie bei seiner datenbasierten Auswertung „immer dann, wenn es um praktische Konsequenzen geht [...] eine empathisch vorgetragene normative Ausrichtung“ erkennen lässt (Steffens/Höfer 2014, 51)



Klasse, weiter die Steigerung der Lernfreude in Mathematik und schließlich das Selbstbild eigener Fähigkeiten für dieses Fachgebiet. Von einer guten Lehrkraft kann man dann sprechen, wenn – verglichen mit einer repräsentativen Stichprobe von Schulklassen in der von ihr unterrichteten Klasse – in den genannten Bereichen überdurchschnittliche Ergebnisse erzielt werden.“ (ebd., 198)

Im Anschluss an diese (und andere) Beschreibungen im Zusammenhang mit dem Lernerfolg der SchülerInnen, muss die Frage danach gestellt werden, wie Erfolg gemessen wird: in Leistung und diese wiederum in Noten? Neben der Problematik um eine Messbarkeit von Leistung und die Kritik an der mutmaßlichen Objektivität von Leistungsmessung, muss diese Sichtweise auf die gute Lehrkraft auf der Basis weiterer Fakten als eingeschränkte gelten: Es ist davon auszugehen, dass über die Betrachtung der Schülerleistungen lediglich der Bereich Unterricht im Sinne von Wissenstransfer in den Fokus gerät. Andere pädagogische Handlungsbereiche bleiben ausgeblendet (vgl. Nolle 2014). Beispielsweise ließe sich die Sichtweise um Perspektiven verschiedener Personengruppen wie Schüler oder Eltern erweitern. Entsprechen ihre Einschätzungen hinsichtlich eines guten Lehrers vermutlich der oben zitierten oder eher nicht? Würden LehrerInnen ihren persönlichen Erfolg ebenso beschreiben und gälte das für verschiedene Schulformen gleichermaßen?

In den Schilderungen der hier interviewten GrundschullehrerInnen zu ihrem Beruf werden ebenso ideelle Vorstellungen sichtbar wie handlungsleitende Überzeugungen. Ähnlich wie beispielsweise Helsper (1996) professionstheoretisch Antinomien im Lehrerhandeln ausmacht, beschreiben die befragten Lehrkräfte, dass ihr Beruf von widersprüchliche Erwartungen, Aufgaben und Anforderungen gekennzeichnet ist. Diese können als strukturlogische Bezugspunkte professioneller pädagogischer (Lehrer-)Praxis verstanden werden. Die InterviewpartnerInnen schildern Beispiele, die verschiedenen Handlungsebenen zuzuordnen sind, von der Mikroebene über die Mesoebene bis zur Makroebene (vgl. Fend 2008). Auffällig dabei ist, dass unabhängig davon welche Aspekte die befragten Lehrkräfte in den Fokus nehmen, beschrieben wird, dass es in der Gestaltung ihres Berufsalltags häufig um das Ausräumen zwischen zwei Polen geht: Hier jeweils das richtige Maß zu finden macht eine gute Lehrerin beziehungsweise einen guten Lehrer aus ihrer Perspektive aus. Dabei erscheint der<sup>42</sup> gute Lehrer respektive die gute Lehrerin nicht als Endpunkt einer beruflichen

---

<sup>42</sup>Hier – wie insgesamt in diesem Themenkomplex – wird der bestimmte Artikel gewählt, um zu unterstreichen, dass hier auch Anklänge ideeller Vorstellungen enthalten sind und nicht lediglich gelingendes Lehrerhandeln beschrieben wird.

Entwicklung, nicht als ein zu erreichendes Ziel – wie es manche Biographieforschung<sup>43</sup> um den Lehrerberuf nahezulegen scheint – sondern vielmehr als ein Zustand, den es den jeweiligen Anforderungen anzupassen gilt. Entscheidend erscheint dabei zweierlei: Zum einen auf welche Situationen, Kinder oder Anforderungen die Lehrkraft trifft und darüber hinaus, welche pädagogischen Orientierungen für sie handlungsleitend sind. Das bedeutet, dass für jede(n) der/die gute LehrerIn in jeder Situation oder Schule etwas anderes bedeutet. So zeichnen weder feste Wissensbestände noch Handlungsmuster die gute Lehrkraft aus. Diese Befunde lassen sich an kompetenztheoretische Diskurse anknüpfen und mit Aspekten berufsbiographischer Forschung verbinden.

Zusammenfassend lässt sich als Ergebnis aus dem Prozess des axialen Kodierens herausstellen, dass die befragten Lehrkräfte ihren Beruf als einen durch widersprüchliche Erwartungen, Aufgaben und Anforderungen gekennzeichneten schildern. Mit diesem zentralen Ergebnis der Datenanalyse lässt sich im Wesentlichen an zwei Hauptstränge<sup>44</sup> der Professionsforschung anknüpfen: Zum einen handelt es sich um den strukturtheoretischen Ansatz, mit dem Professionalität im LehrerInnenberuf über seine antinomischen Strukturen gefasst wird. Zum anderen handelt es sich um kompetenztheoretische Ansätze, die die Handlungskompetenz von LehrerInnen fokussieren (vgl. Kapitel 3.4). Daher werden diese Theorien als strukturierendes Moment zur Darstellung der Ergebnisse herangezogen.

### **7.1 Anknüpfungspunkte an Strukturtheorien: Balanceakte auf verschiedenen Handlungsebenen**

Das professionelle Selbstverständnis von (Grundschul-)Lehrkräften ist zum einen durch ihre (ideellen) Vorstellungen vom Beruf getragen und zum anderen dadurch, welche Aufgaben sie der Grundschule – und somit sich selber als RepräsentantInnen dieser – zuschreiben. Es vereint demnach praxisnahe Einschätzungen zu den beruflichen

---

<sup>43</sup>Die „Professionalisierung des pädagogischen Handelns [wird] als berufsbiographische Entwicklungsaufgabe“ verstanden. (Weitzel 2005, 29) Wobei ich bei diesem Vergleich etwas provokativ setze, dass die ‚gute Lehrkraft‘ eine professionelle ist. An anderer Stelle wird genauer auf verschiedene theoretische Erkenntnisse eingegangen und in Bezug zu den Darstellungen der InterviewpartnerInnen gesetzt.

<sup>44</sup>Ebenfalls finden sich in dem Datenmaterial Aspekte, die mittels berufsbiographischer Ansätze, die sich als dritter aktueller Forschungsstrang zum Lehrerberuf herauskristallisiert haben (vgl. Bonnet/Hericks 2013), näher zu beschreiben sind. Auf diese wird jeweils im Zusammenhang mit konkreten Beispielen verwiesen. Als Strukturierungselement eignen sich berufsbiographische Zugänge aufgrund der Beschaffenheit des Materials nicht. Außerdem bieten sie hinsichtlich der Forschungsfrage wenig Anknüpfungspunkte.

Anforderungen mit gesellschaftlich geprägten Vorstellungen und wird ergänzt durch idealistisch geprägte Gedankengänge. Über die Bereiche Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beraten und Innovieren<sup>45</sup> werden die Aufgaben von Lehrkräften gefasst. Diese Tätigkeiten werden innerhalb der Institution Schule ausgeübt – hier der Grundschule – die wiederum Teil des Bildungssystems ist und somit auch einen (spezifischen) gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen hat: Die Grundschule gilt als eigenständige pädagogische Einrichtung, die auf die Bewältigung aktueller und zukünftiger Lebensanforderungen vorbereitet, an vorschulische Erfahrungen anknüpft und weiterführendes Lernen grundlegt. Sie unterscheidet sich in vier Punkten wesentlich von anderen Schulformen: Der Auftrag der Grundschule besteht darin, (1) grundlegende Bildung<sup>46</sup> zu vermitteln (gemeinsame Bildung für alle, gemeinsames Fundament, Beginn der Allgemeinbildung, Stärkung der Persönlichkeit); die Grundschule ist (2) eine Schule für alle Kinder; die Grundschule ist (3) eine Schule für eine spezifische Lebensphase (Kindheit) und sie ist (4) die erste Schule – sie führt die Kinder ins staatlich verpflichtende Bildungssystem ein (vgl. Heinzel 2009, 116f).

Auf dieser Folie werden nachfolgend Ergebnisse der Analysen zum professionellen Selbstverständnis expliziert, die ich als schulformspezifisch bezeichnen würde. Hervorgehoben wird jeweils das herausgearbeitete Grundmotiv des ‚Austarierens zwischen zwei Polen‘.

### **7.1.1 Zwischen Erziehungs- und Bildungsauftrag: Bekenntnis für die Stärkung der Persönlichkeit**

Ausgangspunkt in diesem Kapitel ist, was Lehrkräfte bei der Umsetzung des Erziehungs- beziehungsweise Bildungsauftrags als besonders wichtig erachten. Deutlich wird an dem Material, dass sich die Umsetzung eher abstrakter Prämissen in konkreten Situationen mit Handlungszwang als problematisch erweisen kann – wie das folgende Beispiel aus dem Interview LehrerIn 1 zeigt.

Diese Interviewpartnerin arbeitet mit SchülerInnen vieler verschiedener Nationalitäten, das Lebensumfeld von ihnen ist von Bedingungen geprägt, die vielfach

---

<sup>45</sup>Susteck (1996) weist darauf hin, dass den beiden erstgenannten Bereichen der größte Raum zugestanden wird, wobei mit zunehmendem Alter der Schüler die Lehrkräfte Engagement im Bereich Erziehung abbauen. Die beiden letztgenannten Aufgaben, das Beraten und Innovieren, nimmt bei einem Gros der Lehrerschaft eine randständige Bedeutung ein (ebd., 423).

<sup>46</sup>Das heißt hier (und derzeit) eine fachbezogene Aneignung von Wissen zu ermöglichen, in sprachliche und mathematische Symbolsysteme, in naturwissenschaftliches und sozialwissenschaftliches Denken sowie in die Bereiche Kunst, Musik und Sport einzuführen und außerdem die Begegnung mit ethischen und religiösen Vorstellungen zu gewährleisten (vgl. exemplarisch Kursbuch Grundschule 2009).

zu sozialen Benachteiligungen führen. Die Schule zeichnet sich aus durch ihr Konzept und viele Projekte sowie durch die Zusammenarbeit mit verschiedenen Experten, um die Kinder und Familien im Einzugsgebiet zu unterstützen. In der anschließenden Interviewsequenz wird zunächst recht grob das Ziel von Grundschularbeit fokussiert:

*„Hm ja also ähm ich möchte, dass die Kinder, die ich unterrichte ähm so in der Persönlichkeit gestärkt aus der Grundschule hervorgehen, also dass sie wirklich im Leben stehen können. (I: Mh) Das ist eigentlich noch wichtiger, denk ich, als die Bildung.“ (LehrerIn 1; 00:03:40)<sup>47</sup>*

Die hier zitierte Lehrerin unterstreicht an dieser Stelle die Bedeutung der Stärkung der Persönlichkeit, die sie interessanterweise als Gegenpol zur Bildung einführt. Heinzl (s.o.) ordnet die Stärkung der Persönlichkeit dem Bereich der grundlegenden Bildung zu, diese Lehrkraft hingegen scheint mit Bildung eher die Vermittlung von Wissen zu assoziieren. Das ist als Verweis darauf zu lesen, dass es aus ihrer Perspektive neben Wissensinhalten anderes gibt, um ein vollständiges Mitglied der Gesellschaft sein zu können, um *„wirklich im Leben stehen [zu] können“*. Hält man sich vor Augen, dass diese Lehrerin an einer Schule arbeitet, bei der eine Vielzahl der SchülerInnen aus prekären familiären Verhältnissen<sup>48</sup> kommen, lohnt es sich nochmals darüber nachzudenken: Wird doch Bildung als das Mittel verstanden, sich aus eben diesen Verhältnissen zu befreien. Spekulativ, jedoch naheliegend, wäre zu mutmaßen, dass es nach Meinung der Befragten zunächst notwendig ist, auch in widrigen Lebensverhältnissen zu bestehen, um dann möglicherweise im nächsten Schritt Bildungschancen nutzen zu können. In Bezug auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule würde diese Lehrerin vermutlich dem Erziehungsauftrag eine höhere Bedeutung beimessen (hält man an dem von ihr angedeuteten Verständnis von Bildung fest). Im Folgenden wird eine Passage aus demselben Interview dargestellt, in dem das professionelle Selbstverständnis deutlich im Mittelpunkt steht.

### **7.1.2 Vermittlungsfunktion versus edukativer Funktion: Mangelndes Leistungsvermögen bei Kindern als Herausforderung für LehrerInnen**

Der Auftrag der Schule ist es, die Kinder und Jugendlichen zur selbstständigen Lebensführung zu qualifizieren sowie sie in die bestehende Gesellschaft zu integrieren – was in dem eben zitierten Interviewausschnitt thematisiert wurde. Seit dem 19.

<sup>47</sup> In den Interviewsequenzen geben [...] Auslassungen an, die von der Autorin vorgenommen wurden. (.) bezeichnen Pausen. Die Angaben nach der Sequenz beziehen sich auf die Interviewnummer und markieren den Zeitpunkt im Interview. Bei Doppelinterviews geben IP1 und IP2 die verschiedenen InterviewpartnerInnen an. I steht für Interviewerin.

<sup>48</sup> Neben den Schilderungen der Lehrkraft kann dieses auf der Basis des kommunalen Berichts zur sozialen Ungleichheit behauptet werden.

Jahrhundert wird dieser Auftrag um die Funktion der Selektion erweitert (vgl. Susteck 1996). Das bedeutet, dass LehrerInnen Fähigkeiten, Fertigkeiten und kulturelle Werte vermitteln müssen, dass sie darüber hinaus eine Begutachter- und Selektionsfunktion sowie eine kompensatorisch edukative Funktion haben<sup>49</sup> (vgl. Nave-Herz 1977, 42ff). Sprechen LehrerInnen die Kinder vornehmlich auf der Sachebene an, lässt das auf eine starke Gewichtung der Vermittlungsfunktion schließen. Solange die SchülerInnen gute Leistungen erbringen, zeigt sich keine Diskrepanz zwischen Vermittlungs- und edukativer Funktion. Muss eine Lehrkraft aber SchülerInnen schlechte Leistungen bescheinigen, weil beispielsweise (einzelne) SchülerInnen nicht in der Lage sind, die geforderten Leistungen zu erbringen, verstößt die Lehrkraft gegen den qualifizierenden beziehungsweise edukativen Auftrag. Welche Intrarollenkonflikte<sup>50</sup> damit verbunden sind, wird in folgender Passage deutlich:

*„Also jetzt in der ersten Klasse hab ich jetzt besonders ein Mädchen, wo es so mit Abstand ist, die die wirklich nicht mitkommt mit dem, was ich mache ähm eigentlich in den Schulkindergarten sollte, da haben wir aber zu wenig Plätze gehabt und dann haben wir einfach geguckt: Welche fünf Kinder können raus von den 20 Anmeldungen? Und das war bitter, denn wir hatten 20 Kinder, die eigentlich in diese Schulkindergartengruppe mussten und es ging nicht und wir mussten fünf raussuchen und die stecken jetzt in den ersten Klassen und kommen nicht mit, das ist so. (I: Mh) Man konnte es absehen, aber es ging nicht anders und [...].“ (LehrerIn 1; 00:11:55)*

Offenbar ist die Lernausgangslage der Kinder vor der Einschulung überprüft worden, doch da es nicht ausreichend Plätze in dem an der Schule vorhandenen Schulkindergarten gab, mussten Kinder, die hier hätten entsprechend gefördert werden können oder müssen, in den Regelklassen eingeschult werden. So entsteht eine Situation, die sich weder für die Kinder noch für die Lehrkräfte, die diese Kinder in ihren Klassen beschulen müssen, als zufriedenstellend gestalten kann. Ein organisatorisches, strukturelles oder auch schulpolitisches Problem – kurz gesagt ein Problem der Bildungsverwaltung, muss so auf individueller Ebene der Kinder gelöst beziehungsweise getragen werden. In diesem Interviewausschnitt wird in seiner ganzen Dramatik deutlich, was es bedeutet, wenn Kinder eingeschult werden, die die notwendigen Schulfähigkeitskriterien nicht erfüllen. Bildungsbiographisch stehen sie am ersten normativen Übergang – sie haben vermutlich das sechste Lebensjahr vollendet und müssen in das öffentliche verpflichtende Bildungssystem eintreten.

---

<sup>49</sup>Die in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren aufgeht.

<sup>50</sup>Wobei in der Rollentheorie moralische Komponenten ausgespart bleiben beziehungsweise umgangen werden können, die sich jedoch in der Praxis der jeweiligen (Grundschul-)LehrerInnen deutlich bemerkbar machen, wie in dem Beispiel deutlich wird.

Wird diese Tatsache vor dem Hintergrund von Übergangstheorien betrachtet, greifen das Modell zur „stressreichen Phase“ nach Lazarus (1981) sowie das der kritischen Lebensereignisse nach Filipp (1981). Es zeichnet sich ab, dass für die beschriebenen fünf Kinder der Übergang von der Kita in die Grundschule ein Risiko darstellt. Für ihre gesamte Bildungsbiographie können daraus negative Folgen resultieren, denn es ist naheliegend, dass die hier gemachten negativen Erfahrungen auf andere Bildungsübergänge übertragen werden (vgl. Grotz 2005; Kammermeier 2000)<sup>51</sup>.

Explizit wird in der zitierten Sequenz das Thema Anschlussfähigkeit von Kita und Grundschule sichtbar – und zwar in seiner ganzen Vielschichtigkeit. So wirken unterschiedlichste Faktoren in diesem konkreten Falle negativ auf das Kind. Unter anderem zu nennen sind hier das bereits erwähnte gesetzlich festgeschriebene Einschulungsalter, die Gliederung des Bildungssystems (hier das Existieren eines Schulkindergartens), strukturelle Rahmenbedingungen (Schülerzahlen) sowie auf der Ebene des Individuums (mangelnde) Schulfähigkeit<sup>52</sup>. Deutlich wird, dass Schulfähigkeit hier als Eingangsnorm für den Besuch der Schule verstanden wird. Das Kind muss über diese verfügen, das heißt sie aus der Kita oder spätestens aus dem Besuch des Schulkindergartens mitbringen. Die Schule hingegen erscheint nicht als Ort, an dem Schulfähigkeit hergestellt wird. Im weitesten Sinne geht es demnach darum, die Kinder für den Besuch der Schule passend zu machen – nicht darum, die Schule (die schulischen Anforderungen) den Kindern und deren Bedürfnissen und Fähigkeiten anzupassen. Dem Schulkindergarten kommt die Funktion zu, Mängel in der Anschlussfähigkeit auszugleichen. Dies ist jedoch immer nur für eine festgelegte Anzahl von Kindern möglich – unabhängig vom tatsächlichen Bedarf. Deutlich wird hier, wie sich Steuerungsfunktionen auf der Makroebene und auf Ebene der Bildungsverwaltungen in schulischen Bildungsprozessen oder sogar ganzen Bildungsbiographien von Kindern niederschlagen können<sup>53</sup>. Interessant wäre hier die Frage, wie beispielsweise das Führen einer jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe, in der per se sehr differenziert auf unterschiedlichen Leistungsniveaus gearbeitet werden muss, wirken würde.

---

<sup>51</sup>Kluczniok (2012) betont hingegen, dass dieses empirisch kaum belegt sei.

<sup>52</sup>Der Aspekt der Schulfähigkeit wird in einem eigenen Kapitel gesondert und ausführlich betrachtet werden. An dieser Stelle wird dies nur kurz thematisiert und in erster Linie nachvollzogen, welche Problematik sich hier sowohl für die Lehrerin als auch für die Schülerin ergibt.

<sup>53</sup>Theoretisch ist hier an den ökosystemischen Ansatz Bronfenbrenners anzuknüpfen – dieser wird im Zusammenhang mit der Übergangsthematik in Kapitel 2.2 theoretisch sowie am vorliegenden Datenmaterial in den empirischen Befunden zur Übergangsgestaltung geleistet.

In der folgenden Sequenz wird deutlich, wie diese LehrerIn mit der krisenhaften Situation umgeht. Außerdem geht aus den Schilderungen hervor, dass der Schulbesuch für das Kind zunächst mit einer starken emotionalen Belastung einhergeht:

*„[...] ja, da hab ich jetzt, also da hab ich jetzt gelernt, ich hab gedacht: „Ach, ich lass sie einfach mal in Ruhe und sie macht einfach mal so mit.“ und so weiter und (.) es ging einfach nicht und sie war wirklich frustriert und es ging ihr immer schlechter und man hat auch richtig gemerkt, sie kämpft und morgens um Acht hat sie schon gefragt: „Wann kommt Mama?“, und so. Einfach n ganz junges Kind, ganz wenig Deutschkenntnisse, einfach schwierig für sie. (I: Mh ja) Und auch in allen Bereichen nicht so entwickelt. Bisher. Außer in der Motorik, da ist sie ganz fit. (I: Mh) Ähm so und dann hat diese Förderschullehrerin, die die ist ja immer einmal die Woche mit mir drin<sup>54</sup> und so dann hab ich mit ihr das überlegt und hab jetzt seit zwei Wochen, so noch individuellere Arbeitsweisen. Also ich hab jetzt inzwischen ja seit zwei Wochen, jetzt so Postfächer für jedes Kind. Ähm und steck ihr jetzt, ich hab mich nicht getraut, aber jetzt traue ich mich durch meine Kollegin, die hat gesagt: „Doch, du förderst sie jetzt einfach da, wo sie steht und wenn du in den Kindergartenbereich gehst mit den Blättern, das ist egal. Sie muss nicht im Sommer soweit sein wie die anderen.“ Dieser Druck ist ja erst mal da, dass man denkt: „Aber dann entscheide ich jetzt, dass sie wiederholt. Wenn ich sie jetzt sozusagen bewusst abkopple.“ (I: Mh) Aber diese hat mich da unterstützt und gesagt: „Es gibt keinen anderen Weg, du machst das jetzt so und wenn sie n Sprung macht ist gut und sonst wiederholt sie dann dieses Jahr.“ So und seitdem mach ich das so, dass ich ihr wirklich die allereinfachsten Aufgaben, ich bin soweit runtergegangen bis es für sie kein Problem war und jetzt versuch ich da wieder anzusetzen und die pack ich ihr in ihr Postfach und sie ist total glücklich und schnell fertig und man merkt wirklich, dass das der richtige Weg war.“ (LehrerIn 1; 00:11:55)*

Durch den Einsatz von Methoden individueller Förderung, gelingt es der Lehrerin für den Moment, die Situation für das Kind und für sich zu entschärfen. Sie schildert, dass sie zunächst Schwierigkeiten hat, die Verantwortung dafür zu übernehmen, dass das Kind die Kompetenzen für die Versetzung in den nächsten Jahrgang<sup>55</sup> voraussichtlich

---

<sup>54</sup>In Niedersachsen werden GrundschullehrerInnen bei festgestelltem Förderbedarf von SchülerInnen über eine festgelegte Anzahl von Schulstunden durch Förderschullehrkräfte unterstützt – im Rahmen des Regionalen Integrations- Konzepts (RIK). Außerdem wird beispielsweise an dieser Sequenz der Gestaltschließungszwang (Schütze) in (Interview-)Erzählungen sichtbar. Dies ist auch als ein Hinweis darauf zu lesen, dass hier nicht sozial erwünscht berichtet wird. Hier handelt es sich um eine Narration, in der die Erzählerin bemüht ist, die inneren Zusammenhänge und Logiken für ihre Entscheidungen für die ZuhörerIn nachvollziehbar zu machen.

<sup>55</sup>Interessant an dieser Stelle ist die Tatsache, dass in Niedersachsen die erste und zweite Klasse als pädagogische Einheit geführt werden – das heißt, dass ein reguläres Wiederholen der Klasse 1 gar nicht vorgesehen ist (auf Wunsch der Eltern jedoch stattfinden kann).

nicht erwerben wird – es fällt ihr schwer das Mädchen von dem Leistungsniveau ihrer MitschülerInnen „abzukoppeln“. Deutlich wird hier, dass dieses Kind den Leistungsanforderungen, die an es gestellt werden, nicht gerecht werden kann. Die Lehrerin muss bereits zu diesem frühen Zeitpunkt (1. Klasse) ihrem Selektionsauftrag nachkommen, da die kompensatorischen Bemühungen ihrerseits voraussichtlich nicht greifen werden. Klar wird zudem, dass Leistungsanforderungen auf einem festgelegten Niveau hier den Dreh- und Angelpunkt für das Gelingen von Schule und Unterricht sowie für den Verbleib in der Klasse darstellen. Das Mädchen ist nicht mit den gleichen Chancen wie ihre MitschülerInnen in die Schule eingetreten, nach Aussage der Lehrkraft hatte sie „ganz wenig Deutschkenntnisse“ und war „auch in allen Bereichen nicht so entwickelt“. So wird an dieser Stelle deutlich, dass zumindest in diesem Fall das Leistungsprinzip<sup>56</sup> nicht dazu geeignet ist, Nachteile durch soziale oder kulturelle Herkunft auszugleichen (wenn man denn Deutsch als Zweitsprache darunter subsummieren möchte). Vielmehr führt es zu Zäsuren in der Bildungsbiographie.

Durch die Förderschullehrkraft, die für einige Stunden wöchentlich mit in ihrem Unterricht ist, wird die Lehrerin in ihrem Handeln gestärkt. So gelingt es ihr schließlich, nicht nur diesem Kind, Zufriedenheit – letztlich emotionale Sicherheit – im Unterricht zu bieten. Indem sie mit ihrer „Postfacharbeit“ an dem Lernstand der Kinder anknüpft und ihnen individuell passende Aufgaben zu Verfügung stellt, drückt sie den Kindern gegenüber Wertschätzung aus. Welche positiven Konsequenzen sich daraus ergeben, beschreibt sie wie folgt:

*„Ja in dem Moment. Also bei dieser Arbeit, ich nenn das immer Postfacharbeit, also Freiarbeit letztlich so auf, ja, auf der Stufe des Kindes, das sind so schöne Stunden, wo man merkt, die Kinder sind zufrieden da, weil sie eben genau das tun, was sie gerade als Herausforderung empfinden. (I: Schön) Ja, das ist total toll (I: Mh) und das hab ich auch noch nie so gemacht, so intensiv (I: Ja) und das mach ich ungefähr 30 Minuten am Tag [...].“ (LehrerIn 1; 00:13:21)*

Binnendifferenzierung, um den verschiedenen Möglichkeiten und Bedürfnissen von SchülerInnen gerecht zu werden, erscheint hier zentral für das Gelingen von Schule und Unterricht. Die zitierte Lehrerin entscheidet sich, für einen Teil des Vormittags dem Prinzip der individuellen Aufbereitung von Lerninhalten Priorität einzuräumen. Insgesamt jedoch bilden gleiche Leistungsanforderungen für alle SchülerInnen das Prinzip, an dem der Unterricht ausgerichtet wird – wie eingangs dargestellt.

---

<sup>56</sup>Das Leistungsprinzip ist derzeit als das gültige in unserer Gesellschaft zu betrachten und gilt als (Chancen-)gerecht.



### 7.1.3 Zwischen Unterrichten, Beziehungspflege und Organisation: Die Vermittlung von Lerninhalten wird ungewollt zum Nebenschauplatz

Weitere Beispiele belegen die Schwierigkeit zugleich den Bildungs- als auch den Erziehungsauftrag zu erfüllen, diese werden unter verschiedenen Schwerpunkten im Folgenden dargestellt. Hier wird das Hin- und Hergerissen sein zwischen den oben beschriebenen vermittelnden und edukativen Funktionen sehr deutlich.

Herausforderungen, die sich aus der Gleichzeitigkeit von „spezifisch-rollenförmigen und diffus-ganzheitlichen Beziehungskomponenten“ (Bonnet/Hericks 2013, 6) ergeben, werden in den folgenden Schilderungen der Lehrerin aus Interview LehrerIn 7 sichtbar:

*„Ja und die Kinder sind am Anfang, also das fällt halt auch immer auf, dass die sehr, sehr personenbezogen sind. Also die hängen an einem (I: Mh) die sind wirklich so ähm da ist man noch die Größte, ne? (I: Klar!) Die, die ist toll und die macht alles richtig, also dass wir auch Fehler machen, müssen wir dann zugeben aber ähm wir, wir sind erst mal so ganz tolle Leute für die Kinder und (.) wenn man dann, wenn sie diese Person dann wenig sehen und nicht son großen Kontakt zu haben ist das schon schwierig [...].“ (LehrerIn 7; 00:09:44)*

Eingangs wird beschrieben, wie wichtig und manchmal sogar bewundernswert LehrerInnen insbesondere für junge Schulkinder sind. Die Bindung an eine bestimmte Lehrerin bietet Orientierung und gibt somit Sicherheit<sup>57</sup>. Die Interviewte schildert, dass damit bei den Kindern mitunter einhergeht, dass sie die Lehrerin nicht realistisch betrachten und beurteilen, Assoziationen zu einem Star oder Idol drängen sich auf: „Da ist man noch die Größte“. Hier wird zudem darauf verwiesen, dass eine Sicherheit gebende Beziehung auch an eine gewisse zeitliche Präsenz gebunden ist, die offenbar im Schulalltag nicht immer gewährleistet ist.

*„[...] Ich hab halt an der letzten Schule, an der ich gearbeitet hab, das war auch sehr schön, da haben wir im Tandem gearbeitet (I: Ja) das heißt wir waren eigentlich zwei Klassenlehrer, wir waren ganz viel aber auch noch doppelt gesteckt, da ging das noch, von der Halbtagschule (I: Ah ok) da hatten wir noch die Stunden dafür (I: Das gibt's ja leider gar nicht mehr.) Ja und da das geht auch. Dann sucht sich das Kind die Bezugsperson (I: Mh) aber wir waren beide sehr viel auch in den Klassen (I: Ja) das geht natürlich jetzt nicht mehr (I: Ja)*

---

<sup>57</sup>Dies scheint mir auch einen entscheidenden Aspekt für Kinder im Übergang darzustellen. Kinder, die gerade erst von der Kita in die Schule übergewechselt sind, sind noch im Begriff, ihre Rolle zu wechseln und sich an die veränderten Bedingungen und Anforderungen anzupassen. Hier kann eine präsenzte Lehrerin viel Sicherheit geben und als verlässlicher Moderator den Übergang des Kindes begleiten und unterstützen. Das Thema emotionale Sicherheit wird explizit im Zusammenhang mit der Darstellung der pädagogischen Orientierungen bearbeitet.

*aber die brauchen halt auch wirklich so ne Person, die sie immer mal wieder ansprechen können (I: Ja) und wenn man dann nur son paar Stunden ist, eine Stunde am Tag oder so, dann können die gar nicht mit Problemen zu einem kommen (I: Mh) man kann nicht so genau besprechen mit den Kindern, wenns Probleme gibt und das ist schon (.) schwierig.“ (LehrerIn 7; 00:09:44)*

Als eine Möglichkeit, zuverlässige Ansprechpartner für die SchülerInnen zur Verfügung stellen zu können, wird hier die Klassenführung in Tandems als Organisationsstruktur erwähnt. In der Überzeugung dieser Lehrkraft liegt der Vorteil von Tandems beispielsweise darin, dass die Kinder selbst entscheiden können, welche der beiden Lehrkräfte sie als Bezugsperson wählen. Die Organisationsform der vollen Halbtagschule<sup>58</sup> hat Teamteaching ermöglicht. Sowohl die doppelte Präsenz als auch die Verlässlichkeit, die dieses Modell ermöglichen, werden von der interviewten Lehrkraft als Gewinn hervorgehoben und als Unterstützungsmoment für die Beziehungsgestaltung benannt. Hierfür werden im Schulalltag jedoch keine Ressourcen mehr bereitgestellt.

Da in den Schilderungen auf die Beziehungsebene abgezielt wird, wird deutlich, dass LehrerInnen als Personen sichtbar und wirksam werden. Sie werden (insbesondere von jüngeren) Kindern nicht lediglich in ihrer vermittelnden Funktion betrachtet, sie müssen als verlässlicher Ansprechpartner zur Verfügung stehen. Demzufolge werden sie auch nicht nur in unterrichtlichen Belangen zu Rat gezogen. Für die befragte Lehrkraft erwächst daraus eine Verantwortung, der sie nachkommen muss. Es entsteht ein Wechselspiel zwischen ernst genommen werden und die Kinder ernst nehmen. Den Kindern Verlässlichkeit zu bieten, erscheint in dieser Passage als zentrale Aufgabe von LehrerInnen<sup>59</sup>. Dazu gehört beispielsweise, den Kindern Unterstützung bei der Lösung von Problemen zu geben wie die Interviewte auf die Nachfrage erläutert:

*„Mit allem! (I: Mit allem) Mit Streitigkeiten, mit ähm Problemen mit anderen Lehrern, mit Problemen in der Pause, mit ähm ja wir müssen Geld einsammeln, wir müssen ähm wir sind da ja die Manager der Klasse letztendlich. (I: Mh) Also wir müssen einfach alles machen (I: Mh ja) und das muss dann auch in dieses Zeitfenster passen (I: Ja) was uns zur Verfügung steht und wir haben keine*

---

<sup>58</sup>Das Modell ‚volle Halbtagschule‘ lief im Schuljahr 2009/2010 in Niedersachsen aus und wurde durch die ‚verlässliche Grundschule‘ ersetzt. Im Konzept ‚volle Halbtagschule‘ sind im Vergleich mehr Lehrerstunden verfügbar gewesen, diese wurden in der ‚verlässlichen Grundschule‘ durch Stunden bzw. Mittel für pädagogische MitarbeiterInnen ersetzt.

<sup>59</sup>In diesem Beispiel (LehrerIn 7) wird geschildert, dass es entscheidend ist, den Kindern Sicherheit und Verlässlichkeit zu bieten. Dieser Aspekt knüpft stark an das Bild von Grundschulkindern an, die in der Schule emotionale Sicherheit erfahren sollen, was im Zusammenhang mit den pädagogischen Orientierungen von Lehrkräften im Kapitel 8 näher betrachtet wird.

*Verfügungsstunden oder so (I: Ja) wir müssen das in den Unterricht irgendwie mit einbauen (I: Ja ja) und das ist dann schon, wenn man dann nur acht, neun Stunden hat (.)“ (LehrerIn 7; 00:10:16)*

Auffällig ist hier, dass die Themen Beziehung und Verlässlichkeit in den Schilderungen unvermittelt wegbrechen. Von den Problemen, mit denen die Kinder sich an die Lehrerin wenden, schwenkt sie über zu den eigenen (die sich daraus ergeben). Als zentral erscheint hier insgesamt ein Mangel an Zeit. Für ihre vielfältigen Aufgaben (vermutlich als Klassenlehrerin) verfügt die Befragte über zu geringe Zeitressourcen. Zeit ist demnach von entscheidender Bedeutung in verschiedenen Dimensionen: Einmal als kontinuierliche Präsenz der Pädagogin und außerdem als knappe Ressource, die von Lehrkräften benötigt wird, um den SchülerInnen Verlässlichkeit zu bieten und darüber hinaus verwendet werden muss, um Organisatorisches zu erledigen sowie zu unterrichten. Deutlich wird hier, dass die Lehrerin in der Gestaltung von Schule und Unterricht verschiedene Aspekte miteinander vereinbaren muss. Sie muss als Bezugsperson zur Verfügung stehen, muss organisieren, um schulische Abläufe im Allgemeinen aufrecht zu erhalten, darf aber die Vermittlung von Inhalten nicht ins Hintertreffen geraten lassen. Die interviewte Lehrkraft scheint für organisatorische Aspekte (die sie als „*Manager der Klasse*“) zusätzlich zum Unterrichten erledigen muss, deutlich mehr Zeit aufwenden zu müssen als sie für angemessen betrachtet.

Weitere Schwierigkeiten, die auch durch den Mangel an zeitlichen Ressourcen auftauchen können, beschreibt die Interviewpartnerin aus LehrerIn 13 in der folgenden Sequenz. Sie stellt die individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes als eine unlösbare Aufgabe dar. Damit geht sie um, indem sie nach Leistungsgruppen<sup>60</sup> differenziert. Deutlich wird insgesamt, dass die Orientierung an der Norm über Individualisierungstendenzen siegt. Das kann wie folgt belegt werden. Auf die Frage danach, ob sie alle Kinder gleichermaßen im Blick haben kann, erläutert die Befragte:

*„Nein (I: Mh) das kann man versuchen. Das macht einen guten Lehrer aus, dass er zumindest das in seinen Unterrichtsplanungen berücksichtigt. Das hatte ich ja eingangs gesagt: Man muss ne Stunde planen, sodass man allen gerecht wird: den Schwächeren, dem Gros und den Stärkeren. Aber wirklich jeden Schüler ähm immer im Blick haben? Man kann es versuchen, indem man nach dem Unterricht, so halte ich das: ich hab nochmal ne extra Kladde, ich hab ich nur privat, da schreib ich mir Auffälligkeiten einzelner Kinder rein, positive sowieso aber natürlich auch negative Auffälligkeiten. (I: Mh) Und ähm mit Datum und Zeit und ja, so versuch ich dann, die Kinder wenigstens im Gros im Blick zu*

---

<sup>60</sup>Diesem Aspekt wird im folgenden Kapitel (pädagogische Orientierungen) besondere Beachtung geschenkt.

*haben. Aber in jeder einzelnen Stunde? Schwierig. (I: Mh) Deswegen bin ich ja für Doppelbesetzung.“ (LehrerIn 13; 00:22:15)*

Als zentrales Moment dem Ideal des guten Lehrers möglichst nahe zu kommen, wird hier die Unterrichtsplanung eingeführt. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass auf drei Niveaustufen differenziert wird – das erfährt hier eine Gleichsetzung mit oder zumindest eine Annäherung an: ‚allen gerecht werden‘. Sowohl die leistungsstärkeren und die leistungsschwächeren Kinder als auch das Gros der Kinder (gemeint sind durchschnittliche LernerInnen) sollen über binnendifferenzierten Unterricht angesprochen werden. Ergänzt werden muss diese Planung durch das Notieren von Beobachtungen. Interessant an dieser Stelle ist, dass die Lehrerin keine diagnostischen Verfahren oder (standardisierte) Dokumentationsbögen nennt, sondern explizit auf das Führen einer „*privaten Kladder*“ verweist. Unterrichtsplanung auf der Basis von Diagnostik, Förderplanung und Dokumentation scheint sich nicht mit ihrem Verständnis von Unterricht zu decken.

Ein weiterer Aspekt, der in den Äußerungen der Lehrerin mitzuschwingen scheint, schließt an den oben dargestellten der mangelnden Zeitressourcen an. Regelmäßig scheint es etwas zu geben, das die Umsetzung der Unterrichtsplanungen beeinträchtigt: „*zumindest das in seinen Unterrichtsplanungen berücksichtigt*“; „*kann man versuchen*“. So scheitert der Anspruch („*Das macht einen guten Lehrer aus*“) an der Wirklichkeit, denn für jede Stunde erscheint eine solche Differenzierung ohnehin kaum möglich („*Aber in jeder einzelnen Stunde? Schwierig.*“). So scheint die Praxis sich dann tatsächlich am Mittelmaß orientieren zu müssen („*die Kinder wenigstens im Gro im Blick haben*“).

#### **7.1.4 Makroorganisation von Unterricht: Klassenübergreifende Differenzierung wegen des gesellschaftlichen und bildungspolitischen Anspruchs**

Eine andere Notwendigkeit zur Differenzierung wird im Folgenden in den Blick genommen. Es wird ein Beispiel gegeben, wie Differenzierung über die Ebene des Unterrichts im Klassenverbund hinaus stattfindet.

Für dieses Doppelinterview (LehrerIn 2) haben sich eine Rektorin (IP1) und eine Grundschullehrerin (IP2) derselben Schule zur Verfügung gestellt. In der Schule werden verschiedene Formen von Differenzierung eingesetzt wie beispielsweise klassenübergreifende Förderbänder. Solche Maßnahmen der Schulentwicklung

resultierten hier auch aus der Auseinandersetzung mit dem Thema Begabtenförderung, welches auch im Interview einen größeren Raum einnimmt:

*„[...] ist hilfreich. Ja zumal wir ich muss das einfach sagen, dass es ja n Thema ist, also Begabtenförderung n Thema ist, was in der Ausbildung damals nicht da war und eigentlich jetzt ja seit dem letzten, das wissen Sie ja besser (lachen) (I: Genau). Ich hab so das Gefühl seit den letzten zehn (IP1: zwei bis drei Jahren) zwei, drei Jahren (IP1: wirklich forciert) nach PISA ist das wirklich das Ding. Und äh da und das stimmt auch, dass wirklich wir uns ganz oft nur um die Förderung gekümmert haben aber nicht um die Forderung und deswegen find ich das total hilfreich jetzt wirklich auch was in der Hand zu haben. Und wir machen hier an der Schule ja auch ganz viel. Aber diese Balance so zu halten, das ist dann wiederum ja, das ist dann auch (.) schwierig nicht, aber das ist halt unsere, unsere Aufgabe als Lehrerin (I: Ja) zu differenzieren, in jeglicher Vielfalt.“ (IP2 in LehrerIn 2; 00:21:42)*

Zentral in dieser Passage ist die Einschätzung, dass im Gegensatz zur Prämisse der Förderung als Aufgabe in der Grundschule der Bereich der Forderung hinzugetreten ist. Der beschriebene Balanceakt bezieht sich hier auf die Förderung der leistungsstarken Kinder, ohne die der leistungsschwächeren zu vernachlässigen. Es klingt an, dass die Begabtenförderung einen relativ neuen Bereich für die Grundschulen darstellt. Deshalb konnten die Befragten nicht aus im Studium erworbenem Wissen schöpfen, sondern mussten sich – und müssen sich noch – zu diesem Themenbereich fortbilden. Hier wird deutlich, dass die im Zusammenhang mit den PISA-Studien erfolgte Leistungsorientierung, zumindest für die Grundschulen, relativ neu ist. Diese Einschätzung der Befragten deckt sich mit theoriebasierten Auseinandersetzungen – auch wenn es den Befragten nicht gelingt, diese Veränderungen zeitlich einzuordnen. Traditionell zeichnet sich die Grundschule durch eine Pädagogik aus, in deren Mittelpunkt der Ausgleich von sozialen Benachteiligungen für eine Chancengerechtigkeit steht (vgl. exemplarisch Jürgens 2008). Doch gesellschaftliche Veränderungen erreichen auch die Schulen. So wird mit den Schilderungen unterstrichen, dass der Beruf der Grundschullehrerin respektive des Grundschullehrers nicht einmal erlernt und in ähnlicher Form ein Berufsleben<sup>61</sup> lang ausgeführt werden kann. Vielmehr gilt es, die verschiedenen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Ansprüche in das pädagogische Handeln zu integrieren. Es liegt im Ermessen der LehrerInnen, wie weit und in welcher Form sie die zum Teil nicht einmal in Standards oder Curricula formulierten Anforderungen umsetzen. Wobei zum Abschluss dieses

---

<sup>61</sup>Diesem Aspekt wird im Folgenden unter „Anknüpfungspunkte an kompetenztheoretische Diskurse“ weiter Beachtung geschenkt.

Interviewausschnitts Differenzierung als zentrale Aufgabe von LehrerInnen benannt wird.

Bisher sind Interviewausschnitte dargestellt worden, in denen sich das Grundmuster des Austarierens zwischen verschiedenen Anforderungen oder Aufgaben wiederfinden ließ. Das methodische Prinzip des minimalen beziehungsweise maximalen Vergleichs verlangt die Darstellung von Fällen beziehungsweise Befunden, die hierzu im Kontrast stehen, dafür steht das folgende Beispiel.

### **7.1.5 Maximaler Vergleich: Stagnation durch Entscheidungen der Bildungsverwaltung – das langsame Sterben einer Schule**

Neben dem Auftrag der Grundschule, der auch zu strukturtheoretisch bedingten Antinomien im Lehrerhandeln führt, gibt es weitere strukturelle Bedingungen, die Einfluss auf die einzelne Schule und das Lehrerhandeln vor Ort nehmen. In der Folge sowohl von bildungspolitischen Entscheidungen auf der Grundlage gesellschaftlicher Kontexte, kultureller Traditionen und politischer Kräfteverhältnisse als auch als Resultat von Entscheidungen auf der Ebene der Bildungsverwaltung, hat sich an der Schule der InterviewpartnerInnen aus LehrerIn 9 eine besondere Situation ergeben. Im Kontext um die Frage nach Fortbildungsbedarf scheinen diese im Interview auf:

*„Für mich lohnt sich keine mehr (lacht). Ich würde vielleicht gerne hospitieren, öfter. Die Möglichkeit haben, bei andern Lehrern zu hospitieren, nicht bei meinen Kollegen. Die denke ich mal, kenne ich alle gut genug. So an anderen Schulen, ja, um Ideen zu bekommen und hinterher zu sagen, stimmt, so kann man das machen. Oder vielleicht auch, hallo, so geht das gar nicht. Das würde mich mal interessieren. Das ist ewig her, dass ich mal irgendwo hospitiert hab, und ich weiß, dass ich da hinterher immer irgendwie bereichert rausgegangen bin, weil ich dachte, ja, stimmt. Das war ja so mal wirklich 'ne ganz nette Idee.“ (IP1 in LehrerIn 9; 00:26:29)*

*„Wir kennen uns zu lange, wir arbeiten schon zu lange zusammen, da kommen dann wenig neue Impulse. Referendare, beziehungsweise Anwärter, haben wir schon ewig lange nicht mehr gehabt, sodass man, ja gut, Anja. Aber Anja hat ja nur Sport bei uns gemacht, dass man auch mal neue Impulse bekommt. Wir sind ein altes Kollegium. Es gab in der GEW-Zeitung mal vor Jahren son Plakat da stand drauf: Hurra, unser jüngstes Kollegiumsmitglied wird 50 (lacht) und das haben wir in diesem Jahr.“ (IP2 in LehrerIn 9; 00:27:06)*

Deutlich wird in dieser Passage, dass das Thema der Interviewerin ‚Fortbildungen‘ für die Befragten keine Relevanz hat. Ihr zentrales Thema ist die Stagnation und das langsame ‚Sterben‘ ihrer Schule: Es handelt sich um eine auslaufende Grundschule, die nur noch einzügig geführt wird.

Auf die Frage nach Fortbildungsbedarf stellt Person 1 heraus, dass es für sie nicht die adäquate Methode wäre, etwas zu lernen oder Neues kennen zu lernen. Hingegen wünscht sie sich ebenso wie Person 2 eher die Möglichkeit an einer fremden Schule im Unterricht zu hospitieren, um daraus Impulse für die eigene Unterrichtsgestaltung abzuleiten. Insbesondere wird auf das Alter aller Lehrkräfte an dieser Schule abgehoben, dort scheint das Kollegium seit langer Zeit in gleicher Form zusammengesetzt zu sein. An dieser Stelle des Interviews werden die negativen Seiten einer solchen Situation herausgestellt. Abläufe sind eingespielt und werden nicht mehr verändert. So erscheint der Aufgabenbereich Innovieren an dieser Schule wenig bearbeitet werden zu können:

*„Das ist echt ein Phänomen, auch an Grundschulen gerade, dass da die Lehrer schon etwas älter sind.“<sup>62</sup> Aber das muss ja kein Nachteil sein, also ich will das gar nicht abwerten.“ (I) „Aber es ist so eingefahren.“ (IP2) „Doch, es ist ein Nachteil, wenn es nicht mehr durchsetzt ist, das müsste besser durchgemischt sein. Das wär schon besser.“ (IP1) „Wenn das mal für ein, zwei Jahre ist. Aber wenn man weiß, da kommt nichts mehr nach und das ist bei uns ja so. Wenn wir jetzt, wenn die beiden Kolleginnen in Ruhestand gehen, da kommt ja nichts nach.“ (IP2) „Also deswegen puzzeln wir mehr oder weniger so vor uns hin und werden uns auch nicht mehr groß verändern.“ (IP1 ebd., 00:27:48)*

Deutlich wird an dieser Interviewsequenz, dass strukturelle Gegebenheiten Einfluss auf die Qualität von Schule und Unterricht nehmen. Die Interviewten verweisen deutlich darauf, dass die Altersstruktur des Kollegiums und das Fehlen von Referendaren eine Stagnation begünstigt, die nicht gewünscht ist. Selbstkritisch werden Veränderungen durchaus als notwendig erachtet, doch fehlen die notwendigen Impulse, um solche Prozesse an dieser Schule in Gang zu setzen. Die Schüler oder die Unterrichtsinhalte scheinen diese Impulse aus sich heraus nicht zu befördern – das erscheint insofern auffällig, da in anderen Interviews durchaus Veränderungen in der Schülerschaft als Herausforderungen beschrieben werden, die Veränderungen notwendig machen. Werden an dieser Stelle Theorien zur berufsbiographischen Entwicklung von LehrerInnen herangezogen, lässt sich dieses Phänomen möglicherweise auch aus dem (Berufs-)Alter der Befragten erklären. Die InterviewpartnerInnen sind nach Skes<sup>63</sup> u.a. (1995) in die fünfte und letzte Phase der Entwicklungsverläufe von LehrerInnenleben

---

<sup>62</sup>Im Schuljahr 2012/13 ist die Altersstruktur von Grundschullehrkräften in Niedersachsen wie folgt (nur hauptamtlich/hauptberufliche): unter 30: 1.495; 30-35: 2.219; 35-40: 2.441; 40-45: 2.878 Summe unter 45: 9.033 das sind 46,7%; 45-50: 1.791; 50-55: 2.435; 55-60: 3.741; 60-62: 1.573 62 und älter: 780 das sind insgesamt: 19353. Das Durchschnittsalter beträgt 46,1 Jahre. Quelle: statistisches Landesamt Niedersachsen.

<sup>63</sup> Zitiert nach Schönknecht 2005, 3.

einzuordnen. Diese Phase wird im Alter von 50/55 Jahren und älter verortet. Sie ist gekennzeichnet durch stärkere Gelassenheit im Beruf oder Zynismus und Verbitterung. In den Darstellungen dieser Interviewpartnerinnen ist keine Verbitterung und auch kein Zynismus<sup>64</sup> zu erkennen, Gelassenheit scheint hier die passende Bezeichnung zu sein. Ähnlich wie die Interviewpartnerinnen beschreiben, wird auch in Theorien zur Berufsbiographie von LehrerInnen jüngerer KollegInnen mehr Innovationspotential zugesprochen (vgl. Schönknecht 2005). Aus den Schilderungen geht hervor, dass das für diese Schule bedeutet, dass sie sich aus sich heraus nicht mehr entwickelt. Mit dem Auslaufen der Schule gehen „Nachteil[e]“ einher, denn „es ist so eingefahren.“ Es ist davon auszugehen, dass diese Nachteile sich nicht nur für die Lehrkräfte, sondern auch für die Kinder eingestellt haben.

Läge der Fokus meiner Arbeit auf einer Analyse, die sich mit der Stellung der Grundschule im Bildungssystem und ihrer gesellschaftlichen Funktion beschäftigt, ließen sich hier interessante Analysen – auch weiterer Interviewpassagen – anschließen. Dieses Thema berührt jedoch die Forschungsfrage nur am Rande, das aber immer wieder, so werden verschiedene Anklänge dieses Aspekts regelmäßig auftauchen.

Zusammenfassend kann herausgestellt werden, dass die gute Lehrkraft in der Introspektive der Befragten kein statischer Zustand ist, dass es vielmehr immer etwas auszutarieren gibt, wird insgesamt auch durch die von den Befragten verwendeten Metaphern unterstrichen: Eingesetzt werden Begriffe wie die Waage halten, Balance, Spagat und Gratwanderung. Versuche ich alle bisher dargestellten Schilderungen zum professionellen Selbstverständnis zusammenzufassen, drängt sich das Bild einer Seiltänzerin auf, die nicht unbeweglich und starr auf einer Stelle des Seiles verharren kann, sondern vor- und zurücktänzelt und sich mit kleinen Bewegungen ausbalanciert. Raumgreifende, hektische Bewegungen würden größeren Ausgleich in die Gegenrichtung erfordern, der Blick wäre nicht frei, sondern nur selbstzentriert auf ein Vermeiden des Absturzes gerichtet, dennoch muss sie ganz bei sich sein, um das Publikum zu erreichen.

Im Folgenden wird das beschriebene Grundmuster des Austarierens im Kontext kompetenztheoretisch zu betrachtender Anforderungen dargestellt.

---

<sup>64</sup> Es sei denn, die Bemerkung, dass sich keine Fortbildung mehr lohne, wird entsprechend gedeutet.



## 7.2 Anschlüsse an kompetenztheoretische Diskurse: Was die gute Lehrkraft ausmacht

In den Schilderungen der interviewten Lehrkräfte finden sich Inhalte, die sich an kompetenztheoretische Diskurse anknüpfen lassen. Die professionelle Kompetenz im Lehrerberuf fasst Blömeke (2010) wie folgt zusammen: „LehrerInnen entwickeln im Laufe ihres Berufslebens durch Ausbildung, Erfahrung und Reflexion ihre professionelle Kompetenz. Hierbei ist entscheidend die Trias aus Wissen, Handlungsrouinen und Ethos.“ (ebd., 1). „Das Berufsethos von LehrerInnen meint eine Haltung, die an vielen Stellen im Berufsalltag wirksam wird und im günstigsten Fall von Verantwortung und Engagement gekennzeichnet ist.“ (Schönknecht 2005, 27) In den Beschreibungen der Interviewten wird die spezifische Sicht von PraktikerInnen auf für den LehrerInnenberuf notwendige Kompetenzen deutlich. Als ‚Gütekriterien‘ werden sowohl eine ganze Reihe fach- und sachbezogener Aspekte genannt, als auch viele eher personenbezogene Eigenschaften oder Fähigkeiten. Beispielsweise wird Flexibilität im Handeln als entscheidende Fähigkeit der LehrerInnen herausgestellt, diese wird sowohl im Unterrichtsgeschehen benötigt als auch, um sich neuen Wissensbereichen zu öffnen, Fortbildungen zu besuchen und in andere Bereiche hineinzuschauen. In den Schilderungen der Lehrkräfte wird deutlich, dass sich die verschiedenen Komponenten in ihrem Handeln vereinen müssen. Sie bilden die Basis für Entscheidungen und Handlungen in verschiedenen Aktionsfeldern<sup>65</sup>. Zur Illustration werden im Folgenden einige – auch längere – Interviewpassagen wiedergegeben. In der Darstellung verbleibe ich hier mitunter auf der deskriptiven Ebene, um zunächst ein Bild davon zu zeichnen, in welcher Vielfalt Kompetenzanforderungen von den interviewten Lehrkräften dargestellt werden. So wird auf eine detaillierte Verschriftlichung der Interpretationen aller Sequenzen an dieser Stelle verzichtet. Dieses Themengebiet abschließend wird jedoch die ausführliche Interpretation eines sehr aussagekräftigen Interviewabschnitts vorgestellt, sodass neben der Vielfalt auch die Komplexität der Widersprüche und Anforderungen an Lehrkräfte insgesamt deutlich wird. In der abschließenden Diskussion muss auf der Basis wissenschaftlicher theoretischer Literatur geklärt werden, ob sich vielleicht das Aushalten und Integrieren solcher Widersprüche<sup>66</sup> in das berufliche Selbstverständnis als konstituierend für den

---

<sup>65</sup> Für das Beispiel LehrerIn 9 (vgl. Kapitel 6.3.2 und 8.2) würde das im Rückgriff bedeuten, dass sich an der Schule dieser Befragten wenig Handlungsoptionen bieten und Routine die Gestaltung von Schule und Unterricht bestimmt.

<sup>66</sup>Die sich sowohl auf der Basis strukturlogischer Aspekte als auch auf der Ebene der Kompetenzanforderungen zeigen.

Beruf (Grundschul-)LehrerIn beschreiben lässt. So wie beispielsweise Bauer (2005) es mit seiner Theorie um das „professionelle Selbst“ nahelegt.

Die Darstellung der empirischen Befunde wird entlang der eingangs dieses Kapitels vorgestellten Trias von Wissen, Handlungsrouinen und Ethos vorgenommen.

### 7.2.1 Kompetenzbereich Wissen: Fehler als Lernanlässe begreifen

Die interviewten Lehrkräfte betrachten wissensbasierte Fähigkeiten<sup>67</sup>, die den Bereichen Diagnostik, Differenzierung und Methodenvielfalt sowie Komponenten des Classroom-Managements zuzuordnen sind, als notwendige Kompetenzen für die Ausübung ihres Berufs. Im Zusammenhang mit den strukturlogischen Anknüpfungspunkten ist Differenzierung bereits angesprochen worden, Aspekte des Classroom-Managements (hier werden weitere Fähigkeiten im Kontext der Beschreibung der Handlungsrouinen erkennbar) sowie der Einsatz einiger Methoden sind angeklungen. Im folgenden Beispiel wird eine Komponente aus dem Kompetenzbereich Diagnostik sichtbar.

Im folgenden Beispiel (LehrerIn 5) werden die diagnostischen Fähigkeiten einer erfahrenen Lehrerin deutlich, die zum Zeitpunkt des Interviews in einem Schulkindergarten arbeitet. In den Schilderungen der Lehrerin wird ersichtlich, was ihr für die Berufspraxis wichtig ist. An dieser Stelle zeigt sich auch, wie eng kompetenztheoretische Fragestellungen mit berufsbiographischen verwoben sind.

*„Also für mich ist n ganz wichtiger Grundsatz ähm (.) Fehler sind nicht nur erlaubt, die sind gut und wichtig. (I: Ja) Also wenn n Kind hier Fehler macht, sag ich auch manchmal du das ist n ganz toller Fehler, den müssen wir uns jetzt mal genau angucken, ich glaub da lernen wir jetzt ganz viel dabei ne? (I: Ja) Also und auch, wenn ich Fehler mach ne und die Kinder merken das, das ist toll, ich hab, das war, hab ich n Fehler gemacht und super, dass du das gemerkt hast, also das ist oft so, dass Kinder immer noch oder auch Eltern immer noch in die Schule kommen mit dem Bewusstsein, oh man darf hier keine Fehler machen, Sch in Schule ist alles erlaubt, aber Fehler sind überhaupt nicht erlaubt. (I: Ja ja) Und das, das äh das bricht äh unserer Pädagogik das Genick (I: Ja) weil Fehler sind ein wichtiger Teil der Entwicklung (I: Ja) und äh das Kindern und Eltern klarzumachen ist, ist noch ne Arbeit, da haben wir noch dran zu knabbern (I: Ja) auch für uns selber. Also ich hab n Schlüsselerlebnis gehabt ähm lange her, da*

---

<sup>67</sup>In theoriebasierten Kompetenzmodellen werden als zentrale Wissensbereiche von LehrerInnen pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und theoretisch-formales Wissen unterschieden. (Terhart 2001). In den Schilderungen der Lehrkräfte wird deutlich, dass sich diese verschiedenen Komponenten in ihrem Handeln vereinen müssen. Sie bilden die Basis für Entscheidungen.

*war ich noch in der Hauptschule tätig und war bei ähm Daimler Benz in der Lernwerkstatt, da haben wir äh in ner in ner Lehrwerkstatt (I: Ja) und die haben ja so n großes Zentrum (I: Ja ja) in XY und dort haben die ähm Betriebsleiter uns in einen Raum geführt und gesagt: Das ist unser Lehrlingsraum, hier dürfen unsere Lehrlinge Fehler machen. [...] und er sagte Fehler, da lernen die am meisten, es ist so wichtig, dass die Fehler machen. Und da hab ich gedacht, meine Güte ne und wir versuchen das immer zu verhindern (I: Ja) und alles zu tun, warum sind wir da nicht lockerer an der Stelle und da ist bei mir sowas im Kopf umgesprungen, so.“ (LehrerIn 5; 00:32:13)*

Für das zentrale Muster lässt sich an dieser Stelle herausstellen, dass LehrerInnen sich auch zwischen verschiedenen möglichen pädagogischen Grundorientierungen entscheiden können. In dieser Sequenz wird dieses von der Interviewten als berufsbiographische Entwicklung beschrieben. Die Veränderung einer pädagogischen Grundüberzeugung wird durch ein „*Schlüsselerlebnis*“ eingeleitet, das zu einer veränderten Sicht auf Schule und ihre Handlungspraxis als Lehrerin führt:

*„[...] da hab ich ja noch in ner Schule unterrichtet (I: Mh) und dann hab ich äh umgestellt bei Diktaten, dass ich immer geschrieben hab: Du hast so und so viel Wörter richtig geschrieben (I: Ja) und du hast so und so viel Wörter mehr richtig geschrieben als letztes Mal [...] Also ähm nicht mehr so Defizit zu gucken und Fehler auch äh nicht mehr so zu brandmarken als schlimm (I: Ja) sondern äh Fehler ähm werden gemacht und wichtig ist, dass man guckt woran lags (I: Ja) und was lern ich draus (I: Ja) so. [...] Und Kinder machen auch keine blöden Fehler (I: Ja), also ich hab letztens, es war auch, da hab ich bisschen gebraucht, bis ich dahinter kam, da hab ich mir mit meinem kleinen, wir machen so ähm Würfelspiele [...] und wenn die Augen beider Würfel zum Beispiel fünf oder sechs je nachdem was grad gewinnen soll, ist dann gibts ne kleine Belohnung so. Und ich, er würfelt ne eins und ich würfel ne eins und er sagt 11 (.) ich sag (I: Hä) XY zähl doch mal, wie viel ist das eins, zwei. So wie viel ist das jetzt? Elf so klar. Er hat natürlich die beiden Einsen gesehen (I: Ja) und hat gedacht, das zusammen ist elf ne? (I: Ja) Ist e- ist n ganz schlauer Fehler, hab ich gesagt, das hast (I: Ja) ganz schlau ist das. (I: Ja ja ja) Aber hab ich erklärt, nein wir zählen die Punkte und die Punkte, das sind nur zwei, das siehst du ne? (.) Ok und elf haben wir dann nochmal gelegt, wie sieht denn elf aus in der Menge ne das sieht ja ganz anders aus [...] Aber das kann er ja noch gar nicht wissen.(I: Ja aber einfach zu gucken was) Und für ihn, es war ne Analogiebildung, die eigentlich schon (I: Gut) ganz gut war (I: Ja ja auf jeden Fall) (.) ja, das war n schlauer Fehler.“ (LehrerIn 5; 00:34:05)*

In dieser Interviewpassage plädiert die Interviewpartnerin für einen Paradigmenwechsel innerhalb der Schulpädagogik: Fehler sollten nicht als das gelten, was zu verhindern sei, sondern als Lernanlässe. Ausgehend von einem Erlebnis, dass

für sie zentral war, beschreibt sie ihren beruflichen Wandel von einer Defizitorientierung hin zur ressourcenorientierten Fehlerfreundlichkeit. Die Bedeutung dessen wird anhand des mathematischen Unterschieds zwischen Ziffer und Menge in dem letzten Abschnitt dieser Passage dargestellt: Das Kind hat bei dem Würfelspiel nicht die Summe aus der Anzahl der Würfelaugen gebildet, sondern hat die Augen beider Würfel als Ziffern einer Zahl gelesen. Offenbar war dem Kind der Unterschied zwischen Menge und Ziffer nicht deutlich. Die Lehrkraft schildert, wie ihr (über die genaue Betrachtung eines Fehlers, und im Gespräch mit dem Schüler darüber) deutlich wird, auf welchen Wissensstand sich dieser Schüler befindet und welche Erklärung beziehungsweise Unterstützung er benötigt, um ein mathematisches Problem zu lösen. Zudem wird in der Sequenz eine Ressourcenorientierung – hier Fehlerfreundlichkeit – deutlich, die von Wertschätzung und Anerkennung in der Lehrer-Schüler-Beziehung zeugt, weil die Lehrkraft versucht die Gedankengänge des Kindes nachzuvollziehen. Sie versucht das Denken des Kindes zu verstehen und nicht von ihrem Kenntnisstand aus zu erklären.

Möglicherweise wäre eine Gelegenheit verstrichen, dem Kind die Zusammenhänge anschaulich zu verdeutlichen, hätte die Lehrkraft das Kind einfach korrigiert. So wird das, was die Lehrkraft zu einem anderen Zeitpunkt in ihrer Berufsbiographie vielleicht noch als Fehler ‚gebrandmarkt‘ hätte, zur Lerngelegenheit für das Kind. Erst die Analyse des Fehlers hat der Lehrerin Ansätze eröffnet, um zu sehen, an welcher Stelle das Kind in seinem mathematischen Verständnis steht. Erkennbar wird hier, dass die Lehrerin sowohl über inhaltliches Wissen zum Unterrichtsgegenstand verfügen muss, als auch über didaktisches, das ihr ermöglicht, mit dem Kind über seinen derzeitigen Wissensstand hinauszugehen.

Anknüpfungspunkte an berufsbiographische Aspekte ergeben sich daraus, dass die Lehrerin sich auf ihre eigene berufliche Entwicklung bezieht. Sie beschreibt eine Wandlung von Defizitorientierung zu fehlerfreundlicher Ressourcenorientierung. Wären das Interview und das Forschungsvorhaben berufsbiographisch angelegt, wäre es spannend herauszufinden, ob oder in wie weit diese Entwicklung an die zunehmende Professionalisierung der Lehrerin gekoppelt ist, oder ob sich hierin eher ein Wandel der Ausrichtung in der Grundschulpädagogik ausdrückt, beziehungsweise wie diese beiden Aspekte einander bedingt haben könnten. Zumindest wird aber deutlich, dass LehrerInnen sich entscheiden können, wie sie mit Fehlern umgehen. Wenn man allerdings auf die Aufgabe des Beurteilens schaut, die LehrerInnen ebenfalls ausführen müssen, ist hier ihre Handlungsfreiheit eingeschränkt. Hier scheint ein Dilemma zwischen Entwicklungen fördern und beurteilen beziehungsweise

bewerten auf, denn das Notensystem in Deutschland ist nicht an der Individualnorm („du hast so und so viel Wörter mehr richtig geschrieben als letztes Mal“), sondern an der Sozialnorm ausgerichtet.

### **7.2.2 Kompetenzbereich Handlungsrouinen: Konsequenz als Voraussetzung für planvoll gestaltete Unterrichts- und Erziehungssituationen**

Kompetente Lehrkräfte verfügen über weitreichendes fachliches sowie fachübergreifendes Wissen. Um in verschiedenen Unterrichts- beziehungsweise Erziehungssituationen aus einer Vielzahl möglicher Optionen eine adäquate auswählen zu können, benötigen sie Handlungsroutine.

Der in vivo Code liebsteing aus einem Interview mit zwei erfahrenen Lehrerinnen einer kleinen Grundschule kennzeichnet die Verbindung scheinbar gegensätzlicher Eigenschaften einer Lehrerin beziehungsweise eines Lehrers:

*„Also ich glaube Konsequenz ist auch wichtig, dass die Kinder auch eine Verlässlichkeit spüren. Wenn man irgendwas eingefordert hat, dass man hinterher auch nachprüft, ist das erfüllt worden, diese Hausaufgabe oder Aufgabe oder was auch immer. Und andererseits auch die Anerkennung. Wenn Kinder tatsächlich was gemacht haben, dass man das auch wahrnimmt und dass man auch die Rückmeldung gibt: Das hast du jetzt gut gemacht, dass man nicht irgendwie so lauter Dinge so anreißt und dann verlaufen sie wieder im Sande, sondern am Ball bleiben, mit dem Kind wirklich in Kontakt bleiben. Dass man da den Überblick bewahrt. Was hab ich den Kindern eigentlich gesagt, dass man das am nächsten Tag möglichst noch weiß. (I: Jaha das wär von Vorteil.) Sonst nutzen die das irgendwann aus und sagen, das hat die doch eh vergessen. Also da muss man son bisschen planvoll vorgehen. (IP1 in LehrerIn 9; . 00:23:43)*

*„Ja das mein ich, dass man ne Struktur haben muss, für sich und für den Unterricht. Diese Struktur muss für Kinder auch erkennbar sein. Und Konsequenz auf alle Fälle. Ja es wird oft mit Strenge verwechselt, aber Konsequenz bedeutet ja auch, wenn ich sage so und so machen wir das und dann machen wir es so. Und nicht mal hü, mal hott, mal ganz was anderes. Die Kinder müssen sich drauf verlassen können, das ist das, was du ja auch sagtest. Wir müssen berechenbar sein und nicht, manchmal dürfen wir auch unberechenbar sein, im Positiven, nicht im Negativen.“ (IP2 ebd., 00:24:40)*

Entscheidend für diese Lehrkräfte sind Strukturiertheit und Konsequenz bei gleichzeitiger Nähe zum Kind, die dadurch getragen sind, dass die Lehrkraft sich und die von ihr gestellten Aufgaben ebenso ernst nimmt wie die Leistungen der Kinder. Konsequenz wird hier mit Verlässlichkeit und Berechenbarkeit gleichgesetzt. Die Kinder

mit ihren Leistungen zu sehen und anzuerkennen, wird hier insbesondere von Person 1 als grundlegend geschildert. Deutlich wird, dass Unterrichten planvolles Vorgehen voraussetzt. Auf der Basis von Sachwissen werden Inhalte, Methoden und Aufgaben geplant. Grundsätzlich gilt es, diesen Plan umzusetzen und auch das Überprüfen von Aufgaben und das Erreichen von Zielen ist Kennzeichen der geforderten Konsequenz. Planvolles Vorgehen, aber gleichzeitig einen Blick für die Situation haben – für die (Bedürfnisse) der Kinder, um „wirklich im Kontakt“ zu bleiben, um Leistungen oder Lernfortschritte „wahrnehmen und anerkennen“ zu können, verlangt eine gute Planung und gleichzeitig ein hohes Maß an Flexibilität. Hier wird deutlich, dass verschiedene Wissensbereiche die Basis bilden und in Handlungsrouninen umgesetzt werden müssen, damit „die Kinder [die LehrerIn] nicht ausnutzen“ und sich auf sie „auch verlassen können.“ Wie das von SchülerInnen bewertet wird, wird in der Anschlusssequenz deutlich:

*„Ich hab letztes Mal, machen Sie mal eben aus? (alle lachen). Nein ich hab (unverständlich), wir können auch anders, war jetzt ein Spaß. Ich hab letztens mit einer Mutter gesprochen und die hat mir gesagt, warum ihr Sohn mich mag. Und da hat sie gesagt: Der hat zu Hause gesagt, sie ist liebstrenge. (I: Haha, das ist ja eine schöne Formulierung.) Da dachte ich, das passt jetzt irgendwie, dass die Kinder jetzt so einerseits irgendwie merken, so, man kann auch mal dahin und sich auf den Schoß setzen oder so ähnlich, aber dann sind doch irgendwo Grenzen gesetzt. Das gut ich weiß nicht ob es dieses Wort schon gibt, aber (.)“ (IP1 in ebd.,00:25:20)*

Aus den Schilderungen geht hervor, dass eine Lehrerin zugleich den Kindern freundlich zugewandt als auch konsequent sein muss. Diese verschiedenen Aspekte, denen Rechnung getragen werden muss, kulminieren in der Wortschöpfung eines Schülers „liebstrenge“. Dieses ist nicht als Mittelmaß zu verstehen, sondern als Gleichzeitigkeit, die auf der Entscheidung der Lehrkraft basiert, Überblick ermöglicht und durch strukturiertes Handeln getragen ist. Wird der Professionstheorie gefolgt, gelingt das BerufsanfängerInnen nicht gleichermaßen wie LehrerInnen mit mehr Berufserfahrung.

### **7.2.3 Kompetenzentwicklung in der Praxis: In der Berufsbiographie wird das Sicherheitsbedürfnis von Flexibilität und Offenheit abgelöst**

Professionalisierung wird in der wissenschaftlich theoretischen Literatur (vgl. Blömeke 2010; Schönknecht 2005) als Prozess beschrieben, der sich vornehmlich in der Praxis vollzieht. Die in der folgenden Sequenz beschriebene Erfahrung scheint einen Aspekt dieses Prozesses zu kennzeichnen, es wird wiederum eine Verbindung zwischen

kompetenztheoretisch zu bearbeitenden und berufsbiographisch zu verortenden Aspekten deutlich:

*„Ich glaub man braucht Erfahrung [um eine gute Lehrerin zu sein]. (I: Ja) Also ähm ich glaube, es ist fast nicht möglich, direkt wenn man einsteigt ähm (.) ich weiß es nicht. Also ich hatte den Mut nicht, so loszulassen dann manchmal. Ähm und ich brauchte dieses Gefühl: Die Klasse sitzt da und ich hab die Kontrolle und alle machen jetzt das, was ich ihnen dahin gelegt hab. Und ähm mit zunehmender Erfahrung merkt man, die Kinder lernen auch anders und es ist auch nicht so schlimm, denk ich jetzt manchmal, wenn der jetzt 10 Minuten nicht gelernt hat (I: Mh) ja ist nicht schlimm. (I: Mh) Ich hab auch n Schüler, der ist sehr gut und sehr weit aber braucht das irgendwie mal zwischendurch immer Legosteine aufeinanderzusetzen, die ich hinten in der Klasse habe. Na gut, das erlaub ich ihm natürlich nicht offiziell, aber ich sehs dann einfach manchmal nicht. (I: Mh) Und dann geht der dahin und puzzelt n bisschen und dann findet der sich wieder und wenn man, also vor sechs Jahren, wo ich angefangen hab, hätt ich gedacht: „Stopp, das geht jetzt überhaupt nicht! Wir lernen gerade das Muh, alle, wir hier!“ und jetzt versteh ich mehr oder hab da n Gefühl für, was noch gerade geht und was nicht. Das kann man aber nicht vermitteln, ich glaub, das kann man nicht in der Uni lernen und eigentlich auch nicht im Referendariat, das sind halt ständige Erfahrungen, die sich dann irgendwo festsetzten und so. (I: Mh) Ich glaube, je mehr Erfahrungen man hat und wenn man dann noch n bisschen mutig ist und Lust hat, was auszuprobieren, das ist es auch, man muss auch einfach Spaß haben, sich selber wieder zu verändern [...].“ (LehrerIn 1; 00:27:47)*

Deutlich wird hier, dass die Bewertung einer Situation auch von der Berufserfahrung abhängt („mit zunehmender Erfahrung merkt man, die Kinder lernen auch anders“). Am Anfang der beruflichen Schulpraxis ist die Angst vor Kontrollverlust groß, das eigene Handeln und eigene Aufgabenstellungen werden von der Interviewten als Maßgabe für den Lernzuwachs der Kinder betrachtet. Lernen in jeder Minute des Unterrichts erscheint als unumgänglich. Diese rationale, zielorientierte Herangehensweise wirkt in der Darstellung dieser Lehrkraft als einengend und wird mit der Berufserfahrung von einer entspannteren Praxis abgelöst. Diese ist gekennzeichnet durch die Integration sowohl verstandesmäßiger als auch emotionaler Komponenten („und jetzt versteh ich mehr oder hab da n Gefühl für“). Mit einem Beispiel veranschaulicht die Lehrerin den Unterschied zwischen ihrer Praxis am Anfang ihrer Schullaufbahn und der derzeitigen. Als Erklärungsmodell könnte hier beispielsweise das Novizen-Experten-Paradigma greifen, wobei davon ausgegangen wird, dass Handlungspläne erst mit zunehmender Berufserfahrung flexibilisiert werden können (exemplarisch Nolle 2014; Wyss 2013).

Deutlich wird in dem beschriebenen Beispiel, dass diese Lehrkraft „*offiziell*“ dem Kind seine Auszeiten nicht zugestehen mag. In diesen Kontext scheint auch die Formulierung zu gehören: „*wenn man da noch n bisschen mutig ist*“. Wofür genau Mut benötigt wird oder was die Lehrerin daran hindert dem Kind offiziell zu gestatten, zwischen den Arbeitsphasen mit Legosteinen zu bauen, lässt sich nur vermuten. Möglicherweise ist es ihr eigenes Bild von Schule, das sie an der Umsetzung dessen hindert, was sie für richtig hält. Möglicherweise existiert an (ihrer) Schule aber auch ein Kodex für die Gestaltung von Schule und Unterricht, der regelt, was erlaubt ist und was nicht – mit Lego zu bauen offenbar nicht. Die Sequenz schließt mit dem Hinweis, dass persönliche Erfahrungen, ergänzend zu wissensbasierten Fähigkeiten („*das was an der Uni und im Referendariat gelernt werden kann*“), für die Entwicklung in der Schulpraxis wichtig sind, diese müssen im Laufe des Berufslebens um „*Spaß*“ und „*Lust*“ ergänzt werden. Diese Aspekte werden in dem Unterpunkt zum Berufsethos weiter illustriert und analysiert.

Weitere interessante Forschungsfragen ließen sich an dieser Stelle anschließen, beispielsweise könnte gefragt werden, welche Konsequenzen sich aus der Kontrolle, die zu Beginn der Berufspraxis als notwendiger Sicherheitsaspekt von dieser Lehrkraft beschrieben wird, sich auf den Einsatz von Methoden eigenproduktiven Arbeitens von SchülerInnen auswirkt. Der Logik dieses Forschungsvorhabens folgend wird jedoch den Einschätzungen der Kompetenzanforderungen an LehrerInnen aus der Binnensicht der InterviewpartnerInnen weiter Beachtung geschenkt.

#### **7.2.4 Kompetenzbereich Ethos: Die Verbindung personaler Kompetenzen mit Wissenskomponenten ist Voraussetzung für die Übernahme der Verantwortung für das Lernen von Kindern**

Mit dem Bereich des Berufsethos wird auf die bewusste Verantwortungsübernahme von Lehrkräften für das Lernen, aber auch für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern verwiesen. Entscheidende Komponenten sind hier die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrkräften, gepaart mit einem pädagogischen Optimismus wie beispielsweise in der Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich Böll Stiftung 2003 herausgehoben wird.

Ähnlich wie Fend (2008) oder wie eingangs zitiert Blömeke (2003) beschreiben die interviewten Lehrkräfte, dass Persönlichkeit und Engagement als zentrale Komponenten ihres Berufs zu betrachten sind. In der folgenden Beschreibung wird deutlich, dass bei (Grundschul-)LehrerInnen Aspekte, die dem Berufsethos zuzuordnen



sind, mit Professionalität (hier professionelles Handeln im Sinne von Können) zusammenfallen müssen:

*„Das ist immer diese Waage: Man muss Kinder mögen, das ist ganz wichtig, aber man muss natürlich auch professionell genug sein, nur mögen alleine, klar, reicht natürlich auch nicht (I: Genau) aber es ist, darf von keinem was fehlen. Das ist also ziemlich umfassend, was man so, man muss Vorbild sein, auch in dem was man tut und wie man handelt, also man kann nicht den Kindern irgendwas verbieten, geht um die nächste Ecke und tut es dann selber womöglich. Also auch da muss man wahrhaftig in irgendeiner Form sein (I: Ja) das ist so einer der Berufe, finde ich, in dem das sehr wesentlich ist.“ (IP1 in LehrerIn 2; 00:54:03)*

Deutlich sichtbar wird in dieser Sequenz, dass im Beruf der Lehrerin nicht von der Person zu trennen ist, die ihn ausübt. Hier wird das zum Beispiel dadurch deutlich, dass die Regeln, die für die Kinder aufgestellt werden, auch von den LehrerInnen eingehalten werden müssen. Gesteigert wird diese Aussage noch durch die Verwendung des Adjektivs „wahrhaftig“ am Ende der Sequenz. Ein Begriff, der religiöse Anklänge enthält und damit weit über ein technokratisches Berufsverständnis hinausweist.

Als erste Voraussetzung für die Ausübung des Lehrerberufs wird in der Passage das „Kinder mögen“ genannt, demgegenüber gestellt wird „professionell genug sein“. Während der Begriff der Professionalität von dieser Interviewpartnerin eher im Sinne fachlicher Kompetenzen verwendet, wenn auch nicht weiter ausgeführt wird, können die weiteren geschilderten Aspekte deutlich dem Bereich Ethos zugeordnet werden. Da das „wahrhaftig Sein“ als wesentlich für den Beruf LehrerIn herausgestellt wird, soll an dieser Stelle vertiefend auf die enge Verbindung von Person und Beruf (was zentral für Professionen ist (vgl. Kapitel 3.4) eingegangen werden. In verschiedenen Studien zur Lehrergesundheit (exemplarisch Schaarschmidt 2005; Bauer 1990) wird herausgestellt, dass dieses zum einen der Aspekt ist, aus dem Zufriedenheit und Motivation gespeist werden, dass er zum anderen aber auch ein Risiko birgt: Bringt eine Lehrerin sich stark mit ihrer Persönlichkeit in den Beruf ein, geht das mit der Gefahr einer großen Verletzlichkeit einher. Im LehrerInnenberuf gibt es zudem keine verlässlich geregelten Arbeitszeiten, d.h. bei großem Engagement ist oftmals kein Feierabend in Sicht, was wiederum langfristig die Gefahr eines Burn-out verstärkt. In der folgenden Sequenz werden die Zusammenhänge zwischen den genannten Punkten zur LehrerInnengesundheit und zur Professionalität vertiefend unter dem Aspekt der Fähigkeit, sich abgrenzen zu können, dargestellt. Daran anschließend wird gezeigt, wie PraktikerInnen sich zur Lehrbarkeit zentraler Kompetenzen für den LehrerInnenberuf

positionieren. Zum Abschluss dieses Kapitels werden einzelne Aspekte in der Feinanalyse einer dichten Interviewpassage nochmals verstärkt.

Die Interviewpartnerin aus LehrerIn 10, eine junge Lehrerin, spricht mit ihrer Darstellung des sich Austarierens zwischen Idealismus und Gelassenheit interessante Aspekte an, die auf zentrale Elemente von Professionen verweisen. Thematisiert wird der „professionelle Ermessensspielraum“ (Heite/Kessl 2009, 685):

*„Organisation. Also, dass man gut organisieren kann und Gelassenheit, glaube ich. Also, dass man nicht alles so an sich rankommen lässt und sich auch abgrenzen kann von der Schule, weil sonst schafft man es irgendwann nicht mehr. Ich glaube halt, man muss irgendwie so ziemlich idealistisch daran gehen sonst (.) und sich eben nicht grad von (.) was Du gerade meintest, von den Vergleichsarbeiten und was so gefordert wird, was man dann eben sinnlos findet oder eben nicht so sinnvoll, dass man sich davon nicht so unterkriegen lässt und trotzdem versucht so sein Ding zu machen. Also das einmal und die Kinder halt wahrzunehmen, dass man halt eine gute Beobachtungsgabe hat, ebenso eine Emotionalität in die Schule bringt. Ja so ist es glaube ich.“ (LehrerIn 9; 01:03:25)*

Um sich die Handlungsfähigkeit im Schulalltag auf Dauer zu erhalten, wird die Fähigkeit, sich abgrenzen zu können, herausgestellt. Gleichzeitig verweist die Interviewpartnerin darauf, dass die Umsetzung von Vorgaben nicht dazu führen darf, dass man nicht mehr „sein Ding macht“. Hier wird sichtbar, dass es einen Handlungsspielraum gibt, der von LehrerInnen gestaltet werden kann. Wird professionstheoretisch Handlungs- beziehungsweise Entscheidungsfreiheit mit Begründungs- und Reflexionsverpflichtung als Kennzeichen professionalisierten Handelns beschrieben (Heite/Kessl 2009, 685), so stellt die Interviewte hier zum Teil ganz andere Zusammenhänge her. Interessanterweise werden die Begriffe Organisation, Gelassenheit und die Fähigkeit, sich abgrenzen zu können in einem Atemzug mit Idealismus genannt – nicht etwa als professionelle Handlungsgrundlage. Idealismus erscheint hier als die Fähigkeit seinen eigenen Interessen nachzugehen oder sich über Anforderungen hinwegzusetzen. Als Gefahr, dass „man es nicht mehr schafft“, nennt die Interviewpartnerin beispielsweise Vorgaben wie Vergleichsarbeiten, die sie für sinnlos hält, die es aber dennoch zu erfüllen gilt. In der Beschreibung bilden solche Dinge gleichsam einen Gegenpol oder den Widerspruch zur sinnvollen Arbeit, in der Beobachtung und Emotionalität als Stellschrauben eingeführt werden. Letztgenannte Punkte erscheinen nicht als professionelle, wissensbasierte Kompetenzen, sondern eher als natürliches Vermögen („Beobachtungsgabe“). So werden an dieser Stelle keine rationalen Begründungszusammenhänge eingebracht,

vielmehr wird auf persönlichkeitsnahe Kompetenzen verwiesen, die aus Sicht der befragten Akteure in der Praxis nicht zu erwerben seien, wie auch folgendes Beispiel untermauert.

### **7.2.5 Professionalität und Kompetenzerwerb: Wesentliches gilt als nicht lernbar**

Zum Beruf der LehrerIn gibt es sowohl allgemeine als auch spezifische Aussagen. Die im Folgenden zitierte Interviewpartnerin aus dem LehrerIninterview 11 schildert Aspekte, die für alle Lehrer gleichermaßen (beispielsweise schulformunabhängig oder auch unabhängig von der Fächerkombination) bedeutsam sind. Sie verweist darauf, dass LehrerInnen sich in ihrem Handeln vielerlei Gegebenheiten anpassen müssen, beispielsweise den unterschiedlichen Sozialräumen, in denen sich Schulen befinden.

*„Ich find es kommt immer darauf an, wo er [der gute Lehrer] ist, nicht an welcher Schule. (I: Ok ok) Das ist schon zwischen Stadt und Land n Unterschied, das ist äh unterschiedlich zwischen den Stadtteilen ne (I: Mh) also ich denke mal, er muss äh beherrschen so ne gewisse Methodenvielfalt (I: Mh) aber das Wichtigste ist für mich eigentlich äh dass der Lehrer n guten Kontakt zu den Kindern hat (I: Mh) entweder ist man n guter Lehrer und das kann man auch nicht lernen (I: Mh) man hat den Draht, man kann wohl das mh Werkzeug, das kann man noch mal sich anschaffen (I: Mh) (.) so Dinge wie was weiß ich, nicht da in die Klasse reden, wenn die Kinder noch unruhig sind und sowieso nicht zuhören und so, da macht, macht man sich kaputt mit. (I: Ja) Aber äh so den Draht zu den Kindern zu haben, dann weiß man auch, wie man sich zu verhalten hat. (I: Mh) Das ich weiß aber nicht, ob man das lernen kann.“ (LehrerIn 11; 00:21:22)*

Deutlich hebt die Interviewpartnerin darauf ab, dass es Kompetenzen, „Werkzeug“ gibt, die zu erlernen sind beziehungsweise das zu handhaben ist, wie zum Beispiel Methodenvielfalt – diese betrachtet sie jedoch nicht als zentral für LehrerInnen. Der gute Kontakt zu den Kindern, der maßgebliches Gütekriterium zu sein scheint, wird dagegen als nicht lernbar dargestellt. Bei der Aussage „Entweder ist man ein guter Lehrer“ wird auf die Darstellung des Gegenpols verzichtet. Deutlich wird so, dass nach Einschätzung dieser Lehrkraft ein guter Lehrer über Eigenschaften verfügen muss, die nicht erlernt werden können. In der Logik der Argumentation wird im Verlauf des Interviews auf die PISA Siegerländer verwiesen, in denen es Eignungsprüfungen im Vorfeld des Lehramtsstudiums gibt:

*„Ne das, also die machen das ja irgendwie in Norwegen und äh Finnland (I: Mh) bin ich gewesen äh da machen die das ja so, dass die vorm Studium die äh Studenten in irgendeine Kindertagesstätte schicken und da mit den Kindern*

*arbeiten lassen und die dann beobachten. (I: Mh) Und da gucken die erstmal, haben die den Draht zu den Kindern oder haben sies nicht drauf. (I: Würden Sie das hier für die Ausbildung auch gut finden?) Ich fänd das gut ja. (I: Mh) Hier flutschen nämlich viele durch, find ich äh die zwar so vom Handwerkszeug und naja Unterrichtsaufbau und Durchführung hinterher mit ner eins rausgehen (I: Mh) aus der Prüfung ähm aber dann in der Schule hinterher nicht zurechtkommen. (I: Mh) Aus den verschiedensten Gründen.“ (LehrerIn 11; 00:22:06)*

Deutlich wird insgesamt, dass Fertigkeiten, die in der kompetenzorientierten Lehrerforschung dem pädagogischen oder in Teilen auch dem fachdidaktischen Wissen zuzuordnen sind, aus der Perspektive der Befragten nicht hinreichend sind, um im Schulalltag als LehrerIn bestehen zu können. Das wird daran deutlich, dass auch die ReferendarInnen, die „mit ner eins rausgehen“ und sowohl über „Handwerkszeug“ sowie über Fähigkeiten im „Unterrichtsaufbau“ verfügen als auch bei der „Durchführung“ ihrer Stunden in den Besuchen überzeugen „in der Schule hinterher nicht zurechtkommen.“ Wenn sich die Einschätzung dieser Interviewten empirisch belegen lässt, müssten daraus dringend Konsequenzen für die zweite Phase der Lehrerausbildung abgeleitet werden.

Interessanterweise finden in dieser Interviewsequenz theoretisch-formale Wissenskomponenten und Aspekte des Fachwissens keine Erwähnung. Insgesamt wird hier nicht auf die Diskrepanz zwischen Wissen und Können verwiesen, wie es in wissenschaftlichen Darlegungen unter dem Stichwort ‚Handlungskompetenz‘ oftmals der Fall ist (exemplarisch Bauer 1990; Bromme 1992), sondern eher auf persönlichkeitsnahe Aspekte wie Empathie („man muss einen Draht zu den Kindern haben“) rekurriert. Diese Betrachtungsweise scheint die These von Reichenbach (2006) zu stützen, die besagt, dass mit der Orientierung am Kompetenzbegriff, zentrale moralisch-ethische Dimensionen pädagogischen Handelns aus dem Blickfeld geraten<sup>68</sup>.

Bevor die pädagogischen Orientierungen von GrundschullehrerInnen thematisiert werden, wird dieses Kapitel zum professionellen Selbstverständnis durch die Analyse einer längeren Interviewpassage abschließend abgerundet. Hier wird insbesondere die Perspektive einer Grundschulleiterin sichtbar.

---

<sup>68</sup>Reichenbach (2006) ist unter dem Titel: „Schulmeisterliche Lehrprofession: Bemerkungen zur Beschreibung und Identität von Lehrpersonen“ vielen damit im Zusammenhang stehenden Aspekten nachgegangen. Anschaulich stellt er dar, dass sich hinter dem Kompetenzdiskurs „nun häufig eine schwammige Tugendsprache“ verstecke (ebd., 253).

### 7.3 Maximaler Vergleich: Professionelles Selbstverständnis aus Schulleitungsperspektive

Im Folgenden wird eine dichte Interviewpassage analysiert, die einem Doppelinterview (LehrerIn 2) mit der Schulleiterin (IP1) und einer Lehrkraft (IP2) derselben Grundschule entstammt. Dieses Interviewsetting trägt wesentlich dazu bei, dass das professionelle Selbstverständnis der Schulleiterin (deren Aufgabe es auch ist, die Schule nach außen zu vertreten §43NSchG) deutlich sichtbar wird. Immer wieder ergänzt oder relativiert die Schulleiterin die Äußerungen der Klassenlehrkraft.

*„Wenn Sie an die Anforderungen Ihres Berufsalltages denken, was meinen Sie, braucht eine gute Lehrerin heutzutage für Fähigkeiten?“ (I in LehrerIn 2) „(.) Ja, ich meine das kommt jetzt auf die verschiedenen Bereiche an. Wenn Sie das so als Kollegin meinen, da kann ich ja an das anknüpfen, was wir jetzt gerade gesagt haben: Also was ich ganz wichtig finde ist Teamfähigkeit, ist Entscheidungsfreudigkeit, ist auch sagen wir mal ein tja die Möglichkeit sich auf ein emotionales Miteinander einzulassen, ohne dass das jetzt, sagen wir mal, zu eng wird, also dass es Streitigkeiten oder was weiß ich was gibt, aber man muss schon sich so als zusammengehörig empfinden, das find ich also ganz wichtig.“ (IP1 in ebd., 00:52:30)*

Eingeleitet wird die Passage durch die Frage der Interviewerin nach den Fähigkeiten einer guten Lehrkraft. Die Formulierung der Interviewerin lässt bereits zwei ihrer Vorannahmen deutlich werden, die möglicherweise Einfluss auf das Antwortverhalten der Befragten nehmen. Zum einen zielt sie durch die Verwendung des Begriffs Anforderungen darauf ab, dass etwas an die LehrerInnen herangetragen wird, das ihr Handeln beeinflusst. Zum anderen impliziert ihre Verwendung des Begriffs heutzutage, dass sich diese Anforderungen im Laufe einer gewissen Zeitspanne, die hier nicht näher bestimmt wird, verändert haben. Diese Fäden werden von der Interviewten jedoch nicht aufgegriffen, explizit knüpft sie an die vorausgegangenen Darstellungen an und rekurriert auf die Themen: Team und Entscheidungsfreudigkeit. Diese beziehen sich zunächst einmal nicht auf äußere Anforderungen, sondern auf das Miteinander des Kollegiums. Aus ihrer Art zu antworten wird erkennbar, dass es sich bei Person 1 um eine Schulleiterin handelt. Ihre Antworten eröffnen stets den Blick auf das Gesamt der Schule und beschränken sich nicht auf Unterrichtssituationen. Inhaltlich ist diese Passage als Verweis darauf zu verstehen, dass gute Arbeit an einer Schule, eines intakten Teams bedarf, das weder durch zu viel Nähe noch durch Streitigkeiten untereinander in seinem Funktionieren behindert wird.

Für die Deutung dieser Passage ist zunächst einmal interessant, dass die Befragte 1 (die Schulleiterin) ihre Ausführungen mit einem konkreten „ich“ beginnt und über das „wir“

zu einem körperlosen „man“ kommt. Parallel zu diesem Verlauf verlieren auch die Beschreibungen und Ausdrücke an Konkretheit. Die Aussage „*sich auf ein emotionales Miteinander einzulassen*“ markiert dabei die Schaltstelle. In der Folge weisen die verwendeten Begriffe eine andere Konnotation auf. War es zuvor die „*Teamfähigkeit*“ oder die „*Entscheidungsfreudigkeit*“, so sind die folgenden Beschreibungen „*zu eng*“ und „*man muss empfinden*“ emotional gefärbt – sie wirken schwerer. Das aufeinander Einlassen, die gegenseitige Wertschätzung und das Zusammengehörigkeitsgefühl im Kollegium erscheinen hier zugleich als Faktor für das Gelingen von Schule und auch als neuralgischer Punkt, der problembehaftet ist.

Die interviewte Klassenlehrerin ergänzt die Ausführungen ihrer Schulleiterin wie folgt:

*„Offenheit find ich, ja man darf sich nicht verschließen, dann sitzt man irgendwann mit Hörsturz alleine irgendwo rum. (IP1: Ja) Also Offenheit ja gegenüber dem Neuen was ständig auf uns zukommt. Also es einfach dann auch lachend ertragen, sagen: „Ok, wir ziehen das irgendwie jetzt durch.“ ähm dann Offenheit gegenüber neuen Kolleginnen, die kommen und nicht sagen: „Ach früher war alles besser.“ und sich jedes Mal (...)“ (IP2 ebd., 00:52:57)*

Die Interviewpartnerin 2 scheint sowohl auf die Eingangsfrage der Interviewerin einzugehen, indem sie sich auf Anforderungen bezieht, die in Form von „*dem Neuen, was ständig auf uns zukommt*“ als auch den Faden der Schulleiterin aufzunehmen, indem sie beschreibt, wie sie Teamfähigkeit fasst. Bereits auf sprachlicher Ebene ergeben sich spannende Ansätze zur Interpretation des Gesagten. Der Begriff Offenheit steht in den Beschreibungen nie für sich, ihm wird immer ein Szenario beigelegt: „*mit Hörsturz alleine rumsitzen*“; „*lachend ertragen*“ oder die Aufforderung Vergangenes nicht zu beklagen, „*früher war alles besser*“. So erscheint „*Offenheit*“ in Kontext gesetzt mit einem Wortfeld, das Schwere, Ohnmacht und Anstrengung kennzeichnet, auch Bilder des Ausgeliefertseins werden dabei vermittelt. Zusätzlich gestützt wird dieser Eindruck durch das Fehlen des Subjekts in den letzten Sätzen. Häufige Veränderungen („*durch Neuerungen*“) werden von der Lehrkraft als Belastung empfunden, diese werden nicht offen angenommen, sondern ertragen – es zeigt sich ein Bild von Machtlosigkeit. Die Offenheit drückt hier keine positive Grundstimmung aus, sie wirkt erzwungen. Die Lehrerin scheint viel Druck zu spüren und die beschriebene Offenheit ermöglicht ihr, damit umzugehen. Demnach setzt sie diese aber nicht im aktiven gestalterischen Sinne ein, sondern nutzt sie, um flexibel zu bleiben, weil „*man sich nicht verschließen darf*“. Die Darstellung der Klassenlehrkraft wird durch die Schulleiterin unterbrochen, die wiederum auf das Gesamt der Schule verweist – ohne auf die Ausführungen der Lehrkraft einzugehen:

*„Schauen Sie sich mal unser Schullogo an. (I: Ja das kenn ich.) Das ist genau das: „Gemeinsam geht’s besser“. Ob das im Kollegium ist (.)“ (IP1 ebd., 52:58)*  
*„Mit den Eltern. Also was ich auch sehen also auch Lust zu haben, sich auf diesen Lernweg der Kinder einzulassen (IP1: Ja) das finde ich ist, also ich hab selber Kinder zu Hause, die sind jetzt auch in der Schule und einfach zu sehen, was ich als Mutter erlebe und das, was ich in der Schule erlebe, das miteinander zu verbinden und sich einfach drauf einzulassen und zu sehen, dass jedes Kind unterschiedlich ist und ja, ich finde das ist so mein Lebenselixier.“ (IP2 ebd., 00:53:32)*

Während Interviewte 1 zum wiederholten Male auf die Schule als Einheit verweist, ist Interviewpartnerin 2 in ihren Darstellungen eher an Persönlichem orientiert. Auch ihr Privatleben führt sie als bedeutsam für ihr berufliches ein<sup>69</sup>. Der Gegensatz zwischen privat und professionell wird an dieser Stelle aufgelöst, indem das Zusammensein mit Kindern (eigenen und SchülerInnen) als Bereicherung dargestellt wird. Daraus erfährt die Lehrkraft eine sowohl private als auch berufliche Bestätigung. Sie bezeichnet es als ihr „Lebenselixier“ sich auf die Verschiedenheit der Kinder einzulassen. Dieses Zusammenfließen privater und professioneller Bereiche hebt Befragte 2 ein Stück weit aus, indem sie polarisierend fortfährt:

*„Das ist immer diese Waage: Man muss Kinder mögen, das ist ganz wichtig, aber man muss natürlich auch professionell genug sein, nur mögen alleine, klar, reicht natürlich auch nicht (I:Genau) aber es ist, darf von keinem was fehlen. Das ist also ziemlich umfassend, was man so, man muss Vorbild sein, auch in dem was man tut und wie man handelt also man kann nicht den Kindern irgendwas verbieten, geht um die nächste Ecke und tut es dann selber womöglich. Also auch da muss man wahrhaftig in irgendeiner Form sein (I: Ja) das ist so einer der Berufe, finde ich, in dem das sehr wesentlich ist.“ (IP1 ebd., 00:54:03)*

Diese Sequenz wurde bereits unter dem Aspekt der Verbindung von Wissenskomponenten mit personalen Kompetenzen (Kapitel 7.2.4) diskutiert, ist aber hier belassen, um die Dynamik und den Verlauf der Narration vollständig zur Darstellung zu bringen. Scheinbar unbeirrt fährt Befragte 2 in ihren Ausführungen fort:

*„Konsequenz. Also das merk ich, je mehr Berufserfahrung ich habe, desto mehr also ich bin total konsequent (I: Mh) regelbewusst (unverständlich).“ (IP2) „Ja wir haben also auch von der Schule gesehen her sehr viele ähm so viele Regeln, die*

---

<sup>69</sup>Beispielsweise stellt Schönknecht (2005) eigene Kinder auch als „Schlüsselpersonen“ für die Innovationskompetenz von LehrerInnen heraus: „eigene Kinder sind zentral für die Entwicklung des professionellen Konzepts [...] Eigene Kinder zu erziehen, führt zu mehr Verständnis für und Wissen über Kinder und zu einem größeren Verantwortungsbewusstsein den Kindern in der Schule gegenüber.“ (ebd., 16)

*wir eingeführt haben. Nicht nur so als Schulregeln sondern, wie soll ich das jetzt nennen? Rituale, in der Art, die dann auch den Kindern allen bekannt sind. Also was für mich jedes Mal fast wieder n kleines Wunder ist, wenn wir mal irgendwie was machen, wo ich dann vorne vor der gesamten Schule stehe, ob das nun Schulversammlung ist oder irgendwas, also wir machen unser Stille-Zeichen und dann dauert das eine Minute, zwei Minuten und dann sind alle Kinder still. Das schafft man auch selbst bei 250 Kindern ne? (I: Mh) Aber das ist dann eben wichtig, dass solche Rituale und Regeln auch wirklich von allen unterstützt werden, da kann nicht ein Lehrer vorbei gehen und sagen: „Da sag ich jetzt nichts dazu.“ sondern da muss dann jeder auch entsprechend handeln. (I: Mh) Ja also ich seh Lehrer immer weniger als Einzelberuf, obwohl man natürlich vor der Klasse einzeln steht (I: Ja) das ist klar nich? Aber das, dann ist man irgendwann auf verlorenem Posten.“ (IP1 ebd., 00:55:14)*

In den Schilderungen von IP1 wird wiederholt deutlich, dass es sich bei ihr um die Schulleiterin handelt. Sie stellt die Schule immer wieder als Ganzes ins Zentrum der Ausführungen. In dieser Textstelle wird die Schule als ein System aus Leitung, LehrerInnen und SchülerInnen beschrieben, die sich an die gleichen Regeln halten und für deren Einhaltung sorgen, ein Aspekt, der als Qualitätskriterium der Schule eingeführt wird. Die Qualität wird darüber gesichert, dass sich jede(r) dem Team zugehörig fühlt und dass gemeinsam an einer Sache gearbeitet wird. Doch entgegen der an der Oberfläche dargestellten Verhältnisse, schwingt implizit Gegenteiliges mit, das schwer fassbar ist: Es scheint eine Ambivalenz zu bestehen zwischen dem Anspruch, eine qualitäts- und werteorientierte Schule zu sein und der großen Anforderung, die damit einherzugehen scheint. Die Schilderungen wirken so, als würde insbesondere die Umsetzung des Schulmottos „*Gemeinsam geht's besser*“ nicht von allen Lehrkräften dieser Schule so mitgetragen werden, wie die Schulleiterin das erwartet.

Darüber hinaus zeigt sich in dieser Schilderung, dass der Lehrerberuf im Wandel begriffen ist. Wurde traditionell eher als „*Einzelkämpfer*“ gearbeitet, muss jetzt – auch im Sinne der Qualitätsentwicklung und der gesellschaftlichen Veränderungen – stärker auf Entwicklungen in und durch das Kollegium gesetzt werden, so betont IP1. Insgesamt ist in dieser Passage angedeutet, dass Schulentwicklung sowohl von der Schulleitung voran getrieben als auch vom Team mitgetragen werden muss. Hier kann eine Brücke geschlagen werden zu dem Begriff der Orientierungsqualität, der sich auf die Philosophie einer Einrichtung bezieht (vgl. Kapitel 3.2).

*„Mh ich find das gut, wie Sie das eben sagten: Dann endet man irgendwann mit einem Hörsturz.“ (I ebd.) „Ja, denk ich mal so, denn jeder schleppt ja mit sich Dinge herum, aber wenn man die loswerden kann oder einfach spürt, dass es*



*denen genauso geht. Selbst wenns meiner Schulleitung genauso geht, dann ist die ja menschlich und sitzt da oben nicht sondern ist ein Teil mit dem oder mit der ich zusammenarbeite und das ist hilft ungemein.“ (IP2 ebd., 00:55:39)*

An dieser Stelle wird Befragte 2 durch die Interviewerin wieder ins Gespräch geholt, indem diese auf eine frühere Aussage von ihr verweist. Thematisiert werden nochmals die Belastungen im Schulalltag, die durch die Unterstützung, die von der Schulleitung erfahren wird, abgemildert werden.

*„Aber all das, was wir jetzt gesagt haben, diese Eigenschaften, die hier so aufgetaucht sind, die muss man der Klasse gegenüber haben, die muss man den Eltern gegenüber haben, seinen Kollegen gegenüber haben und ich muss ehrlich sagen als Schulleiterin seh ich auch zu: Ich muss das auch meinen Kolleginnen gegenüber auch haben. Ich muss auch wahrhaftig sein, ich kann auch nicht (I: mal so mal so) immer was anders machen und all diese verschiedenen Sachen. Von daher gesehen würd ich ähm das geht ja jetzt im Moment so etwas bei der Ausbildung der Studenten rum, dass man schon n bisschen gucken müsste, wer ist überhaupt für den Lehrerberuf geeignet. (I: Genau) Und es gibt ne ganze Reihe, die sagen: „Ja ich weiß auch nicht. Das kann ich nicht und das will ich nicht ach dann werd ich mal Lehrer.“, aber das werden keine guten Lehrer.“ (IP1 ebd., 00:56:20)*

Wurde in diesem Interview neben den als zentral herausgearbeiteten, diffus beschriebenen Belastungsmomenten bisher auf Handlungsrouinen verwiesen, wie beispielsweise auf die Einhaltung und Umsetzung von Regeln, so kommen jetzt Aspekte des Berufsethos deutlich zum Vorschein. Markiert wird das durch die Verwendung des Begriffs „wahrhaftig“. Dieser bildet das Ende der Aufzählung gegenüber allen Bereichen und Personengruppen, denen Interviewte 1 sich verpflichtet fühlt – er bildet quasi den Gipfel der Ansprüche an sich und auch an alle LehrerInnen (des Kollegiums). Wahrhaftig ist ein Adjektiv, mit dem auf eine tiefe innere Überzeugung verwiesen wird, zudem muss die Person, die diese zum Ausdruck bringt, über eine gewisse Stabilität und Persönlichkeit verfügen. Dies ist eine umfassende Anforderung, die in der Darstellung der Befragten als Übergang dazu genutzt wird, die Berufswahlmotive angehender (Grundschul-)LehrerInnen zu hinterfragen. Um den LehrerInnenberuf tatsächlich ausüben zu können, bedarf es nach Ansicht dieser Lehrkraft offenbar einer Eigenschaft, die nicht zu erwerben ist, es scheint sich vielmehr um eine an die Person gebundene Eignung zu handeln. In jedem Falle würden Unsicherheit und mangelnde Alternativen bei der Berufswahl nicht zu guten Lehrkräften führen. Die (richtige) Motivation wird als entscheidende Gelingensbedingung angeführt:

*„Wir haben jetzt ja z.B. auch Praktikanten bei uns (IP1: „sehr viele“) oder junge Leute, Praktikanten (IP1: „Wir sind da sehr offen“) oder auch viele, so einige, ich glaub, das ist jetzt die Dritte, die jetzt hier ihr freiwilliges soziales Jahr macht. Das ist in Verbindung mit Kirche, das sind auch, ja Anfang 20-jährige und die bringen einfach ganz unterschiedliche ähm Motivationen mit und wo man dann denkt, ist für uns manchmal sehr erfreulich, dann gibts auch ja (lachen) da ist es total unerfreulich.(IP1: „Da müssen wir sie dann noch erziehen und hochpäppeln ne?“ (lachen)) Aber letztendlich kann man vielleicht sehen oder hoffen, dass diese Menschen einfach merken: Ok der Lehrerberuf oder Umgang mit Menschen oder mit kleinen Menschen das ist nun gar nichts für mich. (IP1: „Ist auch n Ergebnis“) Also ich geh dann vielleicht doch lieber in die Wirtschaft oder setz mich an den Schreibtisch. Von daher, so nervig wie das vielleicht auch manchmal ist, aber ähm für solche Menschen ist es vielleicht dann doch ganz gut, wenn sie sich orientieren und dann hoffentlich auch spüren obs läuft oder nicht läuft.“ (IP2 ebd., 00:57:20)*

Der ethische Anspruch, der mit dem Ergreifen und Ausüben des Lehrerberufs verbunden wird, drückt sich hier beispielsweise durch die Verwendung des Begriffs „wahrhaftig“ oder durch den Verweis auf die Arbeit „mit Menschen oder mit kleinen Menschen“ aus. Die Eigenschaften, über die (angehende) Lehrkräfte verfügen müssen, bleiben jedoch überraschend unscharf. Neben der eingangs der Sequenz von der Schulleiterin eingeforderten „Teamfähigkeit“ und „Entscheidungsfreudigkeit“ wird als konkrete Fähigkeit lediglich die „Konsequenz“ benannt. Letztere ist als einziger Hinweis auf eine professionelle Entwicklung innerhalb einer Berufsbiographie zu lesen, da Befragte 2 erwähnt, dass sie im Laufe der Zeit „immer konsequenter“ würde. Die anderen Dinge scheinen personale Kompetenzen zu sein, über die Lehrkräfte nach Einschätzung der Befragten verfügen müssen – unabhängig von Ausbildung oder Berufspraxis. Gestärkt wird der Eindruck des Diffusen zudem durch die in den Beschreibungen mitschwingende Schwere oder auch durch die Schilderungen um die Praktikanten im freiwilligen sozialen Jahr, die offenbar kein deutliches Feedback bekommen, sondern darauf spekuliert wird, „dass diese Menschen einfach merken der Lehrerberuf [...] ist nun gar nichts für mich.“ oder, dass „solche Menschen [...] hoffentlich auch spüren obs läuft“. Möglicherweise ist die beschriebene Schwere und Diffusität der Interviewsituation geschuldet, vielleicht zeigt sich hier jedoch auch ein weiteres Feld in der (Grund-)Schulpädagogik für die Anwendung einer „schwammigen Tugendsprache“ (Reichenbach 2006, 253) oder eines „Zurückweichen vor der Erwachsenenverantwortung“ (Fournés 2008, 34). – Hierauf wird bei der Zusammenfassung der Ergebnisse noch weiter eingegangen.

Insgesamt ist mit den bisherigen Darstellungen deutlich geworden, dass LehrerInnen, die zu ihrem Beruf gefragt werden, sowohl an personale Eigenschaften und Fähigkeiten denken als auch an Bedingungen, die ihnen das Ausüben des Berufs erleichtern beziehungsweise erschweren. Methodische Kenntnisse und inhaltliches Wissen werden in diesem Kontext nur am Rande erwähnt, diese scheinen als selbstverständliche Voraussetzungen für das gute Ausüben des Berufes zu gelten. Unterstrichen wird vielfach, dass LehrerInnen Eigenschaften mitbringen müssten, die im Studium nicht erlernt werden könnten wie zum Beispiel „Kinder mögen“, sie „wirklich verstehen“ oder eine „Nähe herstellen“ zu können. Diese Eignung wird zum Teil charaktergebundenen Persönlichkeitseigenschaften zugeschrieben, die jedoch auch in der Praxis erworben werden können. Es gibt Schilderungen zu den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beraten und Innovieren, die Anklänge verschiedenster Debatten und Diskurse aufweisen wie beispielsweise aus der Lehr-Lernforschung. Ebenso wie dort werden auch in dem vorliegenden Datenmaterial Strukturiertheit, Regeln und Routinen sowie Methodenvielfalt als Merkmale guten Unterrichts (vgl. Meyer 2004) genannt, die eng verknüpft sind mit Komponenten des Classroom-Managements. Dem Bereich des Innovierens lassen sich Teamteaching, Hospitationen und Kooperationen als Momente der Schulentwicklung zuordnen.

In engem Wechselspiel mit dem professionellen Selbstverständnis steht die Perspektive, aus der Kinder wahrgenommen werden. Während die Schilderungen zur ‚guten Lehrkraft‘ immer auch normative Implikationen beinhalten, werden mit den Beschreibungen der Grundschulkinder und ihrer Bedürfnisse Vorstellungen der Interviewten über Kindheit sichtbar. Anhand dieser Bilder wird die konkrete Situation beziehungsweise (das Verhalten von) Schüler(n) eingeschätzt und beurteilt.

## 8 Zentrale pädagogische Orientierung: Emotionale Sicherheit für Kinder

Die berufliche Praxis von GrundschullehrerInnen ist maßgeblich von der Zusammenarbeit mit den Kindern geprägt. Hier ist jedoch nicht einzig entscheidend, welche Kinder vor ihnen sitzen. Ebenso bedeutsam ist, wie sehr sich die Realität mit dem Bild deckt, das sie von Grundschulkindern haben<sup>70</sup>. So ist das berufliche Selbstverständnis von Lehrkräften eng damit verbunden, auf welche Weise sie ihren Blick auf die Kinder richten: Was haben Lehrkräfte für Vorstellungen davon, was Kinder im Grundschulalter wissen und wie viel Aufmerksamkeit sie brauchen und was ist ihrer Meinung nach charakteristisch für Kinder in diesem Alter? Diesbezüglich zeigt das Datenmaterial, dass Grundschulkindern nach Meinung der LehrerInnen insbesondere emotionale Sicherheit benötigen. Die interviewten Lehrkräfte argumentieren auf der Basis von zwei Grundannahmen, zum einen begründen sie entwicklungstheoretisch (weil Kinder *„noch sehr klein sind, wenn sie kommen [...] die brauchen auch sehr viel Zuwendung“* LehrerIn 12), zum anderen stellen sie heraus, dass emotionale Sicherheit die Voraussetzung für den Lernprozess sei (*„die brauchen auf jeden Fall ne gute Lernatmosphäre: angstfrei, druckfrei, stressfrei find ich, aber auch das Gefühl, gefördert und gefordert zu werden.“*) Zuweilen erscheint Lernen dann als Automatismus oder als natürliches Bedürfnis des Kindes.

*„Ganz viel Liebe.“ „und Spaß. Mit Spaß lernt man besser.“ „ja, das ist hier oberstes Gebot. Die Kinder sollen sich hier wohl fühlen und dann läuft das Lernen auch von alleine.“* (LehrerIn 4; 00:01:28)

*„vor allem viel Liebe glaube ich, also einen emotionalen Bezug zur Schule, das finde ich total wichtig, dass die gerne kommen [...] einen Lebensraum haben [...] dass die gerne kommen und dadurch ja auch gerne lernen [...] aber das kommt ja von selbst, dass sie gut lernen, wenn sie sich wohlfühlen.“* (LehrerIn 10; 00:02:18)

---

<sup>70</sup>Weitzel (2005) stellt in ihrer Studie fest, dass „Lehrerinnen von einer veränderten ‚Grundschulwirklichkeit‘, einer veränderten ‚Realität‘, von einem umfassenden Wandel des Berufsbildes“ berichten. Dieses Urteil gründet auf der Tatsache, dass die befragten Lehrerinnen zwei etwa gleich große Gruppe von Kindern ausmachen: eine Gruppe ‚normale Kinder‘, die den Anforderungen der Grundschule genügen und eine Gruppe von Kindern, die ‚anders‘ sind. Der Fokus der Lehrerinnen läge auf der zweiten Gruppe, die den tradierten SchülerInnenbildern nicht entsprechen, denn diese machten den Schulunterricht problematisch. „Das Anderssein meint, Kinder seien anders als frühe Grundschulkindern, anders als zur eigenen Grundschulzeit, anders als in der Vorstellung der Lehrerinnen, anders als es die Arbeit unter den Rahmenbedingungen von Schule zulässt, anders als die Lehrerin es unter diesen Bedingungen mit ihren Kompetenzen bewältigen kann, und letztlich anders, als die Ausbildung es sie hat glauben lassen.“ (ebd., 206f)

Aus dem Grundbedürfnis ‚emotionaler Sicherheit oder Gebundenheit‘, das Lehrkräfte GrundschülerInnen attestieren, leiten sie verschiedene Handlungsoptionen ab. Hier lassen sich im Wesentlichen zwei Ausprägungen bei den Befragten finden: Diejenigen, die emotionale Sicherheit als Voraussetzung für Lernen betrachten und diejenigen, die den Kindern über passende Lernangebote emotionale Sicherheit geben wollen. Bei den erstgenannten wird das Kind in seiner Bedürftigkeit in den Vordergrund gestellt (am deutlichsten LehrerIn 10), bei den anderen wird das Kind in erster Linie als LernerIn bzw. als SchülerIn gesehen und angesprochen (exemplarisch LehrerIn 7 und LehrerIn 3). Im Folgenden werden längere Interviewpassagen aufgeführt, die für die jeweiligen Handlungsgewohnheiten der beiden Optionen stehen, um diesen Aspekt am Material zu zeigen und die daraus folgenden Konsequenzen zur Darstellung zu bringen. Auch wenn das Ziel dieser Arbeit nicht Fallverstehen ist, werden auf diese Weise Beziehungen der unterschiedlichen Bedingungen (die sich zunächst als Kategorien im Material fanden) zueinander deutlich.

### **8.1 Lernprozesse erzeugen emotionale Sicherheit: Das Kind als Gestalter seiner Lernprozesse**

Treten Kinder in erster Linie über den Aspekt Lernen in den Schilderungen der Befragten auf, lassen sich unterschiedliche Dimensionen im Material herausarbeiten. Im Folgenden werden zwei unterschiedliche Beispiele dargestellt. Unterschiedliche Gewichtungen in den pädagogischen Orientierungen scheinen so auf.

#### **8.1.1 Sensible Einschätzung der Leistungen: Die gute Beziehung zu SchülerInnen**

In der folgenden Interviewsequenz aus LehrerIn 7 wird deutlich, dass die Befragte die Kinder in erster Linie in ihrer Rolle als SchülerIn betrachtet, die Aspekte Lernen und Leistung stehen klar im Vordergrund. Sicherheit und Verlässlichkeit wird den Kindern durch die Dauer der Präsenz der Klassenlehrkraft vermittelt<sup>71</sup>.

*„Hm also so dass sie (husten) dass die Kinder in der ersten Zeit auf jeden Fall so ne Bezugsperson auch in der Schule brauchen. Also dass man z.B. son Klassenlehrer hat, der dann auch erst mal viele Stunden für die Kinder da ist (I: Mh) und ähm die Kinder in allen Bereichen auch sieht. Also, ich hab das jetzt, ich*

---

<sup>71</sup>Dieses bietet einen Anknüpfungspunkt an die Darstellungen zu den „Gratwanderungen auf der Handlungsebene des Lehrens und Unterrichtens“ (Kapitel 7.1). Fokussiert wurde dort auf das Austarieren zwischen Beziehungsebene und Vermittlungsebene, die selbstverständlich nicht nur für das professionelle Selbstverständnis der LehrerInnen von Bedeutung sind, sondern auch Ausdruck ihrer pädagogischen Orientierungen. So wird auch an dieser Stelle deutlich, dass es sich um eine theoretisch systematisierende Trennung handelt, nicht um eine faktische.

*hatte das erste Jahr in meiner Klasse hatte ich nur n paar Stunden, ich hatte nur Deutsch, Sachunterricht und Kunst, da war ich mit zehn Stunden, elf, ja zehn Stunden (I: Mh) war ich in der Klasse und hab auch wirklich gemerkt ähm ich seh die Kinder nicht im Ganzen sondern nur so drei Fächer von den Kindern (I: Ja). Drei so ja drei Themen in denen die Kinder gut sein können, aber ich seh sie nicht insgesamt. (I: Ja) Und jetzt wo ich, in diesem Schuljahr hab ähm zwanzig Stunden in meiner Klasse (I: Ja) und da merk ich schon, dass ich so Kinder in ähm anderen Bereichen einfach viel besser motivieren kann und sagen kann: „Hey da hast du vielleicht in Deutsch ne Schwäche aber dafür in Sport klappt das ja super.“ Und dass man dann son bisschen das Kind auch im Ganzen sieht [...].“ (LehrerIn 7; 00:07:10)*

Argumentiert und beschrieben wird hier im Interview LehrerIn 7 nicht auf der Grundlage der Bedürfnisse des Kindes, vielmehr geht es darum, das Kind in verschiedenen Leistungsbereichen möglichst differenziert einschätzen zu können. Je mehr Zeit diese Lehrerin mit den Kindern verbringt, desto facettenreicher wird ihr Bild von ihnen – so ihre Selbsteinschätzung. Dass das Kind über die Betrachtung in einzelnen Fächern nicht als Ganzes wahrgenommen werden kann, scheint in den Formulierungen der Lehrerin mitzuschwingen („so 'n bisschen das Kind auch im Ganzen sieht“). Der Überblick über die verschiedenen Fachdisziplinen ermöglicht jedoch, Erfolgserlebnisse der Kinder in lernstarken Fächern als Motivator für weniger starke Bereiche einzusetzen. Wobei in dieser Sequenz nicht klar wird, wie die guten Leistungen im Fach Sport motivierend auf das Fach Deutsch wirken können – im dargestellten Beispiel wird der Schüler eher getröstet. Neben dem Blick auf die einzelnen Fächer, wird auf verschiedene Niveaustufen geschaut. Wobei ein spezifisches gesellschaftliches Manko ausgemacht wird:

*„Mh also weil mir auffällt, dass mittlerweile auch in der Gesellschaft und bei allem, was man so mitkriegt, immer nur auf die Schwachen geguckt wird, häufig (I: Mh) guck ich mittlerweile auch auf die wirklich starken Kinder (I: Ja) mal. Also, dass ich auch versuche, wirklich die auch mal zu fordern (I: Ja). Weil, weil für die schwachen Kinder sehr viel angeboten wird (I: Ja) wir haben Förderprojekte, wir haben Förderstunden, also ist es sehr viel, was da für die Kinder angeboten wird. Ähm die, die richtigen Guten, gut wir haben, haben jetzt diese Hochbegabtenförderung, hört sich auch nett an, aber das ist halt nur n Projekt über 5 Stunden (I: Mh) im Jahr! (I: Mh) Also einmal 5 Stunden und dann wars das. (I: Ja) Und ähm das wars (I: Ja) und. Es gibt auch an Material, wenn ich jetzt gucke, ich suche Unterrichtsmaterial zusammen: Es gibt etwas, was alle machen können (I: Mh) und dann gibts womöglich noch Fördermaterial (I: Mh) aber es gibt kein Fördermaterial häufig. Also man findet nichts, wo ich jetzt sagen würde: „Mh da kann ich meine Guten noch mal mit rauskitzeln oder so.“ (I: Ja ja) Also das für mich immer ne große Schwierigkeit, wenn ich dieses*

*Stationenlernen oder Arbeitspläne mache, dass ich immer noch mal gucken muss: „Mh was geb ich jetzt noch mal den Guten? (I: Mh) Dass die noch mal so n bisschen gezogen werden können.“ (ebd., 00:05:47)*

(Binnen-)Differenzierung findet offenbar entlang verschiedener Niveaustufen statt. Hierfür passendes Material oder passende Aufgaben zu finden, gestaltet sich als schwierig. Hingegen erscheint der Einsatz verschiedener Methoden in der Darstellung als Selbstverständlichkeit. Die Wahl beziehungsweise die Gestaltung des Unterrichts mittels dieser Methoden scheint keine besondere Herausforderung für die Pädagogin darzustellen. Auffallend in dieser Sequenz ist, dass die SchülerInnen mit guten Leistungen in den Beschreibungen zu „den Guten“ werden. In diesen verkürzten Formulierungen wird das Adjektiv, das die Leistungsfähigkeit des Kindes beschreibt, zum Substantiv und steht dann für die ganze Persönlichkeit. So können andere Eigenschaften aus dem Blick geraten. Insgesamt ist auffällig, dass die Lehrerin in dieser Passage die eigenen Aussagen relativiert, indem sie beispielsweise beginnt mit „immer nur auf die Schwachen geguckt wird“, den Satz dann aber mit dem Wort „häufig“ schließt. Ebenso bei der Aussage: „es gibt kein Fördermaterial häufig.“ Und ihre Ausführungen über die „richtig Guten“ bricht sie direkt wieder ab, indem sie einschränkend berichtet, dass es die Hochbegabtenförderung gäbe. Möglicherweise drückt sich in diesen Relativierungen das Antworten gemäß sozialer Erwünschtheit aus, indem auf extreme oder polarisierende Aussagen verzichtet wird. Eventuell drückt es auch Unsicherheit bezüglich des Zutreffens oder der Verlässlichkeit ihrer Einschätzungen aus.

Im Verlauf des Interviews stellt die Interviewte ihre Art der Gestaltung und ihr Ziel von Grundschulunterricht in Abgrenzung zu anderen, nicht weiter bestimmten, Lehrkräften dar:

*„[...] die meisten gucken gar nicht so [...]. Die wollen erst mal alle auf ein Level kriegen: Wenn ich die Guten jetzt noch mal weiter pushe, dann ist die Schere noch größer (I: Ja ja) dann hab ich noch mehr Schwierigkeiten. Und wenn ich versuche die son bisschen zu deckeln und die Schwachen n bisschen zu pushen, dann hab ich vielleicht meine, meine breite Masse (I: Ja) und das ist ja das, was Oberst (.) guck dir die Oberschule an ne? (I: Ja) Man hat diese breite Masse und es sind ja jetzt alle gleich, irgendwie, (I: Ja, ja) erst in einen Topf [...].“ (ebd., 00:06:42)*

Die Lehrerin prangert an, dass andere KollegInnen und auch in der Gesellschaft insgesamt überwiegend auf leistungsschwache Kinder geschaut würde. An Fördermaterial und Förderangeboten herrsche kein Mangel. Aus der Sicht dieser

Lehrerin wird das Fordern leistungsstarker Schüler hingegen vernachlässigt. So würden sich viele LehrerInnen ihren Unterricht erleichtern: Kinder werden in ihrem Leistungsstand einander angenähert. Im Verlauf der Beschreibungen verstärkt die Lehrerin ihre Distanzierung von dieser Form des Unterrichts sprachlich, indem sie die Kinder immer weniger als Personen bezeichnet: „Die Guten“, hier also die leistungsstarken SchülerInnen, werden aufgrund mangelnder Förderung Teil einer „breiten Masse“, die lediglich zu mittelmäßigen Leistungen in der Lage sind.

Diese Ergebnisse lassen an die Tradition „einer Schule für alle“ (Reyer 2006, 142) anschließen, denn hier liegt seit spätestens Mitte der 60er Jahre das Ziel des Ausgleichs von Bildungsbenachteiligung begründet (vgl. Fournés 2008, 29). Die Kritik an der Überbetonung dieses kompensatorischen Ansatzes steht im Mittelpunkt der Beschreibungen der interviewten Lehrerin aus LehrerIn 7, denn: Wird lediglich versucht die Leistungen der schwächeren SchülerInnen an die der leistungsstarken anzugleichen, entsteht nach und nach eine immer leistungshomogenere Lerngruppe. Bei gleichzeitiger Forderung der stärkeren SchülerInnen würde dieser Effekt nicht eintreten. Die Leistungsunterschiede blieben zumindest gleich oder würden gar noch größer werden. Das Prinzip der Angleichung hingegen macht die Lehrerin nicht nur innerhalb von Lerngruppen aus, sondern findet das auch in der Entwicklung der Schullandschaft bestätigt – durch die (Einführung) der Oberschule. Sie selbst strebt dagegen einen anderen Weg an:

*„[...] also ich möchte gar nicht, dass alle gleich sind. Das geht doch auch gar nicht. Es kann doch nicht jeder gleich schlau sein. Ich meine äh jeder äh jeder ist in nem anderem Umfeld geboren, jeder ist vielleicht nicht gleich schlau. Ich hab viele Migrantenkinder, die sehr clever sind, also ich würd zum Beispiel auch nie sagen: „Migrantenkinder sind tendenziell die Dümmeren.“ oder was man so auch manchmal hört (lachen). Ja ähm aber äh es gibt einfach ähm Kinder, die die können es nicht, da ist der Horizont einfach oder den kann man nicht weit, erweitern (I: Mh) noch wei oder größer machen (I: Mh). Und es ist einfach Schluss. Und ähm es gibt Kinder, da kann man das weiter ähm aufbauen. (I: Mh) Und warum muss man dann immer sagen: „Es müssen alle gleich sein“? Das geht gar nicht. (I: Mh) Es gibt gute Kinder, es gibt sehr gute Kinder und es gibt auch ganz schwache Kinder und die müssen alle in ihren Bedürfnissen gefordert werden und gefördert werden. Kinder, die jetzt zum Beispiel zur Hauptschule geschickt werden, die brauchen nen kleinen Kreis, die müssen geführt werden, die brauchen Hilfen, viel mehr Hilfen als Kinder, die in der Real ich, ich zur Realschule schicke. (I: Mh) Kinder, die am Gymnasium sind, die sind sehr selbstständig, die können sehr weit denken das das schaffen Hauptschüler nicht. [...]“ (ebd., 00:08:03)*



Die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schulanfänger führen aufgrund ihres (sozialen) Umfeldes oder der Reichweite ihrer Intelligenz dazu, dass ihnen verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung stehen – davon geht die hier Befragte aus. Interessant erscheint hier die Einteilung in drei Gruppen: in die guten, die sehr guten und die schwachen Kinder. Waren in dem oben dargestellten Ausschnitt „die Guten“ noch diejenigen, die die Spitze bilden, erscheinen sie in dieser Darstellung als Mittelfeld. Könnten „die Guten“ durch Forderangebote „gezogen“ oder „gepusht“ werden? Welche Kinder würden dann die „breite Masse“ bilden? Antworten auf diese Fragen liefert das Datenmaterial nicht. Eine mögliche Deutung wäre, dass es in der Vorstellung dieser Lehrkraft keine ‚breite Masse‘ gäbe, es sei denn, als Folge von Unterricht, der sich an der Förderung der schwächeren Schüler orientiert. Klar wird in den Beschreibungen hingegen, dass diese Lehrkraft mit ihrem Unterricht nicht die Homogenisierung der Leistungen der Kinder anstrebt. Aufgrund ihrer Möglichkeiten und Voraussetzungen seien die Kinder für unterschiedliche Schulformen geeignet, die ihnen wiederum bestimmte Fähigkeiten abverlangen würden. Die Lehrerin beschreibt hier, dass das Maß an benötigter Unterstützung ein wesentliches Entscheidungskriterium für die Schullaufbahnpflichtung der SchülerInnen ist:

*„Und dann äh ich hör daraus, aber vielleicht stimmt das ja auch nicht, dass dein Ziel dann ist, dass du mit der Schullaufbahnpflichtung oder, oder überhaupt dann sagst, dass du jedem Kind irgendwie gerecht wirst (IP: Ja) eben nach seinen Möglichkeiten und es ist dann auch erst mal ok so. Also es ist nicht das Ziel, möglichst viele zum Gymnasium zu bekommen sondern (...)“ (I ebd., 00:08:22)*

*„Nein, jedes nach seinem Stand: Gucken wie, wie weit kann es denken? Wie weit schafft es das? (I: Mh) Hat es da Erfolgserlebnisse? Das find ich viel wichtiger. (I: Mh) Ich gucke, hat mein Kind, also hat das Kind, was ich dahin schicke, hat das überhaupt die Chance, da überhaupt mal gute Noten zu schreiben? (I: Mh) Weil ich kann mir bei einigen Kindern auch nicht vorstellen, dass wenn die immer mit Vieren nach Hause kommen, die sind am Boden geknickt (I: Mh) das ist doch für das Kind in dem Moment auch nichts. Und deswegen guck ich dann auch immer ja individuell aufs Kind: Wie schick ichs weiter?“ (ibd., 00:08:54)*

Das Thema emotionaler Sicherheit scheint auch hier zwischen den Zeilen hindurch. Gute Noten zu bekommen und Erfolgserlebnisse zu haben, dienen nach Ansicht dieser Lehrkraft als Voraussetzung dafür, dass es den Kindern gut geht in der Schule. Daher ist es wichtig, Kinder an Schulformen zu verweisen, an denen ihnen das gelingen kann.

Weiter oben wurde bereits dargestellt, dass SchülerInnen durch ihre guten Leistungen als gute SchülerInnen bezeichnet werden und mitunter verkürzt formuliert zu „den

„Guten“ werden. Vor diesem Hintergrund wird die Betrachtung folgender Interviewpassage interessant. Im Mittelpunkt steht die Irritation über den Sinngehalt eines Satzes. Eingeleitet wird die Sequenz durch die Ko-Interviewerin:

*„In der Onlinebefragung, da kam ganz häufig vor, dass die Lehrer antworten: Individuelle Förderung heißt, wir stärken Stärken, schwächen Schwächen.<sup>72</sup> Was glaubst du. (IP: „Wir schwächen Schwächen?“) Wir stärken die Stärken und schwächen die Schwächen. (IP: Ja?) Kennst du das? (IP: Nein) (lachen) Dann brauchen wir die Frage auch gar nicht stellen, weil da nämlich eine Frage war, das war so dieser weitverbreitete Satz, wo kommt der her? Warum benutzen den so viele? Aber wenn du denn nicht kennst (.)“ (I ebd., 00:26:52)*

*„Wir stärken Stärken? Jetzt muss ich da erst mal drüber nachdenken. Wir stärken die Stärken (I: „und schwächen die Schwächen.“) Also indem man die Starken stärkt, schwächt man Schwächen, weil man auf die nicht eingeht, oder wie? Hä?“ (IP ebd., 00:27:04)*

*„Nein die Stärken eins, ja die Stärken eines Kindes stärke ich (IP: Hm) das hast du vorhin auch schon mal gesagt (IP: Ja) und die Schwächen reduziere ich, also die schwäche ich. (IP: Ah) Wir wissen ja nicht, was gemeint ist. Da steht halt: Wir stärken die Stärken, wir schwächen die Schwächen, das ist dann die Antwort. Also so wir wissens nicht.“ (I ebd., 00:27:20)*

*„Könnt ja auch heißen, dass stärkere Kinder stärkt und indem man die stärkt, vergisst man die Schwachen und schwächt die.“ (IP ebd., 00:27:26)*

Das Gespräch zwischen den verschiedenen Interviewpartnerinnen geht einige Male hin und her, bis klar wird, dass verschiedene Deutungen des eingangs der Sequenz zitierten Satzes im Raum stehen. ‚Schwächen‘ und ‚Stärken‘ werden durch die interviewte Lehrkraft personifiziert und auf ihre SchülerInnen übertragen. Insbesondere im Schlusssatz der entsprechenden Sequenz wird in ihrer Formulierung deutlich, dass sie gedanklich auf die Kinder fokussiert und nicht auf deren Eigenschaften bzw. Leistungen. Die Ko-Interviewerin hingegen geht davon aus, dass es um die Förderung beziehungsweise Forderung von SchülerInnen geht. Sprachlich ist das insgesamt jedoch ein kompliziertes Konstrukt, da gleich lautende Worte hier einmal als Verb, als Nomen oder auch als Adjektiv (in Form von schwach beziehungsweise stark) verwendet werden. In diesem Zusammenhang scheint die Konstruktion ‚Schwächen schwächen‘ logisch besonders schwer nachvollziehbar zu sein. Der interviewten Lehrkraft werden in dieser Sequenz durch die Hereingabe eines Satzes Formulierungen angeboten, die sie in den eigenen narrativen Sequenzen nicht verwendet. Sie spricht eher von guten Kindern als von starken. Diese Tatsache könnte

---

<sup>72</sup>In der ersten Erhebungsphase, der Online-Befragung der Studie zur individuellen Förderung in der Grundschule, war eine offene Frage: „Was verstehen Sie unter individueller Förderung?“. 35,6% der Antworten wurde in Form des von der Ko – Interviewerin zitierten Satzes oder ähnlich gegeben.

(mit)ursächlich für die Verständnisschwierigkeiten an dieser Stelle sein. Dennoch wird mit dieser Sequenz deutlicher, dass die interviewte Lehrerin ihre SchülerInnen in erster Linie über die Klassifizierung ihres Leistungsniveaus betrachtet.

Folgendes Beispiel steht ebenfalls für die Betrachtung von Kindern als Lerner – es wird jedoch ein spezifisches Verständnis vom Lernen sichtbar.

### **8.1.2 Persönliche Bedeutsamkeit der Lerninhalte erzeugt emotionale Sicherheit**

Die Interviewpartnerin des Interviews LehrerIn 3 ist Fachlehrerin für Sport und Sachunterricht, organisiert und führt die Hochbegabtenförderung eines Verbundes und ist außerdem im Fachseminar ‚Sachunterricht‘ tätig. Ähnlich wie in dem zuvor dargestellten Beispiel werden auch hier die Kinder in erster Linie auf der Sachebene angesprochen beziehungsweise betrachtet. Es stehen jedoch weniger die Leistungen beziehungsweise die Leistungsfähigkeit der Kinder im Mittelpunkt, vielmehr werden sie als Lerner betrachtet. In den Beschreibungen erscheinen die Kinder als Akteure. Insgesamt lohnt es sich bei diesem Interview auf die Position zu achten, die die Lehrerin gegenüber den verschiedenen Inhalten beziehungsweise Personen, von denen sie berichtet, einnimmt.

*„Es macht keinen Sinn, was zu lernen, was einem klar ist oder wo man selber nicht merkt, dass das nen Widerstand in einem weckt, also sprich nen Problem. Es macht keinen Sinn, ich würde nichts lernen wollen, was ich selber für mich nicht selber als Problem sehe, wo ich mich dran reiben möchte. Also es muss ja immer Reibung da sein, damit überhaupt was in Bewegung kommt. Sätze, im physikalischem Sinne, so muss mans eigentlich auch sehen. (I: Ja) Wenn ich jemandem was präsentiere, was ihn null interessiert, gibts keine Reibung also keinen Widerstand also findet kein Lernen statt. (I: Ja) Lernen kann nur innendrin stattfinden, nicht von außen.“ (LehrerIn 3; 00:04:16)*

Die Identifikation mit dem Fach Sachunterricht zeigt sich auch darin wie Lernen erklärt wird: Mit einem Vokabular, das dem Bereich der Physik entlehnt ist. Interessanterweise wird die entscheidende physikalische Größe, die Kraft, nicht explizit erwähnt. Es scheint jedoch so, dass hier Lerner und Lerngegenstand mit Widerstand beziehungsweise Reibung gleichgesetzt werden und dass das Lernen die Kraft darstellt, die den Ausgleich zwischen diesen beiden übernimmt und somit für Bewegung sorgt.

Es ist die Überzeugung der Interviewten, dass Unterrichtsinhalte auf das Interesse der Kinder stoßen müssen, damit Sie lernen. Sie müssen persönliche Bedeutsamkeit für die Kinder haben. Die Beschreibungen der Lehrerin dienen zwar dazu, Gelingens- und

Misslingens-Bedingungen für das Lernen von Kindern zu erläutern, berichtet wird jedoch als ‚Ich-Erzähler‘ – zunächst abstrakt („*in einem weckt*“), im weiteren Verlauf dann ausdrücklich („*ich würde nichts lernen*“). Als Grundlage für die Planung ihres Unterrichts versucht die Lehrkraft die Perspektive der Kinder einzunehmen. Verstärkt wird das durch die anschließende Argumentation, dass nicht alle Lernenden dieselben Aufgaben in ihrem Unterricht erhalten:

*„[...] also kompetenzgeleitet, entsprechend den Kindern halt. Kann also sein, dass in einer Stunde offen verschiedene also die Inhalte auf fünf verschiedenen Ebenen transportiert werden und jeder halt sein Ziel erreicht. Es gibt nicht ein Ziel, es gibt Ziele. Das find ich also ganz wichtig. Und immer mindestens Fundamentum und Additum. Und das Additum kann sehr, sehr unterschiedlich sein, je nachdem, wo ein Kind gerade auch mehr so Lust, Spaß dran hat, sprich Interessenlage.“* (ebd., 00:02:53)

Nicht ausdrücklich, aber implizit angesprochen, werden neben Inhalten und Lernzielen auch Lernwege und unterschiedliche Lernzugänge. Schon mit der Beschreibung des eigenen Unterrichts als „*kompetenzgeleitet*“ schließt sich die Lehrkraft dem aktuellen schulpädagogischen Diskurs an, dessen Fokus stärker auf dem Schüler und seinen Lernvoraussetzungen liegt, als dass er an fachspezifischen Inhalten ausgerichtet ist. Binnendifferenzierung erfolgt hier nicht nach Leistungsniveaus, sondern orientiert sich jeweils individuell am Kind. Damit rückt das einzelne Kind als Ausgangspunkt ins Blickfeld.

Emotionale Aspekte wie Liebe, Wohlfühlen oder dergleichen werden von dieser Lehrerin nicht erwähnt (im Unterschied zu anderen). Kinder werden demnach nicht auf der Gefühlsebene angesprochen, sondern auf der ihrer Fähigkeiten und Interessen. Dennoch ist Emotionalität sehr wohl ein Thema der Ausführungen, hier geht es um Lust und Spaß, um emotionale Beteiligung im Unterricht, die durch den Lernstoff selbst hervorgerufen wird. Deutlich wird, dass Lernen per se affektiv getönt ist. In den Darstellungen dieser Lehrerin erscheint das Kind konsequent als Akteur. Ganz deutlich wird die Position der konstruktivistischen<sup>73</sup> Pädagogik (vgl. Bönsch 2006; Reich 2009). So erhält die als zentrale pädagogische Orientierung ausgemachte emotionale Sicherheit von Kindern hier eine spezielle Konnotation.

Ähnlich wie in den aus LehrerIn 7 dargestellten Sequenzen wird in diesem Interview (zunächst auf abstrakter Ebene) die Ausrichtung der Grundschularbeit bemängelt. Die Lehrerin führt aus:

---

<sup>73</sup>Bönsch (2006) fasst die konstruktivistische Sicht auf Lernen wie folgt: „Unterricht kann immer nur ein Angebot inhaltlicher Art machen, lernen müssen die Lerner selbst“ (ebd., 375).

*„[...] Weil ich glaube, dass wir immer noch so arbeiten also eigentlich, rein theoretisch peilen wir die Mitte an. Ich glaube aber, dass unsere Grundschule zur Zeit immer noch viel zu stark mit dem Blick nach unten ausgerichtet ist (!: Ja) und ich glaube, dass von vornerein viel zu viel Anweisung kleinschrittig gegeben wird, was zu tun und zu lassen ist und von daher denk ich nicht, dass die Schwächeren zu kurz kommen. Zumal es ja immer noch kein Problem ist, wenn ein Kind Schwächen hat, dass es dann ne Klasse wiederholt o.ä., wenn ein Kind aber stark ist, dann ist es auch oft gleichzeitig stigmatisiert: „Das spinnt.“, „Das ist nicht normal.“, „Die Eltern spinnen.“, „Da wurd zu viel investiert.“, es ist halt anders und dann gleich negativ anders.“ (ebd., 00:23:06)*

In den Augen der Interviewpartnerin erscheint es als überholt, den Unterricht an einem hypothetischen Durchschnitt auszurichten, zudem scheint selbst dies eine Fehleinschätzung zu sein, denn tatsächlich sei der „*Blick nach unten*“ gerichtet. Nach Ansicht dieser Lehrkraft bietet Unterricht so keine Herausforderungen oder Anreize für leistungsstarke SchülerInnen. Nur Kinder, die Schwächen beim Lernen zeigen, werden auf diese Weise erreicht. Dabei seien diese im Schulsystem hinreichend bedacht und im Gegensatz zu besonders leistungsstarken Kindern nicht die Leidtragenden von Stigmatisierungen. In den Darstellungen der Interviewten erscheint es so, dass es durchaus Handlungsrouninen gibt, um mit den Schwächen von Kindern umzugehen (Klasse wiederholen). Hingegen sind, nach Einschätzung dieser Lehrkraft, keine adäquaten Handlungsrouninen im Umgang mit Kindern verfügbar, die über besondere oder überdurchschnittliche Stärken verfügen. Eher seien Distanzierung und Diffamierung alltäglich: „*das ist nicht normal*“, „*die Eltern spinnen*“ und ganz interessant: „*da wurd zu viel investiert*“. Mit diesem zuletzt genannten imaginierten Ausspruch wird eine Position als Gegenentwurf zu der der Interviewten verdeutlicht, die ein ‚zu viel‘ an Unterstützung denkbar macht. Es ist davon auszugehen, dass die interviewte Lehrkraft eine so verstandene ‚Überforderung‘ nicht für möglich hält. Spekulativ und dennoch naheliegend lässt diese Aussage vermuten, dass die Lehrkraft kein zu viel an Förderung kennt und zudem bereit ist, viel für Kinder zu investieren, um sie anzuerkennen und zu fördern. Die anschließende Interviewsequenz stützt diese Annahme.

Nachdem die interviewte Lehrkraft davon berichtet hat, wie sie einen Jungen, der zunächst jegliche schulische Leistungen verweigerte, so zur Mitarbeit im Unterricht (der Begabungsförderung) und zum Lernen von Lesen und Schreiben motivieren konnte, dass er später sogar eine Klasse überspringen konnte, konkretisiert sie den Aspekt des Forderns auf der Kind-Ebene – ergänzend zur abstrakten Darstellung in der Passage zuvor:

*„[...] Das Fordern kommt in der Grundschule heute zu kurz. (.) Finde ich schon. (.) Also unsere Kinder, die halten die im Moment alle zu kurz. (I: Ja) Also die werden zu sehr mit Sachen gefüttert, die sie im Grunde genommen schon wissen oder eigentlich nicht brauchen. Also dieses so persönlich „Reib dich! Versuchs! Experimentiere! Mach!“ das kommt zu kurz. (I: Ja) Ja, dafür sind die Klassen auch zu groß. 28 ist zu viel im ersten Schuljahr.“ (ebd., 00:20:05)*

Neben der Kritik an den Unterrichtsinhalten nimmt die Lehrerin nun die Forderung von Kindern in den Fokus. Durch die Verwendung einerseits passiver und andererseits aktiver Formulierungen unterstreicht sie ihre Sichtweise deutlich. Dem ihrer Meinung nach nicht hinreichendem „Füttern mit Sachen“ (wobei hier keine Akteure benannt werden – vermutlich füttern Lehrer und den Kindern bleibt wohl nur die Möglichkeit zu (fr)essen) stellt sie die aktive Auseinandersetzung und Aneignung des Lernstoffs gegenüber. Auch hier wirken die Akteure implizit und werden nicht benannt. Die Lehrkräfte scheinen zu motivieren und zur Tätigkeit aufzufordern, während die Kinder diejenigen sind, die dieses umsetzen müssen. Bereits in dieser kurzen Sequenz deutet sich an, dass die Lehrerin die Kinder ernst nimmt, indem sie ihnen Leistungen zutraut. Auch ihre eigene Position und Sichtweise wird im Verlaufe des Interviews zusehends plastischer:

*„Ja also ich würde nie nen Kind irgendwo (.) Also Wege aufzeigen und es kann es gehen oder selber eigene finden. Also ich finde es immer ganz spannend, wenn ich sehe oder wie oft es mir passiert im Unterricht, dass Kinder ne Idee haben, wo ich dann sage: „Wär ich nie drauf gekommen, aber hört sich ganz spannend an.“ dann schreiben wirs halt auf und gucken, ob wir das dann auch mit irgendwie. Oder ich sag: „Guck nach!“ die kommen auch und bringens dann (I: Ja) also ich lerne viel von Kindern. (I: Ja) Und das ist mal ganz, ganz spannend, weil Kinder ne eigene Möglichkeit Wissen zu erwerben und die haben auch eigene Methoden.“ (ebd., 00:20:57)*

Nachdem die Lehrerin beginnt zu beschreiben, was „*sie nie [mit] [ei]nem Kind [tun]*“ würde, bricht sie ab und stellt, in einem neuen Ansatz, ihren Umgang mit den Kindern dar. Auch hier liegt der Fokus der Darstellung wieder auf der Eigenaktivität des Kindes, denn das Maximum dessen, was sie Kindern vorgibt, scheint das Aufzeigen von Lernwegen zu sein, die dann aber noch immer von den Kindern selbst gewählt und gegangen werden müssen. Sie stellt sich als offen für die Ideen und Interessen der Kinder dar. Die von ihr beschriebene Rolle als Lehrerin zeichnet sich dadurch aus, dass sie mal Lehrende und mal Lernende ist. Die Positionen sind austauschbar, dennoch ist sie diejenige, die die Fäden in der Hand behält („*Guck nach*“ oder „*die kommen und bringens*“). So wird deutlich, dass sie den Kindern Verantwortung für ihr Lernen zumutet, sie aber nicht alleine lässt. Beispielsweise führt sie die Ergebnisse in die

Lerngruppe zurück („dann schreiben wirs auf“, „das dann auch mit irgendwie“). Auf diese Weise wird den Kindern, ihrem Wissen und ihren Ideen Wertschätzung entgegengebracht. Die Art, wie die Interviewerin berichtet, mit vielen Halbsätzen, Satzneuanfängen usw. scheint dafür zu sprechen, dass ihr viele Dinge zeitgleich durch den Kopf gehen – vieles, was sie erlebt (hat) und scheinbar gerne berichten würde.<sup>74</sup> Das Ringen um die richtigen Worte und die wichtigen Inhalte mündet in die Formulierung eines Leitsatzes – in Form eines Sprachbildes:

*„[...] und das [Wissen erwerben, mit eigenen Methoden] kann man nur [erreichen], wenn man sie [die Kinder] laufen lässt. Also „Lange Leine, dickes Seil“ ist mein einziges Prinzip in der Schule. Immer, zu Hause auch.“ (ebd., 00:20:57)*

Die Bedeutung dieser Prämisse wird dadurch unterstrichen, dass sie als universales Prinzip nicht nur im Rahmen ihrer professionellen Tätigkeit, sondern auch im privaten Bereich Gültigkeit besitzt. Dennoch bleibt dieses Sprachbild vorerst unverständlich. Erst damit, dass die Lehrerin das Bild weiter ausschmückt, wird deutlich, dass nicht zwei verschiedene Dinge oder ein Gegensatz beschrieben werden, sondern im Grunde ein und dasselbe gemeint ist:

*„Ist immer mein Bild, ja. Ich bin ja auch n Bildermensch, ne? Also das immer so, richtig dick und fett aber gummiartig. (I: Ja) Es muss auch Belastungen aushalten (I: Ja) also wie so ne dicke Zauberschnur im Sport ne? (I: Ja) „Lange Leine, dickes Seil“ und dann können die von da aus gehen, auch mal loslassen, auch mal wieder drangehen nich? (I: Ja) Ich bin noch n Kindergartenkind, was noch morgens noch an der Leine zum Kindergarten geführt wurde. Das Bild ist mir geblieben, mit den Schlaufen. (I: Ja) So ist das, so seh ich das auch. Dürfen gehen, können aber jederzeit wieder andocken [...].“ (ebd., 00:21:57)*

Hier zeigt sich, dass das Seil für die Beziehung zwischen Lehrerin und Kind steht. Das Seil symbolisiert eine sichere Beziehung, die zugleich flexibel und belastbar ist. Die Kinder können je nach Bedürfnis den Grad von Nähe oder Unterstützung wählen. Die Lehrerin bietet die sichere Basis und macht das Angebot. Die Kinder halten sich fest oder lösen sich, sie können aber jederzeit wieder zurückkehren.

*„[...] Und in der Begabungsförderung ist das Bild eigentlich äh da muss das Seil nur da sein. (I: Ja) Das muss einfach nur da sein, dass es die Möglichkeit hat, da wieder dranzukommen (I: Ja) aber die haben die, die brauchen Schlaufen*

---

<sup>74</sup>An dieser Stelle lohnte sich das Nachhören auf den Audiodateien deutlich, denn in dem Transkript ist es schwer der Interviewpartnerin mit ihren Gedankengängen, Einschüben und Satzabbrüchen zu folgen. Über das Hören klingt ihre Begeisterung und ihr Engagement auch durch Stimme und Betonung – was dem Verständnis zuträglich ist, da einzelne Wort- oder Satzketten überhört werden und die Gedanken dem Ziel des Verstehens untergeordnet werden.

*eigentlich nicht mehr (I: Ja) wenn ich ihnen die Chance gebe. Schwächere Kinder brauchen die Schlaufen, das ist mein Bild. (I: Jaja) Ne? Find ich ganz, ganz wichtig.“ (ebd., 00:21:57)*

Zurückgeführt auf das Beispiel mit dem Kind aus der Begabungsgruppe, das die Lehrerin eingeführt hatte, wird hier deutlich, dass es in sicheren Beziehungen (zwischen LehrerIn und SchülerIn) nur um das Zurückkommen als Möglichkeit geht. Im Rahmen der Begabungsförderung bedarf es nicht mehr der „Schlaufen“, die eine engere Bindung und mehr Sicherheit symbolisieren oder vielleicht auch für enger gestellte (Lern-)Aufgaben stehen. Die Lehrerin macht aber auch an dieser Stelle ihre Rolle und Funktion klar: Denn das Loslassen und Zurückkehren ist nur möglich, wenn sie „ihnen eine Chance gibt“ (den Begabteren diese Chance einräumt), womit sie scheinbar auf ihre Kritik an der zu „kleinschrittig“ ausgerichteten Grundschularbeit zurückkommt.

Neben der Parallelität der Fokussierung auf Inhalte und Lernen, sowie der Kritik „Orientierung nach unten“, die den Interviewpartnerinnen aus LehrerIn 7 und LehrerIn 3 gemein ist, bestehen auch interessante Unterschiede zwischen den Darstellungen. Das Verständnis von Unterrichtsgestaltung ließe sich mit den Begriffen Instruktion versus Konstruktion pointieren. Es zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den beiden interviewten Lehrkräften: Ihr Unterricht wird im Wesentlichen von verschiedenen Akteuren bestimmt. In ihren Beschreibungen erscheint die Lehrkraft aus LehrerIn 7 als Handelnde, die Kinder sind als Empfänger ihrer Bemühungen beschrieben. Im Beispiel LehrerIn 3 hingegen erscheinen die Kinder vorwiegend als diejenigen, die den Verlauf und die Gestaltung von Unterricht bestimmen. Auch auf sprachlicher Ebene zeigt sich ein interessanter Unterschied. Während im Interview LehrerIn 3 das Gegensatzpaar ‚stark‘ und ‚schwach‘ benutzt wird, werden im Interview LehrerIn 7 den guten SchülerInnen bzw. den SchülerInnen mit guten Leistungen schwache SchülerInnen respektive SchülerInnen mit schwachen Leistungen entgegengestellt. Ein Antonym zu ‚gut‘ wäre beispielsweise ‚schlecht‘ – wird von der Lehrerin in LehrerIn 7 jedoch im gesamten Interview (bezogen auf SchülerInnen) nicht verwendet. Neben der stärkeren Gewichtung der Erzählelemente zu den „guten Schülern“ gegenüber denen zu „schwachen Schülern“ ist das eine interessante sprachliche Auffälligkeit. Es stellt sich die Frage, warum das so ist und was das bedeuten kann. Warum verwendet die Interviewpartnerin das Adjektiv gut, nicht aber das Adjektiv schlecht? Ist auch das hier Ausdruck sozialer Erwünschtheit? Mir scheint in diesem Zusammenhang eine moralische Komponente mitzuschwingen, die sich jedoch auf sprachwissenschaftlicher Ebene nicht nachweisen lässt: In der linguistischen



Semantik wird die Bedeutung von Wörtern in ihre Komponenten zerlegt. Das Wort Kind oder Schüler beispielsweise in ‚menschlich‘, ‚männlich oder weiblich‘, ‚jung‘, ‚lernend‘ usw.. Adjektive wie ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ können sich auf eine oder mehrere dieser Komponenten beziehen und haben dann unterschiedliche Bedeutungsvarianten. So kann von einem ‚guten Dieb‘ gesprochen werden. Das meint, dass er sein Handwerk gekonnt ausführt – ist aber keine moralische Bewertung des ‚ganzen‘ Menschen. Analog scheint es sich bei der Rede vom ‚guten‘ bzw. ‚schlechten Schüler‘ zu verhalten, wo sich die qualifizierenden Adjektive auf eine Komponente wie ‚lernend‘ beziehen.<sup>75</sup>

## 8.2 Kinder brauchen für Lernprozesse entwicklungsbedingt einen Schonraum

Während in dem vorausgegangenen Beispiel der Interviewpartnerin aus LehrerIn 3 deutlich wurde, dass die Kinder einen emotionalen Bezug zum Lernen beziehungsweise zu den Lerninhalten brauchen, wird im Folgenden (LehrerIn 10) der emotionale Bezug zur Schule, zur Lerngemeinschaft und insbesondere zur Lehrkraft betont, wobei auf das Kind in seiner Abhängigkeit und Schutzbedürftigkeit<sup>76</sup> fokussiert wird:

*„Vor allem viel Liebe glaube ich, also einen emotionalen Bezug zur Schule, das finde ich total wichtig, dass sie gerne kommen, sich halt wohl fühlen und irgendwie da so einen Lebensraum haben und nicht nur da ihre Zeit absitzen, wie es halt an weiterführenden Schulen oft ist oder ich es auch selbst erlebt habe. Also das ist, glaube ich, ganz wichtig und dass sie halt für die Kinder wenn man die fragen würde, würden die auch sagen, dass die Freunde total wichtig sind ja und dass sie einfach gerne kommen und dadurch ja auch gerne lernen. Ich glaube für die Kinder ist jetzt nicht unbedingt das Lernen das Wichtigste. Klar ist es wichtig, aber das kommt ja dann von selbst, dass sie gut lernen, wenn sie sich wohl fühlen.“ (LehrerIn 10; 00:02:18)*

Die Schule, in der die Kinder „sich wohl fühlen“ oder die ihnen einen „Lebensraum“ bietet, wird hier als Gegenentwurf sowohl zu den eigenen Schulerfahrungen als auch zu den weiterführenden Schulen im Allgemeinen eingeführt. Die interviewte Lehrkraft erscheint in ihrer Selbsteinschätzung und Darstellung als kompetente Akteurin. Sie tritt als Gestalterin auf, die gleichermaßen Liebe geben und einen Lebensraum für die Kinder schaffen kann. Was die Schule als Lebensraum aus Sicht dieser Interviewpartnerin ausmachen könnte, wird deutlicher, wenn man sich zusätzlich zu dieser Sequenz eine weitere vergegenwärtigt, in der sich diese Lehrerin in der

<sup>75</sup> Diesen Hinweis verdanke ich Prof. Dr. em. Kürschner.

<sup>76</sup> Diese Aspekte sind im Zusammenhang mit der exemplarischen Analyse im Anschluss an das Methodenkapitel deutlich herausgearbeitet worden. (vgl. Kapitel 6.3.2)

Auseinandersetzung mit der Mutter der Schülerin Marie schützend vor das Kind stellt (vgl. Kapitel 6.3.2). So könnte der Lebensraum Schule aus der Perspektive dieser Lehrkraft dadurch gekennzeichnet sein, dass es dort Menschen gibt, die sich konsequent für die Interessen des Kindes einsetzen und gegebenenfalls auch gegenüber deren Erziehungsberechtigten vertreten. In dem Bemühen, dem Kind Sicherheit und Verlässlichkeit zu geben, sowie ihm einen (zusätzlichen) Lebensraum zu bieten, werden die Eltern in dem Beispiel charakterisiert als diejenigen, die das Lernen des Kindes nicht realistisch einschätzen können. Zugleich erscheint es jedoch so, dass die Lehrerin bemüht ist, eine mütterähnliche Rolle einzunehmen. Dieser Eindruck wird ebenfalls durch folgenden Ausschnitt gestärkt:

*„Ja indem man sie gut aufnimmt, sich irgendwie offen gegenüber den Kindern zeigt und sie annimmt wie sie halt so sind. Ich finde halt bei den Lehrern wichtig, dass man nicht nur Lehrer ist, sondern auch Freund sozusagen. Also, dass sie kommen können und sich dann irgendwie auch öffnen oder auch mal auf dem Schoß sitzen dürfen in der ersten Klasse. Das finde ich jetzt nicht so schlimm. Manche blocken das ja so ab, aber ich finde es eigentlich eher wichtig, dass die das machen können und auch wir haben zum Beispiel so ein Klassenkuscheltier, irgendwie finde ich das total wichtig. Wir haben auch so ein Klassenmotto, es ist halt die Froschklasse und das ist halt so alles mit Fröschen und das hält die Kinder auch so zusammen. Das merkt man auch, dass sie es nach Hause tragen und sich an jeder Ecke einen Frosch wünschen und so, weil das halt so die Klasse zusammenschweißt, weil sie sich so damit identifizieren. Ich glaub, dass so was halt wichtig ist und das man auch Zeit für die Kinder hat und nicht irgendwie wenn es klingelt zack jetzt ist Pause. Ich weiß ja nicht, soll ich da noch mehr erzählen?“ (LehrerIn 10; 00:03:36)*

Die Interviewpartnerin selbst bezeichnet ihre Beziehung zu den Kindern mit dem Wort „Freund“, fährt in Beschreibungen aber weiter fort, indem sie berichtet, dass Kinder „auch mal auf dem Schoß sitzen dürfen“ – dieses scheint eher ein mütterliches als ein freundschaftliches Verhältnis zu kennzeichnen. Insgesamt wird in den Beschreibungen dieser Lehrkraft das Aufweichen von Grenzen, also die Ausdehnung des Berufs über Grenzen hinweg, deutlich: Die Kinder der ersten Klasse dürfen auch mal auf ihrem Schoß sitzen, auch wenn andere das abblocken, oder dass sie auch nach dem Klingeln Zeit für die Kinder hat und wie andern Orts beschrieben darf Marie sie heimlich anrufen (vgl. Kapitel 6.3.2).

Diese Lehrkraft bindet die Kinder an sich beziehungsweise an die Klasse und darüber an die Schule, indem sie ihnen beispielsweise ein Kuscheltier, in diesem Falle einen Frosch, als Identifikationsobjekt anbietet. Dieses Kuscheltier ist aber offensichtlich ihre Wahl, nicht die der Kinder, denn die beginnen sich erst durch ihren Einfluss „an allen

*Ecken Frösche zu wünschen“ und das aus der Schule „nach Hause zu tragen“! An dieser Stelle lässt sich fragen, ob die starke Motivation und Identifikation mit dem Beruf möglicherweise als ein Hinweis darauf zu lesen ist, dass die Lehrerin ihre eigenen Wünsche auf die Kinder überträgt? Denn auch ihr ‚persönlicher pädagogischer Leitsatz‘ fokussiert auf die Kind- respektive Beziehungsebene:*

*„Da muss ich erst mal überlegen. Ja auch das, dass man eine emotionale Beziehung aufbaut und jeden halt wahrnimmt oder berücksichtigt. Nur wahrnehmen reicht ja auch nicht.“ (LehrerIn 10; 00:04:11)*

Deutlich wird, dass diese Lehrerin es als ihre Aufgabe betrachtet, die Bedürfnisse der Kinder zu erfüllen. Im Verhältnis zum Kind stellt sich diese Lehrerin nicht in ihrer Professionalität dar. Sie erscheint zwar als aktive, sie *„baut Beziehungen auf“*, *„nimmt wahr“* oder *„berücksichtigt“*, doch wissenschaftliche oder reflektierende Beschreibungen ihres schulischen Handelns finden sich nicht. Berichtet sie von Elternarbeit, bewertet die Sinnhaftigkeit von Vergleichsarbeiten oder den Einsatz von Methoden, unterstreicht sie ihre Professionalität und Souveränität hingegen deutlich. Wie sie den Bildungsauftrag erfüllt, bleibt insgesamt unscharf in ihren Darstellungen: Geschichten schreiben oder Mathematikunterricht werden nur vage erwähnt und von (Leistungs-) Beurteilung ist beispielsweise kaum die Rede. Dies ist möglicherweise auch dem Umstand geschuldet, dass es sich um eine Lehrerin einer 2. Klasse handelt, die noch keine Ziffernnoten verteilen (muss). Im Interview wird der persönliche Kontakt mit den Kindern betont, im Wesentlichen wird dieser aber nicht über die Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten beschrieben. Hier geht es eher um Tätigkeiten, die dem Bereich des ‚Care‘, d.h. dem Bereich des Versorgens zuzuordnen sind und damit dem Bild der Grundschullehrerin als nicht professionelle Tätigkeit entsprechen. Die Konnotation der Beschreibungen dieser Lehrkraft scheinen auch den Erkenntnissen Terharts (2001) zu entsprechen, dieser attestiert GrundschullehrerInnen für die Ausübung ihres Berufes einen *„altruistisch-pädagogisch-caritativen Motivkomplex“* (ebd., 136).

In ihrer Selbsteinschätzung stellt diese junge Lehrerin sich durchweg als sehr kompetent dar: Sie braucht weder Beobachtungsbögen und Vergleichsarbeiten noch benötigt sie Methodenschulungen, weil sie das Geforderte ohnehin macht und auch über einen reichhaltigen Methodenkanon verfügt. Es wird nicht deutlich, warum die Emotion, die sogar Liebe genannt wird, in ihren Beschreibungen so großen Raum einnimmt und was das für die Wahrnehmung der Aufgaben Unterrichten, Erziehen und Vermitteln bedeutet. Offen bleibt ebenfalls, was der Ausgangspunkt des

Lehrerhandelns in diesem Zusammenhang ist: Die Kinder und ihr Lernen oder das Selbstverständnis der Lehrerin.

Eine mögliche Deutung dieser Betonung des Emotionalen ließe sich auf Fournés (2008) aufbauen, sie attestiert GrundschullehrerInnen bisweilen eine

„Neigung zur Anbiederung an vermeintliche Kindheitsbedürfnisse [...] Kindgemäßheit hat dabei Alibifunktion, sei es als Nachweis für mangelnde Leistungsanforderungen, zum Vermeiden anstrengender Übungsarbeit oder für das Ausklammern wissenschaftsbestimmter Unterrichtsinhalte. [...] Ein solches Zurückweichen von der Erwachsenenverantwortung erschwert das professionelle Verständnis des Grundschullehrerberufs erheblich, da sie sich einer wirklichen Zuwendung zum Kind entzieht.“ (ebd., 34)

Bevor diesen Gedanken in der Zusammenfassung der Ergebnisse weiter nachgegangen wird, werden hier einige weitere Beispiele angeführt, auf welche Weise der Blick auf das Grundschulkind als solches gerichtet wird – eine Vielfalt wird deutlich.

### **8.3 Maximaler Vergleich: Distanzierungen und Hierarchisierungen in LehrerIn-SchülerIn-Beziehungen**

Neben einer ressourcenorientierten Betrachtungsweise von Kindern als pädagogische Orientierung, die im Zusammenhang mit dem professionellen Selbstverständnis von Lehrkräften dargestellt wurde, manifestieren sich auch Defizitorientierungen in den Aussagen der Lehrkräfte. Hier lohnt es sich auf das Bild des „*kleinen Prinzen*“ zu schauen, das in verschiedenen Interviews gemalt wird. Der kleine Prinz ist ein in vivo Code, der sich mehrfach finden lässt<sup>77</sup>. Dieser lässt eine verniedlichende Beschreibung für Kinder vermuten. Die von den Interviewten intendierte Zielrichtung ist jedoch eine völlig andere: Mit dieser Titulierung wird beispielsweise in dem LehrerIninterview 11 deutliche Kritik an Eltern und deren Mangel an Erziehungsfähigkeit ausgedrückt:

*„Mh (.) also Eltern seh ich dabei, dass also hier ist ja das Problem, dass die manchmal gar nicht so richtig schulreif hier ankommen, weil die Mentalität teilweise so ist, so nach dem Motto: Zuhause ist mein Kind der kleine Prinz und die Schule macht das dann hinterher schon. (I: Mh) Und dann kommen eben Kinder, die können sich die Schuhe nicht zubinden und so diese grundsätzlichen Dinge (I: Mh) und ein Jahr in der Kita reicht da nicht aus, um das wieder aufzuholen.“ (LehrerIn 11; 00:07:03)*

---

<sup>77</sup>Der Begriff tauchte in mehreren Interviews auf. Erstaunlicherweise in Interviews, die von derselben Kollegin geführt wurden. So lag zunächst die Vermutung nahe, dass diese den Begriff jeweils eingebracht habe. Dies ist aber überprüft und kann ausgeschlossen werden.

Ein Hinweis, der diese Interpretation von der Kritik an Eltern stützt, ist die Distanzierung, die sowohl durch die Formulierungen als auch durch den Aufbau des Gesagten ausgedrückt wird. So sind mit der Verwendung des Begriffs „schulreif“<sup>78</sup> eigentlich Fähigkeiten (hier das Fehlen bestimmter Fähigkeiten) von Kindern gemeint. In diesem Fall scheint der Begriff aber eher auf die Eltern abzielen. Wird der Aufbau der Interviewpassage analysiert, fällt auf, dass im ersten Satz ‚Kinder‘ nicht als Substantiv auftaucht, damit lässt sich der Bezug im folgenden Nebensatz nicht eindeutig herstellen. Dementsprechend wirkt es, als seien die Eltern diejenigen, die „nicht schulreif in der Schule ankommen“. So scheint es letztlich auch gemeint zu sein, denn aus Sicht der Interviewpartnerin haben die Eltern ihre Aufgaben nicht erfüllt: die Vermittlung lebenspraktischer Fertigkeiten („können sich die Schuhe nicht zubinden“). Ein weiteres Moment der Distanzierung bildet die Verwendung des Begriffs Mentalität, dieser scheint auf kulturelle Unterschiede hinzudeuten. Gestützt wird diese Vermutung durch die Tatsache, dass es sich bei der Interviewpartnerin um eine Schulleiterin einer Schule mit einem sehr hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund handelt. Desweiteren lassen die Formulierungen die Interpretation zu, dass den Eltern eine Erwartungshaltung zugeschrieben wird, die sich darin ausdrückt, dass ihnen unterstellt wird, dass sie sowohl Kita als auch Schule als eine Art Dienstleistungsunternehmen verstehen („und die Schule macht das dann schon“). Letztlich impliziert eine solche Zuschreibung die Unfähigkeit der Eltern sich anzupassen und ist Ausdruck eines hierarchischen Gefüges. Die interviewte Schulleiterin ist diejenige, die festlegt, was Kinder beim Schuleintritt können müssten und was insgesamt das Thema ist – Selbstständigkeit:

*„Es geht ja darum n Problem selbständig zu lösen, dieses Arbeitsblatt auszufüllen oder irgendwie sonst was zu machen ne?“ (Lehrerin 11; 00:09:00)*

Die Schulleiterin repräsentiert das System Schule, das hier als statisch erscheint und sich nicht den Gegebenheiten anpasst, sondern Eingangsvoraussetzungen formuliert. Die als notwendig erachteten Anpassungsleistungen werden seitens der Eltern nicht erbracht. Eltern werden hier als Gegenpol zur Schule und deren Repräsentanten dargestellt, die sich bereits durch ihre Mentalität (Denk- und Verhaltensmuster einer Gruppe) unterscheiden. Eine ‚vertrauensvolle, kontinuierliche Zusammenarbeit‘ oder

---

<sup>78</sup>Der verwendete Begriff ‚Schulreife‘ geht auf Kern (1951) zurück und impliziert die Annahme, dass die Entwicklung von Kindern sich gleichförmig nach einem endogenen Muster vollzieht. In der Darstellung der Interviewpartnerin wird dieses jedoch dadurch konterkariert, dass zugleich die Förderfähigkeit von Kindern angenommen wird („ein Jahr in der Kita reicht da nicht aus, um das wieder aufzuholen“). Im aktuellen Diskurs um den Übergang von der Kita in die Schule ist der Begriff bereits durch verschiedene Nachfolger ersetzt worden, derzeit wird dieses eher unter dem Aspekt von Schulfähigkeitskriterien und der ‚Kindfähigkeit der Schule‘ diskutiert, darauf wird an entsprechender Stelle näher eingegangen.

das Anstreben einer ‚Erziehungspartnerschaft‘ wie es beispielsweise im niedersächsischen Schulgesetz<sup>79</sup> formuliert ist, wird hier nicht sichtbar. Indem die Schulleiterin anprangert, dass Eltern ihre Kinder wie „*kleine Prinzen*“ behandeln, Kindern diese Behandlung scheinbar jedoch nicht zusteht, kritisiert sie das Erziehungsverständnis (bestimmter) Eltern. Man könnte sogar noch weiter gehen: Da Kita und Schule die dadurch entstandenen Versäumnisse ausgleichen (müssen), setzt die Interviewpartnerin es als inakzeptabel herab oder hebt es aus. Der Versuch mit den Eltern über unterschiedliche Auffassungen ins Gespräch zu kommen, scheint nicht unternommen zu werden – zumindest findet das in dem Interview keine Erwähnung. Möglicherweise würde die Interviewpartnerin diese Interpretationen in der direkten Auseinandersetzung von sich weisen, aber dennoch basieren die verwendeten Begriffe auf gesellschaftlich begründeten Differenzlinien.

Auch in folgender Interviewpassage aus LehrerIn 13 wird die negative Konnotation des „*kleinen Prinzen*“ deutlich, hier geht es jedoch weniger um eine versteckte Kritik an den Eltern als vielmehr um die Kinder selbst:

*„Ähm es gibt viele Kinder, die ähm sehr sich selber sehen. (I: Mh) So kleine Prinzen, die gerne, die gerne im Mittelpunkt stehen und möchten, dass man sich um sie speziell kümmert aber ganz vergessen, dass sie jetzt in einer großen Gruppe sind wo jeder gleich viel zählt. (I: Mh) Ähm Schwächen im Sozialverhalten auch ähm was Aggressivität angeht, das fällt immer auf, da gibts immer wieder Einzelne, aber ich hab das Gefühl, das ist schon fast so normal geworden, dass mans kaum erwähnen mag (I: Mh) aber es gibt immer wieder Kinder, die sind halt aggressiver als andere. (I: Mh) Das heißt nicht mit Vorsatz. Mir fällt oft auf, dass es oft Kinder sind, die oft rempeln und über andere drüber weglaufen, manchmal fast unbewusst.“ (LehrerIn 13; 00:03:28)*

Der „*kleine Prinz*“ sieht nur sich und möchte im Mittelpunkt stehen, er fällt dadurch auf, dass er besonders aggressiv ist und Mängel im Sozialverhalten aufweist. Diese Kinder scheinen etwas einzufordern, was die Interviewpartnerin nicht zu leisten bereit oder in der Lage ist – nämlich eine spezifische Behandlung oder dass man sich ihnen in besonderem Maße zuwendet („*speziell um sie kümmert*“). Hingegen scheint die Prämisse dieser Interviewpartnerin die Gleichbehandlung aller SchülerInnen zu sein. Hierin scheint sich ein spezifisches Verständnis von Gerechtigkeit zu zeigen (vgl. Behrens 2013). Einerseits wird betont, dass es<sup>80</sup> lediglich „*Einzelne*“ sind, die in der Gruppe auffallen, andererseits wird das Phänomen wachsender Aggression als Alltag

<sup>79</sup> Die Arbeit in der Grundschule RdErl. D. MK vom 1.8.2012 – VORIS 22410 – S. 14.

<sup>80</sup> Nicht ganz klar wird, ob hier die „*kleinen Prinzen*“ gemeint sind oder aggressivere Kinder im Allgemeinen.

beschrieben („ist das fast schon normal geworden“). Absicht oder Bösartigkeit wird den Kindern dabei nicht unterstellt, eher mangelnde Achtsamkeit („nicht mit Vorsatz“, „fast unbewusst“). Insgesamt wird auch hier ein traditionelles Bild von ‚dem Grundschulkind‘ und ‚der Grundschulpraxis‘ deutlich (vgl. Weitzel 2005, 206f), an dem die erlebte Realität gemessen wird. Weitzel stellt mit ihrer Untersuchung heraus, dass bei GrundschullehrerInnen eine Differenz zwischen der Vorstellung vom Beruf und der Erfahrung in ihrem Beruf vorhanden ist. Für die hier herausgearbeiteten Aspekte ist insbesondere interessant, dass auch Weitzel nachweisen kann, dass LehrerInnen in ihrem Bild von Schule an tradiertem kultureller Ordnung festhalten und sich an historischer Kontinuität orientieren. Über den Rückgriff auf die Vergangenheit würden negative Entwicklungen in der Schule und der Schülerschaft verdeutlicht (vgl. ebd., 205). Ähnliches findet sich auch im vorliegenden Datenmaterial.

Im Verlauf des eben zitierten Interviews wird das Bild des „kleinen Prinzen“ wieder aufgegriffen und die dahinter stehende Sichtweise weiter ausdifferenziert. Eingeleitet wird die folgende Sequenz durch die Interviewerin, die schildert, dass Erzieherinnen es als zentrales Ziel der Schulvorbereitung in der Kita betrachten, die Kinder in der Entwicklung ihres Selbstbewusstseins zu unterstützen. Die Interviewpartnerin entgegnet:

*„Die ähm bei Selbstbewusstsein da hab ich immer nur ein Problem: Wann ist es Selbstbewusstsein und wann ist es Respektlosigkeit? (I: Mh) Wann ist zu wenig Selbstbewusstsein? Das, das fällt so auf. Das fällt auf einfach. (I: Mh) Es gibt ja Kinder, die wirken sehr selbstbewusst, sind aber auch ähm hier in der Schule, ich glaube, dass viele Disziplinlosigkeiten entstehen, weil äh der Respekt gegenüber den Lehrkräften geringer geworden ist als früher. (I: Mh) Da war der Lehrer eine Respektsperson. (I: Ja) Das heißt aber nicht, wenn jemand eine Respektsperson ist, dass dann der andere Mensch wenig Selbstbewusstsein hat (I: Mh). Da muss man mal drüber nachdenken: Selbstbewusste Kinder ja, aber sie müssen deshalb nicht meinen, dass sie diese kleinen Prinzen sind und machen können, was sie wollen, das find ich ist nicht Selbstbewusstsein. (I: Mh) Selbstbewusstsein ist, wenn jemand in sich ruht und mit sich selbst zufrieden ist (I: Mh) und ähm deshalb auch mit anderen gut klarkommt.“ (LehrerIn 13; 00:04:17)*

Zunächst scheint die Interviewpartnerin das Thema Selbstbewusstsein von Kindern im Kontext von übersteigertem Selbstbewusstsein zu durchdenken. Ihre ersten Assoziationen sind Gedanken über das Lehrer-Schülerverhältnis. Hier macht sie „mangelnden Respekt“ seitens der Schüler aus, die sich als „Disziplinlosigkeiten“ zeigen. Deutlich wird auch hier das Denken in Hierarchien, dieses legt die Verwendung der Begriffe Respekt und Disziplin nahe. In der Darstellung erscheint dann „der kleine

*Prinz*“ als die inkorporierte Steigerung mangelnder Disziplin. Selbstbewusstsein, wie es zunächst beschrieben wird, gehört dann eher in den Bereich Egoismus oder vielleicht auch Egozentrismus. Im letzten Satz dieses Interviewausschnitts stellt die Interviewpartnerin diesen Ausführungen ihr wünschenswertes Verständnis von Selbstbewusstsein gegenüber. Dieses Selbstbewusstsein ist eher nach innen gerichtet und führt zu einer Zufriedenheit des Kindes, die ihrer Meinung nach mit sich bringt, dass sich das Kind auch im Außenkontakt adäquat verhält

Das Sprachbild „*kleiner Prinz*“ beinhaltet zum einen Anteile, die Herrschaftsstrukturen ausdrücken: Der Prinz ist der Thronfolger, er wird in Zukunft derjenige sein, der zu bestimmen hat. Und andererseits verstärkt die Verbindung mit ‚klein‘ das Bild, dass er eben noch nichts zu sagen hat. Das wirkt weniger wie eine Verniedlichung, sondern eher wie eine Herabsetzung oder ein nicht Ernstnehmen. So wird das Bild einer Person inszeniert, die bestimmen will und sich vielleicht wie ein Alleinherrscher aufführt, dem das aber tatsächlich nicht zusteht.

Die folgende Aussage einer Lehrerin (LehrerIn 6) ist hervorragend dazu geeignet, eine Gegenposition zu der Meinung der LehrerInnen der „*kleinen Prinzen*“ zu pointieren, es wird eine Ressourcenorientierung sichtbar:

*„[...] Ich glaube, man muss auch generell auch offen sein für Dinge und auch für familiäre Situationen, sodass man auch nicht immer die Familien in verschiedene Schubladen packt, sondern erst mal guckt woran liegt das, was haben die eigentlich hier, wemns jetzt um Migrationshintergrund geht, was haben die eigentlich für Erfahrungen hier gemacht. [...] Ich glaube ne gute Haltung ist, wenn man die Kinder so nimmt wie sie auch sind mit ihren Fehlern, weil sie oft dafür nichts können. Ich finde es nicht gut, wenn man sie abstempelt, sondern einfach bisschen dahinter guckt woher Dinge kommen und offen dafür ist. Und nicht sofort sagt: „Ach ja, war ja ganz klar“. Ich mein, das passiert trotzdem manchmal. Aber dass man einfach ein bisschen dahinter schaut. Und die auch mit den Problemen zu einem kommen können.“ (LehrerIn 6; 385)*

Hier wird dafür plädiert, Kinder beziehungsweise deren Eltern nicht zu schnell zu beurteilen oder gar zu verurteilen. In dieser Aussage spiegelt sich der professionelle Blick wider, der nicht an der Oberfläche bleibt, sondern den Kontext mit umfasst. Der Reaktion wird (im Idealfall) die Reflexion vorangestellt. Letztlich ist auch hier die emotionale Sicherheit der Kinder das Ziel, denn es soll eine Vertrauensbasis für die Kinder geschaffen werden, damit „*die auch mit Problemen zu einem kommen können.*“



## 9 Zusammenfassende Diskussion der Befunde

Im Sinne des selektiven Kodierens wird in dieser ersten Zusammenfassung der Zwischenergebnisse die sogenannte Story Line (vgl. 5.3) dargestellt. Diese erweist sich für die Bearbeitung meines im Hintergrund schwebenden Forschungsinteresses der Anschlussfähigkeit von Kita und Grundschule als bedeutsam. Ausgegangen wird hierbei von den zentralen Konstrukten, die die Aufmerksamkeit bei der Analyse des Materials steuerten: (1) professionelles Selbstverständnis, das insbesondere Vorstellungen zur Qualität vom Bildungswesen sowie zum Beruf der LehrerInnen umfasst und (2) pädagogische Orientierungen, die sich insbesondere auf pädagogische Vorstellungen, Werte und Überzeugungen beziehen, sowie damit verbunden der Vorstellung über Kinder und von Kindheit. Im Datenmaterial finden sich verschiedene kritische Aussagen hinsichtlich der **Qualität im Bildungswesen**<sup>81</sup>. Diese kennzeichnen das professionelle Selbstverständnis der befragten Lehrkräfte. Es wird von den Befragten kritisiert, dass in Grundschulen die Forderung gegenüber der Förderung zu kurz käme, insgesamt die Kinder zu wenig herausgefordert und zur Eigenaktivität angeregt würden. Dieses wurde insbesondere mit den Interviews LehrerIn 3 und LehrerIn 7 deutlich. Übertragen auf den **Auftrag der Grundschule**, allen Kindern eine hinreichende beziehungsweise individuelle Aneignung von Wissen zu ermöglichen, bedeutet das, dass diesem aus Perspektive der Befragten nicht hinreichend genüge getan wird. Hier kann ein Zusammenhang mit dem traditionellen Verständnis vom Ausgleich unterschiedlicher Lernvoraussetzungen hergestellt werden. Dieses kann eine Homogenisierung der Leistungen mit sich bringen und wird von hier Befragten abgelehnt. Eng damit verbunden ist die ebenfalls geübte Kritik an der Ausrichtung des Grundschulunterrichts an einer vermeintlichen Mitte. Es könnte von der Orientierung an einem hypothetischen ‚Normkind‘ gesprochen werden (vgl. Kapitel 8). Desweiteren wird (zum Teil implizit) Kritik an verschiedenen Instrumenten der Schulentwicklung und der Qualitätssicherung geübt. Hier wird der Zweifel an der Sinnhaftigkeit von Vergleichsarbeiten am deutlichsten. Dies lässt sich in LehrerIn 10 gut nachweisen. Ebenso wird die Paradoxie der Eigenverantwortlichkeit der Schule und einer Individualisierung des Unterrichts, bei gleichzeitiger Orientierung an Standards, herausgestellt<sup>82</sup>.

---

<sup>81</sup>Hervorhebungen kennzeichnen Aspekte, die in der Einführung jeweils als zentral für die Konstrukte professionelles Selbstverständnis beziehungsweise pädagogische Orientierungen herausgestellt wurden.

<sup>82</sup>Diesem Aspekt ist in den Primäranalysen besondere Beachtung geschenkt worden (vgl. Solzbacher et al. 2012, 133ff).

### **Ideelle Vorstellungen zum eigenen Beruf**

Die Bilder, die die befragten GrundschullehrerInnen von ihrem Beruf in ihren Schilderungen zeichnen, gehen über die Darstellung konkreter Handlungsvollzüge hinaus und zeigen auch Anteile idealisierter Motive ihrer Berufsausübung. Mit den Darstellungen der Ergebnisse wird so an die eingangs formulierte Definition des professionellen Selbstverständnisses (vgl. Kapitel 3.1) angeknüpft. Werden die **Vorstellungen zum eigenen Beruf** betrachtet, zeigt sich, dass die Befragten eher wenig fachbezogene Identifikationen aufweisen. So konnten in Kapitel 7.1 schulform-spezifische Überzeugungen und Handlungspraxen dargestellt werden. Dieser Befund deckt sich mit anderen Forschungsergebnissen. So stellt beispielsweise Schönknecht (2005) heraus: „Während sich SekundarschullehrerInnen eher über ihr Fach definieren, sehen sich GrundschullehrerInnen primär als ErzieherInnen, was allerdings fachliche Kompetenz mit einschließt.“ (ebd., 7) Ergänzend zitiert sie Studienergebnisse von Bauer (1990): „Fachorientierung korreliert mit größerer Distanz zum Beruf und stärkerer Unzufriedenheit, pädagogische Orientierungen korrelieren positiv mit Berufszufriedenheit.“ (ebd., 221). Die starke Verbindung des Berufsbildes der GrundschullehrerInnen mit **pädagogischen Aspekten** kann auch als Ausdruck schulformspezifischer struktureller Bedingungen gelesen werden. Hierbei wären ebenso der Vorzug des Klassenlehrersystems gegenüber dem Fachlehrerprinzip an den Grundschulen zu nennen, die Praxis des fachfremden Unterrichts sowie das Alter der SchülerInnen. Wenn also in den Interviews die kindgemäße Gestaltung von Unterricht und Schule expliziert wird, kann das zum einen darauf hindeuten, dass GrundschullehrerInnen sich hier an einem Bild vom Kind ausrichten, wie im Zusammenhang mit den pädagogischen Orientierungen dargestellt wird. Dies kann zum anderen als durchaus ernst zu nehmender Hinweis gelesen werden, dass pädagogische Aspekte in der Lehreraus- und -weiterbildung eine zentrale Stellung einnehmen müssen, um an der Berufspraxis und den Bedürfnissen von (angehenden) GrundschullehrerInnen anknüpfen zu können. Außerdem bietet dies Anschlussstellen für Schulentwicklung die ihre Maßnahmen an pädagogischen Prämissen messen kann. Interessant an dieser Stelle ist, dass sich eine starke fachspezifische Ausrichtung bei der einzigen Person im Sample zeigt, die nicht Klassenlehrerin ist, sondern ausschließlich als Fachlehrerin unterrichtet (LehrerIn 3). Bauer stellt in dem oben angegebenen Zitat zwei Positionen gegenüber, die sich hier nicht bestätigen. Eine stärkere Unzufriedenheit ist bei der Fachlehrerin nicht festzustellen. Möglicherweise zieht sie ihre Zufriedenheit aus einer anderen Quelle, wie ihrem großen Engagement über den Bereich des eigenen Fachunterrichts hinaus, etwa in der regionalen Begabtenförderung und der Arbeit im Fachseminar Sachunterricht.

### Gestaltung einer ‚kindgemäßen Schule‘

Das Konstrukt **pädagogische Orientierungen** umfasst insbesondere **Vorstellungen über die kindliche Entwicklung** und macht zugleich deutlich, von welchen Überzeugungen sich LehrerInnen maßgeblich im Unterrichtshandeln leiten lassen. Um diesbezügliche Befunde aus dem vorliegenden Material besser einordnen zu können, wird dieses theoretisch kurz umrissen. Hiermit kann auch an die Befunde zum professionellen Selbstverständnis angeknüpft werden. Besondere Bedeutung erfahren die Vorstellungen von Kindern und Kindheit speziell für den Beruf der GrundschullehrerIn, da sich die Grundschule traditionsgemäß an der Prämisse der ‚Kindgemäßheit‘ oder der ‚Kindorientiertheit‘ ausrichtet (vgl. Kapitel 7). Dieses spiegelt sich beispielsweise in dem weit verbreiteten Berufswahlmotiv von angehenden GrundschullehrerInnen<sup>83</sup> der ‚Arbeit mit Kindern‘, das hier stärker ausgeprägt ist als in anderen Schulformen. Auch ihre höhere Berufszufriedenheit im Vergleich zu LehrerInnen anderer Schulformen ziehen GrundschullehrerInnen aus der Arbeit mit Kindern (vgl. Terhart 2001). Mit der Orientierung am Kind ist jedoch noch nichts darüber gesagt, welche Vorstellungen von Kindern und Kindheit jeweils zugrundegelegt werden. Interessante Befunde liefert Weitzel (2005). Sie konnte bei den LehrerInnen ihres Samples vornehmlich tradierte Bilder von Grundschulkindern ausmachen, an dem die erlebte Realität gemessen wurde (vgl. ebd., 206f). Diese Vorstellungen wichen jedoch deutlich von den tatsächlichen Kindern ab, sodass sich hier ein kritischer Punkt zeigt, der mit der biographischen Lehrerprofessionsforschung zusammenzubringen ist: Dort ist belegt, dass eine deutliche Desillusionierung in der ersten Phase des Berufslebens eintritt, wenn die Vorstellungen vom Beruf mit der vorgefundenen Situation vereinbart werden müssen. So gelesen wäre Orientierung am Kind nicht zwangsläufig eine Orientierung am tatsächlichen Kind, sondern eine an der eigenen Vorstellung vom Kind (Wyss 2013) oder an einem ‚Normkind‘. Deutlich wird hier, dass es in der Lehrerausbildung einer kritischen Auseinandersetzung mit der (schulbezogenen)Biographie von angehenden Lehrkräften und der Auseinandersetzung mit Vorstellungen zu Kind und Kindheit bedarf. Dass eigene Überzeugungen „nachhaltig verstört“ (Cloos 2008, 28) werden, ist eine Bedingung für den reflektierten Umgang mit Kindern<sup>84</sup>.

---

<sup>83</sup>Ein weiteres starkes Motiv für die Wahl des Berufs der Grundschullehrerin ist die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Früher hingegen galt er „traditionell [als] Aufstiegsberuf für junge Männer aus den unteren Schichten.“ Dies geht aber kontinuierlich und deutlich zurück. (Terhart 2001, 136)

<sup>84</sup>Dies ist ein Aspekt dem im Kontext der Professionalisierungsdebatte für die Elementarpädagogik Beachtung geschenkt wird und auch auf Basis des vorliegenden Datenmaterials aus den Interviews mit ErzieherInnen diskutiert wird (vgl. Kapitel 10.1).

Ergänzend sei Heinzel (2009) herangezogen, die zwei konkurrierende aktuelle Kindheitsmodelle beschreibt: „dem optimistischen Bild vom modernen Kind als kompetenter Akteur seiner Lebenswelt steht das Bild des in seinem Anrecht auf Schutz und Fürsorge bedrohten Kindes gegenüber.“ (ebd., 144). Mit den vorliegenden Analysen kann hier insbesondere mit den Distanzierungen, die LehrerInnen gegenüber SchülerInnen (und deren Eltern) vornehmen angeschlossen werden. Diesbezüglich wurden zwei unterschiedliche Formen herausgearbeitet, die über die Formulierungen schutzbedürftiges Kind und kleiner Prinz zu charakterisieren sind. Nachdem das Problemfeld zunächst theoretisch weiter aufgefächert wurde, wird sich denen zugewendet.

### **Herausforderungen für LehrerIn-SchülerIn-Beziehungen**

Die sich in diesen Distanzierungen abbildenden hierarchischen Strukturen lassen sich sicherlich auch in anderen Schulformen finden. Allerdings erfahren sie in der Grundschule eine andere Legitimation, da sich die SchülerInnen in der Phase der Kindheit befinden und so ihre Abhängigkeit von Erwachsenen noch als besonders groß erscheint. Hier lässt sich an Oevermanns Beschreibung der Lehrer-Schüler-Beziehung in ihrer ‚prophylaktisch-therapeutischen-Funktion‘ (vgl. 3.4) anschließen. Es zeigt sich ein grundlegendes Problem, das eng mit Schule als System verbunden ist. Die Person des Lehrenden ist ebenso wenig von ihrem Handeln zu trennen, wie es Tatsache ist, dass sie zugleich sowohl die Institution Schule als auch das gesellschaftliche Verhältnisse reproduzierende System Schule verkörpert. So müssen in Teilen widerstreitende Aufgaben und Funktionen im Lehrerhandeln aufgehoben werden. Der Auftrag von Schule beinhaltet unter anderem die Legitimation grundlegender gesellschaftlicher Strukturen wie Autorität und Leistungsorientierung<sup>85</sup>. Schule und Unterricht bauen auf der Differenz von Kind und Erwachsenen auf. Dieses wird in strukturtheoretischen Arbeiten über den Begriff des ‚Arbeitsbündnisses‘ gefasst (vgl. 3.4.1). Zweierlei scheint in dieser Hinsicht von besonderer Bedeutung: Zum einen, dass es in diesem Bündnis keine Wahlfreiheit gibt: Die ‚Bündnispartner‘ werden einander zugewiesen. Zum anderen schließen LehrerInnen das Arbeitsbündnis nicht mit einer einzelnen Person, sondern mit einer Gruppe (einer Klasse).

Indem Helsper (2011) die Ursache der Professionalisierungsprobleme des Lehrerstandes bereits in dem verpflichtenden Schulbesuch grundgelegt sieht, weitet er das erstgenannte Problem der Wahlfreiheit aus:

---

<sup>85</sup> Gesellschaftliche Verhältnisse werden sowohl über die formalen Strukturen von Schule und Bildungssystem reproduziert als auch über die dort wirkenden Akteure selbst. In diesem Zusammenhang ist auch interessant, wer Kinder unterrichtet also beispielsweise wie LehrerInnen sozialisiert sind.

„Der weiteren Professionalisierung des Lehrberufs stehen grundlegende Probleme im Wege. An erster Stelle steht die gesetzlich verankerte Schulpflicht, die einen Schulzwang konstituiert, der das Arbeitsbündnis belastet. Denn dadurch wird dem Kind die Neugier als schülerseitige Grundlage des Arbeitsbündnisses abgesprochen. [...] und die Schule als Kontrollanstalt installiert. [...] Weil die Institutionalisierung des Schulzwangs die Schüler in der Wahrnehmung ihrer Autonomie in Opposition zur Schule führen kann, verknoten sich in deren Widerständigkeit gegenüber schulischem Lernen dieser innere Lernkonflikt und die institutionell generierte Opposition bis zur Unentwirrbarkeit. Dadurch wird die rekonstruktive Kompetenz von Lehrkräften zur Entschlüsselung von Lernproblemen performativ belastet. Dies kann auch die Tendenz von Lehrern erklären, sich externalisierend zu entlasten.“ (ebd., 153f)

Hier lässt sich eine Brücke zu dem vorliegenden Material schlagen: Die Beschreibungen zu den „*kleinen Prinzen*“ scheinen hierin aufgehoben. Gründe für Lernschwierigkeiten (oder auch für mangelnde Disziplin) werden nicht im Bereich der Schule gesucht, sondern beim Schüler oder in dessen Elternhaus. LehrerInnen entlasten sich indem sie SchülerInnen beispielsweise Bequemlichkeit oder Faulheit attestieren.

Wie die vorliegenden Analysen zeigen, ist das zweitgenannte zentrale Problem der verantwortungsvollen Ausübung des LehrerInnenberufs in der Orientierung an der Gruppe grundgelegt. Dieses scheint Oevermanns therapeutisch-prophylaktischer Funktion zu widersprechen. Hilfe in der Krise wird hier nicht im Einzelfall geleistet, sondern Kindheit wird allgemein als Krise verstanden, um Eingreifen zu legitimieren. Dabei ergibt sich diese ‚Krise‘ erst dadurch, dass es Kindern und Jugendlichen noch nicht gelingt, die Rolle – im Sinne von Funktion – von der Person der Lehrkraft zu abstrahieren. Zudem richtet sich die Zuständigkeit der Lehrkraft an alle SchülerInnen zeitgleich. Werden diese Aspekte im Zusammenhang mit den hier bereits vorgestellten Ergebnissen zur Orientierung der befragten LehrerInnen an Leistungsgruppen (Kapitel 8.1) betrachtet, lassen sich interessante Fragen aufwerfen: Wem gilt im Zweifelsfall die Verantwortung gegenüber der Klasse, gegenüber einer bestimmten Leistungsgruppe (den leistungsstärkeren Kindern/ den leistungsschwächeren SchülerInnen/ dem Mittelmaß) oder gegenüber dem Einzelnen? Wie wirkt sich die Beurteilungsverpflichtung von Lehrkräften auf die Gestaltung des Arbeitsbündnisses aus? Was bedeutet bei der Leistungsbeurteilung die Orientierung am Kind – widerspricht sie nicht einer Beurteilung anhand der Sozialnorm und spricht für die Individualnorm? Wie ist dieses mit der kompetenztheoretischen Debatte in Einklang zu bringen? Leistet die kompetenzorientierte Sicht der Ausblendung des hierarchischen Verhältnisses Vorschub? Mit den hier aufgeworfenen Fragen lässt sich das Konstrukt des

Arbeitsbündnisses zwischen LehrerInnen und einer Gruppe von SchülerInnen nochmals kritisch beleuchten. Wie bereits in der Darstellung der Ergebnisse herausgearbeitet, zeigt sich die mitunter ambivalente Verquickung von Person und Rolle von LehrerInnen. Insbesondere in der Grundschule ist dies ein Problem, weil Kinder entwicklungsgemäß noch nicht in der Lage sind hier zu abstrahieren. So müssen Lehrkräfte sich an dieser Stelle bewusst positionieren, um pathogenen Entwicklungen von Kindern nicht Vorschub zu leisten. Mit dieser Situation müssen sie reflektiert umgehen – so rückt das Thema Verantwortung in den Fokus der Auseinandersetzung.

### **Verantwortung von LehrerInnen in professionellen pädagogischen Beziehungen**

Die Verantwortungsübernahme von PädagogInnen kann an dieser Stelle kritisch hinterfragt werden. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass die befragten Lehrkräfte ihren Beruf als einen durch widerstreitende Erwartungen gekennzeichneten beschreiben, ist es interessant auf aktuelle Entwicklungen in Schule zu schauen. Instrumente, die zur individuellen Förderung oder zur eigenverantwortlichen Gestaltung des Lernens von SchülerInnen eingesetzt werden, geraten unter dem Aspekt ‚Verantwortungsübernahme von Lehrkräften‘ in ein anderes Licht. Beispielsweise implizieren Lernverträge Gleichberechtigung und Wahlfreiheit, faktisch bleibt das hierarchische Gefälle zwischen LehrerIn und SchülerIn jedoch vorhanden. Verkehren solche Instrumente nicht etwa das Verhältnis zwischen LehrerIn und SchülerIn? Treten Lehrer von ihrer Verantwortung zurück, wenn sie Kinder Briefe, Lernverträge usw. unterschreiben lassen und wird den Kindern damit zumindest ein Teil der Verantwortung für ihren Lernprozess übertragen? Reichenbach (2006) kritisiert, dass auf diese Weise die Notwendigkeit der pädagogisch verantworteten Autorität verdeckt würde. Sie würde durch die Verwendung politisch-korrekt, symmetrischer Vokabularien verschleiert und nicht die Wirklichkeit beschreiben, sondern sie tendenziell verdrängen:

„Eine Großzahl der pädagogischen Slogans und der entsprechende Metapherngebrauch steht im Dienste der ‚Beschreibung‘ der prinzipiell asymmetrischen und rollenkomplementären Beziehung mit symmetrischen Vokabularien: So hat Erziehung und Unterricht ‚demokratisch‘, ‚partnerschaftlich‘, ‚gleichberechtigt‘ und ‚gemeinsam‘ zu sein. Mit der Symmetrierung der Beschreibungen wird das Verständnis der pädagogischen Beziehung und das damit verbundene Machtverhältnis subtilisiert. Die soziale Differenz und Distanz [...] werden auf der Beschreibungs- und Betrachtungsebene (so gut es geht) nivelliert [...] ‚Lernpartnerschaften‘, in denen ‚Lernverträge‘ abgeschlossen werden etc. [entstehen]. Die politisch und pädagogisch korrekte deskriptive Devianz fördert [...] Pseudopartizipation, Pseudoverhandlungen und Pseudoeinigungen.“ (ebd., 255f)

Wird unter dieser Perspektive nochmals an kompetenztheoretische Diskurse angeknüpft, erscheint insbesondere der Bereich Ethos interessant – Was bedeutet das für die Orientierung am Kind beziehungsweise für die Auffassungen zur ‚kindgemäßen Grundschule‘. Werden diese Aussagen auf die Ergebnisse aus dem Datenmaterial übertragen, ist insbesondere Interview LehrerIn 10 (vgl. Kapitel 8.2) spannend. Hier stellt die Schutzbedürftigkeit des Kindes das zentrale Handlungsmotiv dar. Deutlich wird an dieser Stelle, dass die Lehrerin ihre Verantwortung nicht vollständig oder vielleicht nicht professionell übernimmt, indem sie nicht offen, sondern heimlich agiert. Sie operiert als Verbündete des Kindes indem sie ihm heimliche Telefonate zubilligt oder Aufgaben und Ergebnisse, die das Kind erbringt, in der Schule belässt und für das Elternhaus nicht transparent macht. Es scheint so, dass diese Lehrerin durchaus dem Kind gegenüber Verantwortung übernimmt, diese aber nicht über das System Schule professionell legitimiert.

In den Beispielen zum ‚kleinen Prinzen‘ sind die Distanzierungen deutlicher und direkter. In einem Beispiel werden die Erziehungsvorstellungen der Eltern kritisiert, die sich nicht mit denen der LehrerInnen beziehungsweise den gesellschaftlich vorherrschenden Maßstäben decken. Die Deutungshoheit oder Deutungsmacht liegt bei den agierenden LehrerInnen. Diese bestimmen über akzeptable Erziehungsziele und Stile. Die Respektlosigkeit, die in anderen Ausdrucksformen des ‚kleinen Prinzen‘ geschildert wird, ist bezogen auf die nicht vorhandene Passung von System und Demokratisierung. Sie ist damit ein ebenso interessantes Phänomen. Der Mangel an Respekt den die interviewten Lehrkräfte beklagen, kann als Vergehen gegen die Prinzipien der Gestaltung hierarchischer beziehungsweise asymmetrischer (s.o.) Beziehungen verstanden werden. Letztlich bleiben die Lehrkräfte diejenigen, die in ihrer Institution bestimmen, bewerten und auch selektieren. Demnach entscheiden sie auch über Zukunftsperspektiven von Kindern und Zukunftsvisionen von Eltern.

Interessant werden die sekundäranalytisch herausgearbeiteten Ergebnisse auch im Zusammenhang mit der Bremer Erklärung von 2010, die Fehr (2014, 100) als „kopernikanische Drehung“ bezeichnet. Diese bestehe darin, dass es nunmehr die Kernaufgabe von Lehrkräften sei, den Kindern das Lernen zu ermöglichen – nicht etwa Wissen zu vermitteln (ebd., 101). Hier lässt sich aus dem Material (als Gegensatz zu den zuvor beschriebenen distanzierenden Sichtweisen) das konstruktivistische Herausfordern durch Unterricht(-sinhalte)<sup>86</sup> als Beispiel heranziehen. Dieses vertritt

---

<sup>86</sup>Im Sinne des guten, erfolgreichen Lehrers hat diese Lehrkraft empirische Befunde auf ihrer Seite, denn das konstruktivistische Verständnis vom Lernen ist auch in der Schule erfolgreicher als die traditionell sachorientierte Vermittlung (vgl. Fend 2008, 296).

die sachorientierte Fachlehrerin aus LehrerIn 3 (vgl. Kapitel 8.1) deutlich. Letztlich kann die Gestaltung des Unterrichts entlang der Prämissen einer konstruktivistischen Pädagogik oder auch nur auf der Basis eines konstruktivistischen Lernbegriffs die hierarchische Struktur der Schule nicht aushebeln. Denn diese sind auf verschiedenen Ebenen fest verwurzelt. Sie speisen sich zum einen daraus, dass Kinder (in unserer Zeit und Gesellschaft) als diejenigen betrachtet werden, die in die Welt der Erwachsenen eingeführt werden müssen und zum anderen dadurch, dass die Gesellschaft am Prinzip der Leistungsorientierung ausgerichtet ist. So kommt der Schule als Teil des staatlichen Bildungssystems die Aufgabe zu, selektierende Funktionen zu übernehmen. Allerdings kann Lernen und Schule so organisiert werden, dass mit Reichenbach (2006) die „pädagogisch verantwortete Autorität“ (ebd., 255) ausdrücklich und gewissenhaft übernommen wird. Was von dieser Lehrerin dadurch eingelöst wird, dass sie die SchülerInnen auf der Basis ihrer Interessen bis an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit führt. Sie lässt den SchülerInnen Freiräume, bietet ihnen zugleich jedoch eine feste, klar strukturierte Beziehung. Ihre Verantwortung sieht die Lehrerin darin, die Kinder durch von ihr bereitgestellte Unterrichtsinhalte zu fordern, um sie zur Eigenaktivität zu bewegen.

In den Analysen ist die Orientierung der Lehrkräfte an der emotionalen Sicherheit der Kinder als zentrales **pädagogisches Ziel beziehungsweise pädagogischer Norm** herausgearbeitet worden. Das ‚Wohlfühlen der Kinder‘ wurde von Lehrkräften als zentrales Anliegen herausgestellt. Das knüpft an die von Hecker (2009) herausgestellten Leitbegriffe zeitgemäßer Grundschularbeit „Geborgenheit“ und „Lebensfreude“ von Kindern an. Grundschule begnüge sich nicht damit, bloßer Lernort zu sein, sie müsse den Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder bewusst gestalten (ebd., 361).

Die bewusste Gestaltung setzt Wissen voraus. Hier lässt sich wiederum mit der kompetenztheoretischen Debatte anschließen. So werden die Kompetenzen als zentral benannt, die eng mit der Persönlichkeit verbunden werden und somit der Lehrkraft erlauben, Wissen sowohl methodischer, fachlicher als auch pädagogischer Art in der Praxis umzusetzen. Dieses **Wissen kann als Orientierung für den pädagogischen Alltag dienen**. Reichenbach (2006) stellt insbesondere die Bedeutung des Theoriewissens für die Reflexion von Lehrkräften in der Praxis heraus. Die Analyse des Materials zeigt, dass die interviewten Lehrkräfte davon ausgehen, dass es sowohl zu erwerbendes Wissen gibt, welches sowohl als Orientierung und Grundlage dient als auch orientierende Komponenten, die nicht zu erwerben seien, wie beispielsweise „Kinder mögen“ oder „einen Draht zu Kindern haben“. Der Zugriff auf die aus der Kombination



dieser Wissensformen entstehende Prozessqualität ist über das Material nicht direkt möglich, kann jedoch über die Schilderungen von Beispielen rekonstruiert werden. So wurde Handlungspraxis unter anderem in dem Beispiel sichtbar, in dem die Befragte aus LehrerIn 5 den Fehler eines Schülers Ziffer und Menge zu verwechseln, nutzt, um ihm diesen Unterschied zu verdeutlichen (Kapitel 7.2.1).

Die Handlungs- und Anforderungslogik des LehrerInnenberufs wird nicht unwesentlich durch Antinomien bestimmt, wie insbesondere in strukturtheoretischen, aber auch in systemtheoretischen oder interaktionstheoretischen Ansätzen deutlich gemacht wird. So wurde dieser Beruf auch schon als ‚unmöglicher‘ bezeichnet (vgl. Bonnet/Hericks 2014). Diese Antinomien lassen sich zusammenfassend auf der Basis des vorliegenden Datenmaterials und verschiedener theoretischer Zugänge unterschiedlich einordnen. Die Handlungsfreiheit, die konstituierendes Merkmal von Professionen ist, findet sich bei Lehrkräften im Feld dieses Dilemma-trächtigen Korsetts. Von den interviewten LehrerInnen wird es jedoch als Entscheidungszwang beziehungsweise Möglichkeit einer Entscheidung in der jeweiligen pädagogischen Situation beschrieben – nicht als universale Unlösbarkeit. So lassen sich aus Sicht der Befragten Momente oder pädagogische Situationen auf der Basis „pädagogisch verantworteter Autorität“ (Reichenbach 2006, 255) handhaben, wenn auch nicht aufheben. Daher wird mitunter beispielsweise die Forderung von Kindern gegenüber der Förderung in den Fokus genommen, wie in den Beispielen LehrerIn 7, LehrerIn 2 und LehrerIn 3 geschildert. Oder aber es wird der Beziehungsgestaltung zuweilen mehr Bedeutung beigemessen als den Unterrichtsinhalten wie in LehrerIn 7. Charakterisiert wird diese pädagogisch verantwortete Autorität beispielsweise durch Beschreibungen wie sich „*liebsteif*“ zu verhalten (LehrerIn 9) oder „*loslassen [zu können] ohne die Kontrolle zu verlieren*“ (LehrerIn 1). Demgemäß zeigen sich in den jeweiligen pädagogischen Situationen aus Sicht der Lehrkräfte sinnhaft gelöste Entscheidungszwänge. Diese gründen auf der jeweiligen pädagogischen Orientierung und sind als Ausdruck ihres professionellen beruflichen Selbstverständnisses zu verstehen. Sich zu entscheiden, ist somit zentral für den (Grundschul-)Lehrerberuf. Es wird jedoch nicht eine Entscheidung gefällt, die grundsätzlich gilt, sondern es muss jeweils situationsangemessen entschieden und gehandelt werden und dieses auf der Basis der pädagogischen Orientierungen. Der strukturtheoretische Widerspruch muss oder kann im professionellen Selbstverständnis auf der Basis von verantwortlichem Handeln austariert werden. Verantwortung im Bezug auf die Kinder zeigt sich im pädagogischen Handeln der LehrerInnen nicht als eine auf die Zukunft gerichtete, vielmehr gilt es der jeweiligen (Unterrichts-)Situation gerecht zu werden.

Dieses Kapitel abschließend, wird der Blick auf das konstituierende Moment des ‚Austarierens verschiedener Handlungsanforderungen‘ im professionellen Selbstverständnis von LehrerInnen gerichtet und der Zusammenhang mit der zentralen pädagogischen Orientierung am Kind herausgestellt. Helsper (2011) unterstreicht, dass Antinomien im Kontext schulkultureller Sinnordnungen zu rekonstruieren seien und untermauert das anhand eines Beispiels aus einer kulturvergleichenden Studie Rademachers (2009). Dieser hat festgestellt, dass die Berufskultur deutscher Lehrkräfte sich durch eine Orientierung am Kind und eine kritischen Haltung zur Institution Schule auszeichnet. Im Unterschied hierzu ist beispielsweise die Berufskultur US-Amerikanischer Lehrer dadurch gekennzeichnet, dass sie sich mit der universalistischen Leistungsorientierung identifizieren und die Kinder vom ersten Schultag an in diese einführen. Wohingegen sich bereits mit den Begrüßungen von Erstklässlern in Deutschland Ambivalenzen und widersprüchliche Strukturen rekonstruieren lassen. Die sowohl von Rademacher rekonstruierte als auch von Fournès beschriebene (vgl. Kapitel 2.1) Orientierung am Kind ist also ursächlich für zumindest einen Teil der Ambivalenzen im Beruf der LehrerIn.

Wird dieser Befund an einem Beispiel aus dem Material expliziert, werden die Ergebnisse noch plastischer. Was würde es bedeuten, wenn das professionelle Selbstverständnis der Lehrerin 1 nicht durch Ambivalenzen, sondern durch den Leistungsgedanken geprägt wäre? Unter den gegebenen Voraussetzungen beklagt die Lehrkraft, dass dem Kind kein Platz im Schulkindergarten zur Verfügung gestellt werden konnte. Sie muss ihm Aufgaben auf niedrigem Niveau geben, damit es in der Schule emotionale Sicherheit gewinnt. Zugleich hadert sie damit, dass das Kind auf diese Weise „abgekoppelt“ wird und vermutlich die erste Klasse wiederholen muss. Würde ein(e) LehrerIn mit überzeugter Leistungsorientierung dem Kind einfach schlechte Leistungen bescheinigen (können), ohne weitere pädagogische Maßnahmen zu ergreifen? Wäre das Kind möglicherweise gar nicht erst in die Schule aufgenommen worden? Diese Überlegungen sind allerdings lediglich hypothetischer Natur, da Systeme, Handlungsmöglichkeiten und –routinen nicht ohne Weiteres übertragbar sind. Das wird durch Helspers These, dass Berufskulturen nur innerhalb ihrer Sinnordnungen rekonstruiert werden können unterstrichen. So soll im Folgenden der Blick auf die ErzieherInnen und ihre Berufskultur im Kontext der Kindertagesstätte geworfen werden. Herrscht hier möglicherweise ebenfalls eine Orientierung am Kind vor und führt dort (auf Grund spezifischer Kontextbedingungen) möglicherweise zu anderen Handlungsrountinen und einem anderen Umgang mit Verantwortung?

## EMPIRISCHE BEFUNDE: ERZIEHERINNEN

Bevor anhand der Analyse des Datenmaterials dargestellt wird, wie und warum sich Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen als Entwicklungsbegleiterinnen verstehen, wird ein Bogen um dieses Praxisfeld gespannt. Hier wird auf bereits erwähnte Aspekte (Kapitel 2) zurückgegriffen. Zudem werden weitere ergänzt, die sich in der Datenanalyse als relevant erwiesen haben. Im Unterschied zur Darstellung der Ergebnisse für GrundschullehrerInnen werden diese nicht entlang von Professions-theorien dargestellt, sondern von Handlungsfeldern. Das wird im Folgenden erläutert und begründet.

Die Kita ist eine sozialpädagogische Einrichtung, der über das Gesetz für Tageseinrichtungen für Kinder neben der Betreuungsaufgabe ein eigenständiger Erziehungs- und Bildungsauftrag zukommt<sup>87</sup>. Integraler Bestandteil ist gleichermaßen die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes wie die Beratung und Information der Erziehungsberechtigten. Insbesondere hinsichtlich der Betonung des Bildungsauftrags wird in ‚Qualitätsoffensiven‘ eine Verbesserung der Kindertagesstätten gefordert. So wird beispielsweise auf Basis der KES (Tietze, 1998) und der aktuelleren NUBBEK Studie (2012) den deutschen Kita lediglich mittelmäßige (Prozess-)Qualität bescheinigt (vgl. Kapitel 2.1). Es rücken die ErzieherInnen als diejenigen ins Blickfeld, die für steigende Qualität zu sorgen haben. Ihnen wird allerdings neben den österreichischen KollegInnen die schlechteste Bildung in Westeuropa und Nordamerika attestiert<sup>88</sup> (vgl. Textor 2002; OECD-Studie 2003). Dieses mache sich beispielsweise darin bemerkbar, dass es ihnen sowohl an relevantem Fachwissen aus den Bereichen Hirnforschung, Psychologie und Pädagogik mangle als auch an einer ausdifferenzierten Methodik und Didaktik (vgl. Textor 2002). Das Interesse an der Elementarpädagogik ist vielschichtig: hier gibt es arbeitsmarktpolitische Perspektiven wie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Diskussionen unter den Stichworten ‚Humankapital‘ oder ‚Wirtschaftsstandort Deutschland‘ ebenso wie sozialpolitische und bevölkerungspolitische Perspektiven. In diesem Konglomerat an Interessen um den Bereich der Frühpädagogik wird die Verbesserung sowohl von Ausbildungen als auch Fort- und Weiterbildungen diskutiert und vorangetrieben – insbesondere unter

---

<sup>87</sup> Gleichwohl ist anzumerken, dass der Bildungsbegriff für den elementarpädagogischen Bereich nicht eindeutig definiert ist (vgl. Kapitel 2).

<sup>88</sup> Obschon das Zitat ein Jahrzehnt alt ist, ist davon auszugehen, dass die damals Tätigen auch heute noch arbeiten und dass sich Ausbildungszugänge, -inhalte und -wege nur langsam verändern. Zudem hat sich an der Tendenz der Auseinandersetzung mit der Elementarpädagogik nichts geändert. Siehe beispielsweise die Bemühungen um erste, bundesweit gültige Qualitätsstandards (November 2014).

dem Blickwinkel der Akademisierung. Nicht aber eben genannte Perspektiven sind entscheidend, „[v]ielmehr begründet sich die Notwendigkeit der Akademisierung der ErzieherInnenausbildung aus dem professionellen Charakter der beruflichen Tätigkeit selbst.“ (Rabe-Kleberg 2008, 243). Neben den verschiedenen Bereichen professionellen Handelns, unterstreicht Rabe-Kleberg die Notwendigkeit des „professional development“, welches in seiner Dopplung zu verstehen sei (zugleich Entwicklung des Tätigkeitsfeldes und der Tätigen selbst) (ebd., 244f). Über diesen Weg kann die Qualität in den Tagesstätten nachhaltig positiv beeinflusst werden. Hier wird die Verbindung zum professionellen Selbstverständnis von ErzieherInnen deutlich und es kann an Balluseck (2008) angeknüpft werden, die unterstreicht, dass eine Profession an berufsspezifische Normen, Werte und Standards gebunden ist. Damit dient der Prozess der Professionalisierung der Umsetzung dieser Werte und Normen, wie es derzeit in der Frühpädagogik passiert (vgl. ebd., 24; Robert Bosch Stiftung 2008). Dieses müsste somit auch im vorliegenden Datenmaterial nachweisbar sein.

Die frühpädagogischen Professionalisierungskonzepte unterscheiden sich durch verschiedene Herangehensweisen. Thole (2008) unterscheidet zwischen formalen Modellen von Akademisierung und Professionalisierung sowie merkmalsgestützten Modellen, auf die im frühpädagogischen Diskurs relativ wenig Bezug genommen wird oder aber eine wenig fruchtbare Auseinandersetzung um professionelle oder lediglich berufsständische Praxis nahelegen. In strukturtheoretischen und interaktionistischen Zugängen finden sich fall- und feldbezogene Konzepte, die die Beziehung zwischen Pädagogin und Kind in den Mittelpunkt stellen. Diesen stellt Thole Modelle gegenüber, die auf Planung als Qualitätsgrundlage verweisen, beziehungsweise die als wirksamkeitsevaluierende zu verstehen sind. Obwohl sie nur am Rande die Professionalisierungsfrage thematisieren, finden diese im Professionalisierungsdiskurs im Feld der frühen Kindheit Beachtung. Außerdem nennt er Modelle, die den Bereich der erforderlichen personalen Kompetenzen fokussieren (vgl. ebd., 273ff). Als Hintergrundfolie für die Betrachtung des vorliegenden Materials aus den Interviews mit den Kita-Fachkräften ergeben sich hieraus interessante Ansatzpunkte für die Analyse. Mit Balluseck (2008) kann Professionalisierung „als Projekt begriffen werden, in dem gutes, sehr gutes und hervorragendes pädagogisches Arbeiten mit Kindern ermöglicht, begleitet, erforscht wird.“ (ebd., 32). So geraten auf Basis des Datenmaterials Handlungsbereiche in den Blick, in denen sich die Professionalität der Befragten zeigen kann wie der Einfluss von Aus-, Fort und Weiterbildung (10.1), die Bedeutung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse (10.2), die Gestaltung der ErzieherIn-Kind-Beziehung (10.3), Beobachtung (11) und kommunikative Qualität (13.1). Diese werden aus Perspektive der Befragten im Folgenden dargestellt.

## 10 Professionelles Selbstverständnis: Wissensbasierte und verantwortungsvolle Begleitung der Selbstbildungsprozesse von Kindern

In Anlehnung an Oeverman (1996) ist professionelles Handeln in hohem Maße verantwortliches Handeln, das das Zusammenspiel verschiedener Komponenten notwendig macht. Dieses fordert die Handelnden in den Bereichen Wissen und Persönlichkeit. Im Folgenden wird es unter dem Begriff ‚Professionelles Selbstverständnis‘ betrachtet. Beschreiben ErzieherInnen was ihren Beruf kennzeichnet, tritt die Dimension Verantwortung klar in den Vordergrund, wie exemplarisch mit dem folgenden Interviewausschnitt belegt wird:

*„Und das ist dann auch wieder die Profilierung nach außen ne? Ich denke so der Porsche der fährt nicht mit dem Fiat Motor und umgekehrt genauso nicht. (I: Nee) Da muss man dann fragen, was man möchte und Vieles ist halt auch unsichtbar in der pädagogischen Arbeit. Das ist halt ne andere Arbeit wie ne normale Bürotätigkeit wo man seinen Schreibtisch ähm um 12:00 Uhr verlassen kann. Weil hier ist Verantwortung, hier sind Kinder.“ (IP2 in ErzieherIn 7; 00:29:18)*

In dem Zitat wird offenkundig, dass die Arbeit mit Kindern ‚keine normale‘ Tätigkeit ist. Sie wird als eine besondere verstanden. Die Anwesenheit von Kindern erfährt von der Interviewpartnerin scheinbar eine Gleichsetzung mit Verantwortung. Damit zeigt sich ein spezifisches Menschenbild, welches es anhand weiterer Interviewzitate näher zu bestimmen gilt. Da sich das Menschenbild beziehungsweise das Bild vom Kind als zentral sowohl für das professionelle Selbstverständnis als auch für die pädagogischen Orientierungen von ErzieherInnen erwiesen hat, wird dieser Aspekt kontinuierlich mitgedacht und mit bearbeitet. Aus Perspektive der Befragten unterscheidet sich die Arbeit von ErzieherInnen desweiteren von „andere[n] Arbeit[en]“ dadurch, dass sie in Teilen „unsichtbar“ ist. Da dieser Interviewausschnitt im Kontext von Beschreibungen steht, die zur Bedeutung von Beobachtung und Dokumentation für die Tätigkeit der ErzieherIn erfolgt sind, scheint gemeint zu sein, dass der Vorgang des Beobachtens von außen nicht direkt als Tätigkeit zu erkennen ist. Auch die Formulierung „Profilierung nach außen“ zu Beginn dieser Sequenz ist in diesen Kontext einzubetten. Demzufolge scheint sich eine Bedeutsamkeit der Tätigkeit bei gleichzeitiger Unsichtbarkeit abzuzeichnen. Ob das insgesamt als ein Hinweis darauf zu verstehen ist, dass die interviewten ErzieherInnen zwar davon überzeugt sind, eine verantwortungsvolle Tätigkeit auszuüben, dieses aber nicht in der gesellschaftlichen Anerkennung gespiegelt sehen, wird später betrachtet (Kapitel 13.1). Gute Beobachtung und die Dokumentation des Beobachteten erscheint in diesem Interview als Porschemotor, der

eine entsprechende Karosse benötigt. Diese Aussage ist als Verweis auf die Qualität der Arbeit zu betrachten, die in Kindertageseinrichtungen geleistet wird.

Um den Beruf der ErzieherIn beziehungsweise pädagogische Tätigkeiten im Allgemeinen (qualitativ hochwertig) ausüben zu können (in Worten der eben Zitierten: ein Porschemotor sein zu können), braucht es aus Sicht der Akteure grundlegende Fähigkeiten wie Empathie, Freude und Interesse an Kindern sowie insbesondere eine gefestigte Persönlichkeit<sup>89</sup>:

*„Lebensfreude. Das Kind bejahen oder die Mitmenschen bejahen. Eigentlich das Positive alles, wenn ich das vermitteln kann, Spaß an Sachen empfinde oder auch in der Lage bin, zu trösten. Also das Kind einfach so zu nehmen, wie es ist. Oder die Eltern auch mit ihren Sorgen und Nöten abzuholen und ihnen versuchen Trost zu geben oder eben halt auch weiterzuhelfen oder Anreize zu geben. Oder eine alleinerziehende Mutter hat immer, wenn wir außer Haus gegangen sind, ihren Namen und Adresse in die Hand geschrieben, weil sie einfach Sorge hatte, dass ihre Kinder verloren gehen. Aber sowas nicht abtun, sondern sagen: Wir passen ganz bestimmt auf und wir finden es auch gut, wenn du das da reinschreibst oder schreib ein Zettel und steck es in die Hosentasche, wenn du das für dich brauchst. Aber wir passen auf. Wir möchten auch mit allen wieder wohlbehalten ankommen.“ (ErzieherIn 12; 00:55:15)*

Herausstechend in dieser Beschreibung sind die Aspekte Begeisterungsfähigkeit und Empathie. Eine positive Grundeinstellung zum Leben und zu den Mitmenschen zeigt sich hier als Motivator und Ausgangspunkt des Handelns. In der Darstellung wird sichtbar, dass die Verbundenheit mit Menschen bei der Interviewpartnerin einen hohen Stellenwert einnimmt, denn sie assoziiert immer ein Gegenüber, beispielsweise wird das Positive vermittelt oder Spaß empfunden und zugleich Trost gespendet. Indem die Interviewpartnerin heraushebt, *„das Kind einfach so zu nehmen, wie es ist“*, scheint sich auszudrücken, dass sie (im professionellen Kontext) keine normativen Erwartungen stellt. Dies bezieht sich nicht lediglich auf die Kinder, sondern drückt sich auch in der Beziehung zu deren Eltern aus. Auch wenn die Angst, dass ein Kind auf einem Spaziergang verloren gehen könnte, aus professioneller Perspektive möglicherweise nicht angemessen scheint, werden Eltern mit ihren *„Sorgen und Nöten“* ernst genommen. Das bestimmende Motiv in dieser Sequenz ist ‚Sicherheit‘, die über die Beziehungsebene vermittelt wird. Die Interviewpartnerin drückt Verständnis für das Bedürfnis der Mutter aus und vermittelt ihr zugleich, dass sie ein

---

<sup>89</sup> Im Vergleich zu dem Sample der GrundschullehrerInnen ist jedoch auffallend, dass in den Beschreibungen der ErzieherInnen eher auf die wissensbasierten Fähigkeiten fokussiert wird, wenngleich eben Genanntes als Basis betrachtet wird.

gemeinsames Interesse haben: nämlich, dass „*alle Kinder wohlbehalten ankommen*“. Mit dem Verständnis für die Sorge der Mutter drückt die Interviewpartnerin ihre Wertschätzung aus. Ganz deutlich wird hier, dass die Bedürfnisse der Mutter den Ansatzpunkt darstellen, nicht die Bedürfnisse der professionell Handelnden<sup>90</sup>. Die Expertise dieser Erzieherin zeigt sich darin, dass sie nicht in dem Modus des Gebens von Sicherheit verharret, sondern bestrebt ist, Entwicklung zu initiieren. Auf der Basis von Verständnis werden Momente aufgedeckt, die Potentiale bergen, Entwicklung zu unterstützen und dieses sowohl beim Kind als auch bei dessen Eltern – hier bei der besorgten Mutter.

Erkennbar werden in der zitierten Interviewpassage die Fähigkeiten respektive Eigenschaften, über die Erzieherinnen verfügen sollten, um die Verantwortung, die sie beispielsweise auch gegenüber Eltern und deren Sorgen haben, übernehmen zu können. Erzieherinnen verstehen Verantwortung nicht lediglich bezogen auf den relativ kleinen Kreis von Personen mit denen sie interagieren, sondern betrachten diese durchaus in größeren Dimensionen. So besteht Verantwortung gegenüber den Kindern und deren Eltern, sie erstreckt sich aber auch auf die Gesellschaft. Besonders deutlich wird Letzteres in dem Doppelinterview ErzieherIn 7<sup>91</sup>, in dem die Interviewpartnerinnen beispielsweise auf die PISA-Studien, die Demokratie als Gesellschaftsform und auch auf die Tatsache verweisen, dass dem Fachkräftemangel in Deutschland bereits in den Kindertageseinrichtungen entgegen zu wirken ist:

*„Und das, auch uns hat die also auch mich hat die PISA-Studie aufgerüttelt oder diese ganzen Dinge, die danach gekommen sind oder son bisschen aufmerksamer werden lassen.“ (IP1 in ErzieherIn 7; 00:57:36)*

*„Und unser Bildungsminister, der schimpft dann ja, dass es keinen Nachwuchs mehr hier aus Deutschland mehr gibt, aber da ist der Nachwuchs, der ist denn dann ja da. Und das heißt, durch eine gezielte Beobachtung und eine gezielte Förderung eben Materialien und Wege zu eröffnen, könnte unter Umständen*

---

<sup>90</sup> Wäre dieses der Ausgangspunkt, so könnte sie sich vielleicht in ihrer Kompetenz herabgestuft fühlen dadurch, dass die Mutter in Erwägung zieht, dass ihre Kinder im Kontext Kita verloren gehen könnten. Oder sie könnte das Verhalten der Mutter zum Anlass nehmen, sie lediglich auf rein sprachlicher Ebene zu beruhigen, indem sie die eigene Kompetenz in den Vordergrund stellt. Eine interessante Frage, die sich in diesem hier anschließen ließe, ist die nach der Berufsgesundheit der ErzieherInnen, denn wer ständig die Bedürfnisse anderer im Fokus hat, der verliert mitunter den Zugang zu eigenen Bedürfnissen, sodass die Gefahr besteht sich nicht mehr abgrenzen zu können. In diesem Zusammenhang sind Aspekte der Studie von Schneewind und Böhmer interessant.

<sup>91</sup> Doppelinterview mit der Leiterin (IP2) und einer Kinderpflegerin als Zweitkraft im Gruppendienst (IP1) einer großen Kita. Die Leiterin ist freigestellt und verfügt als Zusatzqualifikation über ein ECHA-Diplom. Insgesamt hat in dem Interview IP1 den bei weitem größten Redeanteil – sie ist im Unterschied zu IP2 langjährige Mitarbeiterin dieser Einrichtung.

*jemand herauskommen, der sich auch noch nach dem Kindergarten dafür interessiert und dran bleibt.“ (IP2 in ErzieherIn 7; 00:37:54)*

*„Da hol ich dich ab, da begleite ich dich und da geb ich dich ab und wir finden für dich eine Lösung. (I: Ja) So. Wo einfach auch die Form von Demokratie eine Rolle spielt ne? Ich mein, noch leben wir in dieser Staatsform [...]“ (IP2 in ErzieherIn 7; 00:46:00)*

Offenkundig wird mit diesen Textpassagen, dass sich die Arbeit in der Kita nicht auf diesen kleinen Raum beschränkt, vielmehr wird hier ein gesellschaftlicher Auftrag erfüllt – wie als integraler Bestandteil von Professionen beschrieben (vgl. Kapitel 3.4). Kita-Erziehung und -Bildung gerät in jüngeren Diskursen immer wieder in den Kontext funktionalisierter Betrachtungsweise der Bedeutung frühkindlicher Bildung. Beispielsweise erkennt Mierendorff (2014) dem Kindergarten eine „wohlfahrtsstaatliche Optimierung“ der frühen Kindheit sowie die „Sicherung wirtschaftlicher Prosperität“ (vgl. ebd., 23ff) zu. Diesem Kontext ist auch die zitierte Aussage zum Bildungsminister zuzuordnen. Sichtbar wird insgesamt, dass die Bildung in der Kita nicht für sich steht, sondern für die Kinder einen Teil ihrer bildungsbiographischen Entwicklung darstellt – wie sowohl dem Verweis auf PISA zu entnehmen ist, als auch dem letztgenannten Beispiel. Insgesamt wird so die „komplexe Vielfalt gesellschaftlicher Anforderungen“, wie es beispielsweise Fthenakis (2014, 1) formuliert, in den Schilderungen der interviewten Fachkräfte sichtbar.

### **10.1 Gute Aus-, Fort- und Weiterbildungen für ErzieherInnen als Basis für Reflexionsprozesse**

Aus der Perspektive der Interviewten bildet Aus-, Fort- und Weiterbildung das zentrale Moment für eine gelingende Praxisausübung. Dieses wird im Folgenden herausgearbeitet, dabei wird in der Darstellung der „story line“ (vgl. Kapitel 5.3) des empirischen Materials gefolgt: Der Prämisse der Verantwortung wird nachgegangen und deren Gestaltung in ihrem Facettenreichtum wiedergegeben. Da ErzieherInnen – wie dargestellt – eine verantwortungsvolle Aufgabe übernehmen, erwachsen ihnen, aus ihrer Perspektive gesehen, auch spezielle Verpflichtungen: Sie brauchen eine gute Ausbildung, die eine fundierte, wissensbasierte Praxisausübung ermöglicht. Wichtig ist auch der Wille und die Bereitschaft sich zu verändern, sich zu hinterfragen und sich regelmäßig fortzubilden, wie die folgenden Textstellen belegen:

*„[...] fundamentales Wissen haben wir durch die Ausbildung und es ist sicherlich gut, sich immer wieder fortzubilden“ (ErzieherIn 16; 00:30:29)*

*„[...] einen roten Faden in der Arbeit [...] was will ich vermitteln, wo stehe ich hinter, also wo stehe ich wirklich hinter.“ (ErzieherIn 6; 00:29:46)*



*„Ja in erster Linie eine fundierte, gute, zeitgemäße Ausbildung, d.h. in der Ausbildung eine gute Verquickung zwischen Wissenschaft, zwischen Theorie und Praxis“ (IP2 in ErzieherIn 7; 00:59:26)*

*„[...] eine eigene gute Bildung. Wenn man als Erzieherin selber relativ bildungsfern ist und eigentlich kein Interesse an Natur und an Zusammenhängen in der Biologie hat, oder wenn man kein Interesse daran hat, wie das vielleicht physikalisch hier gerade funktioniert, [...] zumindest eine eigene Neugier und das Interesse daran zu haben, mit Kindern zu forschen.“ (ErzieherIn 14; 00:41:47)*

*„Ja das ist Selbstentwicklung. Das ist ganz klar, ne Entwi (.) ne eigene Entwicklung und davor scheuen sich manche. Es gibt viele, die das heute längst tun, aber auch viele, die sich davor scheuen.“ (ErzieherIn 4; 00:47:12)*

*„Das ist natürlich schwierig. Man kann nicht ähm (.) das kann man nicht (.) nicht aufoktroieren. Es gibt Menschen, die finden nicht den Zugang übers Lesen, aber sich in irgendeiner Form fortzubilden. Man kann auch n Vortrag besuchen oder [...] Überhaupt selber noch lernbereit zu sein und selber im Grunde genommen zu sehen: Ich hab nie ausgelernt. Ne? Und ähm was wichtig ist, ist eigene Verhaltensweisen, eigene pädagogische Lösungen, die man irgendwie für irgendwas gefunden hat, immer wieder zu hinterfragen und auch bereit zu sein, diese aufzugeben und Neues auszuprobieren. Das ist in unserem Bereich auch ganz, ganz wichtig. Nicht zu sagen: Das haben wir schon immer so gemacht.“ (ErzieherIn 2; 01:21:29)*

In den dargestellten Passagen zeigen sich verschiedene Dimensionen sowie auch Funktionen von Wissen, das in Aus- und Fortbildung erworben wird. Dabei finden sich (bildungs-)biographische Komponenten – bezogen auf die eigene Sozialisation oder auch auf die Ausbildungsphase – ebenso wie Beschreibungen, wofür dieses Wissen zu nutzen ist. Grundlegend ist hier die Prämisse, im Einklang mit eigenen Überzeugungen „dem roten Faden zu folgen“ und die Reflexion als zentrale Fähigkeit, um nicht unhinterfragt Gewohnheiten des pädagogischen Alltags zu folgen. Auf diese Weise werden Selbstwirksamkeitserwartungen ebenso sichtbar, wie – auch hier – die Verantwortung der einzelnen Erzieherin, die den Prozess der „Selbstentwicklung“ gestalten muss, denn die Aneignung von Wissen lässt sich nicht „aufoktroieren“.

Die Bedeutung der Aus- und Fortbildung kann mit einer längeren Textpassage aus dem Doppelinterview ErzieherIn 7 um eine weitere Komponente ergänzt werden. Hier zeigt sich, dass es nicht lediglich auf das Wissen und Können der einzelnen Erzieherin, des einzelnen Erziehers ankommt, sondern einer (Fortbildungs-)Kultur in der gesamten

Einrichtung bedarf – Ähnliches formuliert beispielsweise Schäfer (2005) in „Grundgedanken für eine lernende Institution“ (ebd., 7). Somit deutet das vorliegende Material darauf hin, dass die befragten ErzieherInnen durchaus kritisch und reflektiert auf den Prozess der Professionalisierung beziehungsweise der Qualität und Qualitätssicherung in ihrem Bereich blicken.

*„[...] und es ist meiner Meinung nach auch ganz klar ein Fortbildungsproblem. Also dann, wenns gezielter geht, also Sie hatten ja eben gefragt, ob ich alle Kollegen für ne? (I:Mh) Für fachlich kompetent halte: Im Grunde ja. So. So muss ich vielleicht antworten, aber auch meine Ausbildung ist 20 Jahre her und ich bin bestimmt nicht auf dem neusten Stand oder wenn ich mich nicht selber fortbilden würde auch mit lesen und gucken und hören und erzählen und austauschen, d.h. für mich ist so Zeit, Zeit ist mit Sicherheit ein großer Faktor aber Fortbildung von, von pädagogischem Personal ist für mich das absolute A und O (I: Mh). Weil, ich will nicht sagen alle, die vor 20 Jahren oder länger die Ausbildung gemacht haben sind blöd oder sind veraltet und alle, die erst jetzt die Ausbildung machen sind auf dem neusten Stand. Das stimmt auch nicht (I: Mh) Eine gesunde Mischung aus frisch von der Schule und alt ist mit Sicherheit Gold, aber trotzdem müssen sich alle regelmäßig fortbilden und das sollte auch zum Großteil verpflichtend sein für alle Kollegen.“ (IP1 in ErzieherIn 7; 00:39:07)*

Verschiedene Aspekte werden in diesem Abschnitt angesprochen: Zum einen wird nochmals auf die Bedeutung von Fortbildung verwiesen, wobei hier nicht einzig Fortbildungsangebote gemeint sind, sondern auch Fachgespräche mit KollegInnen oder das Lesen von Fachlektüre. Zum anderen wird deutlich, dass das Wissen, welches in einer entweder länger zurückliegenden oder auch kürzlich absolvierten Ausbildung vermittelt wird, gleichermaßen unzureichend sein kann. Immer gilt es Wissensbereiche zu ergänzen und aufzufrischen. Das ideale Team einer Kita setzt sich nach Meinung der Interviewten aus jungen KollegInnen und solchen mit langjähriger Berufserfahrung zusammen. Klar wird herausgestellt, dass es struktureller Rahmungen bedarf, um über die Kompetenz der einzelnen KollegInnen die Qualität des gesamten Teams zu sichern: Zu Beginn der zitierten Sequenz beschreibt die Kita-Leitung *„alle Kollegen [... als] fachlich kompetent [...] im Grunde. So muss [sie] ja vielleicht antworten“*. Anschließend verweist sie allerdings darauf, dass auch sie sich regelmäßig fortbilden muss und zum Abschluss der Sequenz betont sie, dass regelmäßige Fortbildung für alle Kolleginnen bindend sein sollte. Dies ist als Hinweis darauf zu lesen, dass durchaus nicht alle KollegInnen in dieser großen Kita mit fünf Gruppen eine ähnliche Verpflichtung zur Fortbildung sehen beziehungsweise ihr nachkommen. Angedeutet wird eine Kritik an den Inhalten der Fachschulausbildung. Auch durch die im Folgenden dargestellten Ergänzungen der interviewten InterviewpartnerIn 2 kommt

Kritik an der derzeit praktizierten Form der Ausbildung zum Vorschein, demnach scheint irgendwo in dieser Einrichtung ein Wissensdefizit ausgemacht worden zu sein.<sup>92</sup>

*„[...] Ja in erster Linie eine fundierte, gute, zeitgemäße Ausbildung, d.h. in der Ausbildung eine gute Verquickung zwischen Wissenschaft, zwischen Theorie und Praxis, was nicht nur auf der ersten Seite einleitend von Frau von der Leyen steht und gefordert wird, sondern dann auch praxistechnisch umgesetzt wird. Was heißt, ich denke, nichts gegen alte Pädagogen, aber auch frische, junggebliebene Pädagogen, unabhängig vom Alter, die dann auch denn dann wissen Theorie und Praxis vermitteln können, d.h. auch ganz klar Praktika wie es halt auch in den USA ist nochmal ganz gezielt in Einrichtungen reinzugehen, zu beobachten, zu schnuppern. Dass da offenere Systeme in äh Form der Weiterbildung, Erzieherinausbildung, Kinderpflegerinausbildung stattfindet. Ich bin dagegen, eine Differenzierung zu schaffen in diesem Lehrsystem zwischen Kinderpflegerin und Erzieherin, ich denke beides sind erst mal Menschen und Leute mit Fähigkeiten, die sich ganz bewusst für den Bereich Erziehung und Soziales entschieden haben. Da diese Schwerpunktgestaltung: Kinderpflegerin ist fürs Putzen und für den Wickelbereich zuständig find ich ungeheuerlich in der Wertung.“ (IP2 in ErzieherIn 7; 00:59:26)*

Die Bedeutung der Verbindung von Theorie und Praxis wird in dieser Passage deutlich hervorgehoben<sup>93</sup>. Wobei zum einen nicht ganz klar wird, ob hier Fachschullehrkräfte gemeint sind, die in der Lage sein müssen „Wissen, Theorie und Praxis vermitteln“ zu können oder „wissen [wie sowohl] Theorie und [als auch] Praxis“ zu vermitteln sind. Oder aber, ob die Fachkräfte auf der Basis ihrer Ausbildung in der Lage sein müssen, ihr Tun in der Praxis an dem erworbenen Wissen auszurichten. Die Interviewpartnerin 2 fordert an dieser Stelle eine Reform des Ausbildungssystems und der Fortbildungsmöglichkeiten, in dem den Wünschen und Bedürfnissen der im sozialen Feld Tätigen

---

<sup>92</sup> Möglicherweise gilt diese Kritik aber auch nicht für die eigene Einrichtung, sondern ist allgemeiner gemeint. Was aber meiner Meinung nach die unwahrscheinlichere Lesart ist, da die interviewte Person sich in der Anfangssequenz direkt auf das eigene Team bezieht. Vielleicht bleibt sie ein wenig unspezifisch, da es sich bei der zweiten Interviewpartnerin um die (in der Einrichtung noch recht neue) Leitung handelt. Es könnte sich in den Darstellungen aber auch um ein Statusproblem handeln, mit dem Interviewpartnerin 1 möglicherweise zu kämpfen hat. Als ausgebildete Kinderpflegerin arbeitet sie als Zweitkraft und verdient sicherlich weniger als manche Kollegin. Möglicherweise wird sie auch von der einen oder anderen geringer geschätzt. Besonders problematisch ist das dann, wenn ihre KollegInnen ihrer Meinung nach nicht besonders gut ausgebildet sind und damit weniger kompetent erscheinen als sie selbst. Am Material lassen sich die verschiedenen Deutungsstränge nicht weiter belegen. Aber gerade im Zusammenhang mit der Debatte um die Professionalisierung im Kita-Bereich und den Rufen nach Fachkräften, die an Hochschulen ausgebildet sind, könnte die Frage nach Status und Bezahlung noch mal würzen und für Unruhe und Unzufriedenheit in so manchem Kita-Team sorgen.

<sup>93</sup> Dieser Aspekt stellt ebenfalls den Kern in der aktuellen Debatte der Fachschulausbildung versus Hochschulausbildung im aktuellen Diskurs dar.

Rechnung getragen wird. Sie stellt in dem Interview immer wieder ihre Expertise heraus – an dieser Stelle beispielsweise dadurch, dass sie Änderungen der Ausbildung einfordert und dieses unterlegt mit Beispielen anderer Ausbildungssysteme (hier USA). Hierarchisierende Elemente, die beispielsweise zwischen KinderpflegerInnen und ErzieherInnen bestehen, lehnt sie ab. Diese Passage leitet Ausführungen zum Für und Wider einer universitären Ausbildung von pädagogischem Fachpersonal ein – wobei sich die interviewten Personen darin einig sind, dass die Ausbildung zur Erzieherin erschwinglich sein (bleiben) müsste, was sie bei einer universitären Ausbildung nicht gewährleistet sehen. Auch Staat und Bildungspolitik möchten sie diesbezüglich in die Pflicht genommen sehen<sup>94</sup>, bevor wieder explizit zum Thema Aus- und Fortbildung zurückgekehrt wird:

*„[...] Und nicht dann nur noch fordern und fordern von [Seiten] der Politik, sondern denn dann auch die Forderungen fördern, d.h. dass sie dann auch für Menschen, die sich für den Bereich interessieren erst mal, dass die dann auch eine wegweisende Hilfe vom Staat bekommen, um dann in solchen Institutionen zu arbeiten. Ich denke, da ist auch wieder Politik gefragt, zu sagen: „Wir erkennen die Basis, die fahren nicht direkt mit 23 mit nem 311er vor.“ Ich mein, man kann die Perspektive so oder so betrachten, hängt vom Blickwinkel ab. Was möchte man? Und ich denke, da müsste man die Basis fördern (I: Mh) und den schulischen Input halt so gestalten, dass er offen ist und dass er auf Kinder ausgerichtet wird und nicht für Bedürfnisse anderer. (I: Ja) Also Kindertagesstätten-Pädagogik ne? (IP2 ErzieherIn 7; 01:02:33)*

*„Für die gute Erzieherin ist einfach ne (I: gute Ausbildung) hochwertige Ausbildung ne? (I: Ja) Hochwertig auch im Sinne von nicht teilweise wird Veraltetes einfach noch gelehrt (I: Ja, ja) und es kristallisiert sich auch immer wieder heraus teilweise mit Erziehern frisch von der Schule, die kriegen noch Dinge beigebracht, die sind einfach schon überholt, die werden aber noch gelehrt teilweise. (I+IP2: Ja) Aus die Ausbildung ist mit Sicherheit das A und O und gleichzeitig dann fast auch Fortbildung. (IP1 in ErzieherIn 7; 01:03:02)*

Interviewpartnerin zwei scheint in ihren Ausführungen darauf abzielen, dass jungen FachschulabsolventInnen („der Basis“) zu Beginn ihrer Berufspraxis Unterstützung durch die Politik zukommen sollte. Offenbar ist hier gemeint, dass diese sowohl Zeit als auch Fortbildungen, für ihre berufspraktische Entwicklung benötigen („die fahren nicht direkt mit 23 mit 'nem 311er vor“<sup>95</sup>). Worauf die weiteren Ausführungen abzielen,

<sup>94</sup> Diesem und ähnlichen Aspekten wird noch unter dem Aspekt ‚Selbstverständnis und Fremdwahrnehmung‘ (Kapitel 13.1) Beachtung geschenkt.

<sup>95</sup> Die Bezeichnung 311er, könnte sich auf den Wartburg 311 beziehen, ‚den Mercedes des Ostens‘, einem PKW, der von 1955 bis 1965 in Eisenach hergestellt wurde. Dieses Fahrzeug fand im Unterschied

bleibt an dieser Stelle unklar. Im Anschluss daran greift Interviewpartnerin 1 ihre zuvor diffus mitschwingende Kritik an mancher Fachschulausbildung auf – und bezieht sich möglicherweise auch auf die Darstellungen von der Interviewten 1 – sie konkretisiert Kritikpunkte („die kriegen noch Dinge beigebracht, die sind einfach schon überholt“), bevor sie die Bedeutung von hochwertiger Aus- und Fortbildung für die Qualität der Kita-Arbeit insgesamt herausstellt:

*„Also gleich Ausbildung einmal als Basis, aber auch regelmäßige Fortbildungen als Qualitätssicherung einfach. Es bringt mir nichts, wenn ich auf eine 30 Jahre zurückliegende, supertolle Ausbildung zurückblicke, hab mich aber in der Zwischenzeit hab nicht einmal ein Fachbuch gelesen oder nicht einmal mich für irgendwas interessiert also mich in keinster Weise fortgebildet. Aber da ist aber auch wieder ja was ich vorhin schon sagte, meiner Meinung nach sollte das auch verpflichtend sein (Telefonklingeln) (unverständlich) da ist meiner Meinung nach auch wieder der Träger gefordert: Fortbildung einmal im Jahr, einmal Teamfortbildung und dann aber auch schwerpunktmäßig bildet sich jeder Erzieher oder Kinderpfleger bitte in seinem Bereich<sup>96</sup> ebenfalls fort, damit wir auch eine Standard und Qualitätssicherung für die Einrichtung einfach auch haben, weil wir können dann nämlich sagen: „So unser Team ist regelmäßig fortgebildet und zwar einmal in dem Bereich und in dem Bereich und in dem Bereich und wir machen regelmäßig und und und.“ Es gibt auch nach außen hin dieses Bild: Ja die kümmern sich auch, die kümmern sich auch um ihr Wissen einfach ne? (I: Ja) Die tun nicht nur so als wenn sie hier die Allwissenden über die Kinder sind sondern die tun auch wirklich was dafür, um aktuelles Wissen zu erlangen. Das find ich ist auch für Eltern oder für Öffentlichkeitsarbeit auch ein ganz wichtiges Zeichen, zu sehen: Ah wir sind nicht so eingebildet, zu denken, dass eine 20 Jahre zurückliegende Ausbildung mich jetzt hier für immer und ewig prädestiniert, an sämtlichen Kindern rumzuerziehen. (I: Ja) So.“ (IP1 in ErzieherIn 7; 01:04:34)*

Die Befragten unterstreichen, dass alle KollegInnen eines Teams gut aus- und fortgebildet sein müssen, um hochwertige Arbeit leisten zu können und dieses auch

---

zu anderen in der DDR produzierten auch internationale Anerkennung und damit Käufer.

Möglicherweise ist aber auch ein 911er gemeint (Versprecher oder undeutliche Aussprache?), das wäre ein Porsche. Vor dem Hintergrund, dass die Interviewpartnerin im Verlaufe des Interviews schildert, im Ruhrgebiet „in einer Arbeiterfamilie mit fünf Kindern“ aufgewachsen zu sein, erscheint der Vergleich mit einem Wartburg weniger wahrscheinlich. Person 2 verwendet an verschiedensten Stellen des Interviews Metaphern aus dem Automobilbereich. Diese jeweils zu deuten, ist schwierig. Möglicherweise wird hier eine Zeitgeist-Metapher verwendet: Da Autos als Statussymbole fungieren, kann es sich hier um einen übertragenen Wertbegriff handeln.

<sup>96</sup> In dieser Kindertagesstätte wird nach einem Offenen Konzept gearbeitet. Nach Zeiten in festen Stammgruppen können die Kinder verschiedene Angebote in unterschiedlichen Bereichen wahrnehmen, diese werden jeweils verantwortlich von einer Erzieherin betreut.

nach außen zu vertreten. Hier bedarf es sowohl gemeinsamer Fortbildungen im Team als auch der Expertise beziehungsweise Fortbildungsbereitschaft jeder Einzelnen. An dieser Stelle scheint es hier noch Entwicklungsbedarf in der Kita zu geben. Um das von der Ebene des Beispiels der Einrichtung der Befragten abzuheben, kann an einen Befund von Fthenakis (2014) angeknüpft werden, der konstatiert, dass in Kindertagesstätten derzeit primär erfahrungsgeleitet gehandelt würde und Fachkräfte nicht in der Lage seien ihre Arbeit mit den Kindern fachlich zu begründen.

Nach Auffassung der Befragten 1 ist auch der Träger gefordert (wie bereits an anderer Stelle betont wurde), die Qualität seiner Einrichtung zu sichern. Im letzten Satz dieses Ausschnitts stellt Interviewpartnerin 1 heraus, dass Erzieherin ein wirkmächtiger Beruf ist: Mit dem Begriff „*rumerziehen*“ im Kontext mit „*20 Jahre zurückliegende Ausbildung*“ wird präsupponiert, dass das Wirken von ErzieherInnen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern hat. Ist dagegen die Qualität dieses Wirkens zu beanstanden, wird an den Kindern „*rumerzogen*“, was Beliebigkeit und das Fehlen von Zielstrebigkeit auszudrücken scheint. Ist die Qualität gut, werden Kinder gefördert – so ist zu vermuten.

Insgesamt wird mit den dargestellten Sequenzen erkennbar, dass aus der Perspektive der Interviewpartnerinnen das Wirken von ErzieherInnen nicht lediglich auf das Kind direkt wirkt, sondern sich auch weiter verzweigt: Die Erzieherin beziehungsweise der Erzieher hat Verantwortung gegenüber dem Kind („*die Kindertagesstätten-Pädagogik*“ muss auf „*Kinder ausgerichtet sein, nicht auf die Bedürfnisse anderer*“), aber auch elterliche Sorgen und Bedürfnisse müssen ernst genommen werden („*Eltern auch mit ihren Sorgen und Nöten abzuholen*“), darüber hinaus müssen gesellschaftliche Anforderungen erfüllt werden. Verantwortung (für die Qualität der Arbeit in Kindertagesstätten auf der Basis von fundiertem Wissen) zeigt sich jedoch nicht lediglich als einseitige Anforderung, die das in der Kita tätige Personal zu erfüllen hat, sondern auch als eine Verpflichtung, die Staat und Gesellschaft gegenüber den ErzieherInnen und über diese auch gegenüber den Kindern einzulösen hat („*fordern von der Politik, sondern denn dann auch die Forderungen fördern, d.h. dass sie dann auch für Menschen, die sich für den Bereich interessieren erst mal, dass die dann auch eine wegweisende Hilfe vom Staat bekommen*“). Das heißt, um ihren Verpflichtungen nachkommen zu können, bedürfen ErzieherInnen – vielleicht die Elementarpädagogik im Allgemeinen – der gesellschaftlichen Anerkennung und Unterstützung, wie später noch explizit dargestellt werden wird (vgl. Kapitel 13).

## 10.2 Neue wissenschaftliche Erkenntnisse: Unterstützung und Herausforderung für ErzieherInnen

In folgenden Passagen des Interviews (ErzieherIn 6) wird insbesondere der Wissenszuwachs der letzten Jahre für den frühpädagogischen Bereich thematisiert und (ebenso wie in ErzieherIn 7) auf die damit einhergehende Bedeutung von Aus- und Fortbildung verwiesen. Zudem führt die hier interviewte Kita-Leitung den in ErzieherIn 7 lediglich angedeuteten Gedanken bezüglich der wichtigen Verbindung zwischen Theorie und Praxis aus:

*„Als ich vor 24 Jahren meine Ausbildung bekommen habe und ich habe über Wahrnehmungsstörungen nichts gelernt. Da war das Thema noch nicht da. Und das hat sich natürlich heutzutage man, wenn ich allein überlege, was wir alles schon an Fortbildungen machen, um so für mich ein Mindeststandard, dass man einfach weiß was ist ADHS von was reden wir da überhaupt. Dass man auch mal von Begabtenförderung was gehört hat. Dass man wenigstens so eine Sache hat, dass einem irgendwo, wo es im Kopf klingelt, dass man sagt: „Meine Güte da müssen wir mal irgendwie doch gucken“. Dann gerade die Pädagogik für die unter Dreijährigen. Da macht eine Mitarbeiterin von mir auch jetzt dies Emmi Pikler Kleinkindpädagogik. Das sind einfach Sachen, die so viel dazu kommen.“*  
(ErzieherIn 6; 00:44:04)

Die Interviewte unterstreicht, dass sich die Elementarpädagogik in den letzten Jahren entwickelt hat, es gibt Wissensbereiche, die noch relativ jung sind. Auch Tätigkeitsfelder für ErzieherInnen, die neu sind oder zumindest an Bedeutung gewonnen haben, so wie die Betreuung von Kindern unter drei Jahren, sind hinzugekommen. Einerseits resultiert das aus ihrer Perspektive zum einen aus der Erweiterung des Wissens für den Elementarbereich, andererseits wird diese Entwicklung auch über Veränderungen in der Gesellschaft herbeigeführt. Hierfür erscheint Wissen als Notwendigkeit, pädagogische Maßnahmen ableiten zu können oder weiterführende Beobachtungen anzuschließen („*meine Güte da müssen wir mal irgendwie doch gucken*“). Es wird – wie in ErzieherIn 7 – ebenfalls auf die Bedeutung einer fundierten Ausbildung sowie auf die Notwendigkeit von stetiger Fortbildung verwiesen, dennoch kommt diese Kita-Leitung zu anderen Schlüssen als die zuvor Zitierten:

*„Man weiß heutzutage immer mehr, es gibt Therapieformen, da hat man früher überhaupt noch nichts von gehört. Ergotherapie habe ich in meiner Ausbildung nicht gehört. Und dafür alleine, weil das so ein großes Spektrum geworden ist, was man auch weiß heutzutage, finde ich, müsste schon ein Studiengang her.“*  
(ebd., 00:44:04)

Aus Sicht dieser Interviewpartnerin stellt bereits die Vielfalt des vorhandenen Wissens für den Bereich der Elementarpädagogik die Berechtigung beziehungsweise die Notwendigkeit dar, einen Studiengang<sup>97</sup> einzurichten. Hier wird in gleicher Form argumentiert wie Balluseck, die eingangs (Kapitel 10) zitiert wurde. Die Gefahr von Hochschulausbildungen scheint nach Ansicht dieser Interviewten allerdings ein mangelnder Praxisbezug zu sein, denn sie unterstreicht:

*„Aber die dürfen die Praxis nicht vergessen, weil das ist das A und O. Ich hatte in meiner Ausbildung, ich hab in Nordrhein-Westfalen gemacht und ich hatte ein Vorpraktikum zwei Jahre Schule und Anerkennungsjahr und in meinem Anerkennungsjahr habe ich, glaube ich, das meiste gelernt. Angeleitet in der Praxis ein ganzes Jahr. Und das gibt es hier nicht mehr. Und das finde ich sehr schade.“ (ebd., 00:44:04)*

Aus eigener Erfahrung betrachtet diese Erzieherin die Phase der angeleiteten Praxis als sehr fruchtbare Zeit. Sie beklagt, dass es diese Ausbildungsform mit den langen Praxisphasen nicht mehr gibt<sup>98</sup>. Wobei sie zu verstehen gibt, dass sie die Bedingungen, die zu der Veränderung geführt haben, kennt und akzeptiert:

---

<sup>97</sup> Die Interviews in den Kindertagesstätten sind in 2009 geführt worden, zu der Zeit standen die Überlegungen beziehungsweise Bemühungen um die Etablierung elementarpädagogischer Studiengänge noch am Anfang. Möglicherweise spiegeln sich Elemente diesbezüglicher Diskurse in den Ausführungen der Interviewten. Wie AbsolventInnen eines entsprechenden Studienganges in Praxiseinrichtungen eingestellt und bezahlt werden könnten, war zum Interviewzeitpunkt noch völlig unklar.

<sup>98</sup> Seit 1992 wurde der Ausbildungsweg zur Erzieherin umgestellt, angestrebt wurde ein Stufenmodell (I SozialassistentIn, II ErzieherIn). Im Wesentlichen markiert diese Veränderung sich durch die Reduzierung der Ausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik auf zwei Jahre, die Abschaffung des Berufspraktikums und die Erhöhung des Vorlaufs auf zwei Jahre Berufsfachschule (hier konnte ein Jahr zunächst auch über die Hauswirtschaftsschule abgeleistet werden – das einjährige Vorpraktikum war bereits abgeschafft). Die Fachschule sollte einem vier semestrigen Kurzstudium entsprechen. Die europäische Anerkennung war das Argument für diese Veränderungen in der Struktur der Ausbildung. Wenige Bundesländer haben diese Vorgaben konsequent umgesetzt, eher wurden kostengünstige Lösungen praktiziert. So auch in Niedersachsen, auf das sich das „hier“ in der zitierten Interviewsequenz bezieht. Hier wurde die Fachschulausbildung, wie sie die Interviewpartnerin beschreibt, nach und nach vollständig zu einer drei Jahre dauernden schulischen Ausbildung mit Praxisblöcken umgestellt. Als Gründe sind hier beispielsweise eine bessere Praxisbetreuung der angehenden Fachkräfte genannt worden. In der Konsequenz mussten dann drei Jahre lang Schulgeld für die privaten Fachschulen bezahlt werden. Außerdem fiel das Berufspraktikum – respektive Anerkennungsjahr weg, sodass die AbsolventInnen weder in ihrem letzten Ausbildungsjahr 80% der tariflichen Bezahlung erhielten (wie im Anerkennungsjahr) noch nach der Ausbildung Anspruch auf Arbeitslosengeld hatten. (Diese Hinweise sowie ergänzende Informationen zum Themenbereich verdanke ich D. Schnepfer-Leuck, ehemalige Vorsitzende der LAG der Fachschulen Sozialpädagogik sowie Lehrerin an der Fachschule Sozialpädagogik in Melle.) Derzeit ist die fachschulische Ausbildung an Lernfeldern ausgerichtet und eine Modularisierung wird angestrebt.



*„Wobei diese andere Seele es natürlich in mir klar. Die müssen ja auch mehr lernen. Es ist einfach viel mehr, was es heute zu wissen gibt und gilt und was auch wichtig ist. Und ich finde auch, dass Erzieherin ruhig auch bisschen in diese kaufmännische Geschichte. Wenn ich überlege, was ich jetzt für Aufgaben habe. Ich muss Buchführung machen. Die hab ich ja nie gelernt. Ja Management ist jetzt vielleicht ein bisschen übertrieben. Obwohl eigentlich, man muss auch ein bisschen selbstbewusst sein. Dass das wirklich auch in die Richtung gehen kann. Und wenn es nur in einem Semester ist ein Kurs den man da irgendwie nebenher mitmacht. Das man das auch schon mal wenigstens gehört hat. Man weiß heute mehr, man weiß viel mehr um die Wichtigkeit der elementaren Pädagogik, dieser basalen Pädagogik und da muss man auch mehr lernen.“*  
(ebd., 00:44:04)

Die Interviewte bedauert den mangelnden Praxisanteil in der Ausbildung zur Erzieherin, kann ihn jedoch akzeptieren, da sie sich der umfangreichen zu erwerbenden Wissensbestände bewusst ist. Indem sie darauf verweist, dass sich das Spektrum über das Pädagogische, also das Kerngeschäft der Erzieherin hinaus erweitert hat, unterstreicht sie ihre Zustimmung. So muss sie als Leiterin beispielsweise zusätzlich über Kenntnisse im Gebiet der Buchführung verfügen. Zudem wird zweierlei in diesem Abschnitt deutlich: Zum einen muss sich der Berufsstand der Erzieherin profilieren, das zeigt sich hier, indem die Interviewpartnerin ihre Einschränkung *„Management ist jetzt vielleicht ein bisschen übertrieben“* zurücknimmt und Selbstbewusstsein für sich beziehungsweise ihren Bereich fordert. Ihre Äußerungen legen die Vermutung nahe, dass sie die Ausbildung von PädagogInnen für den Elementarbereich gedanklich der Hochschule zuordnet, indem sie Begriffe wie Semester und Kurs benutzt. Als zweiten zentralen Punkt hebt diese Interviewpartnerin die Bedeutung der Elementarpädagogik als grundlegend hervor. So wird auch hier deutlich, dass ErzieherInnen in der Selbstwahrnehmung eine große Verantwortung zukommt. Wiederum wird als Konsequenz daraus abgeleitet, dass (angehende) ErzieherInnen auch über dieses (Mehr-)Wissen verfügen müssen, um den Anforderungen und Möglichkeiten, die sich daraus ergeben, gerecht werden zu können (*„und da muss man auch mehr lernen“*). Dennoch drückt die Interviewpartnerin durch die Verwendung der Formulierung *„zwei Seelen“* aus, dass das Gegeneinanderhalten von Wissen und Praxis für sie ein Dilemma darstellt: Die vielfältigen Inhalte, die es zu kennen und Fakten, die es zu wissen gilt, betrachtet sie als nicht ausreichend für eine umfassende Ausbildung, das *„A und O“* stellen für sie die Praxiserfahrungen dar, die am besten unter Anleitung gemacht werden. Ihrer Meinung nach scheint das Mehr an Wissen nur auf Kosten der Praxis zu gehen. Ein Ausweg, über den Wissen und Praxis miteinander verbunden werden, wird hier nicht expliziert,

obschon diese Interviewpartnerin angibt, selber in ihrem Anerkennungsjahr das meiste gelernt zu haben.

Es kann festgehalten werden, dass ein gutes Fundament an Wissen und regelmäßige Fortbildung, kombiniert mit dem Willen sich selbst und sein pädagogisches Handeln zu hinterfragen, die Basis für qualitativ hochwertiges Arbeiten von PädagogInnen in Kindertageseinrichtungen bildet – kurz gesagt: Professionalität. Dieses in Worten der Akteure (in vivo) zu fassen bedeutet Folgendes:

*„Also mein Anleiter damals hat immer gesagt, der Unterschied zwischen einer Erzieherin und Oma Meier ist, dass sie es nicht nur aus dem Bauch heraus tut und glaubt, dass es ganz gut ist das Richtige zu tun, sondern halt aus einem professionellen Hintergrund. Also von dem Wissen her, warum es diese Dinge tut, die es tut. Also Oma Meier kann auch ganz toll das Kind verwahren, aber als Erzieherin hat man dann einfach diesen professionellen Hintergrund und weiß „ok ich verwahr es jetzt nicht nur, sondern ich schaue dahinter und gucke ganz genau hin und weiß, warum ich jetzt mit dem Kind anfange im Sand zu spielen oder mit dem Kind am Basteltisch bin oder in der Bauecke oder nehm mir halt spezielle Dinge vor.“ (ErzieherIn 8; 537)*

### **10.3 ErzieherIn-Kind Beziehung: Kernelement professioneller Arbeit**

Die befragten ErzieherInnen schildern den Beziehungsaufbau und die Beziehungsgestaltung zu den Kindern als zentrale Aufgabe ihres pädagogischen Handelns. Möchte man die Vielschichtigkeit ihrer Schilderungen verstehen, lohnt sich ein kurzer, vertiefender Blick auf verschiedene theoretische Zugänge zum Themenfeld Erzieherin-Kind-Beziehung.

Der Beziehungsgestaltung zwischen Erzieherin und Kind kann sich über verschiedene Wege genähert werden. Möglich ist beispielsweise der Zugang über psychologische Erkenntnisse für den frühkindlichen Bereich wie sie in den Auseinandersetzungen um eine entwicklungsfördernde Bindungs-Explorations-Balance (vgl. Ainsworth et.al. 1978; Ahnert 2008, Völker/Schwer 2011, 59ff) zu finden sind. Entwicklungspsychologisch beruhen frühkindliche Bildungsprozesse auf Beziehungen, die zu Personen, aber auch zu Dingen und Gedanken bestehen. Damit ein Kind sich als Subjekt erfahren kann, muss es notwendigerweise in verlässliche Bindungen und Beziehungen eingebettet sein (vgl. Ostermayer 2006). In Anlehnung an die Bindungstheorie, die Bolwby in den 1950er Jahren grundgelegt hat, kann festgehalten werden, dass das Bindungsstreben

der Kinder Vorrang vor der Exploration hat. So stellt eine feinfühlig<sup>99</sup> Bezugsperson die sichere Ausgangsbasis dafür dar, dass ein Kind die Umwelt erkunden und bei Unwohlsein zu ihr zurückkehren kann. Für den Bereich der Kita konstatiert Ahnert (2007):

„Stabil betreuende Erzieherinnen scheinen tatsächlich eine sicherheitsgebende Funktion erfüllen zu können und zu Bindungspersonen zu werden, deren Nähe vom Kind auch eingefordert wird. Es kann deshalb keinen Zweifel geben, dass das Bindungskonzept auch auf Erzieherinnen angewendet werden kann, und dass die Beziehungen, die sie mit den Kindern eingehen, als Bindungsbeziehungen zu werten sind.“ (ebd., 32)

Auch wenn die Bedeutung der ErzieherIn-Kind-Beziehung für die Entwicklung und das Lernen von Kindern hier belegt scheint, wird ihr in den wissenschaftlich theoretischen Diskursen in Deutschland verhältnismäßig wenig Beachtung geschenkt (vgl. Textor<sup>100</sup>). Dies erstaunt auch auf der Basis der Ergebnisse verschiedener internationaler, aber auch nationaler Forschungen, die Textor wie folgt zusammenfasst: Enge Bindungen zu ErzieherInnen korrelieren mit der besseren Entwicklung von Kindern. Beispielsweise sieht er nach Ahnert (2006) sowie Kontos und Wilcox-Herzog (1997) bestätigt, dass Kinder mit sicherer Bindung zu ihren ErzieherInnen empathischer, kooperativer unabhängiger und zielorientierter sind. Bedingung hierfür ist, dass die Fachkräfte sensibel und responsiv waren (vgl. Ahnert 2006, 4).

Der Grund für die geringe Präsenz des Themas Beziehung wird bisweilen in Zusammenhang mit der „konstruktivistischen Wende“ (Brandes 2008, 32; Schäfer 2007, 45) gebracht. Hier ist die Überzeugung, dass Kindern Wissen vermittelt wird, ersetzt worden durch ein Modell, das Lernen als Konstruktion von Welt und Selbstbildung fasst. Mit dieser veränderten Auffassung vom Lernen bei Kindern wandelt sich auch das Bild vom Kind, es wird nun als aktiver Gestalter betrachtet. Demzufolge gilt es, auch die Beziehung zwischen Erzieherin und Kind neu zu bestimmen. Ob damit die Bedeutung dieser Beziehung verringert wird oder sich lediglich Gestaltung und Aufgabenfeld verschieben, mag unterschiedlich eingeschätzt werden. Ein Versuch dieser Neubestimmung spiegelt sich in der Kontroverse zwischen Vertretern von Selbstbildungsansätzen und ko-konstruktivistischen Ansätzen, in der sich Schäfer und Fthenakis in Deutschland als federführend zeigen (vgl. Kapitel 2.1). Im ‚offenen Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen‘ vertritt

---

<sup>99</sup> In ihrem Konzept der Feinfühligkeit weist Ainsworth darauf hin, dass zum Teil recht unspezifische Signale wahrgenommen und gedeutet werden müssen (vgl. Ainsworth et al. 1978).

<sup>100</sup> Vgl.: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1596.html> (zuletzt geprüft 15.09.2014)

Schäfer den Selbstbildungsansatz, im Bayerischen fasst Fthenakis die spezifische Rolle, der Erzieherin als Ko-Konstrukteurin (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, 427ff).<sup>101</sup>

Ein weiteres Argument für die Bedeutung von Beziehungen liefern sowohl hirnhysiologische Betrachtungsweisen von Lernen als auch Zugänge der Persönlichkeitspsychologie, in denen der Einfluss von Emotionen auf das Lernen unterstrichen wird (exemplarisch Storch et al. 2006; Kuhl 2001). Der wesentliche Aspekt von Beziehungen besteht darin, dass sie affektiv getönt sind.

Außerdem ist es möglich, sich dem Thema Beziehungsgestaltung theoretisch von einer anderen Seite aus zu nähern: Wendet man sich dem Bereich der Qualität der pädagogischen Arbeit in deutschen Kindertagesstätten zu, gerät der nationale Kriterienkatalog in den Fokus (vgl. Tietze/Viernickel 2003). Hier bildet das Wohlbefinden der Kinder in der Einrichtung das entscheidende übergreifende Qualitätskriterium, das auch über die ErzieherInnen-Kind-Interaktion als Item der Prozessqualität zu bestimmen versucht wird (vgl. Kapitel 3.2).

### **10.3.1 Funktion und Reichweite von Beziehungen: Passende Beziehungsangebote**

Die Bedeutung der Erzieherin-Kind-Beziehungen für die professionelle Gestaltung von pädagogischen Settings ist sowohl auf theoretischer Basis (wie eben dargestellt) als auch datenbasiert aus dem vorliegenden Material zu unterstreichen wie nachfolgend dargestellt wird. Anhand einiger Beispiele wird erläutert, wie die Befragten die Bedeutung und Funktion der Beziehung zwischen Kind und Erzieherin beurteilen und beschreiben und welche Argumentationslinien oder theoretischen Hintergründe in ihren Schilderungen zu finden sind. Erkennbar wird in diesen Passagen, dass die ErzieherInnen in der Gestaltung ihres pädagogischen Alltags bemüht sind, dem Kind

---

<sup>101</sup> Insbesondere mit den beiden letzteren Betrachtungsweisen (Selbstbildung und Ko-Konstruktion) werden jeweils spezifische Sichtweisen auf das Kind deutlich – so lassen sich im Datenmaterial Beispiele finden, die für die verschiedenen Auffassungen stehen, ebenso werden auch Aspekte deutlich, die beide Ansätze verbinden. In den kontroversen theoretischen Diskursen scheinen diese oft ausgeblendet zu sein. Das Bild vom Kind ist sowohl für das professionelle Selbstverständnis von Erzieherinnen als auch für ihre pädagogischen Orientierungen von entscheidender Bedeutung. Diesem wird daher unter Hinzuziehung von Studienergebnissen von Dahlberg (2004) im Kapitel 12 besondere Beachtung beigemessen.

das individuell passende Maß an Unterstützung zukommen zu lassen. Inwieweit dafür eine Erzieherin-Kind-Beziehung oder gar Erzieherin-Kind-Bindung eingegangen wird, wird zu überprüfen sein. Aussagen zu diesem Themenbereich, finden sich beispielsweise auf die Einstiegsfrage nach dem, was Kinder im Kindergartenalter benötigen:

*„Also ich finde immer, das erste Bild, äh Antwort von mir ist immer Bindung. (I: Mh) Also das das, das find ich ganz, ganz oben äh das ist die Überschrift für alles [...] egal für was es ist, obs für Entwicklung geht, für für Bildung geht, für überhaupt, also ich denke immer, ein Kind ohne, ohne Bindung ist, dem fehlt der Boden.“ (ErzieherIn 15; 00:00:41)*

*„Ähm ich find ja. Weil es eine Beziehung einfach ist und die Kinder, die bauen Beziehungen zu uns auf. Also ich halt nichts davon, Kinder ganz eng sich ans Bein zu binden, aber ich find schon wichtig, dass Kinder die Gelegenheit bekommen, einfach eine Beziehung hier aufzubauen und zwar zu einem ganz kleinen Kreis, sprich ein oder zwei Personen. Die Kinder können nicht hierher kommen und zu zehn oder elf Leuten eine Beziehung aufbauen.“ (ErzieherIn 7; 00:03:56)*

*„Also ich glaube was wichtig ist, ist Kinder ernst zu nehmen, mit ihren Wünschen und Interessen. Auf der anderen Seite auch wieder Freiräume geben, also so was von Sicherheit geben, aber in einem Freiraum, wo Kinder auch eigene Erfahrungen machen können und sich ausprobieren.“ (ErzieherIn 14; 00:03:56)*

Bereits über diese kurzen Sequenzen wird deutlich, dass ErzieherInnen über viele der oben angesprochenen Erkenntnisse verfügen und diese in der Gestaltung ihres pädagogischen Alltags berücksichtigen. In den Interviewpassagen wird Bindung als sichere Basis bezeichnet, die dem Kind Entwicklung ermöglicht. Hier scheint zum einen die Bindung zur primären Bezugsperson angesprochen zu sein, explizit benennen die InterviewpartnerInnen jedoch die Beziehungen, die in der Kita geknüpft werden (müssen). Diese stellen für diesen Kontext die sichere Basis für die Exploration des Kindes dar. Dass es sich tatsächlich um eine Bindungs-Explorations-Balance handelt, wird in den Beispielen anschaulich geschildert.

Die Kinder werden als Akteure beschrieben, nicht als Objekte: In den Darstellungen sind es immer die Kinder, die sowohl den Ausgangspunkt als auch die Intensität der Beziehung bestimmen. Beziehung stellt keinen Selbstzweck dar, vielmehr bietet sie für die Kinder die Basis, in der Kita Erfahrungen sammeln zu können. Kinder werden sich „nicht ans Bein gebunden“, das heißt nicht in Abhängigkeit gehalten, eher werden sie zur Eigenständigkeit angeregt und ihnen wird Interesse und Wertschätzung entgegen

gebracht („Kinder ernst zu nehmen, mit ihren Wünschen und Interessen“). So entsteht eine ausgewogene Beziehung, die zugleich Sicherheit und Freiheit gewährleistet. Aus Sicht der Befragten ist hierfür eine vertrauensvolle und bewusste Beziehung(s-Aufnahme) durch die ErzieherInnen zu Beginn der Kita-Zeit außerordentlich wichtig, wie im Folgenden dargestellt wird:

*„[...] weil man doch merkt, dass Kinder gerade so bis 3-4 Jahren, wirklich auch die persönliche Bezugsperson brauchen. Das erleichtert für die Kinder eine ganze Menge und dadurch werden die vom Grund auf halt sicherer. Gerade die allerjüngsten bei uns aus der Krippe von 0 bis 3, die ja nun auch zu uns kommen. Da machen wir dieses Berliner Eingewöhnungsmodell, was ja genau das zum Inhalt hat, nämlich für jedes Kind eine Bezugserzieherin aufzubauen, die Sicherheit zu bekommen. Und wenn dann die Sicherheit da ist und das Vertrauen da ist, dann können die Eltern gehen.“ (ErzieherIn 6; 00:03:31)*

Entwicklungspsychologische Erkenntnisse werden hier als Basis für konzeptionelle Gestaltungsprinzipien eingeführt. Dem Bindungsbedürfnis, insbesondere der Krippenkinder, wird hier Rechnung getragen, indem ihnen eine Bezugsperson zur Seite gestellt wird. Hat sich eine tragfähige Beziehung als Alternative zur primären Bindung heraus gestaltet, kann die Eingewöhnungsphase als abgeschlossen gelten. Der in diesen Aussagen angedeutete Einfluss der Bindung als sichere Basis für das Handeln von Kindern, wird im Folgenden nochmals vertiefend dargestellt. Gutes Material bietet hierzu das Doppelinterview ErzieherIn 5 mit einer Kita-Leitung (IP1) und einer Gruppenerzieherin (IP2). Anschaulich werden verschiedene Komponenten des Gelingens während der Anfangsphase in der Kita beschrieben. So werden beispielsweise verlässliche (Organisations-)Strukturen als ergänzendes Element in der Gestaltung des Kita-Alltags eingeführt, um den Kindern Sicherheit zu geben:

*„Sie brauchen Strukturen insofern, dass sie wissen in welche Gruppe sie gehören, in welchen Räumen was gemacht werden darf, das können auch schon Zweijährige verstehen. Und dann brauchen sie natürlich auch das Gefühl, ich darf auch meinen Kopf durchsetzen mal, ich darf auch hier erkunden, ich darf gehen. In der Regel nehmen uns neue Kinder aber an die Hand, wenn sie merken, dass zum Beispiel meine Kollegin Bezugserzieherin ist, dann geht die, dann nehmen oft die Kleinen die Erzieherinnen und möchten dann erst mit ihr erkunden, das Haus oder den Garten. Aber nach ein paar Tagen erledigt sich das oft, dann trauen die sich selber. Aber die ersten Tage, Stunden gucken sie sehr genau wo ist die Erzieherin, an die ich mich andocke, [...].“ (IP1 in ErzieherIn 5; 00:01:45)*

In der Darstellung wird deutlich, dass es für die Kinder zunächst darum geht, Sicherheit zu gewinnen. Dafür bestimmen sie aus eigenem Antrieb, welches Maß an

Unterstützung sie benötigen, um sich in der neuen Umgebung bewegen zu können („in der Regel nehmen neue Kinder uns aber an die Hand“). Andererseits bedeutet das auch, dass die ErzieherInnen dieser Einrichtung, den Kindern durchaus zutrauen, solche Entscheidungen zu treffen und einen Teil der Verantwortung für die eigene Entwicklung zu übernehmen. Im Zusammenhang mit der Übergangsgestaltung von der Familie in die Kita wird beschrieben, dass die Kinder diese Abhängigkeit schnell aufgeben und die körperliche Präsenz der (Bezugs-)Erzieherin in der Regel bald nicht mehr brauchen. Danach, so schildern die Interviewten, genügen den Kindern Strukturen, an denen sie sich orientieren können und die Kenntnis der Regeln, an die sie sich zu halten haben. In diesem Rahmen stellen Strukturen keine einengenden Bedingungen für Kinder dar, sondern bilden eine sichere Basis, von der aus sie sich auf den Weg machen können („brauchen sie natürlich auch das Gefühl, ich darf auch meinen Kopf durchsetzen mal, ich darf auch hier erkunden, ich darf gehen“). In diesem Beispiel dienen die vorgegebenen Strukturen den Kindern, beziehungsweise deren Entwicklung, und nicht umgekehrt. Mit der im Folgenden dargestellten Sequenz schließen die Interviewerin und die Interviewpartnerin 2 die Darstellungen zum Thema Bindung und Beziehungsaufbau:

*„Das ist interessant, das heißt, es ist wirklich erst mal so dieser Beziehungsaufbau, diese Bindung und dann erst mal, ja, wenn man das Vertrauen hat, dann guckt man sich auch wirklich so die ganzen Gegebenheiten an.“ (I: ebd., 00:01:56) „Dann traut man sich raus um weiter zu erforschen. Und ich denke, wie du [IP] gerade gesagt hast, es muss ein bestimmter Rahmen da sein, der den Kindern auch Sicherheit gibt, was dann die Grundlage ist, dass sie eben sich auch trauen selber aktiv zu werden.“ (IP2 ebd., 00:02:10)*

Diese Aussage wird von Interviewpartnerin 1 als Überleitung genutzt, um darzustellen, wie die genannten Aspekte in das Offene Konzept der Kita eingebettet sind:

*„Und Regeln geben auch Halt, es ist also, grad ein Offenes Konzept hat auch sehr viele Regeln, es heißt nicht, wir können durchs Haus laufen und machen was wir wollen. Also in jedem Raum gibt es Regeln. Viele werden nicht durch erklären, sondern einfach durchs Zugucken und Miterleben, werden einfach vermittelt, die sehen dann, was wir mit den Älteren, also wenn wir vor dem Essen zum Beispiel Hände waschen gehen, das ist eine Pflichtsache. Das braucht man jetzt, wo die alle hier eingearbeitet, eingewöhnt sind die Kinder, sehen die Neuen automatisch wie das läuft. Die laufen dann hinterher, wenn alle auf den Weg sich machen, dann gehen die mit.“ (IP1 in ErzieherIn 5; 00:02:44)*

Offensichtlich ist, dass die hier interviewten Erzieherinnen davon überzeugt sind, dass es verschiedener Arten von Regeln bedarf, um das Zusammenleben in einer Gemeinschaft zu organisieren. Die Kita erscheint als soziale Gemeinschaft „in der nicht

*einfach durchs Haus gelaufen und gemacht wird, was man will“* – hier scheint Rücksichtnahme als Regel für das Zusammenleben in einer Kita angesprochen zu sein<sup>102</sup>. Ebenso gelten lebenspraktische Regeln, wie beispielsweise das Händewaschen vor dem Essen, die das Zusammenleben in einer Gemeinschaft ordnen. Deutlich hervorgehoben wird die die Gemeinschaft der Kinder, die als wichtige Orientierung und als Lernvorbild (*„sehen die Neuen automatisch wie das läuft“*) fungiert. Durch diese Erwähnung der Peers als Vorbilder wird die Bedeutung der Gruppe für das (soziale) Lernen der Kinder unterstrichen, wobei gleichzeitig klar wird, dass diese Erzieherinnen sich bewusst zurücknehmen und keine Abhängigkeiten schaffen – nicht alles muss von ihnen erklärt und direkt geregelt werden.

Sollen die dargestellten Positionen auf der Basis von wissenschaftlicher Literatur eingeordnet werden, bietet sich die Auseinandersetzung mit zwei Themenkomplexen an: Zum einen ist hier der Einfluss von Peers auf das kindliche Lernen von Bedeutung und zum anderen die Kompetenz der ErzieherInnen, eine Gruppe zu leiten. Dollase (2004) unterstreicht die Gruppenorganisation als das wichtigste Moment der eigenständigen und eigenwertigen Arbeit in Kindertagesstätten, dies untermauert er in Anlehnung an die Gruppenführungstechniken Kounins. Die Fähigkeit, 25 Kinder über mehrere Stunden sinnvoll beschäftigt zu halten, sei eine herausragende Fähigkeit von ErzieherInnen (vgl. ebd., 63ff). Gelingt es ErzieherInnen, Gruppenstrukturen zu schaffen wie in dem eben geschilderten Beispiel, die dazu geeignet sind, dass die Kinder als soziale Gemeinschaft harmonieren und voneinander lernen, so ist davon auszugehen, dass sie eben diese Kompetenz des Gruppenmanagements beherrschen.

Durch Peers<sup>103</sup> werden auch soziale Anpassungsvorgänge in Gruppen initiiert und beeinflusst. In altersgemischten Gruppen, wie im genannten Beispiel, sind Entwicklungsanregungen vor allem durch die Modellfunktion der älteren Kinder zu erwarten. Das soziale Lernen der älteren Kinder wird wiederum gefördert, indem sie in diesen Konstellationen Rücksichtnahme und Einfühlungsvermögen schulen können (vgl. Viernickel 2006, 73). Eine gute Gruppenorganisation würde sich bei den hier befragten ErzieherInnen darin zeigen, dass es ihnen gelingt, diese (Gruppen-)Prozesse zu nutzen, ihre eigene Präsenz zu reduzieren und Kindern auf diese Weise

---

<sup>102</sup> Möglicherweise betont die Interviewpartnerin diesen Aspekt aber auch, weil sie es gewohnt sein könnte, so auf mögliche Bedenken von Eltern gegenüber dem Offenen Konzept zu reagieren.

<sup>103</sup> Als Peers sind Kinder zu verstehen, die sich in einer ähnlichen Entwicklungsphase beziehungsweise auf ähnlichem Entwicklungsstand befinden. Wichtig an dieser Stelle ist, dass sie sich in gleicher Funktion gegenüber den RepräsentantInnen der Institution Kita befinden. (vgl. Viernickel 2006, 65)



Entwicklungsprozesse zu ermöglichen. Werden diese Aspekte mit der ErzieherInnen-Kind-Beziehung verbunden, greift Folgendes von Ahnert (2007) formulierte:

„Sichere Erzieherinnen-Kind-Bindungen entstehen [...] in jenen Kindergruppen, in denen die Gruppenatmosphäre durch ein empathisches Erziehverhalten bestimmt wird, das gruppenbezogen ausgerichtet ist und die Dynamik in dieser Gruppe reguliert. Die wichtigsten sozialen Bedürfnisse eines jeden Kindes müssen dabei unter der Einbeziehung der Anforderungen der Gruppe zum richtigen Zeitpunkt bedient werden.“ (ebd., 35)

Interessanterweise beschränken sich die Ausführungen Ahnerts hier auf die Zusammenhänge von emotionalem Wohlbefinden und sozialem Lernen. An dieser Stelle greift eine Kritik, die Brandes (2008) im Zusammenhang mit seiner Auseinandersetzung um die Bedeutung von Gruppe im Kontext des veränderten Paradigmas<sup>104</sup> in der Elementarpädagogik beleuchtet. Er konstatiert, dass Gruppe als eigenständiges Thema eine erstaunlich geringe Rolle in der Entwicklungspsychologie und in der Pädagogik spiele (vgl. ebd., 7). Er hingegen stellt heraus, dass „Kindergruppen eine fundamentale und über spezifische soziale Kompetenzen hinausgehende Rolle für die Gesamtentwicklung von Kindern besitzen.“ (ebd., 9). In den hier wiedergegebenen Schilderungen der Befragten erscheinen Gruppe und Peers sowie Strukturen als Sicherheit gebende Basis für Exploration, Lernen und Entwicklung.

Im Folgenden wird beschrieben, dass ein gelungener Start in die institutionalisierte Bildungsbiographie nicht erst mit dem Besuch der Einrichtung grundgelegt wird. Der Übergangsbewältigungsprozess von der Familie in die Kita kann unterstützt werden, indem der Beziehungsaufbau bereits vor dem Besuch der Kita beginnt, so betonen die Befragten.

*„Mh also wir (.) wir machen den Kindern ein Angebot. Das heißt, dass zwei Kolleginnen, die dieses Kind auch in der Stammgruppe haben, die besuchen vorher das Kind auch Zuhause (.) bevor es in den Kindergarten kommt. Um einmal zu dem Kind Kontakt aufzunehmen, auch um äh den Eltern das Angebot zu machen: Wir sind für euch da. Dass die Eltern auch Ansprechpartner haben. Aber wenn das Kind sich hier dann anders entscheiden sollte oder für eine andere Person entscheiden sollte, ist das auch in Ordnung. Also die Kinder haben hier einfach mehr Möglichkeiten äh dann auch äh sich auch jemanden zu suchen, der für das Kind oder aus Sicht des Kindes wichtig ist.“ (IP1 in ErzieherIn 2; 00:04:29)*

---

<sup>104</sup> „Diese Reformdiskussion wird auf der Basis eines pädagogischen Paradigmas geführt, das auf den *Konstruktivismus* [Hervorhebung im Original] als erkenntnistheoretisches Konzept zurückgeht und als Alternative zur herkömmlichen Vermittlungspädagogik verstanden wird.“ (Brandes 2008, 29)

Theoretisch kann die hier dargestellte Perspektive und Vorgehensweise zur Gestaltung des Überganges durch den Transitionsansatz (Griebel und Niesel 2004; vgl. Kapitel 2.2) eingeholt werden. Dort werden die Fachkräfte als ModeratorInnen des Übergangsprozesses beschrieben. Das hier dargestellte Verständnis der ErzieherInnen scheint diesem zu entsprechen. Außerdem ist den Befragten anscheinend bewusst, dass nicht lediglich das Kind, sondern auch dessen Eltern einen Identitätswandel in dieser Übergangsphase vollziehen müssen (vgl. Griebel und Niesel 2004). So stehen die ErzieherInnen auch den Eltern bereits vor Beginn der Kindergartenzeit für Fragen und Sorgen, die mit dem Kita-Besuch ihres Kindes einhergehen, zur Verfügung.<sup>105</sup> Zudem wird hervorgehoben, dass das Kind seine Bezugsperson aus dem Team der Kita-ErzieherInnen selbst wählen kann – ihm werden Angebote gemacht, aber entscheiden kann es selbständig:

*„Das ist durchaus (.) das ist durchaus üblich, dass die Kinder diese Entscheidung auch (.) auch treffen. [...] wir richten zusätzlich nen pädagogischen Tisch ein, wenn das gebraucht wird. Da können dann nicht alle dran teilnehmen, da nehmen dann die dran teil, die dann zu diesem Kind Kontakt haben und äh dazu was sagen können oder da mit überlegen können. Wo dann einfach schon irgendwie in irgendeiner Weise ne Bindung da ist. Und Bindung wirklich absolut nicht zu verstehen als Abhängigkeit. Also wirklich äh (.) es geht uns wirklich darum, dass das Kind so weit wie möglich vom Erwachsenen unabhängig ist oder wird und ähm ne (.) also absolut nicht zu verwechseln mit äh mit Abhängigkeit. Also wir wollen nicht dem Kind auf diktieren so: Die ist jetzt ganz wichtig für dich und die musst du (IP2 in ErzieherIn 2; 00:06:11)*

In diesem Beispiel wird deutlich, dass Kindern viel zugetraut wird. Sie können für sich schauen, zu wem sie Vertrauen fassen. Die ErzieherInnen, und mit ihnen die Organisation in der Kindertageseinrichtung, orientieren sich an diesen Entscheidungen. Dies stellt einen Unterschied zu anderen Beschreibungen im vorliegenden Datenmaterial dar, insbesondere lassen sich hier die Interviews mit den GrundschullehrerInnen anführen, wo der Institution respektive den Erwachsenen die alleinige Gestaltung der Rahmenbedingungen obliegt. Beziehung könnte, in erster vorsichtiger Interpretation, als eine in defensiver Verantwortlichkeit ausgeübte bestimmt werden. Über Verantwortlichkeit manifestiert sich zugleich ein

---

<sup>105</sup> Dieses Vorgehen könnte jedoch auch der Tatsache geschuldet sein, dass in den vergangenen Jahren vermehrtes Augenmerk auf die Zusammenarbeit zwischen Kita und Elternhaus gelegt wird, wie beispielsweise in den Bildungsplänen nachzulesen ist. Auch wird die Bedeutung dieser Zusammenarbeit in der wissenschaftlich theoretischen Literatur unterstrichen (zusammenfassend vgl. Wolf 2006).

Machtverhältnis.<sup>106</sup> Dieses ist in Beziehungen zwischen ErzieherInnen und Kindern durch ein Machtgefälle gekennzeichnet. Wird das eben ausgeführte auf die vorliegende Sequenz bezogen, ist die verantwortungsvolle Ausgestaltung der Erzieherin-Kind-Beziehung in diesen Beschreibungen beispielsweise dadurch getragen, dass dem Kind so viel Eigenständigkeit wie möglich zuerkannt wird. Bedarf das Kind der Unterstützung und Förderung der Erwachsenen, so ziehen sich diese nicht vor der Verantwortung zurück<sup>107</sup>. Diejenigen ErzieherInnen, die aufgrund ihrer Kenntnisse und ihres Wissens dazu in der Lage sind, beraten sich an einem „pädagogischen Tisch“, dennoch wird dem Kind nichts „aufdiktiert“. Zudem geht aus den Beschreibungen der hier interviewten ErzieherInnen hervor, dass sie die Erzieherin-Kind-Beziehung sensibel gestalten müssen, damit die Kinder nicht in Abhängigkeit gehalten werden und von einer sicheren Basis aus explorieren, sich entwickeln und lernen können. Diese Einschätzungen decken sich mit dem von Ainsworth (1967; 2003) publizierten Prinzip der Feinfühligkeit. Dass die Gestaltung einer ausgewogenen Erzieherin-Kind-Beziehung eine Herausforderung an das Können der Fachkräfte darstellt, wird in folgendem Beispiel thematisiert:

*„Also was du gerade schon sagtest, Einfühlungsvermögen, Empathie na ja Lust natürlich sowieso mit Kindern zu arbeiten. Sich auch drauf einzulassen, ja auch eine Bindungsfähigkeit, also in Grenzen, auch eine Distanzfähigkeit natürlich.“*  
(IP2 in ErzieherIn 5; 00:32:32)

*„Das sehen wir gerade bei jungen Erziehern. Die schaffen es noch nicht so, die Bindung erst anzubieten, aber dann auch wieder auf Distanz zu gehen. Das ist ja eine Waage, ist so eine Waage. Man muss sie ja wieder in die Freiheit entlassen, die Kinder. Also entlassen, dass sie sich auch trauen, alleine was in die Hand zu nehmen. Das muss man sehr genau spüren.“* (IP1 ebd.)

*„Das vieles nicht eine Abhängigkeit, oder so eine unlösbare Angebundenheit.“*  
(IP2 ebd.)

*„Weil Kinder das auch durchaus bei uns suchen. Wenn es zu Hause im Elternhaus kriselt, aber da muss man wirklich ganz genau gucken, wie weit gibt man Halt und Bindung, ist auch immer ansprechbar, aber auch sagen, so, jetzt ist Wochenende jetzt gehst du nach Hause.“* (IP1 ebd.)

*„Klarheit ist wichtig auch also hier bei unseren Kindern fällt mir auch immer auf, das, was ich sage, muss ich auch so meinen, und dann muss ich auch hinterher*

---

<sup>106</sup> Der Ausgestaltung des Machtverhältnisses wird in verschiedenen weiteren Sequenzen besonderes Augenmerk geschenkt, da es deutlich das professionelle Selbstverständnis von Erzieherinnen kennzeichnet.

<sup>107</sup> Was beispielsweise Fthenakis PädagogInnen zuschreibt, die auf die Selbstbildungspotentiale der Kinder vertrauen (vgl. Fthenakis 2014).

*sehen, dass es auch umgesetzt wird. Also, eine Verlässlichkeit, was XY sagt, das meint die auch so, und das ist nicht nur so daher gesagt.“* (IP2 ebd., 00:33:31)

Geschildert wird hier, dass sich das Herstellen einer ausgewogenen Bindungs-Explorations-Balance (für die Kinder) (oder wie Schäfer (2011, 268) formuliert: ein ausgewogenes „Verhältnis von Nähe und Distanz“) insbesondere für junge oder wenig berufserfahrene KollegInnen als Schwierigkeit darstellt. Deutlich wird, dass die Kinder in der Kita nur eingeschränkt Erfahrungen machen können, wenn sie durch eine zu enge Bindung in Abhängigkeit geraten, sodass ihnen Entwicklungschancen genommen würden. Nicht zu verwechseln ist diese Situation damit, dass Kinder alleine gelassen werden. Sie müssen sich jederzeit wieder an die ErzieherInnen wenden können, wenn sie deren Hilfe bedürfen wie beispielsweise in familiären Krisenzeiten (*„wenn es kriselt Zuhause“*). Dafür ist das in der Sequenz geschilderte Beispiel sehr interessant. Wie bereits beschrieben, ist es für Kinder wichtig, in Situationen, die bei ihnen Stress oder Ängste auslösen, sicherheitssuchend zu ihrer Bindungsperson zurückkehren zu können. Auch geht es nun darum, dass gerade die primäre Bezugsperson nicht zur Verfügung steht und die Kinder dann Sicherheit bei den ErzieherInnen suchen. Damit scheint die eingangs zitierte Einschätzung von Ahnert gestützt zu werden, die eine Anwendung der Bindungstheorie auf die Erzieherin-Kind-Beziehung durchaus für angebracht hält.

Professionelle Beziehungsgestaltung zeichnet sich aus der Perspektive der Befragten dadurch aus, den Kindern Verlässlichkeit (*„was XY sagt, das meint die auch so“*) zu bieten und sie nicht in Abhängigkeit zu halten. Zugleich erscheint es ebenso wichtig, die Schwierigkeiten, die Kinder vielleicht in ihren Familien haben, nicht in das eigene Leben zu tragen. Diese Deutung erscheint zulässig, weil in den Darstellungen Empathie (*„Das muss man sehr genau spüren“*) als zentrale Fähigkeit für eine ausgewogene Beziehungsgestaltung herausgehoben wird. Voraussetzung für empathisches Handeln bildet der Selbstzugang (vgl. Kuhl 2001). So ist theoretisch zu untermauern und in den Beschreibungen klingt implizit an (*„aber da muss man wirklich ganz genau gucken, wie weit gibt man Halt und Bindung“*), dass kompetentes Handeln sich dadurch auszeichnet, dass ErzieherInnen nicht ihren Selbstzugang (Zugriff auf Wissens- und Erfahrungsbestände) einbüßen und so ihre eigenen Bedürfnisse aus dem Blick und ihre empathischen Fähigkeiten verlieren und darüber letztlich die Professionalität ihres Handelns gefährden.

### **10.3.2 Sichere ErzieherIn-Kind-Beziehung: Anbahnung und Gestaltung**

Im Rückgriff auf die Bindungstheorie kann festgehalten werden, dass Kinder beim Eintritt in die Kita bereits ein spezifisches Bindungsmuster ausgeprägt haben,

entweder es besteht eine sichere oder eine der verschiedene Formen der unsicheren Bindung (vgl. Ainsworth 2003; zusammenfassend Textor<sup>108</sup>). So ist es von den bis zu diesem Zeitpunkt gesammelten Beziehungserfahrungen abhängig, wie die Kinder die Möglichkeiten des Spielens und Lernens in der Kita für sich entdecken und nutzen. Insbesondere der Anfang der Kindergartenzeit ist eine Phase, die möglicherweise durch Stress und Angst begleitet ist – unter anderem, weil sich das Kind von seiner primären Bezugsperson lösen muss. Damit das gelingt, benötigen Kinder in unterschiedlicher Weise Unterstützung und Begleitung. So wird ersichtlich, dass die Eingewöhnungsphase in der Kita ganz individuell zu gestalten ist, was in den folgenden Sequenzen deutlich unterstrichen wird. Auch die Aufgaben, die den ErzieherInnen dabei zukommen, werden thematisiert. Diese Beschreibungen der InterviewpartnerInnen können an die zusammenfassende Darstellung der Bindungseigenschaften im Alltag einer Kindertagesstätte von Ahnert (2007) angelegt werden. Sie benennt Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Explorationsunterstützung und Assistenz (ebd., 33f) als zentrale Momente einer sicheren Bindungsbeziehung (auch für die Kita).

*„Also es ist ja jetzt schon ganz deutlich zu sehen, jetzt sind ganz neue Kinder da. das Kindergartenjahr hat gerade angefangen und gerade zu Anfang brauchen viele Kinder noch so diesen Anlaufpunkt. Da ist eine Erwachsene, da kann ich hingehen, die ist erst mal für mich da. Und manche Kinder (.) brauchen das ganz, ganz stark, andere brauchen das eher weniger. Und dann gibt es dann auch Unterschiede. Manche brauchen es eben so für das emotionale Wohlbefinden und wieder andere brauchens eben, um sich Hilfe bei ihren Tätigkeiten zu holen. Also das sind ja zwei verschiedene Geschichten. [...]“ (IP2 in ErziehrIn 2; 00:03:37)*

In den Schilderungen wird sichtbar, dass der Start ins neue Kindergartenjahr sowohl für die ErzieherInnen als auch für die Kinder eine sehr intensive Zeit von entscheidender Bedeutung ist. Im vorliegenden Interview wird die verlässliche Präsenz (Sicherheit) der Erwachsene als Orientierungshilfe für die Kinder beschrieben. Die ErzieherInnen sind die Aktiven, sie beobachten die Kinder und nehmen deren Bedürfnisse feinfühlig wahr. Am Anfang wird immer Sicherheit benötigt, doch wie intensiv oder häufig der Kontakt zum Erwachsenen tatsächlich sein muss, unterscheidet sich von Kind zu Kind. Damit wird sichtbar, dass die Beziehungsgestaltung aktiv durch die ErzieherInnen angepasst werden muss. Ist ein Kind noch unsicher in der neuen Umgebung, so ist die Qualität der Beziehung anders, als wenn sich ein Kind im Grunde schon sicher fühlt und nur gelegentlich

---

<sup>108</sup> [www.kindergartenpaedagogik.de/1722.htmz](http://www.kindergartenpaedagogik.de/1722.htmz) zuletzt geprüft 26.11.2014

Unterstützung braucht. Deutlich wird in den Äußerungen auch, dass manche Kinder diese Zuwendung länger als andere benötigen, um ihre Handlungsspielräume zu erweitern. Außerdem beschreibt diese Erzieherin, dass es auch Kinder gibt, die sich ihrer selbst scheinbar sehr sicher sind (sicher gebundene) und daher Hilfe und Unterstützung gezielt einfordern, wenn sie diese für ein Ziel benötigen, das sie alleine nicht erreichen können (Assistenz). Wie in dem Beschriebenen sichtbar wird, muss das Verhalten beziehungsweise das Handeln des Kindes in einen Kontext gestellt werden, um den Sinn dieser Handlungen interpretieren zu können. Nur auf Basis dieser Interpretation wird es möglich, dass die Erzieherin ihr Verhalten auf das Bedürfnis des Kindes abstellt. Sie muss erkennen, ob ihre Hilfe benötigt wird, damit das Kind eine Handlung ausführen kann, oder ob es ihre Anwesenheit lediglich als emotionale Sicherheit benötigt, um die gewünschte Handlung selbst auszuführen. Entsprechend müssen von der Erzieherin unterschiedliche Handlungsoptionen abgewogen werden. Gelingt es nicht, die Perspektive des Kindes zu übernehmen, wäre die logische Folge, dass die Erzieherin nicht die Bedürfnisse des Kindes befriedigt, sondern auf Basis unreflektierter Einschätzungen oder gar eigener Bedürfnisse handelt.

Aus dem Fundus ihrer Praxiserfahrungen berichtet die oben befragte Erzieherin über weitere Möglichkeiten, wie Kinder ihr Beziehungsgeflecht in der Kita gestalten: Zu Beginn der Sequenz werden Momente der Stressreduktion und der Zuwendung erkennbar, im weiteren Verlauf wird die Erzieherin mit ihrer Funktion als Explorationsunterstützung sichtbar.

*„Und dann gibt es auch Kinder, die unterscheiden, die sagen: 'So, wenns mir nicht gut geht, geh ich zu der Kollegin und wenn ich was jetzt wissen möchte (I lacht) zu einen bestimmten Bereich, dann geh ich zu der anderen. (I: Ja) Also das ist so (.) ähm da ist das so ganz deutlich. Manche Kinder machen es aber auch, dass sie mh als Bezugsperson ein älteres Kind wählen oder ein anderes Kind wählen. So, dass sie sagen: Mensch, da fühl ich mich sicher. Das Kind hilft mir hier einen Anfang zu finden. Das hilft mir, wenn ich Unterstützung brauche. Ähm ja das ist dann auch mal so. Eine andere ja eine andere Schiene. Und wo dann die Erwachsene auch mal eine Rolle spielt ist, wir sagen die Kinder brauchen eine Umgebung, in der sie aktiv werden können, in der sie Herausforderungen finden, die sie ja fürs Lernen oder für ihr Weiterkommen nutzen können, das ist das Eine, aber die Person, die neue Herausforderungen an sie heranträgt, in der Rolle ist die Erwachsene ja auch noch mal von Bedeutung. Und da spielt eben die Erwachsene als (.) als Bezugs- oder Bindungsperson noch mal ne ganz große Rolle. Wir versuchen schon uns zurückzunehmen und den Kindern immer mehr Möglichkeiten zu geben sich von uns unabhängig zu machen, aber ne gewisse Zeit ist es wichtig und so lange wollen wir es ihnen auch ermöglichen.“ (IP2 in ErzieherIn 2; 00:03:37)*

Diese Erzieherin geht offenbar davon aus, dass Kinder sehr wohl wissen, was sie brauchen und auch in der Lage sind, es sich dort zu holen, wo es ihnen sinnvoll erscheint. Die Kinder werden klar als Akteure beschrieben. Von dieser Grundüberzeugung aus positioniert sich die Erzieherin gegenüber dem Kind, sie bestimmt ihre Funktion, ihre Rolle dem Kind gegenüber in Abhängigkeit dazu. Dennoch erscheint die Erzieherin nicht als ‚passive Bedürfniserfüllerin‘, vielmehr ist sie diejenige, die im Hintergrund die Fäden in der Hand hält und so begleitet, aber auch Entwicklungsprozesse initiiert („*die Person, die neue Herausforderungen an sie heranträgt*“). Dieses tut sie über zwei „*Schienen*“, zum einen über die Gestaltung der (Lern-)Umgebung, sodass sie die Kinder zum eigenaktiven Handeln herausfordert und zum anderen, indem sie dem Kind so viel Bindung und Beziehung anbietet, wie es braucht. Demnach betrachtet die ErzieherIn sich in ihrem professionellen Selbstverständnis als aktive Entwicklungsbegleiterin.

#### 10.4 Maximaler Vergleich: Ein Gegenentwurf

In der Datenanalyse sind im Zuge des ständigen Vergleichens Schilderungen aufgetaucht, die sich nicht lediglich in der Gewichtung einzelner Kategorien deutlich von anderen abheben, sondern in vielfältiger Weise. Um zugleich das bisher dargestellte zu schärfen, wie auch dem Kontrast einen Raum zu geben, werden im Folgenden einige Sequenzen aus einem Interview exemplarisch dargestellt. Auch wenn meiner Einschätzung nach eine Fallanalyse hier sehr spannend wäre<sup>109</sup>, wird das nicht geleistet, da diese Arbeit nicht der Rekonstruktion von Fällen dient. So werden lediglich aussagekräftige Textstellen zur Illustration herangezogen. Es wird gezeigt, wie das Selbstverständnis der Befragten bewusst als nicht professionelles inszeniert wird, wobei dennoch die Qualität der Arbeit hervorgehoben wird. Es steht im Kontrast zu den aus dem Gesamtsample herausgearbeiteten Prämissen und prägt die Einrichtung<sup>110</sup> der Befragten maßgeblich. Das professionelle Selbstverständnis der Befragten dieses Interviews nimmt in den Schilderungen Gestalt an, indem es mit einem als üblich antizipierten kontrastiert wird. Die Befragten schaffen in ihren

---

<sup>109</sup> Die Fallanalyse erscheint hier spannend, weil die Befragten fast durchgängig argumentieren, indem sie sich an verschiedenen Differenzlinien ‚entlang hangeln‘. Herausstechend ist hier beispielsweise die Kategorie Geschlecht und Rollenerwartungen. Möglicherweise kann das dargestellte ‚Anders-Sein‘ als eine weitere Differenzlinie betrachtet werden – dies wäre so lediglich zu mutmaßen. Um hierzu fundierte Aussagen machen zu können, bedürfte es neben Fallanalyse noch einer vertiefenden Auseinandersetzung mit Theorien um Differenzlinien und deren Bedeutung.

<sup>110</sup> Hervorzuheben ist für diese Einrichtung, dass es sich um eine kleine Elterninitiative handelt. Die Befragten befinden in einer besonderen Position gegenüber den Eltern. Einerseits besteht ein Abhängigkeitsverhältnis (Arbeitgeber – Arbeitnehmer), andererseits treten die Befragten den Eltern täglich als Fachleute für ihre Kinder gegenüber.

Darstellungen eine Polarität zwischen „Berufserziehern“ respektive „Pädagogen“ und einer aus ihrer Perspektive angemessenen Arbeit mit (kleinen) Kindern. Das durchgängige Motiv in den Schilderungen ist das ‚Anderssein‘. Als Bedingung des pädagogischen Handelns wird Authentizität benannt.

*„[...] wir können nur ganz natürlich mit den Kindern sein. Äh wir können nicht Pädagoge A, Pädagoge B, Pädagoge C sein, weil ein einjähriges Kind merkt das sofort, wenn man Berufserzieher macht morgens. (I: Mh). Das funktioniert überhaupt gar nicht. Die brauchen jemanden, der ist ganz ähm authentisch er selbst mit all seiner Freude, mit all seinem Ärger, die den es auch mal geben kann und ich glaube da, nur dann können Kinder einen überhaupt als auch als Menschen wahrnehmen.“ (IP1 in ErzieherIn 3; 00:05:32)*

Die hier geschilderte Authentizität erscheint wie ein Synonym von Natürlichkeit. Authentizität wird polarisierend als das Gegenüber von Profession eingeführt. Die Darstellungen rufen Bilder des Vergleichs von (Berufs-)Pädagogen und Schauspielern hervor. Die Befragten können ihrer Meinung nach, nicht in die verschiedenen Rollen von „Pädagoge A, Pädagoge B, Pädagoge C“ schlüpfen, da die Kinder dieses ‚Spiel‘ durchschauen würden. Unterstrichen wird diese Sichtweise durch die Betonung, von den Kindern als Mensch wahrgenommen werden zu müssen. Hervorgehoben und um einige Facetten erweitert wird das vorherrschende Verständnis von Authentizität durch die Ergänzungen von IP2.

*„Ich denke auch, das ist ganz, ganz wichtig, dass man auch (.) Authentizität. (I: Mh) Wirklich die echte Person mit alledem, was da dran ist. Das ist, dass wir halt auch leben, dadurch ist das son Stück eben eher etwas Gelebtes und dadurch ergibt sich auch vielfach die diese familienähnliche Struktur, die die Einrichtung hier eben mit beinhaltet und der sehr enge Kontakt sowohl zu den Eltern als auch zu den Kindern. [...]“ (IP2 ebd., 00:06:14)*

Die Beziehungsgestaltung mit den Kindern ist in der Einrichtung laut der Schilderungen durch gemeinsames Erleben und Familiennähe geprägt. Das Selbstverständnis der Befragten erhält so eine Untermalung, die Bilder von Leichtigkeit und Alltagsnähe entstehen lassen. Das eben als Abgrenzung dargestellte Bild vom Berufspädagogen als ‚Rollenspieler‘ scheint aus Perspektive der Befragten für Unfreiheit und mangelnde Flexibilität zu stehen, wie auch die weiteren Schilderungen im Verlaufe nahe legen:

*„[...] weil, ich finde die ganzen pädagogischen Ansätze, die es so gibt, unterliegen so stark dem Zeitgeist ähm, dass ich mich da irgendwann gegen gewehrt habe. Und hab so gesagt: „Verdammte Hacke, jetzt spring ich nicht noch auf den Reggio-Zug. Da sitzen alle und rufen: Reggio!“ und ich denk so: „Nee, nee das kanns nicht sein.“ Der nächste Zug, der durchrauscht ist dann vielleicht der Zug Richtung Motopädä, da sitzen alle drauf und schreien:*



*„Motopädie!“ Mach ich auch nicht. Und ähm das sind so (.)“ (IP1 in ebd., 00:29:12)*

Deutlich wird, dass die Übernahme pädagogischer Konzepte und Methoden abgelehnt wird. In den Darstellungen erscheinen solche als Einengung pädagogischer Handlungsvollzüge. Die Möglichkeit, dass PädagogInnen in einer bewusst übernommenen, auf pädagogischen Konzepten basierenden Berufsrolle authentisch handeln können, scheint von den Befragten nicht in Betracht gezogen zu werden. Ihre Professionalität unterstreichen die Befragten dadurch, dass sie nicht von „pädagogischen Ansätzen“, die zum Teil als Modeerscheinung eingeschätzt werden, abhängig sind. Was aber ihre handlungsleitenden pädagogischen Orientierungen sind, scheint schwerer zu formulieren oder unklarer zu sein, als die Abgrenzung von dem, was sie nicht sind. So ringt IP1 nach einer Denkpause, dem Verlauf des Interviews folgend, mit der Beschreibung:

*„das ist so wie du sagst, das sind so ganz viele Erfahrungen, die man selber gemacht hat und aus denen schustert man sich ein Leitbild zusammen und man kann es manchmal auch gar nicht so in Worte fassen. Das sind so viele Dinge, die man so aus dem Bauch heraus [...]“ (IP1 ebd., 00:29:12)*

Angesprochen werden die Prämissen des eigenen Handelns, die sich nicht mit vorhandenen pädagogischen Konzepten decken. Deutlich werden hier persönliche und biographische Bezüge als wesentlich herausgestellt, darauf weist die Verwendung von Begriffen wie „Erfahrung“, „selber“ und „aus dem Bauch heraus“ hin. Die pädagogischen Überzeugungen von P1, die sie selbst als Leitbild bezeichnet, scheinen sich zumindest in Teilen auf einem vorsprachlichen Niveau zu befinden (sie lassen sich nicht „in Worte fassen“ und es wird erfahrungsbasiert „aus dem Bauch heraus“ agiert)<sup>111</sup> – so bleiben sie auch hier unausgesprochen.

Die Fähigkeit, sich auf die Ebene der Kinder zu begeben wird von IP2 an anderer Stelle des Interviews als ein Gestaltungselement für den pädagogischen Alltag beschrieben.

*„Ich finde auch das Benehmen wie ein Kind. Ich find es ganz wichtig, dass man Pädagoge sein kann aber auch den Pädagogen sein lassen kann. Und genau da mal mit diesem ganzen Bildungstralala-Wust, der da über einen hinweg schwappt einfach mal: „Ist mir jetzt vollkommen egal, mach jetzt mal nur was mir gefällt, weil äh ich hab da einfach Lust zu und der Rest ist vollkommen scheißegal.“ (I: Mh) Ähm, dass man das auch einfach lassen und zulassen kann*

---

<sup>111</sup> Kritisch wäre an dieser Stelle zu fragen, inwiefern ein solches Leitbild der Reflexion zugänglich ist – so wie im Kapitel 10.1 als Grundlage professionellen pädagogischen Handelns von anderen Befragten beschrieben.

*und man wirklich so (.) ja zum einen so authentisch-echt in seinem Selbst ist, sich gleichzeitig ganz vieler Dinge bedienen kann [...] Ich find immer das ist 'ne Kunstfertigkeit, das ist ein Können, ein Talent, das hat nicht jeder. Das können auch ganz viele haben aber nicht allen ist es gegeben, das zu entwickeln. Und so dazwischen sich so zu bewegen, zu merken: „Mir fehlen vielleicht auf gewissen Ebenen da die Kunstfertigkeiten, das Talent, das muss ich mir aneignen, das muss ich erlernen, das muss ich erarbeiten, da muss ich selber Strukturen machen, das fällt mir schwer oder ich kann das auch eben nicht so gut. Muss dann aber auch neidlos eingestehen können, der, der da das Talent hat, der ist keine Bedrohung für mich, sondern eine Bereicherung, weil der kann das mit einer Leichtigkeit rüberbringen, die ich nicht erzeugen kann. Und genauso ist es dann ja umgekehrt. Das man da so offen und frei ist, das zulassen zu können.“ (IP2 ebd., 01:13:07)*

Die Schilderungen von IP2 verweisen darauf, dass sie in der Lage ist, sich aus verschiedenen pädagogischen Ansätzen zu bedienen. Eine kritische Distanz zu der eigenen Arbeit beziehungsweise den eigenen Fähigkeiten wird ebenso formuliert wie die Auseinandersetzung mit der Arbeitsweise und den Fähigkeiten von KollegInnen. Interessant an dieser Stelle sind die verwendeten Begriffe, die auch maßgeblich die Abschließende Verortung des professionellen Selbstverständnisses dieser interviewten Personen stützen. Zum einen „Lust“ und „scheißegal“, die eng mit den Bedürfnissen der Person verbunden sind und zum anderen werden verschiedene Begriffe verwendet, die häufig im Kontext kreativer Betätigungen Verwendung finden, wie „Talent“ oder „Kunstfertigkeit“. Diese Bezeichnungen verweisen bereits sprachlich darauf, dass es hier um das Können, um das gekonnte Ausführen einer Leistung geht<sup>112</sup>, die möglicherweise weder durch Wissen noch durch Übung zu erreichen ist. Insgesamt ist die Wortwahl der Befragten auffällig. Begriffe wie „verdammte Hacke“, „Reggio-Zug“ oder „Bildungstralala-Wust“ scheinen die Abgrenzungsbestrebungen – hier vom sozial-erwünschten-Antwortverhalten anderer Berufserzieher zu unterstützen. Deutlich wird die Überzeugung der Befragten qualitativ hochwertige Arbeit leisten:

*„Ganz häufig ist es so, dass zum einen schon immer auch immer auf einem sehr hohem Niveau gearbeitet haben, dass was dann auch alle im Bereich Forschung und Wissenschaft als das Ziel oder Erreichbare oder die Mindeststandards, Qualitätsmaßnahmen angesehen haben, da haben wir eigentlich immer schon an diesen Level und dadrüber auch gearbeitet. [...]“ (IP1 ebd., 01:20:10)*

---

<sup>112</sup> Vgl. [http://www.dwds.de/ressourcen/woerterbuecher/Etymologisches\\_Woerterbuch](http://www.dwds.de/ressourcen/woerterbuecher/Etymologisches_Woerterbuch)

Obschon die Befragten die Qualität ihrer Arbeit betonen, machen sie Professionalität als Gegenpol zu dem von ihnen gelebten Handlungsmodell auf. Sie vertreten eine Pädagogik, die sich durch eine spezifische Sicht auf das auszeichnet, was als professionell zu betrachten ist – wie eben dargestellt. Sie inszenieren sich und ihre Arbeit in Abgrenzung zu einem Bild des ‚engstirnigen, verkopften sowie verkrampften Berufserziehers‘, das in ihren Beschreibungen als Gegenpol aufscheint. Die Befragten rekurren auf eine Professionalität, deren Anbindung an Wissensbestände sich in dem vorliegenden Material für die geschilderten Handlungsvollzüge nicht wiederfinden lässt. Abschließend bleiben verschiedene Fragen offen, beispielsweise, inwiefern die Befragten sich tatsächlich von anderen ‚Berufserziehern‘ unterscheiden. Außerdem, ob das entworfene Gegenbild lediglich der Inszenierung in dem Interview dient oder Ausdruck aktueller Auseinandersetzungen der Befragten mit Themen oder Eltern ist<sup>113</sup>. Deutlich geworden ist hingegen, dass die Befragten sich entscheidend in der Darstellung ihres professionellen Selbstverständnisses von anderen unterscheiden.

### **11 Zentrale pädagogische Orientierung: Potentiale wahrnehmen, um Kinder in ihren Selbstbildungsprozessen zu fordern**

Insgesamt formulieren die interviewten ErzieherInnen für ihre Berufsrolle, dass es ihre Aufgabe ist, sich in den Dienst der Entwicklung des Kindes zu stellen. Hierin zeichnet sich ein wichtiger Aspekt ihrer Professionalität ab. Die Qualität des pädagogischen Handelns von ErzieherInnen zeigt sich sowohl auf der Beziehungsebene (wie eben dargestellt) als auch auf der Handlungsebene. Damit es den ErzieherInnen gelingt, Wissen in Handlungen umzusetzen sowie in pädagogischen Situationen angemessen agieren zu können, bedarf es einer weiteren zentralen Fähigkeit: der Wahrnehmungsfähigkeit (Schäfer 2011, 282). In dem Datenmaterial wird dieser Bereich von den Befragten als Beobachtung und Dokumentation thematisiert und als zentrales Handlungsfeld betrachtet<sup>114</sup>. Hier sehen sich ErzieherInnen extrem gefordert, denn auf der Basis von Beobachtungen werden Schlüsse über den Entwicklungsstand des Kindes und den Entwicklungsverlauf gezogen, sowie Angebote, Projekte und mögliche Fördermaßnahmen abgeleitet. Sehr deutlich wird mit der Betrachtung der Dimension

---

<sup>113</sup> Beispielsweise wurde das Konzept der Einrichtung zum Interviewzeitpunkt überarbeitet, wie an einer anderen Stelle im Interview erwähnt wurde.

<sup>114</sup> Schäfers Bezeichnung weicht hier von der üblichen ab. In der Regel wird Wahrnehmung im Unterschied zur professionellen, gezielten Beobachtung als ungerichtete Aufmerksamkeit verstanden. Die befragten ErzieherInnen bezeichnen ihre Tätigkeit eher als Beobachtung – dennoch scheint der Begriff Schäfers auf die Schilderungen der Befragten besser zu passen, da bereits durch ihn die Beteiligung der PädagogInnen an dem Geschehen assoziiert ist – im Unterschied zu der eher neutralen Vorgehensperspektive des Beobachters im Hintergrund.

Beobachtung der Zusammenhang zwischen den Vorstellungen über kindliche Entwicklung als zentraler Aspekt der pädagogischen Orientierungen und der sich daraus ableitenden Position, die gegenüber dem Kind eingenommen wird, was dem professionellen Selbstverständnis zuzurechnen ist. So werden diesbezügliche Befunde aus dem eben dargestellten Themenkomplex Erzieherin-Kind-Beziehung weiter zugespitzt.

### **11.1 Beobachtung von Bildungssituationen: Bildungsbewegungen initiieren**

Beobachtung ist für die Arbeit in Kindertagesstätten ein zentrales Moment und so zugleich entscheidendes Kriterium für die Qualität der Arbeit in den Einrichtungen. Folglich wird die Bedeutung dieser in den Rahmenplänen der Länder für die Betreuung der Kinder in Tageseinrichtungen betont: In dem niedersächsischen Rahmenplan beispielsweise wird Beobachtung und Dokumentation sowohl als Grundlage des methodischen Vorgehens bei der Arbeit in der Kita als auch als Instrument der Qualitätsentwicklung der Einrichtung herausgestellt. Schäfer (2005) leitet daraus die Anforderung der professionellen „Wahrnehmungsqualität“ für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen ab:

„Diese Qualität ist nicht mit Diagnosefähigkeit gleichzusetzen. Diagnosen werden gestellt, wenn Bildungsprozesse fehlgelaufen sind. [...] Stattdessen benötigen Erzieherinnen eine situationsbezogene, individuum- und gruppenbezogene, differenzierte Wahrnehmungs- und Interpretationsfähigkeit für das alltägliche Bildungs- und Erziehungsgeschehen, zum einen zur Evaluation ihrer Arbeit, zum anderen, um Grundlagen für die pädagogische Arbeit mit Kindern zu entwickeln. Wahrnehmen der Kinder in ihren Bildungsprozessen sowie in ihren sozialen Bezügen ist Ausgangspunkt einer an den Ressourcen der Kinder orientierten Pädagogik.“ (ebd., 4f)

Mit diesem Zitat wird die Verknüpfung von Bindung und Beziehungsgestaltung im Gruppenkontext – dem Thema des vorherigen Kapitels und der Beobachtung als Ausgangspunkt professionellen pädagogischen Handelns in diesem Kapitel deutlich sichtbar. Noch prägnanter und um eine Perspektive ergänzt, die sowohl für die pädagogischen Orientierungen als auch für das professionelle Selbstverständnis von ErzieherInnen entscheidend ist, sind die Überlegungen von Steudel (2008), die

„Methode der Beobachtung [...] entspricht nicht der eines belehrenden Erwachsenen, der sein Wissen an ein idealerweise wissbegieriges Kind weitergibt. So wird an einen Erziehungsbegriff angeknüpft, [...] der] eine Reflexion der eigenen Absichten und Bedürfnisse wie auch eine Fokussierung des Blickes auf die Interessen und Wünsche der Kinder durch die erziehenden Erwachsenen notwendig [macht]. Sie werden im hier beschriebenen Beobachten möglich und sind Voraussetzung für eine tatsächlich wechselseitige

Gestaltung des Verhältnisses. In der Herausarbeitung von Beobachtung als professionellem Werkzeug einer pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen erfährt das erzieherische Wechselverhältnis eine Konkretisierung.“ (ebd., 40)

In diesem Sinne werden im Folgenden die Darstellungen der Interviewten zum Themenbereich Beobachtung analysiert und der ‚story line‘ der verantwortlichen Gestaltung des pädagogischen Alltags gefolgt. Wie mit dem Zitat Steudels deutlich wurde, ist es von entscheidender Bedeutung, von welcher Perspektive aus beobachtet wird. Findet dieses Berücksichtigung, können aus den Beschreibungen der Interviewten Rückschlüsse auf das erzieherische Wechselverhältnis beziehungsweise die Beziehungsgestaltung zum Kind sowie auf ihre pädagogischen Orientierungen gezogen werden.

In den Interviews werden verschiedene Aspekte hervorgehoben. Zunächst wird dargestellt, wie Beobachtung in den Kita-Alltag eingebunden ist, welche unterschiedlichen Formen praktiziert werden und welchem Zweck sie dienen. Sichtbar wird so auch, wo die Möglichkeiten als eingeschränkt erscheinen und welche Grenzen sich insbesondere für die Dokumentation des Beobachteten auftun.

Den Einstieg in das Thema Beobachtung aus Sicht der Interviewten bilden Sequenzen aus dem Interview ErzieherIn 7. Hier wird der Zusammenhang von „Reflexionsqualität“ und „Wahrnehmungsqualität“ (Schäfer 2005, 3) sichtbar.

*„Die hohe Kunst ist es dann halt zu sagen aus der Beobachtung heraus nehm ich mein Fazit heraus und entscheide mich für Option 1 oder Option 2, ja?“ (IP2 in ErzieherIn 7; 00:35:03)*

Bereits mit dieser kurzen Sequenz wird darauf verwiesen, dass es einer Interpretation („Nehm ich mein Fazit“) des Beobachteten bedarf. Auf der Folie von Wissen wird das Beobachtete eingeordnet, um im Anschluss daran Konsequenzen respektive Förderangebote abzuleiten („entscheide ich mich für Option 1 oder Option 2“). Die Bezeichnung „Kunst“ verweist bereits auf sprachlicher Ebene darauf, dass es sowohl Kenntnis und Wissen als auch Übung, vielleicht auch der Vorstellung und Intuition bedarf, um es im Bereich der Beobachtung zur Meisterschaft zu bringen – gesteigert wird dieses durch die Verwendung des Zusatzes „hohe“. Sichtbar wird so, dass die Befragte darauf verweisen will, dass es hier um das Können, um das gekonnte Ausführen einer Leistung geht<sup>115</sup>.

---

<sup>115</sup> Vgl. [http://www.dwds.de/ressourcen/woerterbuecher/Etymologisches Wörterbuch](http://www.dwds.de/ressourcen/woerterbuecher/Etymologisches_Woerterbuch)

Momente, in denen Bildung und Lernen stattfinden, sind in vielfältiger Weise in den Kita-Alltag eingebettet. Bildungssituationen müssen also erkannt werden, damit sie vertieft oder ausgeweitet werden können. Keinesfalls dürfen sie unterbrochen werden, wie Interviewpartnerin 2 schildert:

*„Und es passiert jeden Tag hier, ne? Die Kinder, die nehmen die Wasserflaschen und Deckel und fangen an zu schütten und ich guck dann und denk: "Ja, wann merkt es, dass der Inhalt dieser Flasche nicht in den Deckel passt (lachen). So, ne? Also natürlich ist es manchmal, man muss auch aushalten können. Also dann muss man Eltern dann ganz klar sagen oder auch als Erzieher, also auch Kollegen, man muss es wirklich, man muss in dem Moment einfach auch mal aushalten können, dass da jetzt gleich die ganze Wasserflasche aufm Tisch verteilt wird. Muss ich auch nicht immer. Wenn ich den Eindruck hab, das ist ein Unterschied: hab ich den Eindruck, das Kind will wirklich gucken, ist also vertieft darin: Wie viel passt da rein? Oder will das Kind einfach nur ärgern? Aber ich glaub, das hat man mit 'ner gewissen Erfahrung, man hat's schnell raus: Ist es von dem Kind einfach nur: "Ich will dich jetzt trietzen, damit du dann 'nen Lappen holst und putzt?" oder ist es wirklich, weil das gibt's auch, muss man auch ganz klar sagen. Es gibt auch wirklich Kinder. Genau, dafür muss man beobachten können!“ (IP1 ebd., 00:36:02)*

Die Situation wird von der Interviewten von einem spezifischen Ausgangspunkt beschrieben. Sie versteht sich als Entwicklungsbegleiterin, die die Selbstbildungsprozesse von Kindern unterstützt. Herausgestellt wird, dass es Erfahrung braucht, um den Sinn im Handeln des Kindes erkennen zu können. Als Indiz dafür, dass die Aktivität des Kindes als Bildungsbewegung einzustufen ist, wird hier die Engagiertheit, das Vertieft sein in die Handlungen beschrieben<sup>116</sup>. Zudem wird in der Interviewpassage geschildert, dass es seitens der Pädagogin Gelassenheit braucht, um sich an einem solchen Kriterium orientieren zu können. Die Pädagogin muss in der Lage sein, eigene Interessen und Bedürfnisse hinter die des Kindes zurückzustellen (wie in dem Beispiel vielleicht einen sauberen Frühstückstisch zu haben oder die Prämisse Lebensmittel nicht zu vergeuden). Die Kollegin konkretisiert:

*„Aber das ist die hohe Kunst der Wahrnehmung. Dass ein Erwachsener denn dann da ist und genau das dann auch aushalten kann. Wie die Kollegin jetzt gerade sagte und dann daraus was Neues bastelt für das Kind, um dem gerecht zu werden, denn dann, in der Sache dann halt, Wassergießen nach Maria*

---

<sup>116</sup> Dieses Kriterium ist, neben dem des Wohlbefindens, beispielsweise auch zentral in der Leuener Engagiertheitsskala, denn: „Engagiertheit weist darauf hin, dass Kinder aus ihrem Forschungsdrang heraus durch intensive geistige Aktivität ihre Umwelt entdecken und erforschen.“ Diese ist den prozessorientierten Beobachtungsverfahren zur Beobachtung von Aktivitätsmustern zuzuordnen. (Vandenbussche/Laevers 2003, 8).

*Montessori, die dann halt auch bestimmte Arbeits- und Hilfspläne dafür gestrickt hat.“ (IP2 ebd., 00:36:22)*

*„Den Jungen haben wir dann damals wirklich einfach regelmäßig 'ne Wanne Wasser hingestellt, der hat eine Zeitlang, ich würd mal sagen eineinhalb Wochen vielleicht, hat der nichts anderes getan als hier zu pempeln, mit verschiedenen Gefäßen rumzumachen, das war sein Ding in dem Moment. [...] Und dann hat der die Gelegenheit bekommen hier wirklich auszuprobieren mit Wasser und das war klasse. Und irgendwann war der durch. Irgendwann hatte er dann für sich genug und konnte zum nächsten Arbeitsfeld übergehen und konnte sich da was Neues suchen.“ (IP1 ebd., 00:36:58)*

*„Und aus so ner Beobachtung können sich dann auch wieder Projekte entwickeln zum Thema Wasser, zum Thema Einheit, zum Thema Physik. (I: Ja, das ist dann wirklich Physik) Naturwissenschaften. Und da setzt es dann auch an, aufgrund der Basis (unverständlich) Beobachtung, die Kunst aus der Wahrnehmung ein Projekt zu gestalten, individuell, für eine Gruppe, um dann auch Technik und Naturwissenschaften hier an der Kindertagesstätte zu integrieren ohne dabei jetzt 'nen Professor zu haben oder sonst irgendwas (I: Ja) weil die Professoren und die Profession, die haben die Kinder in sich, die tragen die in sich. Und unser Bildungsminister, der schimpft dann ja, dass es keinen Nachwuchs mehr hier aus Deutschland mehr gibt aber da ist der Nachwuchs, der ist denn dann ja da. Und das heißt, durch eine gezielte Beobachtung und eine gezielte Förderung, eben Materialien und Wege zu eröffnen, könnte unter Umständen jemand herauskommen, der sich auch noch nach dem Kindergarten dafür interessiert und dran bleibt.“ (IP2 ebd., 00:37:54)*

Die einfache Tätigkeit des Kindes, Wasser aus einer Flasche in einen Deckel zu gießen, nicht als verschütten zu verstehen, sondern angelehnt an Montessori<sup>117</sup> für Arbeits- und Hilfspläne zu nutzen oder für einzelne Kinder oder Gruppen von Kindern in die Ausgestaltung eines naturwissenschaftlichen Projektes einzubeziehen, bildet in diesen Beschreibungen „die hohe Kunst der Wahrnehmung“<sup>118</sup>. Beobachtungen bilden die Grundlage Entwicklungsstände, Entwicklungsbedürfnisse sowie Möglichkeiten zur Entwicklungsförderung wahrzunehmen und zu gestalten. Hier beschrieben als das Entdecken der Themen der Kinder. Indem Interviewpartnerin 1 schildert, welche

---

<sup>117</sup> Das Wassergießen ist ein klassisches Beispiel der Montessori Pädagogik für Übungen des täglichen Lebens, die die Sorge für sich selbst, die Sorge für die Umgebung und die Sorge für die Gemeinschaft kennzeichnen. Zudem werden über diese Übungen verschiedenste andere Ziele verfolgt wie beispielsweise die Schulung der Auge-Hand-Koordination oder der Hand-Hand-Koordination. All dieses folgt der Prämisse der Selbsttätigkeit beziehungsweise Selbstständigkeit (vgl. hierzu beispielsweise Montessori (1914). Herausgegeben, eingeleitet und textkritisch bearbeitet von Harald Ludwig 2010: Praxishandbuch der Montessori-Methode, 46ff).

<sup>118</sup> Auch hier ist wieder ein Verweis auf die Kunst, mit der die Beziehung der Erzieherin zu ihrer Umwelt, zu Dingen oder Vorgängen als schöpferische oder gestalterische Fähigkeit bestimmt wird.

Bedeutung Beobachtung für die Gestaltung von Bildungsprozessen hat, scheinen zugleich ihre pädagogischen Orientierungen auf: Ihre Vorstellung von der kindlichen Entwicklung, die Betrachtung der Umwelt als naturwissenschaftlich zu deutendes Phänomen, sowie eine Zuversicht in das Entwicklungspotential von Kindern („*die Professoren und die Profession, die haben die Kinder in sich*“).

Interviewpartnerin 1 betont, dass Beobachtungen das „Werkzeug“ (Steudel 2008, 40) sind:

*„[...] gezielter einfach hinzuschauen (I: Mh) also gezielter wirklich auch auf das einzelne Kind zu schauen. Man ist schnell dabei, die Kinder als großes Ganzes zu sehen und zu sagen: „Die Gruppe hier“ ne? Oder: „Die Jungs dahinten“ also man sieht selten das individuelle Kind als Individuum, als Einzelnes mit Stärken, Vorlieben, Schwächen, wie auch immer, einzelne Begabungen. (I: Ja) Also man ist schnell dazu, weil es eben so eine Massenhaltung (lachen) ist sag ich mal, das ist einfach schwierig wieder den Blick zu schärfen fürs einzelne Kind. [...]“ (IP1 in ErzieherIn 7; 00:57:36)*

Mittels differenzierter Beobachtung kann die eigene Wahrnehmung geschärft werden, Urteile können reflektiert und Angebote und Fördermaßnahmen geplant und geprüft werden. Es ist als eine Herausforderung zu sehen, diesen Blick aufrechtzuerhalten und nicht auf Pauschalurteile über Gruppen von Kindern zurückzugreifen. Das bedeutet, dass diese ErzieherInnen betonen, wie wichtig es ist, im pädagogischen Alltag das eigene sowie das bei den Kindern beobachtete Handeln zu reflektieren und auf der Basis der Wissens- und Erfahrungsbestände in einen größeren Kontext zu stellen. Auch an dieser Stelle wird wieder deutlich, dass das selbstverständlich von ErzieherIn zu ErzieherIn unterschiedlich ist, es ist jeweils davon abhängig, auf welches Fundament sie zurückgreifen kann und wie eng sie ihr Wissen mit ihrer Person verbunden hat. Denn nicht jeder Reaktion oder Aktivität der ErzieherIn kann ein bewusst geplanter Reflexions- beziehungsweise Planungsprozess vorangestellt werden<sup>119</sup>.

Damit ErzieherInnen Entwicklungsprozesse von Kindern angemessen beurteilen können, benötigen sie umfangreiches Wissen und Informationen. Ähnlich wie bei dem Thema ErzieherIn-Kind-Bindung hervorgehoben, ist auch für die Entwicklungsbegleitung ausschlaggebend, das Kind in seiner Entwicklungsgeschichte zu betrachten, wie in folgendem Beispiel aus ErzieherIn 8 anschaulich dargestellt wird:

---

<sup>119</sup> An diese Ausführungen lassen sich Überlegungen und Arbeiten zur Selbstkompetenz von PädagogInnen auf der Basis der PSI Theorie anschließen, wie sie in der Forschungsstelle Begabungsförderung des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) durchgeführt werden (vgl. Schwer/Solzbacher 2014; Schache/Doll 2014).



*„Auf jeden Fall würde ich ihn [den Satz] bestätigen also die Kinder dort abzuholen wo sie stehen. Möglichst aber (.) ich denke es ist auch nicht irrelevant, wenn man sagt: „OK wo sind sie denn hergekommen“. Also den Blick noch mal ein Stück weit in die Vergangenheit zu werfen und zu sagen: „Wenn sie heute da stehen, standen sie vor einem halben Jahr da auch schon oder hat sich das total festgefahren?“. Und woran liegt es, wenn’s denn so ist. Nur da zu schauen wo sie gerade stehen, wäre mir doch zu wenig. Wenn es geht. Wenn die Kinder natürlich gerade erst in den Kindergarten kommen, da kann man nur über Gespräche, da weiß man nicht genau, wie es vorher war. Grundsätzlich finde ich, dass ist der Ansatz womit man anfangen sollte und dann den nächsten Schritt dann. [...] Ist da eine Entwicklung, steht es da schon eine längere Zeit oder geht es ratz fatz bei diesem Kind? Dass es innerhalb kürzester Zeit ganz, ganz viel Entwicklungsschritte gegangen ist oder welche übersprungen hat oder so. Und dann einfach zu gucken: „OK jetzt sind wir hier. Was wünschen wir, wo wir dann als nächstes hingehen und wie unterteilen wir die Schritte bis dahin?“. Also, dass man Treppenabsätze so schafft wie es das Kind schon schaffen könnte.“ (ErzieherIn 8; 391)*

Hervorgehoben wird, dass kindliche Entwicklung individuell zu betrachten ist. Eine Beobachtung, die für sich steht, kann lediglich Auskunft über den derzeitigen Entwicklungsstand geben. Um Schlüsse daraus ziehen zu können oder Förderungen zu planen, bedarf es zugleich weiterer Informationen, die das Kind betreffen, sowie Wissen um kindliche Entwicklungsprozesse und -vollzüge.

Eine Basis, das Kind darin zu unterstützen, die genannten „Treppenabsätze“ zu ersteigen, wäre beispielsweise die im Folgenden dargestellte ressourcenorientierte Beobachtung.

### **11.2 Freie Beobachtung von Lernprozessen: Abkehr vom Defizitblick**

Beobachtung ist als Teil des professionellen Handelns von PädagogInnen zu verstehen, bei dem es nicht lediglich um das Aufnehmen und Verarbeiten von Informationen geht. Vielmehr ist sie ein aktiver Prozess, in dem die beobachtende Person versucht, aus ihrer je spezifischen Perspektive Verhalten zu verstehen, eine Vermutung zu überprüfen oder eine Entscheidung zu fällen. Grundsätzlich ist bei Beobachtung(sverfahren) zwischen zwei primären Intentionen zu unterscheiden: der Beobachtung von Kompetenzen und Besonderheiten von Kindern und die Beobachtung von Tätigkeitsmustern (vgl. Leu 2006, 233). Wobei diese Unterteilung nicht trennscharf ist, was sich auch bei den folgenden Interpretationen zeigen wird. In den geschilderten Beispielen freier Beobachtungen liegt ein Schwerpunkt beim Aufdecken von Aktivitätsmustern in Lernprozessen auszumachen, dabei können die

Kompetenzen und Besonderheiten von Kindern nicht außer Acht gelassen werden. Liegt die vornehmliche Intention der ErzieherInnen darin, Entwicklungsstände zu erheben oder zu überprüfen, werden standardisierte Instrumente hinzugezogen.

Um die Themen von Kindern zu entdecken, die nach Laewen und Andres von besonderer Bedeutung für Bildungsprozesse von Kindern sind, bedarf es detaillierter Beobachtungen zu den Handlungs- und Ausdrucksweisen von Kindern, die ohne strukturierte Vorgaben gemacht werden (vgl. Andres et al. 2005). Die Narrationen der InterviewpartnerInnen zeigen, dass Objektivität für sie nicht die oberste Prämisse der freien Beobachtung<sup>120</sup> im Kita-Alltag ist. Bewusst nehmen ErzieherInnen einen bestimmten Blickwinkel ein: Es geht ihnen nicht darum, einen Zustand oder eine Situation möglichst neutral beschreiben zu können. Eher ist es das Ziel, Interessen aufzudecken, die genutzt werden können oder an denen angesetzt werden kann, um die Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Aus der Perspektive der Befragten ist der Blick auf Defizite nicht dazu geeignet, Potentiale für die Entwicklung von Kindern ausfindig zu machen. Ansätze zur Entwicklungsförderung zeigen sich, wenn Interessen des Kindes entdeckt werden:

*„Ja, obwohl die (.) die jüngeren Kolleginnen auch. Also wir haben alle (.) wir haben alle in unserer Ausbildung ne ganz tolle Defizitbrille mitgekriegt. Ne? Die haben wir uns aufgesetzt und dann ging das los. Was können Kinder noch nicht? Und jetzt sind wir ja schon viele Jahre dabei unseren Blick zu verändern, wir haben 1991 unsere Arbeit verändert in Richtung Offene Arbeit. Und seitdem erinnern wir uns immer wieder daran die Positivbrille aufzusetzen. Und nach den Ressourcen der Kinder zu gucken. Was können sie? Woran arbeiten sie noch? Was ist im Moment ne Aufgabe, die sie sich gestellt haben? Und wie können wir die Kinder dabei unterstützen? Das ist jetzt im Grunde die Frage, die (.) die uns begleitet. [...] Wenn das so ist, ist unsere Aufgabe, das, was zu Hause fehlt, hier zu ersetzen. Das ist unsere Aufgabe. Und das müssen wir uns zum Thema machen. Und ja. Und dann gucken, was für Angebote können wir den Kindern machen.“ (IP2 in ErzieherIn 2; 00:19:45)*

Traditionell herrscht unter ErzieherInnen eine Defizitorientierung vor<sup>121</sup>, wie diese Erzieherin aus ErzieherIn 2 schildert. In den Ausbildungen wurde gelernt, wie sich die Entwicklung von Kindern im Normalfall oder vielleicht auch im Idealfall vollzieht.

---

<sup>120</sup> Im Unterschied zu den standardisierten Beobachtungsverfahren, auf die später noch eingegangen wird.

<sup>121</sup> Insbesondere gilt dieses für den Bereich der Feststellung des Entwicklungsstands der Kinder. So haben beispielsweise Bensel und Haug-Schnabel (2005) als Gegenentwurf ein nicht normiertes Verfahren entwickelt, das explizit auf „Schatzsuche statt Fehlerfahndung“ zielt – wie es auch den befragten ErzieherInnen entsprechen könnte, die standardisierten Verfahren kritisch gegenüber stehen.

Weichen Kinder in ihrer Entwicklung von diesem Muster ab, so geraten sie in den Blick der PädagogInnen. Zumeist fallen dann Defizite auf, denen durch besondere Förderangebote versucht wird zu begegnen (vgl. Kazemi-Vasari 2003). In der Kita der hier interviewten Erzieherinnen ist es das Bestreben, konsequente Ressourcenorientierung umzusetzen. Die Interviewten beschreiben, dass das kein ‚Selbstläufer‘ ist, sondern harte Arbeit bedeutet, die permanenter Reflexion und der kollegialen Unterstützung bedarf. Als zentrale pädagogische Orientierung scheint in diesem Interview auf, dass Ressourcenorientierung genutzt werden soll, um das Kind in seinen Selbstbildungsprozessen zu unterstützen. Neben den Bildungsbewegungen, die es anhand der Themen der Kinder zu erkennen und zu unterstützen gilt, wird als Aufgabe von ErzieherInnen hervorgehoben *„was zu Hause fehlt hier [in der Kita] zu ersetzen“*. Nicht ganz klar ist, welcher der traditionell in der sozialpädagogischen Kita-Arbeit verankerten Ansätze hier gemeint ist, der familienergänzende Auftrag, mit dem Schwerpunkt auf Sozialerziehung und Gruppenfähigkeit oder der eher kompensatorisch ausgerichtete. Letzterer würde jedoch nicht so gut zur explizit hervorgehobenen Ressourcenorientierung passen. Denn theoretisch sind kompensatorische Ansätze anders als kompetenzorientierte Ansätze zu verorten. Zielen die Beschreibungen der Befragten auf kompensatorische Aspekte ab, wäre das als ein Hinweis zu verstehen, dass sich beide Ansätze in der Praxis ergänzen können<sup>122</sup>.

*„Wir haben alle was ganz anderes gelernt. Und wir fallen natürlich auch in alte Muster zurück. Das wir sagen: 'Och ja. Kein Wunder da. Was da im Moment los ist' oder so, ne? Das passiert bei uns auch. Aber so, es sind dann immer wieder Kolleginnen, gerade weil wir ein großes Team sind da, die das dann wieder zurückholen. Und die dann sagen: Mensch. Da (.) so wollten wir nicht gucken ne? Sondern wir wollten es so und so machen. Ne? Und das (.) das klappt auch relativ gut. Also ähh ja.“* (IP1 in ErzieherIn 2; 00:18:30)

Beobachtungen und deren Reflexion beziehungsweise Interpretation sind immer in einen Kontext eingebunden und zwar nicht nur in der betrachteten Situation, sie stehen auch im Zusammenhang mit Sehgewohnheiten oder Traditionen. Im pädagogischen Kontext stellen sie auch die Wechselwirkung zwischen Kind und PädagogIn dar – sie sind Ausdruck pädagogischer Überzeugungen und Verhältnisse. Anschaulich wird von dieser Erzieherin geschildert, wie längst überwunden geglaubte pädagogische Prinzipien sie immer wieder in ihrem Alltag einholen (*„so wollten wir nicht gucken“*). Reflexion scheint Professionalität im Handeln sicherzustellen. Hier ist dann die Selbstbildung der Erzieherin gefragt, die helfen soll, die Orientierung an einer

---

<sup>122</sup> Vgl. Sitter 2011, die genau mit diesem Zusammenhang ein Problemfeld bei der Anwendung ressourcenorientierter Verfahrensweisen aufmacht.

Entwicklungsnorm zu überwinden. Es wird nochmals deutlich hervorgehoben, dass es vorteilhaft ist, wenn im ganzen Team die gleichen Prämissen Gültigkeit besitzen, so können sich die KollegInnen immer wieder gegenseitig zur Ressourcenorientierung ermahnen („KollegInnen [...] sind da, die das dann wieder zurückholen“) – das stützt den eigenen Reflexions- und Professionalisierungsprozess.

Beobachtung ist bisher als Tätigkeit dargestellt worden, die in die alltägliche Praxis eingebettet ist, um Kinder zu begleiten und Projekte passgenau planen zu können. Parallel dazu werden jedoch auch Beobachtungen auf der Basis konkreter Anlässe durchgeführt. Anlass für die intensive Beobachtung kann beispielsweise störendes oder auffälliges Verhalten von Kindern sein. Dass dieses jedoch nicht zwangsläufig auf eine Defizitorientierung schließen lässt, wird in der Schilderung eines konkreten Beispiels aus ErzieherIn 5 erkennbar. Die Einrichtung der ErzieherInnen des Interviews ErzieherIn 5 ist eine Kita in einem sozialen Brennpunkt, in der nach Angaben der Interviewpartnerinnen über 80% der Kinder nicht deutschsprachiger Herkunft sind. Diese Erzieherinnen beschreiben insgesamt, dass Beobachtung für sie die zentrale Informationsquelle über die Kinder ist, da der Weg der sprachlichen Kommunikation fast vollständig wegfällt, denn die wenigsten Kinder oder auch deren Eltern beherrschen die deutsche Sprache. Gleichzeitig verfügen die ErzieherInnen nicht über so weitreichende (fremd-)sprachliche Fähigkeiten, dass sie mit jedem Kind in seiner Herkunftssprache kommunizieren könnten.

*„Ja, [...] ein Praktikant, der ist damals bei uns angefangen vor einem halben Jahr, es war so mit Elektrosachen zu schrauben, und der hat das weiterentwickelt. Wir hatten auch einen Jungen, das ist daraus entstanden, der auffällig war und wir gesagt haben: „Wir müssen was finden, was ihn begeistert. Irgendwas muss ihn begeistern.“ Er fiel auf, weil er überall ärgerte, andere Kinder übern Haufen lief, ja, das da, da lässt er sich richtig gut einbinden. [...] Wir versuchen das, es klappt nicht immer, wir versuchen das, zu gucken, wie können wir die Kinder fesseln, was interessiert sie, was brauchen sie um weiterzukommen. Es ist aber nicht immer, gelingt nicht immer.“ (IP1 in ErzieherIn 5; 00:18:44)*

Der Junge aus dem Beispiel fiel in der Kita durch sein Verhalten auf, er ärgerte und störte andere Kinder. Um eine befriedigende Situation für alle Beteiligten zu schaffen, haben die ErzieherInnen den Jungen intensiv beobachtet. Das Ziel hierbei war, Interessen und Fähigkeiten des Kindes auszumachen. So konnten sie feststellen, dass dieser Interesse daran hat, Dinge auseinanderzuschrauben, dieses bildete den Ansatzpunkt, dem Jungen Tätigkeiten in der Kita zu ermöglichen, die im Bereich seines Interesses lagen. So musste er die Zeit nicht mehr damit füllen, herumzulaufen und

auch andere Kinder zu stören – so die Sichtweise der Interviewten. Deutlich werden auch hier die zugrundeliegenden Vorstellungen von Kindern: dem Kind wird weder Bösartigkeit, soziale Inkompetenz noch ein Defizit an Disziplin unterstellt, vielmehr wird davon ausgegangen, dass das störende Verhalten des Jungen Ausdruck einer für ihn nicht passenden Angebotslage in der Kita ist. Mit dem Aufsetzen der „Defizitbrille“ wäre gewiss ein anderes Vorgehen der ErzieherInnen einhergegangen, wie beispielsweise das Zurechtweisen des Kindes oder auch die Einführung eines Verstärkerprogrammes (wie Smileys verteilen für das Unterlassen des störenden Verhaltens). Das hier geschilderte Vorgehen kann auch als Reframing bezeichnet werden und wird im Zusammenhang mit den Darstellungen zur Gestaltung der Lernumgebung genauer betrachtet werden. Zunächst wird jedoch dem Verlauf des Interviews weiter gefolgt, weil von der Interviewerin hierüber ein neuer Gedanke zum Thema Beobachtung eingeleitet wird. Sie fragt danach, ob das Kind eines war, das sie besonders in den Blick genommen hat:

*„Ja. (I: War das ein Bezugskind von Ihnen?) Nein. (I: Der ist einfach so Ihnen aufgefallen?) Ja es, weil, es gibt ja gerade auch Jungs, die brauchen andere Dinge als Frauen manchmal so anbieten, das sage ich jetzt mal so. Und dann wirklich gucken, was finden wir einfach, dass unsere Jungs, das war nicht nur dieser Junge, da hatte ich schon einen speziellen Blick drauf. Dass ich denke, den muss der jetzt einfach mal, irgendwas muss es doch geben, wofür der sich interessiert. Natürlich waren denn auch zig andere, auch Mädchen, mit dabei, eben eine längere Phase, jetzt anders weiter gemacht, aber“ (IP1 in ErzieherIn 5; 00:18:54)*

*„Also der fiel in vielen Bereichen auf, in unseren Bereichen. Der ging im Grunde durchs Haus und es fiel ihm schwer eine Beschäftigung zu finden, die ihn dann auch irgendwie gefesselt hat. Und das war denn, wir haben das auch dann im Team besprochen und überlegt, was, woran hat der denn Spaß, oder wer hat schon mal gesehen, dass er sich mal längere Zeit mit irgendwas beschäftigt, oder was macht er gerne. Und dann war das eine Möglichkeit.“ (IP2 in ErzieherIn 5; 00:19:45)*

Deutlich wird, dass zum einen individuell geschaut werden muss, was das einzelne Kind braucht, um sich vielleicht auch von seinem störenden Verhalten verabschieden zu können. Das gelingt am ehesten, wenn es über seine Interessen angesprochen wird, sodass es durch ein Angebot oder die Mitarbeit in einem Projekt gefesselt wird. Zum anderen können aber auch Förderangebote oder Projekte auf der Basis der Beobachtung Einzelner entwickelt werden, von denen ganze Gruppen von Kindern profitieren. In dem Beispiel beschreibt die Erzieherin, dass sie die Erfahrung gemacht hat (in ihrem langjährigen pädagogischen Berufsleben), dass insbesondere Jungen

manchmal nicht angesprochen werden von den Angeboten, die Erzieherinnen gerne wählen oder entwickeln. Darum hat sie sich angewöhnt, auf die Gruppe der Jungen einen besonderen Blick zu werfen.

Dieses zeigt, dass verschiedene erfahrungs- oder wissensbasierte Ansätze als Anlass oder Hintergrundfolie für Beobachtungen dienen können. Neben der oben angesprochenen geschlechterbewussten Pädagogik tauchen in den Beschreibungen der Fachkräfte Ansätze kultursensibler Betrachtungen, die Berücksichtigung von Heterogenität oder Diversity und verschiedenes Anderes auf. So kann Beobachtung auch konkret als Methode genutzt werden, um der Reproduktion von Benachteiligung entgegenzuwirken, wenn die gewonnenen Erkenntnisse kompensatorisch eingesetzt werden (können). Dieses bedarf sowohl der sensiblen Wahrnehmung und Beobachtung als auch dem reflektierten Umgang mit Heterogenität seitens der PädagogInnen. Hier wird zum wiederholten Male deutlich, dass die Orientierungsqualität für das pädagogische Handeln (in Kindertagesstätten) einen entscheidenden Ausgangspunkt darstellt – in welches ‚belief system‘ (vgl. Kapitel 3.2) es eingebettet ist.

Die befragten ErzieherInnen sind davon überzeugt, dass in der Regel bei jedem Kind Interessen ausfindig gemacht werden können, um Bildungssituationen zu schaffen, die Entwicklungsprozesse initiieren:

*„Also wir versuchen auch, gerade wenn wir mal so Fallbesprechung machen, auch erst mal zu gucken, was kann das Kind wie, was interessiert ihn, wo können wir auch einen Fokus haben. Denn wenn wir nicht sofort anfangen, was kann es nicht, dann fallen uns, was wir gerade sagten, fallen uns ganz viele Dinge ein. Das wissen die Bezugserzieher<sup>123</sup> auch. Sie müssen erst mal mit dem anfangen, was das Kind kann, und das man einfach da auch hinsetzt. Natürlich kann man das andere nicht wegdiskutieren oder ausblenden, aber der Fokus sollte immer schon auf das man sollte schon was finden, was interessiert. Dann sind sie in der Regel auch nicht mehr so auffällig.“ (IP 1 in ErzieherIn 5; 00:20:16)*

In der Darstellung wird die Überzeugung offenkundig, dass es wichtig ist, Defizite nicht zu übersehen, um Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen zu können, doch gilt die Orientierung an den Fähigkeiten der Kinder als optimaler Ansatzpunkt. Deutlich wird in der Beschreibung, dass in dieser Kita verlässliche Strukturen vorhanden sind, um die pädagogische Arbeit zu planen und zu reflektieren: Es gibt klar geregelte

---

<sup>123</sup> In dieser Einrichtung wird nach einem Offenen Konzept gearbeitet, jedes Kind hat einen Bezugserzieher, der in besonderem Maße für es zuständig ist. So kommen in dieser Einrichtung auf jede Erzieherin sechs bis acht Kinder.

Zuständigkeiten (BezugserzieherInnen), Räume und Zeiten für den kollegialen Austausch (Fallbesprechungen) und Regeln, nach denen dieser zu führen ist („Sie müssen erst mal mit dem anfangen, was das Kind kann“).

Beobachtung stellt hier das Medium dar, professionelles pädagogisches Handeln zu planen und zu reflektieren. Beobachtungen erlauben, einen Blick auf die Interessen des Kindes zu werfen und Verhalten in einen größeren Kontext zu stellen, zugleich können sie dazu genutzt werden, Absichten und Bedürfnisse der ErzieherInnen zu hinterfragen. Im Rückgriff auf das Zitat von Steudel (vgl. S. 175) wird darüber die Konnotation der Gestaltung des erzieherischen Wechselverhältnisses erkennbar. Sowohl die Kinder als auch die ErzieherInnen sind in dem Prozess der Beobachtung als aktiv Lernende zu verstehen. Offenbar werden die Aktivitäten der Erwachsenen tatsächlich durch Interessen und Fähigkeiten der Kinder geleitet. Viernickel (2011) verweist im Bezug auf die Professionalisierung des frühpädagogischen Handlungsfeldes darauf, dass über Beobachtung „Prozesse der gemeinsamen Reflexion und Konstruktion kindlicher Kompetenzen und Interessen angestoßen werden, in denen Sinngewinnungen von Kindern ernst genommen und als gleichrangig gegenüber der eigenen Perspektive erkannt werden (ebd., 206). Genau dieses scheint beispielsweise in der Kita der Interviewpartnerinnen ErzieherIn 5 zu geschehen, und um das nicht lediglich punktuell zu leisten, sondern konzeptuell zu gewährleisten, werden in dem Beispiel organisatorische und strukturelle Gestaltungselemente genutzt.

Weitere strukturelle Elemente, die die Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder stützen können, werden in folgender Sequenz aus ErzieherIn 2 beschrieben:

*„Also wir haben ne kurze Teambesprechung ähh auch so, um den Tag zu organisieren, die haben wir jeden Morgen. Ähm und wenn wir (.) und dann haben wir einmal in der Woche ne Teamsitzung, die eben auch drei Stunden oder so umfasst. Und äh ne (.) wir richten zusätzlich nen pädagogischen Tisch ein, wenn das gebraucht wird. Da können dann nicht alle dran teilnehmen, da nehmen dann die dran teil, die dann zu diesem Kind Kontakt haben und ähh dazu was sagen können oder da mit überlegen können.“ (IP1 in ErzieherIn 2; 00:06:11)*

In der Kita, in der die Interviewpartnerinnen aus ErzieherIn 2 arbeiten, gibt es eine Vielzahl von strukturierenden Elementen, die jeweils unterschiedlichen Funktionen dienen. Professionelles Arbeiten ist folglich in strukturelle Bedingungen der Einrichtung eingebunden. Beobachtungsphasen brauchen ihre Zuständigkeiten, Zeiten und auch Raum zur Analyse und Reflexion. Außerdem bedarf es einer Systematik in der Dokumentation und der Aufbewahrung sowie Weitergabe dieses Wissens bezüglich

der (Entwicklung der) Kinder. Dafür wird ein größerer Rahmen benötigt, der die Richtung vorgibt. Dieser ist nicht lediglich ein Rahmen in Sinne von Struktur, vielmehr auch ein normativer Rahmen<sup>124</sup>. Dergleichen zeigt sich in den Beschreibungen der Interviewpartnerinnen aus ErzieherIn 2, es wird deutlich, woran sich die Orientierungsqualität der Kita ausrichtet. Dies wird von Brunner (1999) als „Geist in der Einrichtung“ (ebd., 8; vgl. Kapitel 3.2) beschrieben. Anschaulich wird so, wozu der gegebene Rahmen dienlich sein muss, berichtet Interviewpartnerin 2.

*„Also wir setzen uns nicht hin mit einem Block und beobachten ein Kind jetzt zum Beispiel ne halbe Stunde oder ne Stunde und dann halten wir das fest, weil wir denken, es ist auch ein ethisches Problem. Also wir wollen, das was wir nicht möchten, auch den Kindern nicht zumuten. Also ich möchte es nicht, dass mich jemand ne Stunde beobachtet und seine Notizen macht und dann aufschreibt: 'Naja, da hatte sie die Hand in der Tasche gehabt und da schien sie gelangweilt zu sein und da hat sie n` böses Wort gesagt und hat' ähm ja und das wird dann alles festgehalten. [...]“ (IP2 in ErzieherIn 2; 00:23:03)*

Die MitarbeiterInnen dieser Kita orientieren sich bei ihrer Arbeit mit den Kindern an Werten und Normen, die sie sowohl für sich, als auch für ihre Einrichtung insgesamt festgelegt haben. Maßgabe ist es hier, den Kindern nichts zuzumuten, dem sie sich nicht selbst auch ausgesetzt sehen möchten. Sichtbar wird wiederum die Ausgestaltung des ‚pädagogischen Wechselverhältnisses‘. Erzieherinnen und Kinder befinden sich zwar in einem hierarchischen System, dieses wird hier jedoch reflektiert und verantwortungsvoll berücksichtigt: Machtverhältnisse werden sensibel gestaltet. Die Beschreibungen zeugen davon, dass die Deutungsmacht, über die PädagogInnen in erzieherischen Verhältnissen verfügen, mit Respekt dem Kind gegenüber ausgeübt wird. Beobachtungsprozesse (in der Kita) erzeugen auch Resonanz bei den beobachteten Kindern und sorgen dafür, dass sie sich in einer spezifischen Form be(ob)achtet vorkommen (vgl. Viernickel 2010). Verantwortung gegenüber den Kindern drückt sich in dem Beispiel außerdem in der Achtung ihrer Persönlichkeitsrechte aus. So wird von den befragten ErzieherInnen selbst die Dokumentation von Beobachtungen als „ethisches Problem“ bezeichnet<sup>125</sup>.

<sup>124</sup> Hierfür bietet sich beispielsweise die Formulierung und Fortschreibung eines Konzepts an. Außerdem wird der eingangs zitierte Punkt der Orientierung an Normen und Werten im Professionalisierungsprozess hier deutlich.

<sup>125</sup> Interessanterweise habe ich zu diesem Aspekt, außer bei dem angegebenen Beitrag von Viernickel, keine Literatur finden können – insbesondere nicht zur Thematik der Ethik. Ist demnach davon auszugehen, dass es aus Perspektive der Wissenschaft kein ethisches Problem darstellt, Kinder zu beobachten und dass Kinder auf diese Weise zum Objekt gemacht werden? Offen bleibt die Frage, ob diese Aspekte bereits durch entsprechend gestaltete Verfahren ausgeschlossen werden können oder lediglich ausgeblendet werden.



Eingeleitet wurde die eben dargestellte Sequenz durch die Frage der Interviewerin nach der Praxis der strukturierten Beobachtung in ihrer Einrichtung. Dieses führte die Interviewpartnerin 2 zunächst erst einmal dahin, sich von eventuell gängigen Beobachtungsmodellen in der Kita-Praxis, möglicherweise auch von Forderungen über den Orientierungsplan oder seitens der Wissenschaft (, denn diese war in Person der Interviewerin vertreten,) abzusetzen. Um dann das Vorgehen zu beschreiben, auf das sie sich in ihrer Einrichtung geeinigt haben, wie im Folgenden dargelegt wird:

*„Also wir machen das so, dass wir schon aufschreiben wenn wir irgendwas festhalten möchten, was wir jetzt festhaltenswert (.) für festhaltenswert halten. Sei es ähm ja ne positive Entwicklung, dass uns auffällt: Mensch, da ist er jetzt das erste Mal ähm hat sich, als wir Angebote vorgelesen haben, entschieden in den Bauraum zu gehen und ein bestimmtes Angebot zu machen. Das halten wir fest und und dann (.) das wird dann auch für die (.) für die ähh ja für das pädagogische Tischtreffen wird das festgehalten. Und da gibt es unterschiedliche Methoden. Einmal hat jede ein (.) ein Buch, wo sie Notizen macht. Einmal was die Angebote betrifft, aber auch was Freispielsituationen betrifft. Einige haben sich auch einen Karteikasten angelegt zum Beispiel, um (.) in dem Raum, wo ich zuständig bin, da steht ein Karteikasten und wenn irgendetwas ist, was uns nicht verloren gehen soll, das wird dann da auf die Karte des Kindes geschrieben, was dort in dem Kasten ist. Das sind aber überwiegend positive Geschichten, wo uns ein Entwicklungsschritt aufgefallen ist. Natürlich ist auch mal ne Frage ähm: Mensch, da ist mir jetzt was aufgefallen. Ist das anderen auch schon aufgefallen? Das kommt da auch rein.[...]“ (IP 2 in ErzieherIn 2; 00:23:03)*

Zunächst beschreibt die Erzieherin in dieser Sequenz, dass festgelegt ist, immer die Entwicklungsschritte der zu Kinder dokumentieren. Als ein solcher wird beispielsweise gewertet, wenn ein Kind sein Aktivitätsmuster in der Kita verändert („da ist er jetzt das erste Mal [...] entschieden in den Bauraum zu gehen“). Wie diese Schritte festgehalten werden, entscheidet jede Erzieherin für sich. In dieser Kita wird nach dem Offenen Prinzip mit Funktionsräumen gearbeitet, diese werden von verschiedenen KollegInnen betreut. Jede Kollegin ist dafür zuständig, in ihrem Raum eine Möglichkeit zu schaffen, Beobachtungen zu notieren. Zusätzlich können diese Notizen als Kommunikationsmedium oder als Gesprächsanlässe dienen (indem hier auch Fragen der einzelnen PädagogInnen formuliert und festgehalten werden). Festgelegt ist, dass beobachtet wird, um bei den „pädagogischen Tischtreffen“ – die an anderer Stelle bereits beschrieben wurden – eine Basis für Reflexion und Planung zu haben. Nicht greifbar wird in dieser Sequenz, ob Beobachtungen systematisch durchgeführt werden oder ob es eher ein Zufall ist, wenn „mir jetzt was aufgefallen“ ist. Der sich an die Sequenz anschließende Einschub, der im Folgenden dargestellt wird, scheint sich wieder auf die

eingangs durch Interviewerin formulierte Frage nach der strukturierten Beobachtung zu beziehen. Mit ihm wird sichtbar, dass die Befragte bei der Interviewerin ein Beobachtungsverständnis antizipiert, in dem die Wahrnehmung nach festgelegten Kriterien zu steuern ist – was möglicherweise durch die Verwendung des Begriffs strukturiert nahegelegt wurde.

*„Aber das ist eben wie gesagt nicht so, dass wir sagen: So. Alle vier Wochen ist jeder mal dran. Das ist dann eher so, dass ja (.) was uns auffällt. Und was wir jetzt seit längerer Zeit ganz intensiv auch umsetzen ist die Portfolioarbeit. Jedes Kind hat einen Ordner. Die Portfolios haben wir deshalb als sehr vorteilhaft gesehen, weil die Kinder dort die Möglichkeit haben, an ihrer Entwicklungsdokumentation teilzuhaben. Da sitzen wir nicht und schreiben etwas über Kinder auf, sondern das, was Kinder beschäftigt, findet sich dort wieder. Und je länger die Kinder hier sind (.) ja desto umfangreicher wird das Portfolio. Da können Fotos drin sein, Aussagen von Kindern oder Bilder, die sie gemalt haben. Und oftmals kommen sie auch und sagen: 'Ich möchte, dass das in mein Portfolio kommt'. Und dann wird das da eingeklebt. Und ja das (.) da kann man dann (.) also wie lange machen wir das jetzt? Dreivierteljahr? So?“  
(IP2 in ErzieherIn 2; 00:23:03)*

Obschon diese Pädagoginnen in der Selbsteinschätzung nicht die Kriterien erfüllen, eine strukturierte Beobachtung durchzuführen, sind sie darauf bedacht (beziehungsweise ist an dieser Stelle Person 2 darauf bedacht), der Interviewerin zu vermitteln, dass sie professionelle Arbeit leisten und zwar in einer ganz eigenen Form, die gleichwohl gewährleistet, dass die Entwicklungsprozesse von Kindern dokumentiert werden. Beobachtung wird hier nicht als Instrument oder Verfahren beschrieben, in dem lediglich Informationen über das Kind gesammelt werden, vielmehr drückt sich darin eine gemeinsame Kultur des forschenden Lernens von ErzieherInnen und Kindern aus, mit der die Trennung von Wahrnehmung und Beobachtung überwunden wird, so wie Steudel (2008) das mit ihrer Entwicklung einer Beobachtungsmethode anstrebt (vgl. ebd., 12ff). Beobachtung dient in der Einrichtung der Befragten ErzieherIn 2 der Dokumentation von Entwicklungsschritten. Es werden hier keine festgelegten Beobachtungsintervalle für jedes einzelne Kind umgesetzt, beobachtet wird offenbar allezeit und dokumentiert wird, was erwähnenswert scheint. Deutlich wird auch in den Beschreibungen zum Themenfeld Beobachtung wieder, dass es in dieser Kita handlungsleitend ist, die Kinder zu beteiligen – so auch an der Dokumentation ihrer Entwicklung. Denn den ErzieherInnen ist wichtig, dass keine Urteile über Kinder abgelegt werden, sondern das mit den Portfolios erkennbar wird, was für das jeweilige Kind bedeutsam ist. Mit der Betrachtung des Portfolios kommt so

seine persönliche Lerngeschichte zum Vorschein („vorteilhaft gesehen, weil die Kinder [...] an ihrer Entwicklungsdokumentation teil[zuh]aben“)<sup>126</sup>.

Im Unterschied zur freien Beobachtung und Dokumentation im pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtungen werden auch standardisierte Beobachtungsbögen verwendet, die in der Regel die freien Beobachtungen der PädagogInnen vervollständigen und insbesondere der Überprüfung des Entwicklungsstandes dienen sowie als Gesprächsbasis für Elterngespräche genutzt werden können.

### 11.3 Standardisierte Beobachtungsinstrumente: Sicherheit versus Kritik

Die befragten ErzieherInnen unterstreichen, dass der Kontext, in dem sich Bildungsprozesse vollziehen, schnell aus dem Blick gerät, wenn lediglich das Kind als Akteur betrachtet wird (wie beispielsweise mit dem Beispiel des Jungen aus ErzieherIn 5 in Kapitel 11.4 deutlich wurde) – so stehen sie standardisierten Beobachtungsverfahren eher kritisch gegenüber<sup>127</sup>:

*„Als ein Element zur Beobachtung finde ich das okay, wir würden das niemals als einziges Kriterium nehmen. Aber um das, wie ich gerade sagte, nochmal zu untermauern oder vielleicht ein Gefühl oder einen Eindruck, den wir haben, nochmal, ja, zu untermauern, dazu nutzen wir das schon. Dazu finde ich das auch ganz sinnvoll.“* (IP2 in ErzieherIn 5; 00:13:47)

Insbesondere standardisierte Beobachtungsinstrumente und Verfahren sind nach Ansicht der Interviewten weder hinreichend, um das Kind in seiner Individualität zu erfassen, noch um die pädagogische Arbeit zu gestalten. Hilfreich sind sie aus ihrer Perspektive hingegen, um Elterngespräche zu planen und zu strukturieren, sowie um Lernentwicklungen zu beobachten beziehungsweise deren Dokumentation anzureichern<sup>128</sup>, dafür nutzen sie verschiedene Beobachtungsverfahren. Exemplarisch dient das im Folgenden Dargestellte als Beleg. Hier schildert eine erfahrene Erzieherin wie sie den ‚Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter‘ als Ergänzung zur frei formulierten Beobachtungsdokumentation einsetzt.

*„Also ich habe es mir angewöhnt Beobachtungen wenn sie denn für mich wichtig sind, kurz auf einen Zettel zu schreiben und wenn ich dann irgendwann*

<sup>126</sup> Interessant wäre an dieser Stelle diese Produkte zu betrachten, um beurteilen zu können, ob sich hier tatsächlich die kindliche Perspektive offenbart oder die Beurteilung der Entwicklung aus Erwachsenen­sicht. Beobachtung bezieht sich dann auf die Handlungen der PädagogInnen und ist an deren Zielen ausgerichtet (vgl. Streudel 2008)

<sup>127</sup> Was einer Systematisierung freier Beobachtungen nicht zwangsläufig widersprechen muss.

<sup>128</sup> Dieser Aspekt ist bereits in der Primärstudie herausgearbeitet worden (vgl. Behrens et al. 49ff und 89ff).

*mal Zeit habe, evtl. das sogar noch zu Hause machen muss, dass auf ein Extrablatt zu notieren. Also wir haben eine Mappe, wo für jedes Kind eine Rubrik ist. Dann haben wir (...) (Interviewerin: Sowas wie ein Gruppenbuch, wo alle drinstehen? Nur damit ich es verstehe.) IP: Also für jedes Kind gibt es eine kleine Rubrik mit zwei drei Zetteln hintendran und wir haben den Gelsenkirchener Beobachtungsplan und da stehen ja die verschiedenen Altersgruppen drauf, die verschiedenen Bildungsbereiche. Das ist halbjährlich aufgeteilt und da sind die entsprechenden Punkte aufgezeigt, die die Kinder in welchem Alter können müssen.“ (ErzieherIn 16; 00:12:01)*

Mit den Beschreibungen dieser Pädagogin wird erkennbar, dass der Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter ein Verfahren ist, das sich an einer Entwicklungsnorm für Kinder orientiert („die entsprechenden Punkte aufgezeigt, die die Kinder in welchem Alter können müssen“). Die Interviewte betrachtet diesen standardisierten Bogen als geeignetes Instrument, um einen Überblick über die Entwicklung der Kinder zu behalten. Auch hier wird die Beobachtung jedoch in den Alltag der Kita beziehungsweise in spielerische Aktivitäten – als teilnehmende Beobachtung – integriert, was aus der folgenden Passage ersichtlich wird.

*„So und dann gucke ich, was kann ich schon ankreuzen, was kann das Kind und wenn ich sehe, ach ja da mit der Motorik, Grobmotorik das läuft noch nicht so[,] gut[,]“<sup>129</sup> dann gehen wir mal in die Turnhalle. Dann spielen wir mal eine Stunde. Dann baue ich aber die Dinge ein, die ich eigentlich von dem Kind noch wissen will. Sei es über die Linie springen oder ein bisschen balancieren. und wenn ich das dann mhh klappt schon, dann trage ich das ein. Und somit habe ich immer einen Überblick was passiert. (Interviewerin: Also dann gestaltest du ein bisschen. Du hast im Kopf was da so abgefragt wird und dann guckst du) Ich gucke wenn was ist oder wir spielen mit Zahlen oder so und dann habe ich im Kopf vorher so, was will ich bei dem Kind jetzt haben und gucke: Ist der Spaß dabei oder nicht, dann machen wir halt was anderes. Aber diese Orientierung nach dem Gelsenkirchener Plan finde ich sehr gut, sehr detailliert. Es gibt ja auch noch diese Beobachtungsschnecke. Finde ich auch gut, aber so diesen Plan finde ich sehr gut und danach arbeiten wir auch.“ (ErzieherIn 16; 00:12:07)*

Auffallend in dieser Sequenz ist, welchen Umgang diese Befragte mit dem Beobachtungsinstrument (Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter) gefunden hat. Sie stellt heraus, dass das Kind bei den Tätigkeiten, die es ausführen muss, um ihr die

---

<sup>129</sup> An dieser Stelle wird deutlich, dass durch das Setzen des Kommas der Sinn in der Aussage verändert wird. Die ‚Fehlerquelle Subjekt‘ wird hier beim Transkribieren sichtbar. Gesprochenes Wort in Schrift umzusetzen und auch Interpunktionen vorzunehmen, stellt bereits einen interpretativen Akt der Forscherin dar. Welche Konnotation die Befragte ihrer Aussage hier verleihen will, bleibt so (auch nach mehrmaligem Nachhören) im Unklaren.

Informationen zu liefern, die sie für die Dokumentation zu verschiedenen Bereichen benötigt, Spaß haben sollte. Deutlich wird, dass sie die Beobachtung in den Dienst des Kindes stellt. Hier gelingt es, der Falle zu entkommen, die beispielsweise Kazemi-Vasari (2003) für Beobachtungen im Elementarbereich herausstellt. Es könnte eintreten, dass diese der Qualitätsdebatte und dem Druck des Nachweises von Effizienz untergeordnet werden. Möglicherweise geraten die Bedürfnisse der Kinder dann bisweilen aus dem Blick. In der folgenden Sequenz scheint diese Gefahr beziehungsweise die Sorge der Erzieherinnen dahingehend thematisiert<sup>130</sup>. In einem kurzen Einschub verweist die Erzieherin darauf, dass sie auf ihre Kolleginnen beruhigend einwirken konnte, die der Einführung dieses (möglicherweise auch eines) Beobachtungsinstrumentes mit Sorge entgegen sahen, da sie bereits in der Einrichtung, in der sie zuvor gearbeitet hat, positive Erfahrungen damit sammeln konnte:

*„Also ich habe selber schon mehrere Jahre danach gearbeitet. In dieser Einrichtung sind wir jetzt vor einem Jahr angefangen. Großer Horror davor - ich sage: „Alles wird gut.“ Und ich finde es eigentlich sehr hilfreich. Und sonst, wenn wir sonst beobachten kommen mit wem spielt gerne so, mache ich das auf einen Extrazettel der dann da mit reinkommt und irgendwann mache ich dann mal so ein großes Raster von der Entwicklung so, was ist jetzt und dann habe ich eigentlich alle Infos für ein Kind zusammen. Ich finde es einfach nur wichtig (.) Ich kann mich nicht nachmittags hinsetzen und das alles aufschreiben. Ich mache mir zwischendurch Zettel, schreib mal schnell irgendwie was auf und am Ende des Vormittags oder wann immer ich Zeit habe sortiere ich das, schreib das vernünftig auf und dann kommt es in die Mappe rein. Am besten mit Datum und dann hab ich auch immer einen Beleg für die Eltern und so ist es dann. [...]“ (ErzieherIn 16; 00:13:28)*

Trotz des Lobes für dieses Instrument erscheinen die dort zur Verfügung stehenden Kategorien in den Beschreibungen dieser interviewten Person nicht als hinreichend. Beispielsweise müssen Angaben zu Freundschaftbeziehungen handschriftlich ergänzt werden. Zugleich wird aber auch deutlich, dass die Möglichkeiten zur systematisierten Beobachtung und insbesondere zur Dokumentation aus der Perspektive dieser Befragten eingeschränkt sind (*„Ich kann mich nicht nachmittags hinsetzen und das alles aufschreiben. Ich mache mir zwischendurch Zettel, schreib mal schnell irgendwie was auf und am Ende des Vormittags oder wann immer ich Zeit habe sortiere ich das“*). Vielleicht erklärt der offenbar herrschende Zeitmangel, der in den Beschreibungen mitschwingt, auch den „Horror“ der KollegInnen vor der verbindlichen Einführung des

---

<sup>130</sup> Wenn unterstellt wird, dass die ErzieherInnen sich darum sorgen, dass mit dieser Erweiterung ihres Tätigkeitsfeldes eine zusätzliche Belastung einher geht, die möglicherweise den direkten Blick auf das Kind zunächst verstellt.

‚Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiters‘ in der Einrichtung. Die Notizen der Befragten und der ‚Entwicklungsbegleiter‘ bilden die Grundlage für die Darstellung der Entwicklung des Kindes in Elterngesprächen. Interessanterweise wird, die dargestellte Sequenz abschließend, im Zusammenhang mit den Eltern der Begriff ‚Beleg‘ verwendet. Dieses deutet auf eine spezifische Beziehungsgestaltung oder ein spezifisches Verhältnis zu der Elternschaft hin, da der Begriff etymologisch eine Nähe zu Begriffen wie Beweisstück, dokumentarischer Nachweis oder Zeugnis ablegen herstellt – was wiederum Assoziationen hervorruft, die in Richtung ‚Rechtfertigung‘ weisen.<sup>131</sup> Die Funktion von Entwicklungsdokumentationen wird wie folgt näher erläutert:

*„[...] dann hangel ich mich an diesem Bogen lang und bin dann eigentlich wesentlich, oder nicht eigentlich, ich bin wesentlich besser vorbereitet, weil ich auf differenzierte Fragen antworten kann. Und die Eltern können Einblick nehmen. Man kann die einzelnen Bereiche besprechen und mir hilft es ungemein, weil ich mir das einfach alles nicht merken kann, und ich glaube keiner kann sich das wirklich merken. Ich empfinde das als wunderbare Sache. Würd es auch immer wieder machen. Also ich habe viele Beobachtungspläne gesehen, aber dieser hat mir am besten gefallen. Es gibt ja auch noch die DES Pläne für die Vorschulkinder, finde ich auch superklasse, habe ich auch mit Vorschulkindern schon durchgezogen, ganz tolles Ding. Da kommt es auch wieder darauf an, wie mache ich das. (ebd.,00:16:33) [...] Finde ich ganz klasse ist aber eben nur für Vorschulkinder, die nehme ich manchmal dazu, wenn ich bei den Großen dabei bin und bin mir in manchen Dingen noch nicht sicher, dann nehme ich mir gewisse Aufgaben aus dem DES Bogen dazu und dann habe ich die Gewissheit und dann kann ganz schnell sagen: Klasse super. Aber immer, aber immer ich muss sagen: Ich muss keine perfekten Kinder an die Schule abgeben. Das will ich nicht, wenn ich das muss, ist das eine andere Sache, aber ich finde nicht, dass das sein muss.“ (ebd., 00:17:03)*

Der DES ist ein Bogen, der als Diagnosehilfe für die Feststellung der Lernausgangslage konzipiert wurde. So ist auch der Einschub dieser Erzieherin in diese Richtung zu deuten: Vermutlich ist es zwar in ihrem Sinne, die Kinder möglichst umfassend auf den Schulbesuch vorzubereiten, „perfekte Kinder“ muss sie hingegen nicht dort abliefern. Ist die Lernausgangslage für jedes Kind erfasst, können die LehrerInnen sich in der Gestaltung ihres Anfangsunterrichts daran orientieren. Die Bereiche

---

<sup>131</sup> Eine spannende Frage, die sich hier anschließen ließe – deren Beantwortung das Material jedoch nicht hergibt – wäre die danach, ob es aus der Perspektive der Befragten für den Austausch mit Eltern wirkmächtiger Daten und Fakten bedarf, um eigenes Handeln zu rechtfertigen oder Professionalität zu signalisieren. Was wiederum Rückschlüsse auf gesellschaftliche Gegebenheiten zulässt wie der hohen Bedeutung, die nomothetischen Erklärungsansätzen zukommt.

Schulvorbereitung, Kooperation und Übergangsgestaltung werden in einem eigenen Kapitel intensiv betrachtet und diskutiert, sie werden hier daher nicht weiter ausgearbeitet. Dennoch ist die Sprache der Interviewten an dieser Stelle interessant: „*habe ich auch [...] schon durchgezogen*“. Diese Formulierung, insbesondere gepaart mit der Verweis „*[d]a kommt es auch wieder darauf an, wie mache ich das*“, deutet darauf hin, dass die Beobachtungsinstrumente in den Kita-Alltag eingepasst werden müssen oder alternativ „*durchgezogen*“ werden, damit sie nicht zu viel Raum einnehmen. So scheint sich auch an dieser Stelle die Einschätzung Kazemi-Vasaris (2003) zu bestätigen, dass die Qualität von Beobachtungen unter Druck leidet und dem Nachweis von Effizienz untergeordnet wird.

Als weiteres standardisiertes Instrument zur Beobachtung von Kindern im Kindergartenalter wird beispielsweise die Entwicklungstabelle von Kuno Beller genannt. Im folgenden Beispiel aus ErzieherIn 6 bilden die freien Beobachtungen in den Gruppen den Grundstock für die Entwicklungsbeobachtung, ergänzt werden diese durch das jährliche Ausfüllen des Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiters und in Zweifelsfällen wird zusätzlich die Kuno Beller Entwicklungstabelle hinzugezogen:

*„Da habe ich mich im Grunde drauf bezogen. Und es ist halt so, wenn innerhalb dieser Beobachtungen. Wenn da, ja meistens fallen die Kinder sowieso ohne diese Tabelle auf. Nur wenn die Kinder wirklich auffällig sind, wenn man denkt "oh da müssen wir mal nachgucken, da muss man andere Fachleute zuziehen", dann greift auch für die drei bis sechsjährigen die Kuno Beller Entwicklungstabelle, weil die noch individueller ist als dieser Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter. Der gibt einen groben Überblick. Und ob das alles in grünen Tüchern ist, es kommt sowieso immer noch die Beobachtungen in den Gruppen dazu. Ja man hat ja auch Zeichnungen von den Kindern. Wir haben überlegt, ob wir diese Portfolios rein auf Ressourcen bezogene (I: „Bildungs- und Lerngeschichten“) Bildungs- und Lerngeschichten so nennt man sie genau. Gefiel uns ganz gut, reichte uns aber nicht so ganz. Weil natürlich ist es gut, immer die Fähigkeiten der Kinder in den Vordergrund zu stellen. Das tun wir auch. Und wenn wir ein Kind nach diesem Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter beobachten heißt das nicht, dass wir seine Fähigkeiten vergessen. Nur war es uns auch wichtig es nicht außer Acht zu lassen, wo evtl. Probleme für die Kinder sind. Dass man das nicht irgendwo verliert und dann womöglich zum Schuleingangsverfahren „hupsi, ach du liebe Güte, die kann ja das und das überhaupt nicht, wie konnten wir das denn übersehen“. Weil, das ist nun mal bei 25 Kindern kann man da keinem einen Vorwurf machen, wenn man das eine oder andere nicht sieht.“ (ErzieherIn 6; 00:14:51)*

Die Interviewte betont hier, dass eine Ressourcenorientierung zwar wichtig sei, dennoch dürften darüber Schwierigkeiten und Probleme von Kindern nicht aus dem Blick geraten. Interessant ist, dass hier zwischen den Zeilen mitschwingt, dass diese Erzieherin den Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter als defizitorientiert einstuft. Andere Erzieherinnen beschreiben hingegen, dass sie diesen durchaus geeignet halten, auch von der Norm abweichende Entwicklungsvorsprünge von Kindern festzuhalten<sup>132</sup>. Diese unterschiedlichen Sichtweisen, die in dem Datenmaterial aufscheinen, sind in Empfehlungen und der theoretischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen standardisierten Beobachtungsinstrumenten für den Elementarbereich ebenfalls zu finden (vgl. Viernickel 2011/ Steudel 2008). Außerdem wird Kritik an einer Gruppenstärke von 25 Kindern deutlich – da man unter diesen Bedingungen „*niemand einen Vorwurf machen könnte, wenn er das eine oder andere nicht sieht*“. Der eigene hohe Anspruch, den ErzieherInnen an sich und ihre Arbeit stellen, wird erkennbar, indem sie selbst sich ärgern würden, wenn ihnen das Fehlen einer entscheidenden Fähigkeit, über die ein Kind verfügen sollte, nicht aufgefallen wäre: „*hupsi, ach du liebe Güte [...]*“. Nach Meinung dieser Fachkraft sind regelmäßig ausgefüllte, standardisierte Beobachtungsbögen ein geeignetes Mittel, um das Risiko des ‚Übersehens‘ zu minimieren, dennoch betont sie, dass individuelle Formen der Beobachtung, die den Alltag bestimmen, jedoch nicht systematisiert sind:

*„Einmal im Jahr ist diese schriftliche Beobachtung nach diesen Tabellen. Beobachtungen für den Alltag, die laufen ja sowieso immer. Die werden nur nicht so einheitlich dokumentiert. Das haben ganz viele. Jedes Kind hat eine Beobachtungsmappe. Da sind sämtliche Sachen drin und da werden auch mal Situationen aufgeschrieben, wenn einem was aufgefallen ist. Und das kommt dann dazu. Das sind aber dann die individuellen Beobachtungsgeschichten. Diese Tabellenbeobachtung ist halt einheitlich in allen Gruppen und wir haben uns auch Zeiten herausgesucht, wann in welchem Alter die Kinder beobachtet werden, wann wir am besten die Elterngespräche da hinterher schieben. Weil, man muss ja immer so ein bisschen gucken wie das im Jahresablauf passt. Also das ist eine standardisierte Geschichte. Alle anderen Beobachtungen die laufen im Alltag sowieso.“ (ebd., 00:15:56)*

Es wird deutlich, dass für die Durchführung von standardisierten Beobachtungsverfahren Räume im Kita-Alltag geschaffen werden müssen. In der eben zitierten Sequenz drängt sich ein Bild traditioneller Kita-Arbeit auf, die an Jahreszeiten oder

---

<sup>132</sup> Exemplarisch: „Zum Beispiel. Wenn ein Dreijähriges schon Begabungen eines Vier- oder Fünfjährigen hat, dann nehme ich die Farbe Rot, die bei drei steht vielleicht trage ich dann auch schon bei fünf ein, mit rot. Dann weiß ich in dem Alter konnte es schon etwas, was erst ein Fünfjähriges brauchte.“ (MI04; 00:39:06)



entlang kirchlicher Feste und Feiern gestaltet wird (vgl. Brandes 2008, 31), da darauf hingewiesen wird, dass diese Beobachtungssequenzen in den „Jahresablauf“ eingepasst werden müssen. Möglicherweise zielt diese Äußerung jedoch auf Dinge wie den Start ins Kindergartenjahr, wo der Beziehungsaufnahme mit den neuen Kindern viel Zeit eingeräumt werden muss (wie in Kapitel 10.3.2 beschrieben) oder dem Ende des Kindergartenjahres, das von Verabschiedungen und Urlaubszeiten geprägt sein mag.

Zusammenfassend ist demnach herauszustellen, dass regelmäßige Beobachtung sowie deren Dokumentation ein entscheidender Baustein im professionellen Handeln von PädagogInnen ist, dem jedoch in der Gestaltung des beruflichen Alltags Grenzen in der Umsetzbarkeit gesetzt sind. Bisher ist anhand der Interviewpassagen deutlich geworden, dass Beobachtungen im pädagogischen Alltag verschiedenen Aufgaben dienen: Sie sind entscheidend, um Bildungssituationen zu entdecken, Bildungsbewegungen zu initiieren, sozial auffälliges Verhalten zu stoppen, Defizite nicht aus dem Blick zu verlieren und insbesondere dienen sie als Grundlage für Entwicklungsgespräche mit Eltern. Auffällig ist dabei, dass für die Bedeutung von Dokumentationen vielfach ein Zusammenhang mit ‚Rechtfertigung‘ herausgestellt wird:

*„Aber man könnte dadurch eben auch eine ganze Menge transparent machen (I: Ja) sei es dem Träger oder den Eltern. Wenn wirklich, es kommen einfach diese Fragen immer noch: „Was macht ihr denn eigentlich den ganzen Tag?“. Und, was wiederum Kollegen auch Sicherheit geben würde in Elterngesprächen, wenn ich auf Dokumentation zurückgreifen kann (IP2: Ja), gibt mir das einfach auch ein ganz großes Maß an Sicherheit (I: Ja). Wenn eine Mutter, ein Vater oder wer auch immer kommt und ganz gezielt nachfragt, dann hab ich auch 'ne Sicherheit (I: Ja). Weil, ich bin unsicher, wenn ich was nicht weiß, ne? Dann werd ich automatisch unsicher, da kann ich 50 Jahre Berufserfahrung haben (I: Ja), dann werd ich unsicher. Wenn ich genau im Vorfeld weiß, ich kenn die Antworten nicht auf die Fragen, die mir mit Sicherheit heute Abend gestellt werden auf dem Elterngespräch. So und wenn ich auf Dokumentation zurückgreifen könnte, immer, und mich auch immer drauf verlassen könnte: Ich kanns aus dem Schrank nehmen (I: Aus dem Ordner ziehen) und ich weiß ganz genau, ich hab da was über dieses Kind drin: das würde mir auch eine Menge Sicherheit geben (I: Ja). Also, ich würd mal, da red ich glaub ich für alle Kollegen: es würde uns generell Sicherheit geben.“ (IP1 in ErzieherIn 7; 00:30:22)*

Insgesamt wirken die Erzieherinnen in dem Interview kompetent, zum Beispiel auch indem hier anklingt, dass es für sie unverständlich ist, dass die Bedeutung und Gestaltung der Kita-Arbeit nicht für jeden – auch relevanten Akteur wie Träger oder Eltern – klar ist („es kommen einfach diese Fragen immer noch: „Was macht ihr denn

*eigentlichen den ganzen Tag?“). Assoziieren sie jedoch auf bevorstehende Elternabende, verändert sich das Bild. In ihren Ausführungen werden Druck und Belastungsmomente deutlich erkennbar. Die Befragten schildern ihre Sorge darüber, dass sie möglicherweise Antworten auf Elternfragen schuldig bleiben müssen. Hier scheinen die Befragten entweder tatsächlich Lücken in ihrem Wissen über die Kinder zu haben oder es fällt ihnen schwer, den Eltern ein Bild ihres professionellen Handelns zu vermitteln (Letzteres wird in der abschließenden Diskussion der Ergebnisse thematisiert). Insbesondere in dem unteren Abschnitt der Sequenz fällt auf, dass in der Möglichkeitsform gesprochen wird – das kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass der Bereich der Entwicklungsdokumentation als ausbaufähig betrachtet wird. Es wird klar erkennbar, dass nicht (immer) auf die Sicherheit gebenden Dokumentationen zurückgegriffen werden kann. Verstärkt wird die Bedeutung dieser Aussagen durch den Einschub, dass nicht einmal die Berufserfahrung über ein solches Manko hinweg helfen kann. Diese wird an anderen Stellen im Interview als Größe eingeführt, die entscheidend zum Gelingen pädagogischer Prozesse beiträgt. Damit wird die Reichweite dessen sichtbar, was zuvor formuliert worden war:*

*„Weil das Instrument wirklich beobachten und dokumentieren wird hier sehr wenig genutzt noch. Aber wie gesagt, ich glaube nicht aufgrund von Inkompetenz sondern aus (I: Zeitmangel) aus Zeitmangel, ganz einfach.“ (IP1 ebd., 00:27:24)*

Anders als bei der Interviewpartnerin ErzieherIn 16 scheint hier die Beobachtung und Dokumentation dem Druck durch die Anforderungen hinsichtlich der Qualität beziehungsweise Effizienz (vgl. Kazemi-Vasari 2003) untergeordnet zu werden. Um alles gleichermaßen zu erfüllen, mangelt es aus Perspektive der Befragten an zeitlichen Ressourcen<sup>133</sup>.

#### **11.4 Gestaltung der Lernumgebung: Entwicklungsprozesse anregen**

Die Beschreibungen zum Themenfeld ‚anregend gestaltete Lernumgebung‘ zeigen, dass die Fachkräfte in niedersächsischen Kindertageseinrichtungen und Kindergärten in der Lage sind, trotz eines Mangels an zeitlichen Ressourcen den pädagogischen Alltag professionell zu gestalten. Für dieses Handlungsfeld tauchen Schilderungen auf, die Zusammenhänge mit dem ‚Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder‘ assoziieren lassen. Der Grund hierfür lässt sich lediglich mutmaßen: Möglicherweise schlägt sich die

---

<sup>133</sup> Dieser Aspekt wird insbesondere im Zusammenhang mit der ErzieherInnen zur Verfügung stehenden Vorbereitungszeit näher betrachtet.

Auseinandersetzung der Befragten mit diesem Plan in den Interviews nieder oder aber in dem Orientierungsplan sind Dinge aufgenommen worden, die auch in der Praxis thematisiert werden – beides wäre wünschenswert. Für andere Themenfelder ist dieser Zusammenhang nicht so deutlich aufgefallen. Dies ließe sich als Hinweis darauf deuten, dass sich die bisher dargestellten Themenfelder leichter in die Praxis mit ihren vorherrschenden Traditionen und Arbeitsweisen integrieren ließen<sup>134</sup>.

Zentral für die anregende Gestaltung der Lernumgebung sind in den Darstellungen zwei Prinzipien zur Vorstellung davon, unter welchen Prämissen Lernen von Kindern im Kindergartenalter stattfindet. Anders als beispielsweise in der Schule, wo eher das analytisch systematische Lernen im Vordergrund steht, ist die Arbeit in der Kita am impliziten, spielerischen Lernen des Kindes ausgerichtet. Desweiteren ist ausschlaggebend, ob eher Vermittlungsprozesse oder Selbstbildungsprozesse von Kindern fokussiert werden. Welche Perspektiven in dem Material aufscheinen und wie die Gestaltung der Lernumgebung daran ausgerichtet wird, ist Thema der folgenden Darstellungen. Ihre Bedeutung für das Lernen in der Kita wird im nachstehenden Beispiel hervorgehoben.

*„Es funktioniert eben, in dem einmal die Umgebung motivierend vorbereitet wird und ähm das in allen Räumen der Kita, das heißt mit Materialien, die den Kindern die Möglichkeit geben selbst diese Prozesse zu entwickeln, ohne dass immer ein Ziel oder ein Weg vorgegeben ist.“ (ErzieherIn 4; 00:02:22)*

Deutlich wird hier, dass es das Bestreben dieser Erzieherin ist, Selbstbildungsprozesse der Kinder über die Gestaltung der Lernumgebung anzuregen. Die Verbindung zum Zweckfreien, wie es das Spiel kennzeichnet, wird über den Verzicht der Vorgabe von Ziel oder Weg hergestellt. Im folgenden Interviewausschnitt, der eine Fortsetzung des oben zitierten ist, wird eine Methode dargestellt, die es erlaubt, diese Prinzipien umzusetzen:

*„Das heißt im Lernwerkstattansatz, dass man die einzelnen Funktionsbereiche klar strukturiert und trotzdem ganz viel Freiheit lässt. Und (.) wir nennen das Spiel- oder Lernstationen, die dann auch benannt sind. Das ist in manchen Räumen natürlich mehr gegeben als in anderen. In der Turnhalle sieht das natürlich ganz anders aus. Im Rollenspielbereich natürlich auch, weil da viel mehr Bewegung drin ist und (...) und Leben und Veränderung. Während in einem Labor, das ist der Raum hier gleich nebenan, diese Stationen noch klarer*

---

<sup>134</sup>Die Einführung standardisierter Beobachtungsverfahren kann in Zusammenhang mit den Bildungsplänen gestellt werden – diese erweist sich aber als Herausforderung für die Praxis. Vgl. zu diesem Themenkomplex Nentwig-Gesemann (2014). Sie hat in ihrer Studie den Umgang von Fachkräften mit den Bildungsplänen untersucht und verschiedene Typen herausgearbeitet.

*sind. Ich sag jetzt mal aus dem naturwissenschaftlichen Bereich ganz viel. Wir haben da eine Magnetforscherstation, eine Mathematikstation, eine sehr, sehr große Schreibstation. Da ist das ähm (.) da sind schon bestimmte Materialien vorgegeben und trotzdem verändern die sich durch die Projekte der Kinder. [...]"* (ebd., 00:08:34)

Die von der Interviewpartnerin genannten Spiel- und Lernstationen decken sich in weiten Teilen mit den Erfahrungsfeldern und Lernbereichen des niedersächsischen Orientierungsplans für den Elementarbereich<sup>135</sup>. Ebenfalls entsprechend der im ‚Orientierungsplan‘ veröffentlichten Prämissen beschreibt die Befragte, dass es hinreichend ist, an den Interessen und Fähigkeiten der Kinder anzuknüpfen und ihnen eigene Lernwege zu eröffnen, um sich ihrer Motivation und Ausdauer sicher zu sein – interessanterweise wird im weiteren Verlauf ohne erkennbaren Anlass das schulische Lernen als Gegenpol zu dem in der Kita antizipiert:

*„Weil die Motivation und das Interesse nun mal größer ist. Ich weiß, man könnte dem entgegen in der Schule müssen sie auch über einen längeren Zeitraum dabeibleiben. Das tun sie aber auch. Das ist eben die Erfahrung. Sie tun es. Wenn eben die vorbereitende Umgebung schafft, ähh da ist und wenn unsere Haltung entsprechend ist, bleiben sie dabei. Ich muss es nicht zur Pflicht machen.“* (ebd., 00:06:42)

Mit dieser Beschreibung werden die Auffassungen dieser Erzieherin über kindliche Lernprozesse weiter konkretisiert. Hervorgehoben wird der Zusammenhang von Motivation, persönlicher Beteiligung und Ausdauer. Vorstellungen vom Lernen der Kinder sind zentraler Aspekt der pädagogischen Orientierungen. Sichtbar wird in den Schilderungen das Bild vom Kind, das aus eigenem Antrieb lernt, sich ein eigenes Weltbild und sein Wissen konstruiert. Dieses kann als derzeit gültiges Verständnis vom frühkindlichen Lernen verstanden werden. Dazu heißt es beispielsweise im Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder:

*„Der Mensch ist ein geborener Lerner und von selbst bestrebt, die Welt zu verstehen und Handlungskompetenz zu erwerben. Wir sprechen deshalb von „Selbstbildung“, weil niemand das Kind dazu motivieren muss. Niemand kann*

---

<sup>135</sup> Erfahrungsfelder und Lernbereiche im Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder: Emotionale Entwicklung und soziales Lernen, Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und Freude am Lernen, Körper-Bewegung-Gesundheit, Sprache und Sprechen, Lebenspraktische Kompetenzen, Mathematisches Grundverständnis, Ästhetische Bildung, Natur und Lebenswelt sowie Ethische und religiöse Fragen, Grunderfahrungen menschlicher Existenz.

dem lernenden Menschen die geistige und gefühlsmäßige Verarbeitung seiner Begegnungen mit der Welt (und sich selbst) abnehmen.“ (ebd., 11).

Im folgenden Beispiel aus ErzieherIn 5 wird dargestellt, dass Lernprozesse von Kindern in Gang gesetzt werden, wenn ein Bezug zum Erleben, zur Erfahrungswelt des Kindes hergestellt wird:

*„Und da ist der gleiche Punkt wieder, wir können nicht im Morgenkreis sagen, was Schnecken alles machen und das erarbeiten, wir müssen es erst zeigen. Wir können das Buch rausholen, draußen die Schnecken sammeln, das macht S. auch. Und wenn sie keine Schneckeneier findet, erklärt sie den Kindern das auch noch, aber dann haben die das auch erfahren, gesehen und dann bleibt auch, glaube ich, was hängen. Also dieser andere Ansatz, dass wir alles theoretisch können, wir müssen erst immer zeigen. Wir müssen erst einen Bezug haben, damit die Kinder wach sind und das merken, was da läuft und krecht.“ (IP 1 in ErzieherIn 5; 00:24:28)*

Ihre Aufgabe sieht diese Erzieherin darin, Interessen der Kinder zu wecken und durch Anschauung deren Horizont zu erweitern. Dafür muss sie Wissen parat haben, das ihr ermöglicht, praktisches Erleben mit theoretischem Hintergrundwissen aufzuarbeiten oder anzufüttern. Deutlich werden hier verschiedene Bereiche des Professionswissens von PädagogInnen in Kindertagesstätten, beispielsweise braucht es neben dem Sachwissen (hier über Schnecken) einer Vorstellung darüber, wie Kinder lernen. Für die Gestaltung des Kita-Alltags muss dieses Wissen didaktisch aufgearbeitet und in Handlungen überführt werden. Hervorgehoben wird die Verbindung zwischen der emotionalen Beteiligung beim Lernen, also dem Erfahren, und dem „*was hängen bleibt*“. Hier spiegelt sich das Wissen um die Nachhaltigkeit von Lernen<sup>136</sup>. Interessant an dieser Stelle ist, dass diese Erzieherin einerseits betont, wie wichtig es ist, einen Bezug zwischen dem Gegenstand (hier Schnecke) und der Lebenswelt der Kinder herzustellen, um Interesse zu wecken und nachhaltiges Wissen zu ermöglichen. Andererseits liegt in den Schilderungen ein deutliches Gewicht auf dem Bereich der visuellen Wahrnehmung. Diese ist ein eher körperferner Sinn, anders als beispielsweise die haptische Wahrnehmung, die als körpernaher Sinn zu bezeichnen ist. Insbesondere ist für junge Kinder das konkrete Tun wichtig, da auf diese Weise innere Bilder aufgebaut werden können, je mehr Sinne beteiligt sind, desto vielschichtiger wird es (vgl. Zimmer 2012, 16). Eng verbunden mit dem Lernen ist das limbische

---

<sup>136</sup> Exemplarisch: „Ferner werden Eindrücke und Informationen leichter behalten, wenn sie neuartig, ungewöhnlich und besonders interessant wirken, wenn sie leicht in die vorhandenen Gedächtnisinhalte integriert werden können und wenn ein Lebens- bzw. Alltagsbezug gegeben ist. (Textor, M: <http://www.ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/infodienst/textor-gehirnentwicklung.html>, zuletzt geprüft 07.10.2014)

System, das auch eng mit dem Gedächtnis verbunden ist. Irritierend wirkt in der Darstellung der Interviewten, dass die Kinder eher im Sinne von Vermittlung als in ihrer Selbsttätigkeit<sup>137</sup> angesprochen werden, indem Begriffe wie „zeigen“ und „erklären“ Verwendung finden. Dieses steht rein sprachlich einem konsequent konstruktivistischen Ler(n)verständnis entgegen. So drückt sich in dieser Schilderung erfahrungsbasiertes (körperlich verankertes) Lernen, mit welchem ‚intelligentes Wissen‘ (vgl. Stern/Schumacher 2004) entstehen kann, lediglich oberflächlich aus. Scheinbar wird hier zwar an der Erfahrung der Kinder angeknüpft, jedoch nicht am sinnlichen Erleben. Dieses scheint dem Konstruktivismus entgegen zu stehen, lässt sich möglicherweise aber dadurch erklären, dass innerhalb der in unserer Gesellschaft vorherrschenden Gewohnheiten, an die Tradition der Wissensaneignung über lesen und hören angeknüpft wird. Die Dominanz des Visuellen und Auditiven als Weg der Wissensaneignung wird zudem durch Medien und moderne Kommunikationsmittel gefördert. Spannend ist, dass dieses einer Kita-Pädagogik entgegensteht, die traditionell am Lernen mit allen Sinnen ausgerichtet ist (etwa angelehnt an Pestalozzi oder Montessori). Mutmaßen ließe sich hier auch ein Zusammenhang mit der Betonung des Bildungsauftrags der Kita in jüngster Zeit. Dort zeigt sich einerseits eine starke Betonung des Naturwissenschaftlichen. Andererseits ist aber auch denkbar, dass ErzieherInnen ihre Bildungsvorstellungen an einem klassischen Bildungsideal ausrichten. Auch wenn die Dominanz des Visuellen kulturell in vielen Bildungsbeziehungsweise Lernkontexten tradiert ist, ist der Konstruktivismus ausdrücklich polysensorisch angelegt. Zu verbinden ist die starke Betonung des visuellen mit dem Konstruktivismus nur, wenn ein verkürzter Subjektbegriff zugrunde gelegt wird, der lediglich den Bereich der Psyche fokussiert und die Beteiligung von Leib (im Unterschied zum Körper) außer Acht lässt. Ein solches Verständnis, bei dem das Körpererleben weitestgehend ausgeblendet bleibt, wird möglicherweise nahegelegt durch Erläuterungen zum Konstruktivismus, die beispielsweise auf Metaphern aufbauen wie ‚sich ein Abbild von der Welt machen‘. Über diesen Abstecker wird deutlich, dass die konstruktivistische Auffassung vom Lernen der traditionellen eher ganzheitlichen Ausrichtung der Kita-Arbeit zumindest in Teilen zu Unrecht entgegensteht. Verknüpfen lässt sich das polysensorisch verstandene konstruktivistische Lernen mit dem in der Frühpädagogik tradierten Wissen, dass insbesondere körpernahe Sinne für die frühkindliche Entwicklung von großer Bedeutung sind<sup>138</sup>. – Überholt wäre hingegen, dass sich die kindliche Entwicklung in gleichförmig angelegten

---

<sup>137</sup> Wird diese doch an anderen Stellen des Interviews betont.

<sup>138</sup> Vgl. zur Bedeutung des ganzheitlichen Lernens und dessen didaktischen Einbindung: Zimmer(2012), 27ff.

Reifeprozessen aller Bereiche vollzieht und nicht förderfähig ist. Das bedeutet, dass die oben zitierte ErzieherIn entweder aus Gewohnheit Begriffe verwendet, die eher mit Vermittlung korrespondieren als mit Selbstbildung, oder aber es gelingt nicht, erfahrungsbasiertes, konstruktivistisches Lernen tatsächlich konsequent in der Kita zu ermöglichen. Ist letzteres der Fall, ist zugleich eine Chance vergeben, tradierte Konzepte mit neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen zu verbinden und im Kita-Alltag zu implementieren.

Nach der Auffassung der interviewten Erzieherin lässt sich die Förderung in den Bildungsbereichen laut Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder in den Kita Alltag integrieren. Wiederum wird herausgestellt, dass das Angebotene an den Interessen sowie Erfahrungen der Kinder anknüpfen muss:

*„Die Kinder, die dann eben draußen sind und die das dann interessiert, die dann fragen, bekommen dann auch einfach die Information, aber es wird nicht so, wie es kannenmäßig unbedingt über alle ausgeteilt.“ (IP2 in ErzieherIn 5; 00:24:41)*

*„Ich wollte sagen, für uns ist wichtig, dass es im Alltag passiert, nicht in, ich übertreibe es mal, in gekünstelt, in gestellten Lernsituationen oder in geschaffenen pädagogischen Einheiten, sondern viel passiert im Alltag. Natürlich machen wir auch gezielte Angebote, auch für Kleingruppen, aber vieles von dem, was auch laut Bildungsplan vermittelt werden soll, das passiert im Alltag auch. Noch mal draußen biologische Phänomene, physikalische, oder wenn der Schreibtisch auseinandergesetzt wird, das ist ja eine Situation, die der Alltag bringt. Der Schreibtisch muss weg, also muss er auseinander. Das ist ja auch das, was hängen bleibt bei den Kindern, weil da ein Bezug ist zu dem, was wirklich passiert und was wichtig ist.“ (IP2 ebd., 00:26:59)*

Ähnlich wie in ErzieherIn 4 wird auch hier betont, dass die emotionale Beteiligung nachhaltiges Lernen bei den Kindern initiieren kann („das, was hängen bleibt bei den Kindern, weil da ein Bezug ist“). Die Formulierung „was wirklich passiert und was wichtig ist“ konkretisiert eine spezifische Betrachtungsweise und Gestaltung des Kita-Alltags. Sie verstärkt die Eingangspassage und unterstreicht, dass die Kita keine ‚Scheinwelt‘ oder künstliche für die Kinder geschaffene Welt ist, in der Lernsituationen arrangiert werden müssten. In dem Interviewausschnitt wird betont, dass Bildungsprozesse von Kindern im Kita-Alltag eingebunden sind. Nach Auffassung der Befragten werden diese nicht in erster Linie durch spezielle Angebote angestoßen, sondern sie entstehen darüber, dass die Aktivitäten der Kinder von den ErzieherInnen in entsprechender Weise eingefangen und begleitet werden („Die Kinder [...] die das dann

*interessiert, [...] bekommen dann auch einfach die Information“).* Nach Auffassung der Befragten entstehen so Bildungssituationen in den Bereichen, die der niedersächsische Rahmenplan für die Kita vorsieht. Die Erwähnung des „Bildungsplans“ ist deshalb so interessant, weil mit der Einführung solcher Pläne im gesamten Bundesgebiet erstmals der Bildungsauftrag für die Tageseinrichtungen für Kinder verbindlich formuliert wurde. Die Formulierung und Implementierung dieser Bildungspläne markiert zum einen die Umsetzung des Modells vom Lernen, in dessen Mittelpunkt das aktiv lernende, sein Wissen selbst konstruierende Kind steht und manifestiert gleichzeitig auf gesellschaftlicher Ebene die Überzeugung, dass den frühen Bildungsprozessen von Kindern eine große Bedeutung zukommt (Brandes 2008, 32f). Integrieren die ErzieherInnen dieses in ihr professionelles Selbstverständnis, ist davon auszugehen, dass es sich dadurch verändert – somit wird ihrer Arbeit entscheidendes Gewicht beigemessen. Wie bereits gezeigt, führt ein konstruktivistisch geprägtes Bild vom Lernen des Kindes als pädagogische Orientierung zu Konsequenzen in der Gestaltung des pädagogischen Alltags – damit einhergehend der anregenden Gestaltung der Lernumgebung, wie in diesem Kapitel gezeigt wurde. Dass diese Wandlung sich nicht gleichermaßen in allen Einrichtungen der Befragten vollzogen hat, beziehungsweise zu unterschiedlicher Ausgestaltung der pädagogischen Praxis führen kann, wird in der abschließenden Diskussion der Ergebnisse nochmals aufgenommen werden.

Ein anderer theoretischer Zugang, der in der Kita-Arbeit zur Anwendung kommt und der ebenfalls der (Um-)Gestaltung der Lernumgebung zuzurechnen ist, wird in ErzieherIn 2 erläutert. Es wird das bereits kurz angerissene Reframing illustriert und dessen Funktionsweise beschrieben:

*„Das ist (.) das ist sowieso also erst mal unsere Devise. Dass wir gucken: Wir können Kinder nicht verändern. Das wollen wir auch nicht. Weil Kinder entwickeln sich und wir können nur Bedingungen schaffen, dass sie sich entwickeln können oder Verhaltensweisen ja verändern können. Und (.) aber dazu muss es natürlich ne Bedeutung geben und die Bedeutung ähm ja kann sich nur aus dem ergeben, was Kinder vorfinden. Und ja, unsere Devise ist Reframing, den Rahmen ändern. Damit andere Handlungsmöglichkeiten erschlossen werden können. Und ja das beziehen wir eben in all unsere Überlegungen mit ein, nicht an dem Kind rumdoktern ‚veränder dich‘ und die Zeiten hatten wir alle, wo es darum ging Kinder in Therapien zu schicken, damit sie ihr Verhalten ändern. Unsere Devise ist: Umgebung verändern. Unser Verhalten ändern, unseren Blick auf das Kind ändern. Das Kind zur Rose machen. Das haben sie auch in unserer Konzeption an mehreren Stellen vermutlich entdeckt [...] Und dann kann die Frage nur sein: Wozu macht ein Kind bestimmte Dinge? Oder wozu zeigt das Kind uns das, was es uns zeigt? Und ja*



*um etwas damit zu bewirken. Und was können wir tun, damit es dieses bewirken kann? Und dann, ja ist die Folge tatsächlich, dass wir irgendetwas in unserem Tagesablauf, in der Raumstruktur, in unserem Verhalten mit dem Kind ändern sollten (.) ist meistens die Schlussfolgerung. Und dann versuchen wir gemeinsam im Team Ideen zu entwickeln und ja und auch alle gemeinsam diese (.) dieses Vorhaben dann umzusetzen. Und nach ner Zeit gucken wir ähm ja wie hilfreich war das jetzt? Und oftmals brauchen wir uns mit diesem Thema gar nicht mehr beschäftigen, weil wir allein dadurch, dass wir darüber geredet haben, unseren Blick auf das Kind nämlich verändert haben, weil wir im Grunde sehen, ja im Grunde (.) eigentlich möchte uns das Kind nur ne Botschaft geben. Ja und die ist dann manchmal schon angekommen.“ (IP2 in ErzieherIn 2; 00:16:24)*

Deutlich wird hier zum einen, dass sowohl das einzelne Kind mit seinen Bedürfnissen und Ausdrucksformen in den Fokus genommen werden muss als auch der Kontext oder auch das System, in dem es dieses Verhalten zeigt. Kindliches Lernen ist somit einerseits sehr persönlich, zugleich aber auch Ausdruck der Kultur, in der es aufwächst. Insbesondere im unteren Teil des Interviewauszugs wird das Prozesshafte der pädagogischen Kita-Arbeit erkennbar: Der Beobachtung folgt die Deutung des Beobachteten, angeschlossen wird die Planung von Maßnahmen und abschließend wird deren Wirkung überprüft. Insgesamt wird sichtbar, dass dieses in dem Beispiel auf hohem Abstraktions- beziehungsweise Reflexionsniveau passiert.

Die Interviewpartnerin weist auf die Methode des Reframings hin, was in der wörtlichen Übersetzung so viel heißt wie ‚Umdeutung‘. Diese fand ursprünglich in der systemischen Psychotherapie und beim Neurolinguistischen Programmieren (NLP) Anwendung. Beim Reframing geht es darum, Handlungen bewusst eine andere Bedeutung zuzuweisen – demnach um die Verschiebung des Blickwinkels. So werden neue Umgangsweisen mit Ereignissen oder Problemen möglich. Dementsprechend hervorgehoben werden bei der Methode des Reframings die Wechselwirkungen zwischen Therapeut und Klient, hier zwischen Erzieherin und Kind. Insbesondere im Kontext der Sinngebung von Verhalten wird beim Reframing darauf rekuriert, dass Verhalten immer nur die Oberfläche darstellt und nicht die dahinterliegende (dem Handelnden selbst eventuell nicht bewusste) Funktion (vgl. Reich, 2003).

Die Methode Reframing kann auf zwei Weisen wirken, wie aus der Schilderung der Befragten hervorgeht. Wird die Deutung kindlichen Verhaltens reflektiert und wird bewusst ein anderer Blickwinkel eingenommen, erscheint oftmals ein vermeintliches Problem nicht mehr als solches. Auch wird es den Erzieherinnen mit dieser Methode möglich, auf die Ursachen zu blicken, die hinter dem Verhalten liegen. So werden

mitunter Bedürfnisse des Kindes sichtbar, die ansonsten im Verborgenen blieben. Es können vom Kind ausgesendete Signale, die durch sein Verhalten erkennbar sind, als solche verstanden werden und Wege zur Verhaltensänderung eröffnen. Ebenso können Verhaltensweisen überflüssig werden, wenn dahinterliegende Bedürfnisse erkannt wurden. Wichtig erscheint hier der Blickwinkel, von dem aus die Erzieherinnen das kindliche Verhalten und den Kontext betrachten. Den ErzieherInnen geht es nicht um Beurteilung oder gar Verurteilung, sondern eher darum, Ursache und Wirkung zu verstehen. Problematisiert werden nicht die Kinder, sondern eher eigenes Verhalten und Urteil. Wird in diesem Zusammenhang die Erzieherin-Kind-Beziehung betrachtet, ist herauszustellen, dass die Deutungsmacht, die erzieherischen Verhältnissen innewohnt, von den Befragten sensibel gehandhabt und insbesondere bewusst reflektiert wird. So erscheinen pädagogische Orientierung und professionelles Selbstverständnis in dieser Kita als Einheit, die Einfluss auf die Gestaltung des pädagogischen Alltags und darüber hinaus nimmt, sich also auch in Konzeption und Raumgestaltung niederschlägt. So wird für die Kinder ein spezifischer Raum zur Entwicklung geschaffen (*„Das Kind zur Rose machen. Das haben sie auch in unserer Konzeption an mehreren Stellen vermutlich entdeckt“* 00:16:24).

### 11.5 Kontrastfall: Das reifende Kind

Im Zusammenhang mit den pädagogischen Orientierungen sind mit der Methode des „ständigen Vergleichens“ (Glaser/Strauss 1998, 107; vgl. Kapitel 5.3) in der Datenanalyse Schilderungen aufgetaucht, die sich in vielfältiger Weise von anderen abheben. Im Folgenden werden zum Teil längere Passagen wiedergegeben. Dargestellt wird ein Interviewbeispiel, mit dem die im Gesamtsample vorherrschende pädagogische Orientierung – das konstruktivistische Denken – kontrastiert wird, denn Vorstellungen vom reifenden Kind sind hier handlungsleitend.

Die Befragten sind Pädagoginnen eines Waldorfkindergartens<sup>139</sup>. In ihren Ausführungen spiegeln sich anthroposophische und pädagogische Grundsätze Steiners. Als zentrale Ankerpunkte sind hier die Vorstellung von der menschlichen Entwicklung in Jahrsiebten und die Charakterlehre, die auf der Lehre der vier Temperamente der Antike fußt, zu nennen. Obschon die Waldorfpädagogik am Individuellen ausgerichtet ist, orientiert sie sich an Gesetzmäßigkeiten menschlicher Entwicklung. Die Phase bis zur Schulreife, das erste Jahrsiebt, ist dadurch gekennzeichnet, dass der Mensch seine körperlichen Kräfte ausbildet sowie Körper, Geist und Seele als Einheit zu verstehen

---

<sup>139</sup> Dieses Interview hat bereits im Kapitel 6.3.1 Beachtung gefunden.

sind<sup>140</sup>. Das Ende dieser Phase wird durch den Zahnwechsel markiert. Lernen und Entwicklung sind in der davor liegenden, ersten Lebensphase durch die sinnliche Wahrnehmung bestimmt, nach der Steinerschen Lehre entwickelt sich die Vorstellungskraft – intellektuelle Fähigkeiten – erst im Anschluss daran: „vor dem Zahnwechsel lebt man in Gewohnheiten, die nicht innerlich verbildlicht werden (Steiner<sup>141</sup>, Dritter Vortrag 15.04.1924)<sup>142</sup>. So liegt die Funktion der Erwachsenen in der des Vorbilds, welches das Kind nachahmen kann. Als angemessene Tätigkeiten werden in erster Linie haushaltsnahe Beschäftigungen betrachtet. Die Förderung der Kognition wird als unangemessene Überforderung für Kinder im Vorschulalter eingestuft. Desweiteren ist die Gestaltung einer Waldorfeinrichtung durch Rhythmisierung beziehungsweise Gleichförmigkeit in der Strukturierung von Tages-, Wochen- und Jahresabläufen geprägt. (vgl. Loebell 2011; Saßmannshausen 2000)

Mit dem Interviewbeispiel kann an einen Befund von Dahlberg (2004) angeschlossen werden. Sie stellt heraus, dass PädagogInnen dominanten Diskursen unterliegen, die die tägliche Arbeit prägen und illustriert auf der Basis von Ergebnissen ihres „praxisorientierten Forschungsprojekts“ (ebd., 15), wie in der Frühpädagogik das Bild vom Kind insbesondere entwicklungspsychologisch bestimmt ist. Im Kontext von Beschreibungen zum „biologischen Kind“, vom „Kind als Objekt“ sowie dem „standardisierten Kind“ macht sie deutlich, dass „Kindzentriertheit“ hier gleichzusetzen ist, mit dem, was in unterschiedlichen Entwicklungs- oder Reifestufen von dem Kind zu erwarten ist (ebd., 20ff). Eine ähnliche, dennoch spezifische Sicht auf kindliche Reifeprozesse wird in folgender Sequenz sichtbar, die als Zusammenfassung der Grundsätze und Handlungsweisen, die die Arbeit in der Kita bestimmen, betrachtet werden:

*„[...] Uns geht es darum, dass das Kind, Kind sein darf, es geht darum, dass ein Kind Zeit haben darf sich zu entwickeln, dass es einfach Kind sein darf. Und diese ganze spezielle Begaberei, Englisch lernen, Holländisch lernen, Französisch lernen, wir müssen Musikinstrumente lernen, wir müssen Ballett, wir müssen (.) in allem müssen wir gut und richtig speziell sein. Nein müssen wir nicht. Wir müssen lieb gehabt werden, unsere Kinder sollen es gut haben, sie sollen geschätzt und geliebt sein und sie sollen nicht individuell herausgepickt werden. Das ist grundsätzlich hier unsere Herangehensweise. [...] aber jetzt die Förderbereiche immer spezieller zu kreieren, und sie immer genauer*

<sup>140</sup> Ausführlich hierzu vgl. Steiner in seinem dritten Vortrag 1924.

<sup>141</sup> In: Steiner, Rudolf (1981): Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen. Fünf Vorträge gehalten vom 13. Bis 17. April 1924. Dornach. 42.

<sup>142</sup> Dieses Betrachtungsweise steht Erkenntnissen aus dem Bereich der Metakognition diametral entgegen. Vgl. Fthenakis et.al (2009).

*anzugucken, und sie da alle hinzuscheuchen, das raubt den Kindern den Atem. Die werden asthmatisch dadurch. Das funktioniert einfach nicht. Und ein Kind hat bis zu seinem siebten Lebensjahr, die Waldorfpädagogik redet von Jahrsiebten, bis zu seinem siebten Lebensjahr ist es schwer damit beschäftigt seinen Körper in dieser Welt auszugestalten, sich selber individuell darin zu finden und da erst mal anzukommen. Und wenn es mit sieben Jahren das geschafft hat, seine Zähne rausschmeißt, neue Zähne bekommt, ja das ist das härteste Material was der Körper hat, wenn sie das gewechselt haben, das tut der Mensch nur einmal in seinem Leben, dann ist ein Jahrsiebt abgeschlossen, dann kommt eine neue Entwicklung. Und dann kommt erst eine Zeit, in der ein Kind sich spezialisiert, in der ein Kind Neigungen richtig ausleben kann und wo man die richtig entdecken kann. [...]“ (IP1 in ErzieherIn 9; 00:29:40)*

Neben einem spezifischen Begabungsverständnis, das hier sichtbar wird, dem aber in dieser Analyse nur randständige Bedeutung geschenkt werden kann, wird deutlich, dass die frühe Kindheit als Lebensphase verstanden wird, die des besonderen Schutzes der Erwachsenen bedarf. Getragen wird dieses durch die Anthroposophie Steiners, an der sich die Waldorfpädagogik ausrichtet. Außerdem ist diese Sichtweise an den o.g. Befund Dahlbergs anzuschließen, weil von endogenen, gesteuerten Reifeprozessen ausgegangen wird. Beschrieben wird, dass die Befragten ihre Arbeit nicht an verschiedenen Teilbereichen oder der Leistungsfähigkeit des Einzelnen ausrichten. Über die gewählten Ausdrücke wird eine deutliche Ablehnung eines solchen ‚Zeitgeistes‘ („Begaberei“, „sollen nicht [...] herausgepickt werden“, „raubt [...] Atem“, „werden asthmatisch“) deutlich. Demgegenüber stellen die Befragten Wertschätzung und Liebe als Grundsatz ihrer pädagogischen Tätigkeit dar. Dies wird in den folgenden Beschreibungen weiter ausgestaltet.

*„Bei uns läuft die Arbeit nach den Prinzipien Rhythmus und Wiederholung, nach Vorbild und Nachahmung. [...] Also darauf würde ich mich einmal beziehen und zum anderen aus den Tätigkeiten, die wir hier tun, aus dem Vorbildhaften, aus dem Nachahmenswerten kann jedes [Kind] an dem individuellen Punkt ansetzen, an dem es steht. [...]“ (IP1 ebd., 00:01:08)*

*„Es ist halt sehr vielfältig. Wenn wir sagen Vorbild und Nachahmung und sinnvolle Tätigkeiten, heißt es, dass wir das Brot backen und die Kinder kommen fragen: Darf ich dir helfen? Dass wir an der Werkbank arbeiten und die Kinder kommen und fragen: Darf ich dir helfen? [...]“ (IP2 ebd., 00:01:48)*

Die Arbeit mit den Kindern gestalten die Befragten im Rahmen alltäglicher (lebenspraktischer) Handlungen. Die PädagogInnen übernehmen in erster Linie eine Vorbildfunktion, sie geben Aktivitäten vor und die Kinder können sich ihnen anschließen („die Kinder kommen fragen: Darf ich dir helfen?“). Ausgangspunkt sind

demnach die Erwachsenen. Nicht deutlich wird an dieser Stelle, ob alle Kinder, die fragen, teilhaben können oder ob das von den Kindern durch Nachfrage geäußerte Interesse möglicherweise nicht ausreichend ist, um an der Aktivität teilhaben zu können. Die Interviewpartnerinnen betrachten sich als Fachfrauen, die entscheiden, welche Tätigkeiten sinnvoll („[n]achahmenswert[en]“) sind.

Anhand ihres Wissens um Kinder können die Befragten deren Entwicklung beurteilen, wie im Folgenden geschildert wird. Eine spezifische Sichtweise wird erkennbar, diese bestimmt das Wechselverhältnis zwischen ihnen und den Kindern.

*„Ich glaube, dass wir, grundsätzlich schauen wir nicht sofort danach, welches Kind hat welche spezielle Begabung. Wir schauen erst mal danach, wie ist dieses Kind, wo steht dieses Kind und wo geht es hin. Und wir schauen danach, was muss dieses Kind können. Wir legen nicht den großen Wert darauf, dass ein Kind vereinzelt immer spezieller wird. Es soll hier nicht, wenn man jetzt im Bild bleiben will, irgendwie virtuos Geige spielen lernen. Sondern es reicht, wenn es weiß, dass es eine Geige gibt. Wenn man das mal so versucht zu unterscheiden. Es geht ja darum, erst mal eine Basis für die Kinder zu finden, und dieses sich wirklich spezialisieren und Begabungen herausfinden, das kommt ja erst in einem gewissen Alter. Mit drei Jahren, da sind sie noch arg klein, um eine wirkliche Begabung herausfinden zu können, aus unserer Sicht der Dinge.“ (IP1 ebd., 00:03:32)*

Ausgerichtet ist der Blick auf das Kind, an der Vorstellung über kindliche Entwicklungsprozesse. Hier sind nicht individuelle Besonderheiten der Ausgangspunkt, eher wird das, was sich den PädagogInnen in den Kindern zeigt, mit dem verglichen, was als entwicklungsgemäß<sup>143</sup> verstanden wird. So werden Kinder dahingehend betrachtet, was in einer gewissen Entwicklungs- oder Reifestufe von ihnen zu erwarten ist, wie eingangs mit Dahlberg (2004, 15) festgehalten wurde. Werden Besonderheiten im Sinne einer Begabung oder eines Entwicklungsvorsprungs beobachtet, werden die in dieser Einrichtung eher nicht beachtet – oder ihnen wird gar entgegen gewirkt, wie an anderer Stelle deutlich formuliert wird. Beispielsweise wird es als gelungene Entwicklung eines Kindes, welches Interesse an Buchstaben zeigt, beschrieben, als es die Astgabel nicht mehr als Y betrachtet, sondern diese (aus Perspektive der Befragten altersgemäß) mit einer Figur aus dem Kindergartenalltag zusammenbringt (00:41:48). Eher geraten Defizite in den Blick, die es zu bearbeiten beziehungsweise zu überwinden gilt. Es wird die Überzeugung oder auch die Erfahrung sichtbar, dass Vorsprünge auf der einen Seite mit Nachholbedarf auf einer anderen einhergehen:

---

<sup>143</sup> Auf der Homepage der Einrichtung wird sogar der Begriff ‚Entwicklungsgesetz‘ verwendet.

*„Und es ist auch einfach so, wenn wir merken, dass ein Kind kognitiv sehr fit ist, sehen wir auf der anderen Seite oft emotional oder sozial Schwierigkeiten. Und wir gehen nicht dann ist dies Kognitive und fördern das Kognitive, sondern wir gucken wo sind die Defizite und fördern die Defizite, also wir sind überhaupt nicht leistungsorientiert. Sondern mehr, dass wir gucken: Wo steht das Kind, wo hat das Kind Schwierigkeiten ins Leben zu finden und da helfen wir dem Kind. Und wenn es im Kognitiven ist, dann ist es da im Kognitiven, dass wir (...) Aber wir machen das nicht den Kopf über das Tun.“ (IP 2 ebd., 00:04:09)*

Hier werden die Stärken der Kinder nicht weiter genutzt, sie bleiben für sich stehen. Eine Orientierung hieran würde aus der Perspektive der Befragten einer Leistungsorientierung gleich kommen. Den Defiziten wird Beachtung geschenkt und sie werden bearbeitet („und fördern die Defizite“). Zudem geht aus der letzten Andeutung hervor, dass dem Handeln des Kindes Vorrang vor dem Denken eingeräumt wird. Deutlich wird an dieser Stelle nicht, ob die Befragten einen Zusammenhang zwischen der kognitiven Entwicklung und der aktiven Auseinandersetzung mit der Welt sehen<sup>144</sup>. Sichtbar wird lediglich, dass sie für bestimmte Altersstufen bestimmte Aktivitäten für angemessen erachten, andere hingegen nicht. Die Gestaltung der Lernumgebung richtet sich so nicht an den Bedürfnissen von Kindern oder an Bildungsbereichen aus, wie sie im Orientierungsplan vorgegeben sind oder wie in anderen Interviews beschrieben. Deutlich wird an verschiedensten Stellen im Interview, dass es die Pädagoginnen sind, die den Weg vorgeben und die wissen, was für das Kind gut ist, sowie in welche Richtung es gehen soll. Hier wird eine Pädagogik favorisiert, die mitunter auch bewusst an den Neigungen der Kinder vorbei geht, wie hier aufscheint und im weiteren Verlauf konkretisiert wird („Es soll hier nicht [...] virtuos Geige spielen lernen. Sondern es reicht, wenn es weiß, dass es eine Geige gibt.“; „Und wenn es im Kognitiven ist, dann ist es da im Kognitiven, dass wir (...) Aber wir machen das nicht den Kopf über das Tun.“). Im Zentrum der Aktivität und somit auch der Förderung stehen alltagsnahe Beschäftigungen sowie insbesondere lebenspraktische Tätigkeiten. Auch Lern- und Entwicklungsstände werden in diesem Kontext erfasst.

*„Das sehen wir zum Beispiel, wenn wir mit den Kindern malen. Wir wissen was altersgemäßes Malen ist. Das wir zum Beispiel die Kinder die halt noch nicht in die Form kommen, dass wir dann sagen: Kannst du mir mal einen Baum malen oder Kannst du dich mal malen oder male mal Frau XY oder mal mal Mama. Also das wir einfach in dem speziellen Bereich, wo wir gerade sind, sehen: Wie geht das Kind damit um? Wie hält das Kind den Stift? Wie malt das Kind? Ist es*

---

<sup>144</sup> Gemäß der Steinerschen Lehre ist die Sinnestätigkeit als Basis von Bildung zu betrachten. Die ersten sieben Lebensjahre werden als entscheidend für die Entwicklung des Menschen betrachtet, bewusst wird hier die Entwicklung der Fantasie gefördert und nicht die der Intelligenz (vgl. Zimmer 2012, 175ff).

*altersentsprechend? Oder: Wie hält es das Messer, wenn wir am Möhren schneiden sind? Oder: Wie geht es mit dem Teig um beim Brotbacken? Also kann es ausdauernd wirklich in die Tätigkeit gehen oder ist es überall und nirgends. Also ganz individuell gucken wir dann.“ (IP2 ebd., 00:05:08)*

Interessant ist hier wiederum die spezifische Betrachtungsweise des Individuellen. Hier ist individuell nicht vom Kind aus definiert, sondern anhand dessen, wie das einzelne Kind im Verhältnis zu einer als altersgemäß betrachteten Entwicklung steht. Die Aufforderung, bestimmte Tätigkeiten auszuführen beziehungsweise hier bestimmte Dinge zu malen, dient dazu, Entwicklungsdefizite auszuschließen oder aufzudecken. Das Alter des Kindes bildet den Ausgangspunkt für jegliche Aktivität und Interaktion. Die Frage danach, ob die Kinder *„ausdauernd wirklich in die Tätigkeit gehen“*, legt die Vermutung nahe, dass die Interviewten in ihren Beobachtungen ‚Engagiertheit‘ als Indiz für Bildungsbewegungen zu Grunde legen. Wird der Kontext dieser Aussage jedoch genauer betrachtet, fällt ein entscheidender Unterschied beispielsweise zu Interview ErzieherIn 7 oder dem Konzept von Vandebussche und Laevers (2009) auf. Ist bei letzteren der *„Forschungsdrang“* (ebd., 8) des Kindes die Triebfeder, dass das Kind sich in Handlungen vertieft, erscheint in der Darstellung der Befragten das Vermögen sich auf die Angebote (die von den Pädagoginnen als entsprechend betrachtet werden) einzulassen als Deutungsfolie. Die Befragten richten sich an einer Entwicklungsnorm aus (*„altersgemäß“*), das gilt – wie eben dargestellt – gleichermaßen für die Aktivitäten, die dem Kind in der Einrichtung angeboten werden, wie für die Art und Weise in der mit ihm kommuniziert wird – wie im Anschluss betont:

*„Und ich glaube man muss auch gucken wie man Kinder anspricht. Es ist zum Beispiel mit Gleichmacherei niemandem geholfen. Das dreijährige Kind will anders angesprochen werden als das fünfjährige Kind, das sechsjährige anders als das vierjährige. Dadurch entsteht ein ganz individuelles Miteinander. Zum Beispiel in meinen Schularbeiten jetzt, da ist es so, dass vier Kinder machen ein Boot, ein Kind ist zurückgestellt worden ein Jahr, das muss doch aber auch irgendetwas machen. Also macht dieses Kind ein Puppenhaus. Die anderen Kinder des Jahrgangs, in dem dieses Kind nächstes Jahr zur Schule gehen wird, würden natürlich das auch gerne machen, die machen aber keins. Also es gibt schon diesen bewussten Blick darauf: Was braucht das einzelne Kind? Braucht das einzelne Kind jetzt das Sitzen auf meinem Schoß? Braucht das einzelne Kind, das Puppenhäuschen was es da macht weil es wurde zurückgestellt in der dem Einschulungsverfahren und es braucht was, um sich trotzdem selbstbewusst hier in der Gruppe behaupten zu können? Dann erfinde ich was. Das gehört mit in unser Konzept, diese Individualität anzuschauen aber eben auch in Maßen. Das Kind lebt in der Gruppe, es soll aber trotzdem eine individuelle Wertschätzung*

*erfahren und auch einen individuellen Entwicklungsplan. [...]“ (IP1 ebd., 00:12:45)*

Interessant an dieser Stelle ist, dass die Argumentation der Befragten entlang des Alters durch die Zurückstellung eines Kindes vom Schulbesuch quasi ausgehebelt wird. Wie gehen die Befragten damit um – sie versuchen eine Situation zu schaffen, in der an die Logik der Strukturierung nach Altersstufen angeknüpft werden kann: Die Vorschulkinder<sup>145</sup> arbeiten an einer bestimmten Bastelaufgabe, die dieses Kind nun nicht machen kann, weil es dieser (Alters)Gruppe der Kinder aus Perspektive der Interviewpartnerin nicht mehr vollständig zugehört. So bekommt dieses eine andere Aufgabe, die jedoch wiederum die Kinder, die nun gleichzeitig mit dem zurückgestellten Kind eingeschult werden, nicht ebenfalls machen. Durch den Fakt der verschobenen Einschulung, befindet sich das betreffende Kind in einer Art ‚Zwischenalter‘. Daraus resultiert eine (be)sonder(e) Behandlung. Welche die Interviewten mit *„individuelle[r] Wertschätzung“* begründen.

So scheint eine Orientierung an den Bedürfnissen des Kindes – bei aller Ausrichtung am Alter – dennoch durch die Zeilen (*„es braucht was, um sich trotzdem selbstbewusst“* oder *„braucht [...] das Sitzen auf meinem Schoß“*). Selbstbewusstsein und Gruppenkontext sind zwei Prämissen, die hier als Bezugspunkte pädagogischen Handelns in Erscheinung treten. Wobei die Beurteilung dessen, was das Kind braucht, nicht bei dem Kind, sondern bei den Erwachsenen liegt (*„Die anderen Kinder [...] würden natürlich das auch gerne machen, die machen aber keins.“*).

Eingebettet ist das pädagogische Handeln in das Konzept der Einrichtung. Hier sind als wesentliche Gestaltungselemente die Organisation in geschlossenen Gruppen und die Vorgaben in der Tagesgestaltung festgeschrieben:

*„Ich glaube das ist eine Konzeptfrage. Es kann konzeptionell gelingen, wenn die Kinder in einem gewissen Rahmen erzogen werden, der räumlich geschlossen ist, dass die Kinder nicht die Möglichkeit haben sich über den Vormittag wie die Bienchen fröhlich frei zu verteilen und immer ihren Neigungen nachzugehen. Man braucht eine Umgebung und eine Konzeption, die die Kinder an vielen Dingen teilhaben lässt, die auch ihre Unmöglichkeiten und ihr Unvermögen aufzeigen, wenn ein Kind immer die Möglichkeit hat seinen Neigungen nachzugehen, wird man nie beobachten können, wo es etwas nicht kann. Das ist eine Konzeptfrage. Es wird dann Misslingen, wenn ein Kind immer seinen Wünschen entsprechend handeln kann, wenn es in der Summe von hundert*

---

<sup>145</sup> Das meint hier die Kinder im letzten Kindergartenjahr vor ihrer Einschulung – das geht aus der Verwendung des Begriffs *„Schularbeiten“* hervor.



*Kindern nicht mehr gesehen werden kann. Das ist definitiv nicht möglich, wenn Sie in diesen Lernwerkstätten und in diesen verschiedenen Einzelbereichen ständig unterwegs sind. Die Gegebenheiten der geschlossenen Gruppe machen individuelle Förderung möglich.“ (IP1 ebd., 01:11:41)*

Als maßgebliches Moment des Gelingens individueller Förderung, werden hier die Einschränkung der Freiheit der Kinder sowie das Vorgeben von Inhalten beschrieben. Deutlich wird eine Gegenposition zum Arbeiten in Lernwerkstätten oder offenen Gruppenstrukturen eingenommen, die nach Einschätzung der Befragten zu den Kindern zu viel Raum für ihre „Wünsche[n]“ beziehungsweise „Neigungen“ lassen. Argumentiert wird dieses vor dem Hintergrund, dass das einzelne Kind in festen Gruppenstrukturen besser beobachtet werden kann. Zudem wird auch in dieser Sequenz eine deutliche Orientierung an Defiziten sichtbar („auch ihre Unmöglichkeiten und ihr Unvermögen aufzeigen“). Außerdem liefert die Schilderung viel Material, sich ein plastisches Bild von der Struktur der Einrichtung und vielmehr noch von den Einstellungen und Überzeugungen der Interviewpartnerinnen zu machen.

Wurde eben geschildert, dass Kinder gelenkt werden müssen, wird wiederum das spezifische Begabungsverständnis der Befragten sichtbar. Dieses als Ausgangspunkt nehmend, kann der Argumentation der Befragten gefolgt werden und zur „story line“ (Strauss/Corbin 1996, 94) übergeleitet werden. Es wird betrachtet, in welcher spezifischen Sichtweise der Themenkomplex Verantwortung in diesem Interview zum Tragen kommt.

*„Wir freuen uns dran. Auch da: Wir kitzeln das nicht besonders hervor. Wir wissen (.) natürlich weiß man auch wenn ein Kind im sozialen Bereich, haben wir hier auch Kinder die sehr weit sind. Die kann man vielleicht mal schicken. Denen gibt man irgendeinen Auftrag und schickt sie damit irgendwo hin. Was weiß ich: „Bring das Grün zum Container auf den Parkplatz“. Das ist schon ein Auftrag, wo man viel darf, für die Verhältnisse unserer Einrichtung, unseren Konzeptes gemessen, aber wir würden jetzt nicht hingehen und das noch weiter empfehlen und noch weiter herauslocken. Und uns vor allen Dingen auch nicht darauf verlassen. Auch da packt man einem Kind eine Verantwortung für sich selber, der es überhaupt nicht gerecht werden kann. Ich habe hier ein Mädchen, die ist im sozialen Bereich absolut überkompetent. Die ist empathisch unglaublich fähig, die nimmt Dinge wahr, die merkt jemand anderes nicht. Auch jemand Erwachsenes vielleicht nicht. Aber für dieses Kind ist das nicht nur ein Segen, das ist auch ein Fluch. Jede Begabung ist auch ein Fluch. Dieses Mädchen trägt schwer daran. Sie hat emotional viel daran zu leiden, weil sie einfach Disharmonien merkt, weil sie sehr harmoniebedürftig ist und es kommt nicht aus irgendeiner speziellen Familiensituation, das ist dieses Kind. Die ist einfach*

*so. So und diese Begabung ist für sie schwer zu tragen, und die muss ich mit ihr tragen, oder wir als Kollegen müssen die für sie mittragen, weil sie sonst daran zerbrechen würde. Die Mama sagt immer ganz liebevoll: Meine kleine Krankenschwester. Die will alle Wunden dieser Welt will sie mit ihrem kleinen Ich gut machen, und will die verpfastern, und das kann sie nicht. Irgendwann wird sie daran zerbrechen. Spätestens in der Pubertät. Und wir arbeiten eben nicht nur auf den Moment sondern wir schauen den Menschen an, wo will er denn hin? Unsere Arbeit ist eine ganz zukünftige.“ (IP1 ebd., 00:44:48)*

In dieser Sequenz werden Begabungen ambivalent beschrieben. Einerseits stellen sie einen Grund zur Freude dar („Wir freuen uns dran“), können zugleich aber „auch ein Fluch“ sein. Verantwortung gegenüber dem Kind zeigt sich hier darin das Kind vor den eigenen Begabungen zu schützen. Dem Kind wird nicht zugetraut, die Verantwortung für sich zu tragen („Auch da packt man einem Kind eine Verantwortung für sich selber, der es überhaupt nicht gerecht werden kann“). Dem beschriebenen Mädchen wird attestiert, dass es durch seine Empathiefähigkeit und sein Harmoniebedürfnis belastet ist und daran „zerbrechen“ wird. Hier sind die Pädagoginnen bestrebt, diese Last mit ihm zu teilen („wir als Kollegen müssen die für sie mittragen“). Es wird jedoch nicht wirklich deutlich, auf welchem Wege sie hier Unterstützung bieten. Mit dem Einschub „uns vor allen Dingen auch nicht darauf verlassen“ wird ein Umgang damit angedeutet, aber nicht greifbar. Möglicherweise zielt das in Richtung Kontrolle und Eingrenzung von Freiheit wie bereits in der Auseinandersetzung um Konzept und Gruppenstrukturen angesprochen. Deutlich hingegen wird, dass die Befragten der Meinung sind, dass ihr Wirken auch Folgen für die Zukunft des Kindes mit sich bringt („Unsere Arbeit ist eine ganz zukünftige.“). So wird mit diesem Verweis auf intergenerationale Beziehungsgestaltung eine Dimension von Verantwortung sichtbar in diesem Interview, wie sie auch für andere Interviews bestimmt werden konnte. Jedoch fußt sie hier auf davon abweichenden Grundüberzeugungen und führt zu dementsprechend anderen Handlungsweisen. Insgesamt wird in diesem Interview sichtbar, dass der Ausgangspunkt pädagogischen Handelns eine spezifische Sichtweise auf die Kindheit ist. Kindliche Entwicklung wird aus einer bestimmten Perspektive betrachtet, die sich hier als eine Wissensform der Befragten darstellt. Aus dem Schutzbedürfnis, das dem Kind zugesprochen wird, leitet sich die Verantwortung der Pädagoginnen ab, das Kind vor schädlichen Einflüssen zu schützen – auch den eigenen. Hierbei orientieren sich die Befragten an Wissensbeständen, die Interpretationsfolie und Ausgangspunkt bilden. Jedoch wird dieses Wissen nicht individuell mit dem konkreten Kind abgeglichen. Weicht das Kind vom Bild ab, so wird nicht das Wissen modifiziert, sondern das Kind bearbeitet – so scheint es. Denn es geraten seine Defizite in den Blick und zugleich werden wie auch immer geartete Spezifizierungen sowie die

Förderung von Begabungen zumindest für diese Lebensphase (bis sieben Jahre) abgelehnt.

Die (Selbst)Darstellung der Befragten wird durch die Orientierung an spezifischen Wissensbeständen getragen und von Überzeugungen flankiert. Sie argumentieren sicher, bestimmt und bringen ihre Handlungslogiken zum Ausdruck, sodass sie der Interviewerin selbstbewusst und offensiv gegenüberreten. Die Befragten weisen eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf, die gepaart ist mit der Überzeugung, über das ‚richtige Wissen‘ zu verfügen. Die Deutungsmacht, die sich aus einer spezifischen Betrachtungsweise von Mensch und Welt speist, wird hier im Kontrast zu bisher dargestellten Perspektiven fast greifbar. Die Überzeugung der Befragten ist sowohl in ein theoretisches Konzept eingebettet, das durch die Verortung als Waldorfschule bestimmt ist, als auch konzeptionell verankert. Hier scheint Brunners Formulierung vom Geist, der in der Einrichtung herrscht (vgl. Kapitel 3.2), auf eine besondere Art zu passen. Mit diesem Beispiel wird deutlich, dass in der Kita-Landschaft Raum für Vielfalt ist.

## 12 Professionelle pädagogische Haltung als Querschnittsdimension

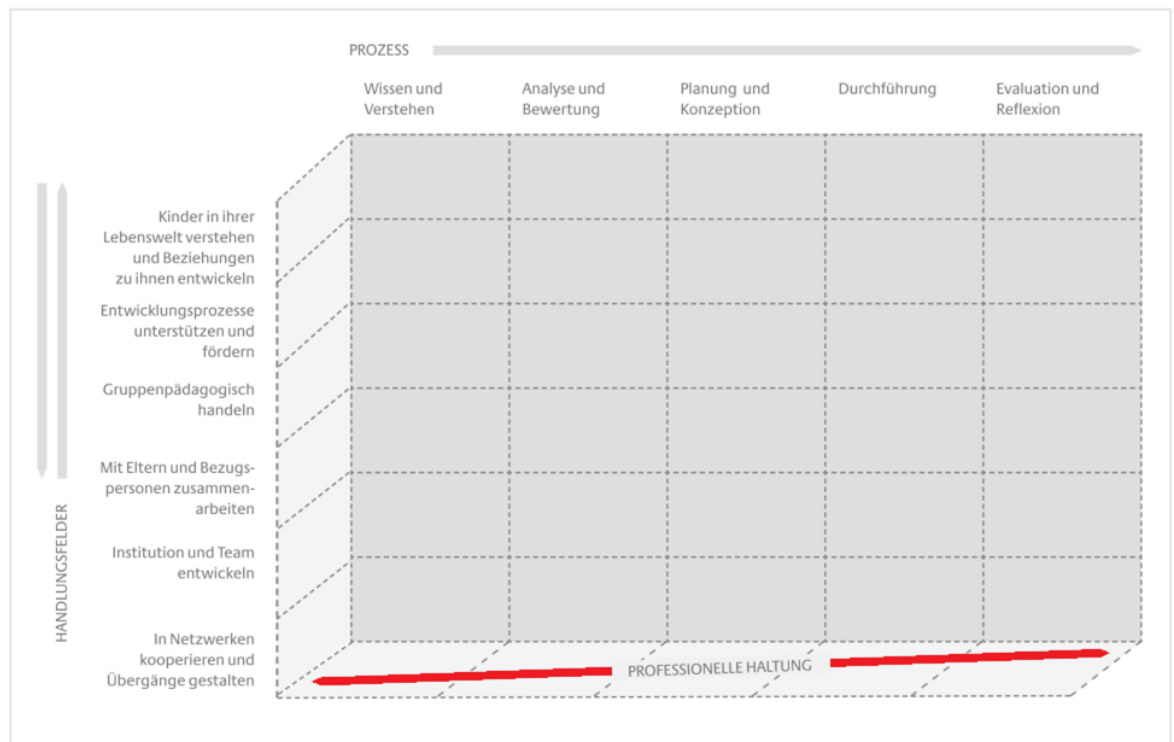
Die Professionalisierungsdebatte im Bereich der Frühpädagogik wird derzeit als Diskurs um die Kompetenzentwicklung von Fachkräften geführt. Eng verbunden ist dieser mit dem Bestreben der Qualitätssteigerung bzw. Qualitätssicherung in den Einrichtungen, was neben der Einführung von Bildungsplänen im Wesentlichen über die Professionalisierung oder Akademisierung der frühpädagogischen Fachkräfte erreicht werden soll (vgl. Kapitel 2.1). Der Diskurs um die Akademisierung wurde in den letzten Jahren kontrovers und zum Teil hitzig geführt. In dieser Kontroverse lässt sich jedoch ein wesentliches verbindendes Merkmal herausstellen, das für die Betrachtung der empirischen Ergebnisse der vorliegenden Studie interessant ist: Das Thema professionelle Haltung<sup>146</sup> (vgl. DJI 2011; Robert Bosch Stiftung 2011). Eng verbunden mit konsequenter Kompetenzorientierung wird professionelle pädagogische Haltung als entscheidende Dimension in den Qualifikationsprofilen<sup>147</sup> beschrieben, die im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) entstanden sind. Diese Profile wurden auf der Basis des Deutschen Qualitätsrahmens lebenslanges

---

<sup>146</sup> An dieser Stelle danke ich meiner Kollegin Inga Doll für viele fruchtbare Gespräche über die professionelle pädagogische Haltung von Fachkräften im Elementarbereich.

<sup>147</sup> Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (2011): Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie. München; Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011): Qualitätsprofile in den Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit – Ausbildungswege im Überblick.

Lernen (DQR)<sup>148</sup> für die verschiedenen Ausbildungswege erstellt. Abgebildet werden die Kompetenzstufen, die im Laufe einer Bildungsbiographie erreicht werden können. Dargestellt ist hier die Grundstruktur des Qualifikationsprofils ‚Frühpädagogik‘ – Fachschule/ Fachakademie (farbliche Hervorhebung der Dimension ‚Professionelle Haltung‘ durch die Verfasserin.)



Quelle: Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 15

Insgesamt wird ‚professionelle Haltung‘ als Größe diskutiert, die quer zu anderen Kompetenzbereichen liegt. Sie wird im Qualifikationsprofil von Fachkräften in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit (Robert Bosch Stiftung 2011) als entscheidende, strukturgebende kontinuierlich zu entwickelnde Hintergrundgröße verstanden und gilt als maßgeblich für die Umsetzung von Wissen und Orientierungen in Handlungen. Die professionelle Haltung gilt als eine Kernkompetenz, die kontinuierlich entwickelt werden muss und jeweils hinter anderen Dimensionen liegt. Die professionelle Haltung bezieht sich einerseits auf ein handlungsleitendes

<sup>148</sup> Dieser orientiert sich wiederum an dem EQR – weist aber nationale Besonderheiten auf. Angepasst an das deutsche Bildungssystem soll durch den DQR, internationale Vergleichbarkeit von Qualifikationen und Abschlüssen ermöglicht werden.

professionelles Rollen und Selbstverständnis im Sinne eines Habitus<sup>149</sup>, andererseits auf die sich beständig weiterentwickelnde Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft. In der professionellen Haltung verschmelzen verschiedene Aspekte und Grundlagen von Handlungsfähigkeit (explizites wissenschaftlich-theoretisches Wissen, implizites-reflektiertes-Erfahrungswissen, Fertigkeiten und handlungsleitenden Orientierungen sowie Werthaltungen). Entwickelt und gefestigt wird die professionelle Haltung durch systematisch und methodisch fundierte Reflexion der eigenen Biographie und Praxis (vgl. Robert Bosch Stiftung 2011, 43ff). Wird das eben dargelegte als Hintergrundfolie für die Analyse der Daten genommen, wird die Reichweite des herausgearbeiteten Akteurswissen<sup>150</sup> deutlich, da dort ebenfalls die Bedeutung einer Grundhaltung für die Gestaltung jeglicher pädagogischer Prozesse in der Kita beschrieben wird. Um die Bedeutung der Praxissicht nochmals zu unterstreichen, sowie den Unterschied zum theoretischen Konstrukt zu betonen, wird im Folgenden die Definition von Haltung aus dem ‚Qualifikationsprofil Frühpädagogik‘ vorgestellt.

„Mit professioneller Haltung werden also – im Sinne eines Habitus – oft implizit bleibende, handlungsleitende, habitualisierte Orientierungen bezeichnet, die im Sinne generativer Strukturen nicht nur „Spuren“ von – vergangenen, (berufsbio)graphischen – Erlebnissen und Erfahrungen sind, sondern auch „Motor“ für eine spezifische Form der Gestaltung und Hervorbringung von sozialer Realität und beruflicher Handlungspraxis.“ (DJI 2011a, 9)

Hier wird unter anderem konstatiert, dass Haltung implizit ist, was sich in der Darstellung des Akteurswissens nicht bestätigt. Auch werden durch die Beschreibungen der Befragten konkrete Handlungsvollzüge sichtbar, die Rückschlüsse auf die inhaltliche Füllung der ‚professionellen pädagogischen Haltung‘ zulassen. Denn die ErzieherInnen berichten klar, wessen es ihrer Meinung bedarf, damit Praxis gelingt, die sich an den Bedürfnissen der Kinder orientiert. In der Verbindung dieser beiden Auseinandersetzungen (der empirischen und der theoretischen mit den Qualitätsprofilen) nimmt die pädagogische Handlungspraxis in den Kindertagesstätten Gestalt an. An dieser Stelle wären interessante Fragen anzuschließen, beispielsweise wie die in der Praxis aufscheinenden und in den Qualitätsoffensiven geforderten professionellen

---

<sup>149</sup> Die Verwendung des Begriffs ist interessant, weil Habitus (im Sinne Bourdieus als inkorporierte Kultur) nicht oder nur schwer veränderbar wäre. In den Qualitätsprofilen wird demnach davon ausgegangen, dass in einer Haltung unveränderbare berufsbezogene Einstellungen sich vereinen mit biographisch bedingten Veränderungen der PädagogInnen.

<sup>150</sup> Ziel qualitativer Forschung ist es, Zugang zum Akteurswissen zu bekommen, denn dieses kann Auskunft darüber geben, was in dem Feld geschieht, welche Handlungsprobleme auftauchen und welche Strategien und Routinen entwickelt wurden, diese zu lösen, außerdem wird deutlich, was die Handlungsziele der PraktikerInnen sind und mit welchen Frustrationen sie umgehen müssen. (vgl. Kelle/Kluge 2010, 32f)

Haltungen in die Praxis gelangen beziehungsweise sich dort manifestieren oder ob die inhaltliche Ausgestaltung dessen, was die ‚richtige‘ professionelle Haltung<sup>151</sup> ausmacht, den Akteuren in der Praxis überlassen bleibt. All das ist aus den genannten Papieren nicht abzuleiten. Auf vorliegender empirischer Grundlage wird hingegen deutlich, dass in den Tagesstätten, in denen eine Kultur der aktiven Auseinandersetzung mit dem professionellem Selbstverständnis und der Reflexion pädagogischer Orientierungen im Team herrscht, eine durchaus theoretisch fundierte Grundhaltung aufscheint. Diese richtet sich am konstruktivistischen Lernverständnis aus, in dem sich die Erzieherin in der Gestaltung des Alltags als Entwicklungsbegleiterin versteht, die das Kind beobachtet, fördert und fordert, wie im folgenden dargestellt wird.

Insgesamt wurde mit der Analyse des Datenmaterials der ErzieherInneninterviews bisher deutlich, dass ErzieherInnen sich in der Regel bei der Gestaltung des pädagogischen Kita-Alltags an den Bedürfnissen der Kinder orientieren. Die Beobachtung von Kindern wurde als Ausgangspunkt der Planung pädagogischen Handelns und der Gestaltung der Lernumgebung explizit hervorgehoben. Diese Aspekte fließen in den Beschreibungen der Befragten als Bestandteil ihrer pädagogischen Orientierungen sowie ihres professionellen Selbstverständnisses in Schilderungen zusammen, die über die Dimension Haltung zu fassen ist. Die Befragten illustrieren eine „Grundhaltung“ als Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns, die ihr Verhältnis zu den Kindern entscheidend prägt:

*„Und ich finde diese Grundhaltung viel wichtiger, Fragen zu stellen, als zu sagen, das ist so und das ist so und das ist so, sondern zu gucken, wie geht's eigentlich, und warum ist das so.“ (ErzieherIn 11; 00:20:02).*

Dieser Beschreibung ist zu entnehmen, dass nicht das Erklären, was immer auch ein starkes hierarchisches Gefälle impliziert, die Beziehungsgestaltung zwischen Erzieherin und Kind formt, sondern ein gemeinsames Fragen und Entwickeln, in welches die Kinder aktiv einbezogen werden können. Diese Haltung modelliert sowohl pädagogische Orientierungen als auch ein spezifisches professionelles Selbstverständnis von ErzieherInnen:

*„Man muss immer wieder bereit sein, sich auf der Kinderebene mit den Kindern auf den Weg machen. (I: Mh.) Um etwas Neues zu entdecken, etwas Neues zu erfahren, etwas auszuprobieren und genau so gehört das in die Elternarbeit rein, genauso gehört das in die Arbeit mit den Kollegen oder mit der Theorie, neue Konzepte, neue Id(.) pädagogische Ideen und (.) (I: Mh.) und so etwas und alles andere ergibt sich da heraus, denk ich mir.“ (I: „Geht das in Richtung viel*

---

<sup>151</sup> Zur vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Thema Haltung: Schwer/Solzbacher 2014.

*Flexibilität mitbringen, Spontaneität, Offenheit? Ist es das?“) „Nicht nur. Das sind die Ergebnisse davon. (I: Mh.) Das ist ne Grundhaltung, ne Grundeinstellung und wir haben manchmal auch im Team hier Kollegen, die sagen, die gehen dann wieder und sagen, was ihr arbeitet, das will ich nicht, das kann ich nicht und das schaff ich nicht. (I: Mh.) Oder andere sagen, äh, es ist doch verrückt, warum arbeitet ihr so viel oder macht ihr das so? (I: Mh.) Wir hingegen sagen ähm also die jetzt schon länger hier so sind, oder umgekehrt, die auch mal wieder gekommen sind, die mal woanders es versucht haben, sagen ähm das macht aber unser Leben, Leben ähm aktiv oder deswegen ist es nicht langweilig.“ (ErzieherIn 15; 00:39:28)*

Beschrieben wird hier ‚Forschendes Lernen‘, ausgehend von einer fragenden Haltung findet Weltaneignung hier gemeinsam mit dem Kind statt. In diesem Interview wird das über die Arbeit mit dem Kind auf die gesamte Kita-Arbeit ausgedehnt und bezieht sich somit ebenfalls auf Elternarbeit und eigene Wissensaneignung. Die Gestaltung der Arbeit entlang der Prämisse, sich immer wieder Neuem zu öffnen und dieses in die alltägliche Arbeit mit Kindern und Eltern zu integrieren, wird hier unzweifelhaft als hohe Anforderung für das gesamte Kita-Team dargestellt. Jeder Einzelnen wird viel Engagement abverlangt, um diese Offenheit auf Dauer aufrechterhalten zu können. Nach Aussage der Interviewten aber führt das zugleich zu einer hohen Berufszufriedenheit<sup>152</sup> für diejenigen, die sich dem stellen. Die Schilderungen deuten auf eine außerordentliche Identifikation mit dem Beruf hin, diese geht weit über beispielsweise in Kapitel 2.1 beschriebenen Berufs(wahl)motive wie Orientierung am Kind hinaus. Darüber, dass in der Sequenz immer wieder Verweise auf die KollegInnen gegeben werden, zeigt sich wiederum, dass die Ausgestaltung und das Gelingen pädagogischer Praxis nicht lediglich vom Handeln Einzelner abhängig ist. Haltung wird als das beschrieben, was die pädagogische Arbeit mit den Kindern, mit dem Team und auch die Beziehungsgestaltung zu den Eltern bestimmt. Die Befragte formuliert es nicht, doch scheint sie Prozesse der Ko-Konstruktion zu beschreiben.

Zugleich nimmt die Haltung auch Einfluss darauf, wie die unbelebte Welt gestaltet wird:

*„Also im Grunde, das ist auch unsere Haltung, die Räume haben Aufforderungscharakter, also: Ich geh rein. Hier muss ich was tun. Pfft pfft. Ärmel aufkrempeln und dann ab die Post. Und nicht erst Kinder davon mh überzeugen, dass es toll ist, hier zu arbeiten.“ (IP2 in ErzieherIn 2; 01:18:16).*

---

<sup>152</sup> Vgl. zu diesem Aspekt: Die Ergebnisse der Studie von Schneewind und Böhmer (Wie zufrieden und kompetent fühlen sich die Erzieherinnen ...). Außerdem wird auf diesen Aspekt in der Zusammenfassung der ErzieherInnen-Ergebnisse näher eingegangen.

Ausgegangen wird davon, dass gestaltete Lernumgebungen zur Tätigkeit animieren. In dieser Darstellung scheint es so, als gelte das für Kinder wie ErzieherInnen gleichermaßen. Wie bereits beschrieben, stellen Kinder und deren Bedürfnisse, beziehungsweise Kinder in ihrem Entwicklungsprozess den Mittelpunkt des beruflichen Handelns dar, so sollen die Räume und deren Ausstattung Kinder direkt ansprechen und zur Eigenaktivität animieren. Aus der zitierten Passage geht hervor, dass das geschehen muss, ohne dass die Erzieherin Vermittlungsprozesse dahingehend unternimmt („nicht erst Kinder davon mh überzeugen, dass es toll ist, hier zu arbeiten.“).

Neben der grundlegenden konstruktivistischen Denkweise wird in dem Material die Überzeugung erkennbar, dass sich Kindheit verändert habe und sich Pädagogik ebenfalls wandeln müsse, um den Lebensbedingungen und Bedürfnissen von Kindern gerecht zu werden:

*„Die Lebenswirklichkeit der Kinder hat sich verändert und somit müssen wir unsere Pädagogik verändern und wer das nicht tut, denke ich, der versäumt einfach etwas.(.) Und ähm was sich ändern muss ist einfach die Pädagogik, ich mein das ist immer schon so gewesen, die musste sich immer wieder verändern, das ist klar. (.) Und das muss sie auch jetzt. Meine Kursteilnehmerin sagte kürzlich: 'Früher hatten wir Lernwerkstatt alle zu Hause, da haben Kinder alle Erfahrungen im Alltag machen können, sei es mit Mama in der Küche oder mit Oma in der Waschküche oder im Garten vor der Tür. Und das ist heute nicht mehr so. Also müssen wir Werkstatträume in den Kitas schaffen. Das heißt, wir müssen ganz viele Dinge in die Kitas reinholen oder mit Kindern rausgehen, wo sie Erfahrungen machen, die sie leider zu Hause in ihrem Umfeld nicht mehr machen können. Und (.) dazu müssen Erzieherinnen ihre Sichtweise (.) ändern. (.) Dann, dazu müssen sie auch ihre Haltung ändern und sich mit ihrer Rolle auseinandersetzen. Und da ist es eben unsere Meinung, es kann nur die Rolle der Begleiterin, der Selbstlernenden und manchmal der Fachfrau sein. Und nicht mehr die der großen Macherin und Animateurin.“ (ErzieherIn 4; 00:49:35)*

Explizit hebt die Interviewte an dieser Stelle die Notwendigkeit heraus, dass Lernen und Entwicklung von Kindern an Erfahrung und Erleben zu knüpfen ist. (Dieser Aspekt ist bereits an verschiedenen anderen Stellen bearbeitet worden.) Neu ist die hier geäußerte Meinung, dass sich diese Möglichkeiten im Lebensraum der Kinder verringert haben. Ob die Pädagogin die Notwendigkeit des erfahrungsbasierten Lernens als Spezifikum der Elementarpädagogik erachtet oder als Grundsatz betrachtet, geht aus dem Interview nicht hervor – wäre jedoch eine spannende Frage. Außerdem wird auch nicht deutlich, ob die Befragte Einschränkungen in der Erlebniswelt generell ausmacht oder nur für Kinder im Kindergartenalter. Interessant an der zitierten Stelle ist, dass die Interviewte aus den Veränderungen, die sie und



KollegInnen in der Lebenswelt der Kinder ausmachen, die Schlussfolgerung zieht, dass damit ein verändertes berufliches Selbstverständnis einhergehen muss. Sie unterstreicht, dass sich im Zuge dessen die Rolle der Erzieherin in Richtung Begleiterin ändern müsse. Es hätte auch der Schluss gezogen werden können, nun gerade als ‚Animateurin‘ auftreten zu müssen, um den Kindern das zu bieten, was ihnen in ihrem häuslichen Umfeld nicht (mehr) zur Verfügung steht. So wird in dem, wie sich die Interviewpartnerin gegenüber dem Kind positioniert, ihr professionelles Selbstverständnis sichtbar, wie auch in ihren weiteren Ausführungen:

*„Haltung, eine andere Haltung gegenüber dem Kind heißt eben auch wirklich sich zurücknehmen, viel mehr beobachten, die eigene Wahrnehmung schulen, glaube ich, dass das bei vielen, nicht mehr das Normale ist (.) egal wie alt (.) und wie lange man im Beruf ist. Wir sagen immer, wenn das auch immer ein bisschen abgedroschen ist inzwischen. Wir müssen immer wieder neu lernen, egal wie alt wir sind, die Achtsamkeit. Und das zeigen uns Kinder. Und wenn wir den Blickwinkel aufs Kind richten, von uns weg wirklich aufs Kind. Dann kann man das neu lernen. Da sind wir Lernende. Und dann erleben wir wie man achtsam umgehen kann, mit Menschen mit Situationen, mit Materialien, mit allem. Und das ist nicht selbstverständlich für Erzieherinnen, (.) für Lehrerinnen auch nicht.“ (ErzieherIn 4; 00:46:53)*

Die Interviewpartnerin skizziert den Ausgangspunkt ihres beruflichen Handelns. Dieses rankt sich nicht um das Wissen, Können und die Interessen der professionell Handelnden, sondern um die des Kindes. Die Formulierung „andere Haltung“ kann auf eine Veränderung hindeuten, die die Befragte durchlaufen hat, oder aber kann dazu dienen, ihre Perspektive von der anderer abzuheben. Die Interviewpartnerin wechselt von der Icherzählerin zu einem nicht näher bestimmten „Wir“, welches sie denjenigen ErzieherInnen gegenüber zu stellen scheint, die ihre Haltung nicht kontinuierlich reflektieren. Es wird sichtbar, dass sich aus Perspektive der Befragten das Berufsverständnis oder der Beruf selbst gewandelt hat oder aber (beziehungsweise zudem) stets reflektiert werden muss, damit dieses an den Kindern ausgerichtet werden kann. Was bisher in der Datenanalyse des Interviewmaterials mit ErzieherInnen als Verantwortung herausgearbeitet wurde, erscheint in dieser Interviewsequenz als Achtsamkeit<sup>153</sup> beziehungsweise wird um diese Dimension erweitert. Damit drückt sich sowohl ein grundlegendes Verhältnis zur Welt als auch zu

---

<sup>153</sup> Ob die Befragte ihre Argumentation hier auf das Achtsamkeitstraining von Jon Kabat Zinn aufbaut oder an ihm orientiert ist, kann anhand des Datenmaterials nicht festgestellt werden. Klar ist jedoch, dass hier ein spezifischer Selbst-Welt-Bezug zum Ausdruck kommt, der mit diesem zumindest vereinbar wäre.

den Kindern sowie zu ihrer Arbeit aus, das mit dem Begriff Haltung der Achtsamkeit fest umrissen werden kann. Das Verhältnis zum Kind wird von der Interviewpartnerin über diese Haltung eingängig als Zurückhaltung pointiert:

*„Und dazu kommt eben noch das, was ich eben schon gesagt habe, eben eine bestimmte Haltung bei den Erzieherinnen. (Interviewerin: Ja) Oder eben auch eine Zurückhaltung [...].“ (ErzieherIn 4; 00:02:39)*

Das grundlegende, berufsbezogene Selbst-Welt-Verhältnis, das mit dem Begriff Haltung gut zu fassen ist, wird in anschließend dargestellter Sequenz deutlich, die sich zudem als Zuspitzung beziehungsweise Zusammenfassung eignet.

*„Ja, ich glaube einfach, dass eine eigene gute Bildung. Wenn man als Erzieherin selber relativ bildungsfern ist und eigentlich kein Interesse an Natur und an Zusammenhängen in der Biologie hat, oder wenn man kein Interesse daran hat, wie das vielleicht physikalisch hier gerade funktioniert, also diese eigene Neugier. Auch wenn das nicht perfekt ist, aber zumindest eine eigene Neugier und das Interesse daran zu haben, mit Kindern zu forschen. Es gibt ja auch Menschen, die interessiert das nicht, aber die sind auch einfach nicht interessiert an Wissen, oder an neuen Informationen und sind selber wenig neugierig. Und ich glaube, das ist kontraproduktiv. Man muss ein gutes Gefühl für Kinder haben und man muss Spaß haben mit denen zusammen sich irgendetwas anzugucken und wenn das nicht so da ist, dann erzählt ein Kind was Spannendes und dann sagt man ah ja und dreht sich um. Aber wenn man dann selber auch motiviert ist, ich weiß nicht, ob man das so üben kann. Ich kann mir auch vorstellen, wenn man selber schlechte Bildungserfahrungen hat, dass man auch damit nicht richtig abgeschlossen hat und selber auch keine Lust hat, was Neues zu lernen oder was Neues zu lesen, also Auseinandersetzung mit Literatur, wenn man selber Lust hat sich mit Fachbüchern, Lexika auseinanderzusetzen und zu gucken, wie ist das denn eigentlich, was gibt es hier eigentlich alles für Spinnen. Oder wie funktioniert das eigentlich physikalisch, wenn ich mich auf den Kopf stelle und ich trinke durch den Strohhalm. Läuft das dann in den Kopf, ist das die Erdanziehungskraft, oder was ist eigentlich stärker? Und ein bisschen Witz, also es macht ja Spaß, wir stellen uns mal auf den Kopf und gucken mal, wo läuft denn das jetzt eigentlich hin. Kann mal einer Milch trinken und das auszuprobieren, da muss man Lust haben, das zu machen, man muss ein bisschen Witz haben und das macht ja auch Spaß und ich glaube, das ist auch einfach wichtig.“ (ErzieherIn 14; 00:41:47)*

Auch wenn der Begriff Haltung nicht expressis verbis genannt ist, werden hier vielerlei zentrale Aspekte deutlich: die Bedeutung der eigenen Biographie, die naturwissenschaftliche Betrachtung als Zugang zur Welt, die forschende Haltung, die emotionale Beteiligung der Erzieherin sowie ehrliches Interesse am Kind als Basis der

Beziehungsgestaltung, ferner Fachwissen und Reflexionsfähigkeit. Insgesamt ist diese Sequenz so umfassend, als berichte die Interviewpartnerin über die Ausgestaltung von Qualitätsprofilen in der Praxis. So wird nach der Betrachtung und Analyse der einzelnen Gesichtspunkte zum Abschluss des Kapitels ein solcher Vergleich geführt.

Die biographische Dimension wird an verschiedenen Stellen des Ausschnitts eingebracht. Eine gute Bildung wird als notwendige Voraussetzung dafür angesehen, sich mit dem Kind auf den Weg der Betrachtung und des Verstehens der Welt zu machen (Zeile 1-3). Zugleich werden „schlechte Bildungserfahrungen“ als Ursache mangelnder Motivation für die Auseinandersetzung mit Fachwissen verschiedenster Bereiche ausgemacht. Besonders interessant ist, dass die Befragte hier den Aspekt der Reflexion der eigenen Biographie einbringt („man auch damit nicht richtig abgeschlossen hat“), denn dieser Aspekt wird in theoriebasierten Auseinandersetzungen ebenfalls deutlich hervorgehoben. Cloos (2008) beispielsweise sieht die Professionalisierung im ErzieherInnenberuf gefährdet, da es seiner Ansicht nach in der fachschulischen Ausbildung nicht hinreichend gelingt, das Wissen aus eigener Kindheit, Jugend und anderer vorberuflicher Erfahrungen zu verstören, sodass die dort gewonnen „alltagspädagogischen Maximen“ das Handeln in der Berufspraxis maßgeblich bestimmen (vgl. ebd., 28f). Eine nachhaltige „Verstörung“ des Alltagswissens ist notwendig, um dieses der Reflexion zugänglich zu machen und durch theoriebasiertes Wissen zu ersetzen, auf das auch in Belastungssituationen zurückzugreifen ist.

Von der Erzieherin werden beispielhaft naturwissenschaftliche Phänomene genutzt, um ihre Art der Wissens- und Weltaneignung in der Kita zu illustrieren. Dieses ist als Ausdruck dafür zu betrachten, dass der Bildungsbereich Naturwissenschaften vermehrt Einzug in die Kita gehalten hat<sup>154</sup>.

Plastisch stellt diese Erzieherin dar, wie die Beziehung zum Kind in der täglichen Kita-Arbeit ausgestaltet wird. Indem die Beschreibungen von Wertschätzung gegenüber dem Kind zeugen, emotional positiv gefärbt sind (Verwendung der Begriffe Spaß, Lust und Witz) sowie Engagement ausdrücken, wird die Beziehungsgestaltung als Kern pädagogischer Arbeit ganz konkret sichtbar. Als fachsprachliche Synonyme ließen sich hier die Begrifflichkeiten Empathie sowie Feinfühligkeit und Sensitive Responsivität verwenden, deren Bedeutung in der Analyse bereits herausgestellt worden sind. Interessant in dieser Sequenz ist zudem, dass Wissen, Freude und Engagement der

---

<sup>154</sup> Als Beleg ist dafür das Erscheinen zahlreicher Publikation zu betrachten wie Fthenakis 2009 oder Elschenbroich/Schweitzer 2004; vertiefend Dahle (<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1624.html>.) Als weiterer Beleg kann hier die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ genannt werden.

Fachkraft in direkten Zusammenhang gebracht wird mit dem Erleben des Kindes und somit dem Gelingen der pädagogischen Arbeit<sup>155</sup>.

Zum Vergleich des empirisch Herausgearbeiteten eignet sich für einen Rückgriff auf die Qualitätsprofile insbesondere das Papier der Fachkräfte für unter dreijährige Kinder der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF). Hier finden sich Dimensionen für die Ausgestaltung der professionellen pädagogischen Haltung, die gut an die Darstellungen der befragten Erzieherin anschließen, beinahe klingt es so, als hätten die Autoren der Befragten in die Feder diktiert oder umgekehrt.

In dieser Expertise wird die Haltung als „Nährboden“ bezeichnet, damit sich bestimmte Kompetenzen ausbilden können und in der Praxis wirksam werden. Genannt sind: Biographische Kompetenz, dazu gehören Selbstreflexivität und forschende Haltung; Ressourcenorientierung sowie Empathie, Feinfühligkeit, Sensitive Responsivität, Offenheit und Wertschätzung von Diversität. Diese als handlungsfeldübergreifend beschriebenen Kompetenzen werden nicht als kurzfristig zu erlernende Kompetenzen, sondern als habituelle Orientierungen verstanden. (vgl. Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff/Harms/Richter 2012, 17)

### **13 Bedeutungszuwachs für die Kita-Arbeit: Befunde zu Chancen und Risiken**

Rauschenbach und Berth (2014) konstatieren in ihrem Diskussionsbeitrag zur Professionalisierung im Bereich der Frühpädagogik, dass sich die Anforderung im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung merklich erhöht und in Richtung Bildungsarbeit weiterentwickelt habe, zugleich sei jedoch die ausbildungshierarchische Einstufung von ErzieherInnen gleich geblieben – worin sich ein deutliches Auseinanderklaffen von Professionsrealität und Professionsbewusstsein zeige (vgl. ebd., 240). Mit Fthenakis (2014) kann man sich die hohen Anforderungen, die an ErzieherInnen gestellt werden, vergegenwärtigen: So sollen pädagogische Fachkräfte Bildungsprozesse organisieren, mitgestalten und dokumentieren; sich mit Experten vernetzen; Übergänge gestalten; Bildungspartnerschaften mit Eltern und mit anderen Institutionen stiften; didaktisch-

---

<sup>155</sup> Diesem Aspekt der Wechselwirkung zwischen PädagogIn und Kind wird in der Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe unter der Prämisse der Selbstkompetenz besondere Bedeutung beigemessen. Vgl. Solzbacher et al. 2014. Und das Forschungs- und Fortbildungsprojekt: (Selbst)kompetent bilden - Kinder nachhaltig stärken (<http://www.schulpaedagogik.uni-osnabrueck.de/index.php/de/personen/claudia-solzbacher/forschung/projekt-i>).

pädagogische Konzepte kontinuierlich kritisch reflektieren; Qualität sichern und die Qualität in der Einrichtung weiterentwickeln sowie Belange der Kinder in kommunalpolitischen Gremien vertreten. Implizit geht aus Fthenakis Ausführungen hervor, dass ErzieherInnen nicht zuletzt all ihr Handeln fachlich begründen müssen, dieses bisher aber nicht gewohnt sind, sondern eher erfahrungsgeleitet handeln, was es zu überwinden gelte. Empirisch mag man dieses beispielsweise mit den Ergebnissen der NUBBEK Studie belegt sehen, die den Kita in Deutschland zusammenfassend maximal durchschnittliche (Prozess-)Qualität attestieren (zu den Ergebnissen vgl. Tietze et.al 2012). Danach lässt sich vermuten, dass das Bild der Erzieherin sich in der (Fach-)Öffentlichkeit verändert hat oder sich zumindest im Umbruch befindet. Wie die ErzieherInnen langfristig damit umgehen und wie sich das im Berufsfeld Elementarpädagogik auswirkt, wird zu beobachten sein. Mit dem vorliegenden Datenmaterial zeigt sich allenthalben, dass sich die Überzeugung, einer verantwortungsvollen Tätigkeit nachzugehen, im eigenen Handlungsfeld festgesetzt hat. Jedoch scheint der Übertrag nach außen noch nicht immer zu gelingen – wie im Anschluss dargestellt wird. So kann mit der Analyse des Materials an die Befunde von Rauschenbach/Berth und Fthenakis angeschlossen werden.

### **13.1 Kommunikative Kompetenz: Selbstverständnis und Fremdwahrnehmung**

Die veränderte Bewertung der frühen Kindheit schlägt sich auch im Berufsfeld und im Selbstverständnis der ErzieherInnen nieder. Lag doch zumindest noch vor den Veröffentlichungen der Ergebnisse der ersten PISA-Studien ein Fokus auf dem Bereich der Betreuung und Sorge, so sind die bildungsbezogenen Erwartungen seitdem stark gestiegen (vgl. Rauschenbach/Berth 2014, 239). Die „neue Rolle der Erzieherin, Interpretin kindlicher Bildungsprozesse für die Eltern und die Öffentlichkeit zu sein“ (Schäfer 2011, 261) wird in den Binnensichten der ErzieherInnen deutlich. Benannt werden die Schwierigkeiten, die in der Vermittlung beziehungsweise Rechtfertigung gegenüber den Eltern auftreten, wie beispielsweise im Kapitel 11.3 zum Aspekt Beobachtung beschrieben. Diese Fähigkeit der Interpretation und Vermittlung bezeichnet Schäfer als Kommunikative Qualität. Auch wenn er diese auf die Bereiche der differenzierten Beobachtung und deren Darstellung und Argumentation gegenüber Dritten bezieht, lässt sich das Konzept darüber hinaus ausweiten. Nicht lediglich Wahrnehmungen, sondern auch andere Aktivitäten des pädagogischen Alltags müssen in (Schrift-)Sprache gefasst werden. Möchten die ErzieherInnen, dass ihre Arbeit in breiter Öffentlichkeit wertgeschätzt wird, ist hier ein hohes Niveau mit schlüssiger Argumentation notwendig.

Im folgenden Beispiel wird deutlich, wie breit über das professionelle Selbstverständnis zu reflektieren ist und wie es (nicht) gelingen kann, ein Bild von Professionalität in die Öffentlichkeit zu transferieren:

*„So richtig aufgegangen ist uns das noch mal (.) in der Vergangenheit gab es häufiger mal Traueranzeigen. Da ist dann ne Erzieherin oder ein Kind einer Gruppe gestorben oder so. Und da steht dann so drunter, so ähm: In Gedenken, oder sonst was die Marienkäfergruppe oder so. Da wird einem das mal deutlich.“ IP2 „ Oder die Schlumpfkinder oder so. Ne? Da denkst du doch IP1: „was es wirklich für ein (.) für ein Blödsinn ist.“ IP2: „Und da, denk ich, machen wir uns auch klein. Ne? Mit solchen Geschichten. Wir (.) wir machen uns klein (.) indem wir solche Verniedlichungen dann auch benutzen. Auch wenn wir Elternbriefe schreiben (.) also wir legen schon lange Zeit Wert darauf, dass das ein (.) wir sind eine professionelle Einrichtung. Und wir wollen auch nach außen das Bild abgeben, dass bei uns professionelle Arbeit passiert“ (IP1 in ErzieherIn 2; 01:00:03)*

Indem die Interviewten die scheinbar kindgemäßen Gruppennamen mit einem sehr ernsten Fakt kontrastieren, unterstreichen sie ihre Überzeugung, dass die Arbeit in den Tagesstätten keine Spielerei ist, damit betonen sie die Professionalität ihrer Arbeit. Das Arbeiten mit Kindern ist hier nicht damit zu verwechseln, sich selbst auf die Kind-Ebene zu begeben. Auch in ihrer Kommunikation achten sie darauf sich ‚sich nicht klein zu machen‘, so betonen die Befragten, dass zum professionellen Arbeiten auch eine entsprechende Elternarbeit und Außendarstellung gehören. Nur so kann es gelingen, das zum Teil noch vorherrschende Bild vom ErzieherInnenberuf zu verändern, denn wie in einem anderen Interview betont wird, teilen nicht alle das Bild der Erzieherin als Bildungsbegleiterin:

*„was früher so und was ja auch bei den Eltern noch so in den Köpfen ist, ne, das sind die Mal- und Basteltanten.“ (ErzieherIn 1; 00:46:16)*

Explizit wird hier der Bereich des Wandels im ErzieherInnenberuf angesprochen. Bezogen auf das Zitat, in dem auf die Todesanzeigen eingegangen wurde, ist zu unterstreichen, dass die ErzieherInnen auch Verantwortung dafür übernehmen, dass sich das tradierte Bild der „Basteltanten“ aus den Köpfen verabschiedet. Dafür ist es notwendig, ein Gesamtbild einer professionellen Einrichtung zu vermitteln<sup>156</sup>.

Zwei weitere Aspekte sollen gezeigt werden, die mit der Betonung des Bildungsbereichs in der Kita beziehungsweise der frühkindlichen Bildung insgesamt

---

<sup>156</sup> Beispielsweise berichten die Befragten auch, dass sie darauf achten, dass PraktikantInnen sich auf der Infotafel der Kita angemessen vorstellen und auf Verzierungen mit Blümchen oder Tierchen zu verzichten (vgl. ErzieherIn 2; 01:00:03).

einhergehen. Einerseits hat dieses nicht dazu geführt, dass der Beruf finanziell aufgewertet wurde (wie eingangs mit Rauschenbach und Berth 2014 gezeigt), sodass Fachkräfte damit mitunter keinen gesicherten Lebensunterhalt bestreiten können, wie in folgender Sequenz anschaulich geschildert wird:

*„Das fängt ja an mit der Bezahlung, das sieht man jetzt auch im Bereich Streik<sup>157</sup>, wo viele sagen, ihr könnt ja froh sein, dass ihr Arbeit habt, bei XY und so weiter sind ja schon so viele entlassen worden und die haben gar keine Arbeit, das waren so Aussagen dazu. Wenn man dann sagt, dass eine Erzieherin (.) in Niedersachsen gibt es ja ganz viele Halbtagsstellen und fast überwiegend nur Halbtagsstellen – dass eine Kollegin mit einer halben Stelle, wenn die dann anfängt, 1000 Euro mit nach Hause nimmt mehr oder weniger. Wir haben das schon mal gemacht, wir haben schon mal eine 1-Euro-Kraft im Haus gehabt, da haben die Kolleginnen verglichen, was die 1-Euro-Kraft eigentlich hat und was die Kolleginnen kriegen. Das ist schon ein bisschen traurig. Aber das wissen wieder auch viele nicht. Wenn man dann Eltern das erklärt und sagt, viele Erzieherinnen müssen auch nachmittags irgendwie Spielgruppen machen oder auf dem Weihnachtsmarkt Glühwein verkaufen, damit sie überhaupt leben können, dann ist das Verständnis schon wieder auch ein anderes.“ (ErzieherIn 14; 00:37:15)*

Neben der finanziellen Situation<sup>158</sup> erscheint auch hier wieder die Notwendigkeit, ein realistisches Bild von dem Beruf ErzieherIn an die Eltern zu übermitteln. Selbst diese, die täglich direkten Kontakt zu den ErzieherInnen haben, scheinen aus deren Perspektive kein wirklichkeitsnahes Bild von dem Beruf und insbesondere von deren Einkommen zu haben. Wird gegeneinander gehalten, welches Bild die Befragten von ihrem Beruf haben und was sie antizipieren, welches Bild ihres Berufs die verschiedenen Gegenüber haben, bekommt das Selbstverständnis nochmals eine andere Untermauerung: sich rechtfertigen, beweisen und positionieren zu müssen, um sich gegen die antizipierte Geringschätzung zu positionieren. Zugespitzt wird das an dieser Stelle durch den Vergleich mit dem 1-Euro-Jobber, der anerkanntermaßen in diesem Setting keine Fachkraft mit gutem Einkommen ist. Vielleicht zeigt sich hier eine

---

<sup>157</sup> 2009 wurde für eine Erhöhung der Gehälter von ErzieherInnen mit dem Ziel der Angleichung an das Niveau von Grundschullehrkräften gestreikt. – Ganz ähnlich wie aktuell 2015 – Vereinbart wurde letztlich eine neue Entgelttabelle mit 16 Tarifgruppen und ein höheres Einkommen für ErzieherInnen von im Schnitt 120€.

<sup>158</sup> Dem Aspekt der Bezahlung wird in diesem Forschungsvorhaben nicht weiter nachgegangen. Hier kann die GEW Studie auf der Basis quantitativer Daten weitreichende Aufschlüsse geben. Mit der Höhe ihres Einkommens sind 53,7% der dort Befragten (n=1900) unzufrieden. Desweiteren kann diese Studie mit dem Befund aufwarten, dass 65,8% der dort Befragten mit dem gesellschaftlichen Ansehen ihres Berufs unzufrieden sind. Dies ist eine Information, die den hier qualitativ erhobenen Befunden nochmals eine interessante Hintergrundnote verleiht. (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. 2007. 36f)

weitere (bisher nicht thematisierte) Diskrepanz? Besteht möglicherweise ein entscheidender Unterschied der Wahrnehmung und Beurteilung der ErzieherInnen-tätigkeit zwischen der Fachöffentlichkeit und der Öffentlichkeit? Wenn es so ist, dass WissenschaftlerInnen verschiedener Disziplinen die Bedeutung der Elementarpädagogik in ihren Fachdiskursen unterstreichen, beispielsweise Eltern diese aber nicht sehen – was mag das dann bedeuten? Oder basieren von ErzieherInnen antizipierte Mängel in der gesellschaftlichen Anerkennung<sup>159</sup> eher auf recht breit publizierten Studienergebnissen wie denen der bereits erwähnten NUBBEK-Studie? Die Reichweite der Funktion, die die kommunikative Qualität einnimmt, zeigt sich hier in einer anderen Dimension als in dem bisher dargestellten Bereich der Interpretation von Bildungsprozessen. Sie geht über das Kind als Gegenstand der pädagogischen Bemühungen hinaus und richtet sich auf die professionell Tätigen selbst. Hier zeigt sich das angesprochene Auseinanderklaffen von Professionsrealität und Professionsbewusstsein.

Der zweite Punkt, der im Zusammenhang mit der Zunahme der Bedeutung des Bildungsauftrags angesprochen werden soll, richtet sich auf einen anderen Aspekt. Der Wandel birgt auch eine Gefahr, die das professionelle Selbstverständnis von ErzieherInnen nicht aufbessert, sondern gefährdet, wie im Anschluss illustriert wird:

*„Wenn es jetzt konkret um's Englische geht ist es so, dass ein Nachbarkindergarten da ein extra Angebot anbietet, und wir haben gesagt, wir wollen das hier im Haus nicht, weil auch nicht alle Eltern sich das leisten können, und die Eltern, die das gerne möchten, haben die Möglichkeit das da mit zu nutzen. Aber der Weg dahin und zurück muss durch die Eltern auch abgedeckt werden. Aber dann kann man im Grunde weitergehen, denn der Nächste will Ballett, das hatten wir auch schon, dass nach Tanzen gefragt wurde, und dann kann man hier eine komplette Stadt aufbauen und hier alles machen. Schwimmen (.) das können wir einfach nicht leisten. Meine Angst ist im Moment so ein bisschen dahingehend, dass wir als Erzieherinnen nachher nur noch die Kinder irgendwo hinschieben, so ein Verschiebebahnhof sind. „Ach ja, du hast ja heute Englisch, dann müssen wir gucken, dass du von dem Richtigen abgeholt wirst.“ „Du hast Sprachtherapie, du gehst dahin“ und ich selber mit den Kindern gar nicht mehr was machen kann. Ich bin nur noch Organisator, mein Beruf verändert sich.“ (ErzieherIn 11; 00:26:34)*

Hier wird deutlich, dass unter Umständen die Betonung des Bildungsbereichs oder die Elternwünsche dazu führen können, dass der pädagogische Alltag in der Kita zerfällt. Damit kann einhergehen, dass vielfältige Angebote und Projekte gemacht werden, die

---

<sup>159</sup> Selbstverständlich lässt sich der empfundene Mangel an gesellschaftliche Anerkennung nicht einzig an dieser Textstelle und auch nicht auf Basis der Verdienstmöglichkeiten schließen, deutet sich jedoch hier an und ist an anderen Stellen angesprochen worden.



möglicherweise nicht mehr in den Händen des Fachpersonals der Kita liegen, sondern von externen Spezialisten geleistet werden. Lediglich den Tagesablauf der Kinder zu organisieren, widerspricht dem professionellen Selbstverständnis der Befragten – eine pädagogische Orientierung hätte in dem von der Erzieherin ausgemalten Kita-Alltag keinen Raum zur Entfaltung. Sie malt eine Zukunftsversion ihres Berufsalltags, der eher an den einer Chefsekretärin erinnert, die Termine macht und für deren Einhaltung sorgt als an den einer Pädagogin. Auch scheint durch die Zeilen hindurch, dass die Befragte nicht von der Notwendigkeit der Angebote, die Eltern mitunter fordern, überzeugt ist. In den Schilderungen bleibt ein zentrales Moment die Frage danach, womit die beschränkte Zeit in der Kita sinnvoll zu füllen sei und auf welche Dinge eher zu verzichten ist. Es scheinen Diskrepanzen zwischen den Forderungen an und den Möglichkeiten von ErzieherInnen auf, das wird wie folgt pointiert:

*„Letztendlich wenn wir alles in einen Pott werfen ist es das gleiche. Der Punkt an sich ist glaube nur: wie können wir das als Erzieher mit unserer Zeit alles hinbekommen. Und da liegt der „Hase im Pfeffer“. [...] Ich denke, dass die Anforderungen größer geworden sind. Dass unsere Zeit immer knapper bemessen wird und wir trotzdem versuchen, das gleiche zu schaffen, was eigentlich blödsinnig ist, denn wenn wir immer das gleiche in noch weniger Zeit schaffen, dann wird sich bei uns nie etwas ändern. Wir müssen auch mal den Mut haben zu sagen: Stopp! Das schaffen wir nicht mehr! [...]“ (ErzieherIn 16; 00:17:20)*

Offenkundig wird, dass sich aus Perspektive der Befragten die Anforderungen über Gebühr erhöht haben. Ihre Aussagen zur Notwendigkeit, sich den steigenden Anforderungen entgegenzusetzen, sind unter zwei – jedoch zusammenhängenden – Blickwinkeln zu betrachten. Wird von dem Einzelaussagen abstrahiert und geschaut, worin die Bedeutung in dem Ausgesagten liegt, wäre es hier die Aufgabe von ErzieherInnen, zu vermitteln, über welche zeitlichen Ressourcen sie verfügen, um die an sie gestellten Aufgaben zu erfüllen. Der zweite Aspekt wird im Folgenden ausführlich betrachtet.

### **13.2 Wachsende Ansprüche: Gleichbleibende zeitliche Ressourcen**

Auch wenn in der oben dargestellten Sequenz die Verquickung der vorhandenen zeitlichen Ressourcen und der zu erfüllenden Ansprüche beziehungsweise Aufgaben nicht ganz deutlich wird, bleibt der Mangel an Zeit zentrales Moment. Da sich die Zeit für die Arbeit am Kind nicht tatsächlich verringert hat, scheint es in den Beschreibungen um die verhältnismäßige Verringerung der Vorbereitungszeit zu gehen, denn auch wenn diese faktisch nicht weniger geworden ist, sind mit der

Manifestation der Kita als erster Bildungseinrichtung zahlreiche Aufgaben für die Fachkräfte hinzugekommen, die der Vorbereitung, Planung und auch Dokumentation bedürfen. So beispielsweise die Durchführung von Qualität sichernden Maßnahmen.

*„Ich glaube jeder Kindergarten hat sich so etwas auf die Fahne geschrieben und ich glaube, dass es bei uns schon sehr stark leistungsorientiert ist. Aufgrund verschiedener Erwartungen von Eltern von Schule, vielleicht auch von uns in Bezug auf QUIK sag ich mal, aber ich finde, dass das, was wir leisten sollen, das können wir nicht aufgrund verschiedener äußerer Einflüsse. Deswegen habe ich heute schon mal so aus Spaß gesagt: „QUIK ist Quark“. Weil, wenn wir QUIK umsetzen wollen, dann müssen wir auch Zeit dafür haben und die wird uns genommen. Deswegen sag ich einfach mal „QUIK<sup>160</sup> ist Quark“. [...] Vor allem es ist unterschiedlich auch noch. Die Stadt hat so und so viel Bereiche zu machen, die Evangelen haben so viel und wir haben gleich acht oder sieben Bereiche, die wir abdecken müssen. Warum? Weil wir Katholiken sind oder warum? Kinder sind Kinder, das ist doch denen Wurst was für eine Religion die haben.“ (ErzieherIn 16; 00:13:45)*

In der Vorbereitungszeit, die ErzieherInnen zur Verfügung steht, müssen seit geraumer Zeit beispielsweise auch die eben genannten (Qualität sichernden) Maßnahmen vorbereitet und begleitet werden. Die Befragte unterstreicht, dass keine zusätzlichen zeitlichen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Außerdem betont sie, dass diese Maßnahmen beliebig erscheinen, da abhängig von der Trägerschaft unterschiedliche Maßstäbe angelegt werden. Die Qualitätsoffensive gerät auf Basis dieser beiden Gründe als Ganzes in die Kritik. Insgesamt scheint QUIK hier nicht in die Arbeit der Kita integrierbar („was wir leisten sollen, das können wir nicht“; „QUIK ist Quark“.)

Bereits in der GEW Studie<sup>161</sup> von 2007 wird die Situation um die Vorbereitungszeit von Fachkräften in Tageseinrichtungen für Kinder als Skandal bezeichnet. Was beispielsweise angesichts der folgenden Schilderung nachvollziehbar ist:

*„Ich persönlich habe momentan 6 Stunden [Vorbereitungszeit], das heißt eine Stunde am Tag [der Abzug einer Stunde für die regelmäßige Teamsitzung wurde*

---

<sup>160</sup> Das QM-System PädQUIS beziehungsweise QUIK zur Bewertung von pädagogischer Qualität in Einrichtungen für Kinder bis sechs Jahre wurde vom Kooperations-Institut der Freien Universität Berlin unter der Leitung von Professor W. Tietze entwickelt. Es wurde in der Publikation zur "Nationalen Qualitätsinitiative im System für Tageseinrichtungen für Kinder" des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2004 genannt und in Einrichtungen bundesweit erprobt und eingeführt. (<http://www.kitaundco.de/component/themensammlung/item/87-themensammlung/bildungs-und-sozial-management/qualitaetsentwicklung/165-qualitaet-in-kitas-ein-ueberblick-ueber-standards-initiativen-masseinheiten>)

<sup>161</sup> Vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft-Hauptvorstand (Hg.). 2007: Wie geht's im Job? KiTa-Studie der GEW.

*bereits zuvor erwähnt], aber in dieser einen Stunde muss ich auch noch hauswirtschaftliche Tätigkeiten erledigen, sodass mir letztendlich, wenn ich das andere alles abziehe mit Zimmer, mit gewissen anderen Dingen, die meine Aufgabe sind, noch machen muss, dass ich für die Gruppe an sich zur eigentlichen Vorbereitung nur eine halbe Stunde habe. Wenn ich dann noch zu einem Gespräch geholt werde, dann bleibt mir nix mehr (.) entweder bleiben sie liegen, aber das geht nicht, denn es muss ja erledigt werden oder ich muss das am Vormittag machen, dann kommen die Kinder wieder zu kurz. Und so beißt sich ewig die Katze in den Schwanz und das ist purer Stress.“ (ebd., 00:18:10)*

Deutlich wird, dass gute Arbeit in der Kita auch entsprechender Zeiten für die Vor- und Nachbereitung bedarf. In den verschiedenen Interviewsequenzen ist zu erkennen, dass sich zwar das Aufgabenfeld für die in Kita tätigen Fachkräfte ausgeweitet und die Bedeutung der frühen Bildung in (Fach-)Öffentlichkeit und Wissenschaft inzwischen unumstritten ist. Es wird aber auch deutlich, dass damit keine hinreichenden strukturellen Veränderungen einhergegangen sind. Außerdem scheint es den ErzieherInnen in der Arbeit mit Eltern und insbesondere in der Außendarstellung noch nicht hinreichend zu gelingen, ein Bild der Professionalität zu vermitteln und für ihre Interessen einzutreten, was als Mangel der kommunikativen Qualität gedeutet werden kann – wie dargestellt. Sind ErzieherInnen es nicht gewohnt, ihr Arbeitsfeld aktiv mitzugestalten, indem sie auch Anforderungen von sich weisen und neigen sie eher dazu, alles passiv über sich ergehen zu lassen? Oder liegt es daran, dass „*Vieles [...] unsichtbar in der pädagogischen Arbeit*“ (IP2 in ErzieherIn 7; 00:29:18) ist, sodass Erklärungsbedarf entsteht? Dieses scheint ein interessanter Aspekt zu sein, den es im Fazit mit Befunden aus dem Bereich der Grundschule zu vergleichen gilt.

## **14 Zusammenfassende Diskussion der Befunde ErzieherInnen**

Anknüpfend an die Professionalisierungsdebatte im Bereich der Frühpädagogik werden im Folgenden die Ergebnisse zum professionellen Selbstverständnis von ErzieherInnen sowie ihren pädagogischen Orientierungen diskutiert. Dafür werden die Befunde zur professionellen pädagogischen Haltung aus Kapitel 12 aufgenommen und zusätzlich Anchlüsse an die Qualitätsdebatte hergestellt. So lassen sich die Ergebnisse in einen größeren Kontext einbetten und ihre Reichweite wird deutlich. Es zeigt sich, dass ErzieherInnen hohe Selbstwirksamkeitserwartungen haben sowie einen großen beruflichen Selbstwert ausstrahlen: Zugleich leiden sie unter mangelnder Anerkennung und Wertschätzung, wenn sie über ihren beruflichen Wirkungskreis hinausblicken.

### **Entwicklung spezifischer Begriffe als Grundlage der Professionalisierung**

Die Bedeutung der frühen Bildung sowie die Position der Kita als erste Bildungsinstitution haben sich in der deutschen (Fach-)Öffentlichkeit und Wissenschaft mittlerweile manifestiert. Entsprechend ist das Aufgabenfeld für die Fachkräfte in Kindertagesstätten ausgeweitet worden. Doch sind damit keine hinreichenden strukturellen Veränderungen einhergegangen. Weder werden die Fachkräfte entlastet noch wird ihr Status aufgewertet. Mit Viernickel (2011) ist darauf zu verweisen, dass die Systematisierung des ExpertInnenwissens als Schnittstelle zum Qualitätsdiskurs zu betrachten ist. Die Entwicklung spezifischer Begrifflichkeiten ist als zentraler Bestandteil des Professionalisierungsprozesses zu verstehen. Zugleich weisen sie auf eine (entstehende) Profession hin (vgl. ebd., 203ff). Fachbegriffe bilden eine sichere Auskunftsbasis und erleichtern die Kommunikation. Außenwirkungen sind ebenso zu erwarten wie Effekte nach innen.

Mit der Analyse des Materials konnte die Kommunikative Kompetenz als ein zentrales Moment für die Schwierigkeit bei der Angleichung von Selbst- und Fremdbild im Beruf ErzieherIn bestimmt werden (vgl. Kapitel 13.1). Die Befragten selbst scheinen davon überzeugt, eine wichtige Tätigkeit mit gesellschaftlicher Bedeutung verantwortlich auszufüllen. An vielen Stellen scheint es jedoch nicht zu gelingen, dieses der Umwelt zu vermitteln. So erweist sich beispielsweise die Kommunikation mit Eltern mitunter als schwierig. Am Material lässt sich das anhand des Beispiels aus ErzieherIn 16 belegen. Hier wird beschrieben, dass Eltern mit Anforderungen in die Kita kommen, die vom Fachpersonal bisweilen als unangemessen betrachtet werden. In der Kommunikation mit Eltern wäre es wichtig, die eigenen Prämissen und pädagogischen Ziele fachlich fundiert zu vermitteln, um so (unangemessene) Forderungen zu entkräften. Oben erwähnte spezifische Begrifflichkeiten können an diesen Stellen eine zentrale Funktion einnehmen. Als ein Schritt in diese Richtung ist die Verwendung standardisierter Beobachtungsinstrumente zu bewerten, die im Wesentlichen als Grundlage für Entwicklungsgespräche mit Eltern dienen. ErzieherInnen können anhand dieser auf Daten und Fakten d.h. ihr Professionswissen verweisen und haben spezifisches Vokabular bei der Hand, um sicherer auftreten zu können (vgl. Kapitel 11.3). Allerdings wird in den Beschreibungen deutlich, dass nicht immer ausreichend Beobachtungsdokumentationen vorhanden sind, auf die zurückgegriffen werden kann. Von Balluseck (2008) unterstreicht, dass „die Kommunikation mit Eltern unabdingbar ist, um pädagogisch wirksam zu sein“ (ebd., 29), so kann eine gelungene Kommunikation mit ihnen nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Auch eine andere Dimension, die sich an die Diskussion um die Verwendung einer Fachsprache anschließen lässt, zeigen die vorliegenden Ergebnisse: Die Bedeutung und die Verwendung von (vermeintlich) kindgemäßen Darstellungen und Begriffen. Illustrieren lässt sich das anhand der Darstellungen der Befragten aus ErzieherIn 2. Diese vermitteln besonders eindrucksvoll ihre Überzeugung, dass es in vielen Einrichtungen noch nicht gelingt, ein Bild der Professionalität herzustellen und aufrechtzuerhalten. Hier wird beispielsweise auf Verniedlichungen wie Gruppennamen (vgl. Kapitel 13.1) oder Selbstdarstellungen von Praktikantinnen für Eltern, die mit Blümchen oder Ähnlichem verziert sind (ErzieherIn 2; 01:00:03). Mit den Interviewpartnerinnen lässt sich der Frage nachgehen, ob es sich tatsächlich um kindgemäße Darstellungen handelt oder hier Vorstellungen der Erwachsenen von Kind und Kindheit zu Tage treten. Also sind es die Kinder, die der Verniedlichungen bedürfen oder die Erwachsenen, die ihr Bild von Kindern auf diese Weise zeichnen und nähren? Kritisch wird von den Befragten angemerkt, dass nicht das kindgemäße, sondern das professionelle als relevante Kommunikationsform im Gespräch mit den Eltern zu betrachten ist. Die Kind-Ebene bleibt der Arbeit an und mit dem Kind vorbehalten. Hier sind Wechselwirkungen zwischen dem Selbstbild und dem antizipierten Bild geringer gesellschaftlicher Wertschätzung (vgl. Kapitel 13.1; GEW 2007) zu vermuten. So ist es nach Ansicht der Befragten als Entwicklungsaufgabe für das Fachpersonal in Kindertagesstätten anzusehen, das Bild einer erstarkenden Profession nach außen zu tragen. Sie schildern dieses als integralen Bestandteil ihres eigenen Professionalisierungsprozesses. Wird dieser Gedanke weiter verfolgt, wird deutlich, dass auch in der Auseinandersetzung mit dem Träger eine selbstbewusste Kommunikation unabdingbar ist. Hier sind beispielsweise die Schilderungen zur Umsetzung qualitätssichernder Maßnahmen in den Einrichtungen zu verorten. Mit QUIK wurde auf ein solches Instrument verwiesen und dessen Einführung kritisiert (vgl. Kapitel 13). Eindringlich wird geschildert, dass dieser Bereich in den letzten Jahren zusätzlich in den Aufgabenbereich der ErzieherInnen gerückt ist. Da keine zusätzlichen Ressourcen bereit gestellt wurden, müssen entsprechende Vor- und Nachbereitungen in den Vormittagsbereich gelegt werden, was zu Lasten der Arbeit am Kind geht. In den Beschreibungen scheint ein Dilemma auf. Mögliche Auswege wären beispielsweise die Bereitstellung von mehr Ressourcen, sei es finanzieller oder personeller Art oder eine Fokussierung auf zentrale Aufgaben und Themen der Kita-Arbeit. In entsprechenden Verhandlungen darüber würden die pädagogischen Orientierungen der ErzieherInnen respektive Kita-Leitungen eine deutliche Funktion in der Positionierung beispielsweise gegenüber Vertretern der Trägerverbände übernehmen. Ein auf fachlich hohem Niveau geführter Austausch hierüber wäre Ausdruck kommunikativer Qualität. Eine

starke Identifikation mit dem Beruf könnte so über eine sichere Berufsidentität nach außen getragen werden und würde langfristig das Bild der Erzieherin in der Öffentlichkeit verändern. Vielleicht würde dann weniger über ErzieherInnen und ihre Professionalität als mit ihnen diskutiert werden. Auch Kampagnen<sup>162</sup>, die weniger auf die Anforderungen der Profession verweisen als die Kind-Ebene implizieren und zudem nicht von ErzieherInnen, sondern für ErzieherInnen gestartet werden, erscheinen hier eher kontraproduktiv. Derzeit scheint es aus meiner Perspektive noch an einem Organ zu mangeln, in dem Fachkräfte in Kindertagesstätten konsequent und fachlich fundiert ihre Interessen in der Öffentlichkeit vertreten. Das ist letztlich auch eine Frage des professionellen Selbstverständnisses.

### **Ideelle Vorstellungen zum eigenen Beruf**

Zentral für das professionelle Selbstverständnis von ErzieherInnen ist es, sich und ihr Handeln in den Dienst der kindlichen Entwicklung zu stellen. Die Befragten beschreiben, dass sie hierbei insbesondere Selbstbildungsprozesse der Kinder unterstützen und begleiten. Dieses erstaunt unter anderem deshalb nicht, weil die Erhebungsphase der ExpertInneninterviews nicht lange nach der Einführung und somit noch in der Umsetzungsphase des „Orientierungsplans für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder“ lag. In diesem wird die kindliche Entwicklung ebenfalls als Selbstbildung begriffen (vgl. ebd., 11). Zudem lässt sich das Verständnis der Befragten in den aktuellen Diskurs der Elementarpädagogik einbetten. Hier ist ein Anschluss an Schäfer als offensiver Vertreter des Selbstbildungsansatzes möglich. Insbesondere in der Kontroverse mit Fthenakis, der einen ko-konstruktivistischen Ansatz vertritt, tritt diese Position deutlich zu Tage (vgl. Kapitel 2.1). Während die unterschiedlichen Ansätze im Diskurs gegensätzlich und unvereinbar wirken, wird in den Beschreibungen der Befragten deutlich, dass sich die vermeintlichen Widersprüche in der Praxis in Teilen auflösen. Auch wenn sich die InterviewpartnerInnen in erster Linie als EntwicklungsbegleiterInnen verstehen, beschreiben sie Momente ko-konstruierter Bildungssituationen wie beispielsweise das gemeinsame Forsuchen mit und an naturwissenschaftlichen Phänomenen (vgl. Kapitel 11.4). So zeigt sich, dass Ko-Konstruktion durchaus mit der Unterstützung von Selbstbildungsprozessen zu verbinden ist – wenn sie nicht als Metakognition verstanden oder als Instruktion missverstanden wird. Ausgehend von ihren jeweiligen Ansätzen thematisieren Schäfer und Fthenakis auch

---

<sup>162</sup> Wie beispielsweise: [www.grosse-zukunft-erzieher.de](http://www.grosse-zukunft-erzieher.de) oder <http://www.educare.de/wertschaetzung.html> unter dem Motto: *Erzieherinnen und Erzieher sind Helden.*

das Feld Verantwortung, welches in dieser Arbeit ein zentrales Thema darstellt. Der Selbstbildungsansatz führt aus der Perspektive von Fthenakis (2014) dazu, den Kindern die gesamte Verantwortung für ihre Entwicklung zu überlassen – da hier dem Paradigma gefolgt würde, dass Bildung primär ein intrapsychischer Vorgang sei (ebd., 3). Kritisiert wird, dass durch Fachkraft und Gesellschaft lediglich indirekt (über die Gestaltung der Lernumgebung) Einfluss genommen werde. Fthenakis (2014) betrachtet die soziale Interaktion demgegenüber als entscheidend für die Organisation von Bildung. Was Fthenakis als Interaktion versteht, ‚entlarvt‘ Schäfer (2007) als Instruktion. Selbstbildung, wie sie von den Befragten dargestellt wird, legt hingegen eine andere Einschätzung nahe: Bedürfnisse, Interessen und Potentiale der Kinder bilden den Ausgangspunkt für die Begleitung und auch für die Initiierung von Bildungsprozessen. Um Entwicklungsprozesse anzustoßen werden kindliche Entwicklungspotentiale antizipiert. ErzieherInnen verharren so nicht in der Gegenwart, sondern zeigen in ihrer Arbeit eine in die Zukunft gerichtete Perspektive. Die Befragten messen der Arbeit mit Kindern eine große Bedeutung bei. Daraus speist sich im Wesentlichen ihr beruflicher Selbstwert. Folge ist ein Verantwortungsbewusstsein, das sich nicht lediglich auf die Kinder und deren Eltern bezieht, sondern auch auf die Qualität in der Einrichtung. So erstreckt sich ihre Verantwortung auch gegenüber den KollegInnen. Zudem wird die gesellschaftliche Verantwortung betont, die sich ihrer Meinung nach aus der Arbeit mit Kindern ergibt (vgl. Kapitel 10).

### **Theorie-Praxisverhältnis in der Ausbildung**

Wie bereits in Kapitel 10 beschrieben wurde, stehen die Qualitätssteigerung sowie die Akademisierung (im Sinne von Verwissenschaftlichung) von pädagogischem Personal in Kindertageseinrichtungen im Zentrum des Professionalisierungsdiskurses. Zur Akademisierung nehmen die Befragten unterschiedliche Positionen ein (vgl. S. 159ff). Unabhängig davon betrachten ErzieherInnen Aus-, Fort- und Weiterbildung als entscheidendes Moment ihres professionellen Handelns. Es ist Basis um immer wieder aus dem pädagogischen Alltag mit seinen Handlungszwängen herauszutreten und sich der theoriegeleiteten Auseinandersetzung zuzuwenden. Daher ist hier an die Grundannahme anzuschließen, dass pädagogisches Geschehen nur auf der Basis von theoretischen Modellen und Reflexionsfähigkeit verstanden werden kann (vgl. Schäfer 2011, 259). Indessen lassen sich weder die von den Befragten beschriebenen Handlungsfelder noch die geforderten Fähigkeiten respektive Kompetenzen anhand der Systematiken frühpädagogischer Fachqualifikationsrahmen strukturieren, obschon

hier inhaltliche Überschneidungen zu verzeichnen sind<sup>163</sup>. Von zentraler Bedeutung für die im Wesentlichen von Wissenschaftlern geführte Professionalisierungsdebatte ist, dass berufsbezogene Lernprozesse nicht mit einer absolvierten Ausbildung abgeschlossen sind. Eine solche Einschätzung weisen die Befragten ebenfalls auf: Eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit Wissensbeständen ist aus ihrer Perspektive ebenso unabdingbar wie Prozesse der Selbstreflexion und auch der kollegialen Reflexion (vgl. Kapitel 10.1). So kann die Professionalisierung von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen als „permanente[r] Selbstlernprozess[e]“ (Schäfer 2005, 3) verstanden werden. Die Reflexion nimmt hier eine zentrale Bedeutung ein. In den Darstellungen der Befragten ebenso wie in wissenschaftlich-theoretischen Auseinandersetzungen. Dieses gilt gleichermaßen für die Phase der Ausbildung wie für den weiteren Verlauf der Berufsbiographie. Im Kontext der Beschreibungen von Reflexionsprozessen und –notwendigkeiten, wird von den Interviewten das Verhältnis von Theorie und Praxis thematisiert. Beschreiben die Befragten, dass es im gesamten Berufsleben von entscheidender Bedeutung ist, sich ‚fachlich auf dem Laufenden zu halten‘ und Reflexionsprozesse in den Berufsalltag zu integrieren (vgl. Kapitel 10.2), betonen sie für die Phase des Berufseinstiegs, dass hier zum Teil nicht hinreichendes beziehungsweise zeitgemäßes Wissen vorhanden ist. Zudem unterstreichen sie, dass die aktuellen Ausbildungssysteme keine Möglichkeit eröffnen, theoretisch erworbenes Wissen in Praxisprozessen zu vertiefen. Beispielsweise wird eine universitäre Ausbildung für den elementarpädagogischen Bereich aufgrund des Umfangs des benötigten Wissens als unumgänglich betrachtet, zugleich bestehen Befürchtungen, dass dadurch ein hinreichender Praxisanteil in der Ausbildung gefährdet ist. Ein Ausweg, über den Wissen und Praxis miteinander verbunden werden, wird nicht expliziert, obschon die Bedeutung des Anerkennungsjahres als Lernfeld in der Praxis herausgestellt wird.

In der aktuellen Diskussion um Reformen im System der Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften findet das Theorie-Praxisverhältnis unterschiedlich (stark) Niederschlag. Beispielsweise betont von Balluseck (2008), dass „von jeher die Kluft zwischen Theorie und Praxis beklagt und kritisiert“ wird und unterstreicht, dass „Professionelles Wissen“ ein „Bindeglied zur Überbrückung dieser Kluft sein“ kann (ebd., 26). Im Prozess der Professionalisierung wird demnach systematisches Wissen auf praktische Handlungsnotwendigkeiten übertragen<sup>164</sup>. Auch in der Zusammen-

---

<sup>163</sup> Eine Übersicht zu Handlungsfeldern und Kompetenzbereichen frühpädagogischer Fachqualifikationsrahmen bieten: Keil/Pasternak (2010) 101ff.

<sup>164</sup> Hierzu sei auch auf die berufsqualifizierenden Bachelor-Studiengänge verwiesen, in denen die Trennung zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und praktischem Handeln zu reduzieren versucht wurde (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008).



fassung der „Expertise Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld normativer Vorgaben und Praxis“ (Fröhlich-Gildhoff et.al 2014) wird auf die Bedeutung der Selbstreflexivität sowie der Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsbiographie verwiesen (vgl. ebd., 7). In Deutschland wird länderübergreifend an einer Ausbildungsreform und einem konsistenten Modell der Professionalisierung von Fachkräften gearbeitet. Im Juni 2012 wurde hierzu ein Rahmenplan verabschiedet. Hierbei steht die Kompetenzentwicklung der PädagogInnen im Fokus, die es in sechs verschiedenen Lernfeldern zu stärken gilt (vgl. Fthenakis 2014). Die Lernfelder „Berufliche Identität und professionelle Perspektiven weiterentwickeln“ sowie „Pädagogische Beziehungen gestalten und mit Gruppen pädagogisch arbeiten“ lassen sich in von den Befragten dargestellten Handlungsfeldern wiederfinden. Ein Handlungsfeld, in dem sich das Verhältnis von Theorie und Praxis beziehungsweise von Wissen und Können deutlich zeigt, ist das Feld der ErzieherIn-Kind-Beziehung.

### **Geteilte Aufmerksamkeit in der ErzieherIn-Kind-Beziehung**

Im Mittelpunkt der professionellen Beziehungen steht die Dimension Bildung. (vgl. Drieschner 2011, 23f). Kinder können in der Kita mittels feinfühligere Unterstützung ihres Spiels in ihren Bildungsprozessen begleitet werden. Hierüber manifestiert sich der Sachbezug in der ErzieherIn-Kind-Beziehung. Das bedeutet ErzieherIn und Kind wenden sich gemeinsam einem Gegenstand zu. Liegle (2010) unterstreicht, dass eine solche von bindungstheoretischen Fakten ausgehende Ausgestaltung der Aufgaben von ErzieherInnen mit einer Didaktik korrespondiert, die an Selbstbildungsprozessen ausgerichtet ist. Die Analysen des Datenmaterials zur Bedeutung und Funktion der ErzieherIn-Kind-Beziehungen in Kapitel 10.3. lassen sich an diese Befunde anschließen. Die Befragten positionieren sich als EntwicklungsbegleiterInnen der Selbstbildungsprozesse von Kindern. Deutlich wird in den Beschreibungen, dass sie bemüht sind, den Kindern über die Beziehung Sicherheit zu geben, damit diese im Kita-Alltag explorieren können. Zugleich verweisen die Befragten darauf, dass es insbesondere für BerufseinsteigerInnen eine große Herausforderung darstellt, ein ausgewogenes Verhältnis von Nähe und Distanz zu gestalten (vgl. Kapitel 10.3.1). Denn es gilt sowohl dem „Bindungsaspekt“ als auch dem „Lösungsaspekt“ als Dimensionen sicherer, vertrauensvoller ErzieherInnen-Kind-Beziehungen gerecht zu werden (Schäfer 2011, 268).

Als weiterer bedeutsamer Aspekt hat sich in der Datenanalyse gezeigt, dass PädagogInnen ihre Tätigkeiten zwischen Gruppenfokus und Blick auf das einzelne Kind ausbalancieren müssen (vgl. Kapitel 11). Dieses kann, neben dem Sachbezug, den Tomasello (2006) als geteilte Aufmerksamkeit bezeichnet, als Unterscheidungs-

merkmal zu elterlichen Beziehungen herausgestellt werden. Das heißt, die Erzieherin muss sich dem Einzelnen interessiert zuwenden und zugleich empathisch auf das Geschehen in der Gruppe eingehen. Grundlegend ist hier die Fähigkeit, Bildungssituationen Einzelner sowie Gruppenprozesse wahrzunehmen. Leu (2008) betont, dass einerseits theoretische Kenntnisse unerlässlich sind, um aus kindlichem Tun adäquate Schlüsse ziehen zu können, zugleich muss jedoch eine Offenheit gewahrt bleiben, die es ermöglicht Vielfalt wahrzunehmen. Dieses wiederum stellt die Basis für eine einfühlsame (responsive) Gestaltung der Interaktion mit dem Kind dar (ebd., 176f). Deutlich wird damit der Zusammenhang der bisher dargestellten Themen: Aus-, Fort- und Weiterbildung und Erzieherin-Kind-Beziehung; zugleich wird der Bogen gespannt zu den folgenden Themen Wahrnehmung und Beobachtung. In diesem Handlungsfeld werden die Wirkung und das Zusammenspiel des professionellen Selbstverständnisses und der pädagogischen Orientierungen der Akteure deutlich sichtbar. Es laufen beispielsweise das Bild, das die beobachtende ErzieherIn vom Kind und von der Kindheit hat oder wie sie ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag versteht, in der Wahrnehmung und deren Dokumentation zusammen. Das bedeutet, dass Beobachtungen und deren Interpretation kontextualisiert sind. So kann an dieser Stelle auf die eingangs dieser Arbeit beschriebenen Zusammenhänge zwischen Subjekt und Sinn verwiesen werden (vgl. Kapitel 4.3). Um das anhand von Ergebnissen aus der Datenanalyse zu illustrieren, bieten sich die Schilderungen der Befragten zu ihren Einstellungen bezüglich der standardisierten Beobachtungsverfahren an. Diese werden von den Befragten weitestgehend kritisch betrachtet. Ihr Wert wird zumeist lediglich für den Bereich der Vorbereitung von Elterngesprächen sowie einer genaueren Betrachtung bei potentiellen Entwicklungsverzögerungen antizipiert. Eine Vielzahl von Gründen mag diesen Einschätzungen zugrunde liegen. Verschiedene sind mit der Datenanalyse herausgearbeitet worden. Ein weiterer lässt sich an einen Befund von Dietrich (2011) anschließen. Sie weist darauf hin, dass in einer Vielzahl der verfügbaren Beobachtungsinstrumente und Verfahren ein „eigentümlich unhinterfragt[er] Begriff von Bildung“ zum Tragen kommt, der Bildung lediglich auf beobachtbare und individuell beschreibbare Prozesse von Lernfortschritten bezieht, die auf Vergleichbarkeit fokussieren (vgl. ebd., 100). Auch die befragten ErzieherInnen betonen, dass der Kontext, in dem sich Bildungsprozesse vollziehen, schnell aus dem Blick gerät, wenn lediglich das Kind als Akteur betrachtet wird. Wie insbesondere im Kontext des Reframings dargestellt wurde (vgl. Kapitel 11.4).

In den Diskursen um die Professionalisierung und Herausforderungen in der frühpädagogischen Praxis nimmt die Bedeutung der Beobachtung und Dokumentation von kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozessen eine zentrale Position ein.

„Dabei gilt als konsensfähige These, dass das Beobachten als eine alltagsnahe Wahrnehmungstätigkeit erst dann zu einer professionellen pädagogischen Methode werden kann, wenn das intuitiv-unsystematische Wahrnehmen kindlicher Tätigkeiten in ein systematisiertes Verfahren der regelmäßigen, prozessorientierten Aufzeichnung, Auswertung und Reflexion der beobachteten Aktivitäten der Kinder überführt wird“ (Cloos/Schulz 2011, 15).

Die Schilderungen der Befragten zu ihrer Beobachtungspraxis lassen keine eindeutige Beurteilung darüber zu, ob sie als systematisch zu bezeichnen sind. Es wird deutlich, dass freie Beobachtungen einen großen Stellenwert für die pädagogische Alltagspraxis einnehmen (vgl. Kapitel 11.2). Inwiefern die in den Alltag integrierten Beobachtungen der Fachkräfte jedoch als systematisierte Verfahren zu bezeichnen sind, lässt sich auf Basis des vorliegenden Datenmaterials nicht hinreichend beurteilen. Deutlich wird hingegen, dass die Befragten mit ihren Schilderungen eine Beobachtungspraxis erkennen lassen, in der zwischen Beobachtung und Interpretation getrennt wird. Ziel ist es indessen nicht, eine neutrale Beschreibung zu erhalten, sondern Verhalten bewusst als Entwicklungsanlässe zu verstehen – das bedeutet, es positiv zu (be)werten (vgl. Kapitel 11.1). So findet Beobachtung auf Basis der individuellen pädagogischen Orientierungen statt oder wird an dem Konzept der Einrichtung ausgerichtet. Bezogen auf das Datenmaterial lässt sich an dieser Stelle der Bogen zum Themenfeld Haltung spannen.

### **Bedeutung von Inhalten, Werten und Normen für die professionelle pädagogische Haltung**

Haltung wird in den Expertisen zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Fachkräften in Tageseinrichtungen für Kinder als entscheidende Querschnittsdimension professionellen pädagogischen Handelns betrachtet. Beispielsweise wird in der Zusammenfassung der „Expertise Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld normativer Vorgaben und Praxis“ (Fröhlich-Gildhoff et.al 2014) im Rahmen der personalen Kompetenzen auf die Bedeutung der Selbstreflexivität sowie der Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsbiographie verwiesen, um auf diese Weise eine Haltung aufzubauen beziehungsweise zu festigen, die die Orientierungsqualität der Einrichtung – als Lernende Institution – stützt (vgl. ebd., 7). Diese und andere Zusammenhänge sind in Kapitel 12 datenbasiert diskutiert worden. So konnte beispielsweise gezeigt werden, wie die Befragten ‚ihre Haltung‘ füllen und woran sie ihre tägliche Praxis ausrichten beziehungsweise was sie insgesamt in ihrem Berufsleben antreibt. Es werden die Verbindungen zum professionellen Selbstverständnis und den pädagogischen Orientierungen von Fachkräften in Kindertagesstätten sichtbar. Hier kann an Balluseck (2008) angeknüpft werden, die unterstreicht, dass eine Profession

an berufsspezifische Normen, Werte und Standards gebunden ist. Im Datenmaterial hat sich gezeigt, dass in den Kindertagesstätten, in denen eine Kultur der aktiven Auseinandersetzung mit dem professionellem Selbstverständnis und der Reflexion pädagogischer Orientierungen im Team vorhanden ist, eine theoretisch fundierte Grundhaltung aufscheint, die in am konstruktivistischen Lernverständnis ausgerichtet ist: Die Erzieherin versteht sich als Entwicklungsbegleiterin und orientiert sich an den Bedürfnissen des Kindes.

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob die als grundlegend betrachtete Dimension ‚Haltung‘ der Konkretisierung bedarf. Denn in den Qualitätsoffensiven wird nicht geklärt, wie Haltungen in die Praxis gelangen und sich dort manifestieren oder welche Haltungen als adäquat zu betrachten sind. Wird als Ausgangslage betrachtet, dass Haltung sich auf explizites, wissenschaftlich theoretisches Wissen, implizites, reflektiertes Erfahrungswissen sowie Fertigkeiten und handlungsleitende Orientierungen und Werthaltungen bezieht, lässt sich die Frage stellen, ob in der Praxis richtige und falsche Haltungen zu finden sind. Gilt eine Ausrichtung am konstruktivistischen Lernverständnis, die an aktuelle Diskurse in der Frühpädagogik zu binden ist, als adäquate Haltung? Wird beispielsweise das ‚Kontrastbeispiel Waldorfeinrichtung‘ betrachtet, so ist festzuhalten, dass eine spezifische Haltung der Befragten deutlich hervor tritt. Die WaldorfpädagogInnen können sich in allen oben genannten Bereichen ausweisen. So sind theoretisches Wissen (um die Anthroposophie Steiners und die Waldorfpädagogik) sowie Werthaltungen (Kindheit als schützenswerte Lebensphase) in den Schilderungen eindeutig erkennbar. An dieser Stelle wird deutlich, dass Werthaltungen in kulturelle Kontexte eingebettet sind. Im Unterschied zur Ausrichtung an konstruktivistischen Grundsätzen scheint hier eine Orientierung an spezifischen reformpädagogischen Paradigmen auf. Halten wir dem die konstruktivistischen Grundüberzeugungen anderer InterviewpartnerInnen gegenüber, treten ganz andere Prämissen in den Vordergrund. Noch weiter wird das Feld, wenn beispielsweise am christlichen Menschenbild orientierte, Montessori-Einrichtungen oder Kindertagesstätten hinzugezogen werden, die mit Lernwerkstätten arbeiten oder den Situationsansatz und die Offene Arbeit favorisieren. Deutlich wird so, dass Haltungen in verschiedene Konzepte und Grundgedanken eingebunden sind, die sich sowohl individuell als auch einrichtungsspezifisch unterscheiden. So kann an diese Gedanken mit Viernickel (2011) angeschlossen werden, die betont, dass in den handlungsleitenden Orientierungen die Aspekte Beziehung, Deutung und Reflexion zusammenfließen. Sie sind Ausdruck einer Profession und stehen ethisch nicht im „luftleeren Raum“ (ebd., 217). Wird nun der Faden wieder aufgenommen und gefragt, was das für die Qualitätsdebatte und insbesondere für elementarpädagogische

Qualitätsstandards bedeutet, lassen sich verschiedene Gedanken anschließen. Nicht allen in der vielfältigen Kita-Landschaft aufscheinenden Grundhaltungen kann gleichermaßen anhand von Qualitätsprofilen entsprochen werden. Das damit zugleich Einschränkungen einhergehen scheint unvermeidlich. Mit König (2009) kann gefragt werden, ob der Nutzen dieser Qualitätsprofile die normativen Vorgaben rechtfertigt (ebd., 57). Deutlich wird, dass die Beschreibung der Haltung als entscheidende Dimension in den Qualifikationsprofilen, vieles offen lässt. Wird Qualität nicht an bestimmte Inhalte und wissenschaftliche Erkenntnisse geknüpft, bleibt sie recht beliebig. Einerseits ist das eine Bedingung die Vielfalt in der deutschen Kita-Landschaft zu erhalten, birgt jedoch gleichzeitig die Gefahr, dass sehr verschiedenes oder gar wenig fundiertes Wissen den Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns bilden kann.

Anschließen lassen sich an dieser Stelle auch Gedankengänge zum Themenfeld Verantwortung. Wird auf die eingangs dargestellten Befunde von Fried (vgl. Kapitel 2.1) geschaut, die den PädagogInnen in Tagesstätten eine Orientierung an monolithischen Kindheitsmustern attestiert, die damit einhergehen, die Rolle des Erwachsenen gegenüber dem Kind kritisch zu betrachten und in Teilen sogar als schädliche Einflussgröße zu verstehen, wird deutlich, dass zentrale Befunde diesen nicht entsprechen. Naheliegend sei es beispielsweise, das Kind sich selbst zu überlassen, damit es sich entwickle (vgl. Fried 2002). Selbst wenn PädagogInnen ihre Einrichtung als einen Schutzraum für die ihnen anvertrauten Kinder betrachten, ist es nicht ihr Anliegen, die Kinder sich selbst zu überlassen. Vielmehr beschreiben die Befragten, den Kindern Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen und sie verantwortungsvoll zu begleiten. Die befragten Fachkräfte betrachten es als ihre Aufgabe, das Kind auf dem Weg zur Selbständigkeit oder auch zum verantwortungsvollen Mitglied der Gesellschaft zu begleiten (vgl. Kapitel 10).

## **EMPIRISCHE BEFUNDE: ASPEKTE DER ÜBERGANGSGESTALTUNG**

Im Folgenden werden Interviewpassagen ausgewertet, in denen die Zusammenarbeit zwischen Kita und Schule thematisiert wird oder die Übergangsgestaltung und schulvorbereitende Maßnahmen beschrieben werden. Weil sich hier die Zuständigkeitsbereiche beider befragten Berufsgruppen überlappen, erscheint dieser Bereich für die Fragestellung der Arbeit besonders interessant. Insbesondere weil Kindertagesstätten und Grundschulen Institutionen sind, die auf sehr unterschiedlichen Traditionen und Arbeitsweisen aufbauen und ihre Entwicklungen noch immer getrennt verlaufen (vgl. Diem 2008). Mit der Analyse des Datenmaterials lassen sich sowohl professionelles Selbstverständnis als auch pädagogische Orientierungen von LehrerInnen und ErzieherInnen gegenüber stellen. Im Zusammenhang mit dem professionellen Selbstverständnis beider Berufe (ErzieherIn und LehrerIn) ist für diesen Teil der Auswertung insbesondere die Bedeutung der gegenseitigen Wertschätzung hervorzuheben. Für den Bereich der pädagogischen Orientierungen werden nochmals unterschiedliche Grundüberzeugungen deutlich, die sich hier pointiert zeigen. Es werden Ansichten zu dem sichtbar, was als angemessene Schulvorbereitung gilt, wie Kriterien zur Schulfähigkeit eingeschätzt werden sowie Vorstellungen dazu, wie der Übergang von der Kita in die Grundschule zu gestalten ist und in wessen Zuständigkeitsbereich das liegt<sup>165</sup>. So werden die Vorstellungen von und die Erwartungen an die Arbeit der je anderen Institution sichtbar. Neben Vorbehalten und kritischen Anmerkungen lassen sich im Datenmaterial auch Beispiele gelungener und tiefgreifender Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule finden. Die beteiligten PädagogInnen heben in diesen Fällen den dadurch erzielten Mehrwert deutlich hervor.

### **15 Kinder im Übergangsprozess begleiten: Was die Kooperation zwischen Kita und Grundschule behindert beziehungsweise beflügelt**

Nachdem im Verlauf der vorliegenden Arbeit die Binnensicht der Akteure auf ihre Institution und ihre Arbeit dargestellt wurde, folgt nun die Rekonstruktion ihres Blicks auf die jeweiligen Kooperationspartner. Betrachtet werden die Beschreibungen, die sich damit befassen, wie das eigene System ins Verhältnis zu einem anderen gesetzt wird. Dabei treten Annahmen auf der Basis mehr oder weniger fundierter Kenntnisse der jeweils anderen Institution zu Tage. Exemplarisch werden als Einstieg zwei

---

<sup>165</sup> Einen Zusammenfassung von Ergebnissen zum Themenfeld Kooperation der quantitativen sowie qualitativen Erhebungen aus beiden Primärstudien finden sich in Solzbacher et al. 2012, 196ff. Im Folgenden werden im Wesentlichen die Dinge betrachtet, die darüber hinaus gehen.

konträre Beschreibungen zur Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule dargestellt.

Im Leitfaden beider Primärstudien befindet sich eine Frage zur Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule. Die Interviewerin leitet das Gespräch mit einer Kita-Fachkraft hierzu folgendermaßen ein:

*„Jetzt kommt der große Bereich der Zusammenarbeit mit der Schule.“ (I in ErzieherIn 11; 00:38:53) „Haha, der kann nicht so groß sein.“ (IP ebd., 00:38:59) „Das ist ja mal eine interessante Aussage.“ (I ebd., 00:38:59) „Nein, das wünschen wir uns seit Jahren.“ (IP ebd., 00:39:00)*

Auch wenn die befragte Erzieherin im Anschluss an diese Aussagen schildert, dass nach jahrelangem Bemühen nun langsam Kontakte über informelle Wege geknüpft werden, wird deutlich, dass hier noch kaum mit der Grundschule zusammengearbeitet wird. Als gegenteiliges Beispiel kann das Interview LehrerIn 5 fungieren. Hier berichtet eine Grundschullehrerin, die vorwiegend im angegliederten Schulkindergarten tätig ist, über vielfältige Formen der Zusammenarbeit zwischen Kita und Schule.

*„Genau, also wir haben ähm jede, jede Einrichtung hat einen Kooperationsbeauftragten. Für die Schule bin ich das (I: Mh) und bei den Kitas sind das jeweils die Leitungen, und wir treffen uns alle zwei Monate für ne Besprechung (I: Ja) und äh klären dann Fragen (.) und äh entwickeln immer für ein Jahr ein Kooperationskalender (I: Ja) wo ähm die Aktionen und Termine schon fest äh eingetragen sind. Wir fangen das Brückenjahr an mit einem gemeinsamen äh Elternabend (I: Ja) den Erzieherinnen und Lehrerinnen gemeinsam gestalten [...] Ja und dann haben wir noch so, also (.) Einzel-einzelne Dinge, die in der Zusammenarbeit, was die Entwicklungsbeobachtung der Kinder angeht [...] ein Screening-Verfahren[...] Entwicklungsgespräche [...] wir setzen uns zusammen und dann wird jedes Kind sozusagen beguckt (I: Ja) und äh wird überlegt, was, was braucht das Kind noch [...] dann gibt es natürlich den ganz normalen Schnuppertag [...] Lesekumpelgeschichte [...] Dann gibt es die Rückmeldegespräche, das heißt, wenn die Kinder eingeschult sind (I: Ah ok) so nach zwei, drei Monaten (I: Mh) äh treffen sich die äh Klassenlehrerinnen mit den abgebenden Erzieherinnen (I: Ja) und gucken nochmal, wie ist die Entwicklung der Kinder gelaufen, so. (I: Naja, das ist ja schon ne ganze Menge, find ich. Wenn- 00:08:44) Ja, naja doch, wir haben so Einzelaktionen noch, also zum Beispiel, wir haben einmal am Ende des Brückenjahres gibt es ein großes Schulhofpicknick, mit allen ähm Kita-Kindern [...]eine Elterngruppe, die ähm Märchen einübt, Weihnachtsmärchen für die Schule (I: Mh) und da laden wir auch die Kitas ein [...]es gibt gegenseitige Hospitationen, also äh wir hospitieren in den Kitas und jetzt im September waren auch Erzieherinnen da, die haben bei uns in den Klassen hospitiert, um einfach zu gucken, passt der Anschluss, was*

*macht ihr, was machen wir und wir machen ne Menge gemeinsame Fortbildungen [...]“ (LehrerIn 5; 00:10:06)*

Deutlich wird, dass sich hier eine vielschichtige Zusammenarbeit von Kita und Grundschule etabliert hat. Verlässliche Kooperationsstrukturen existieren auf allen Ebenen. Zu verschiedenen Zeitpunkten wird die Schulfähigkeit sowie die Entwicklung und Förderung der Kinder gemeinsam erhoben und besprochen. Aktionen für die Kinder werden sowohl in der Schule als auch in den Kita durchgeführt, Elternarbeit wird gemeinsam geleistet und außerdem findet zwischen den PädagogInnen beider Institutionen fachlicher Austausch in verschiedenen Formen statt. Mit diesen gegensätzlichen Beispielen zeigt sich, dass es in der niedersächsischen Bildungslandschaft sowohl deutliche Abgrenzungen als auch umfassende, reflektierte und systematische Kooperationen zwischen Kita und Grundschule gibt. In den folgenden Analysen wird den Gründen und Bedingungen für diese Unterschiede nachgegangen. Rekonstruiert werden hierfür zunächst die Bilder von Schule beziehungsweise Kita aus Sicht der je anderen Berufsgruppe.

### **15.1 Perspektiven von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen auf das je andere Berufsfeld: (Vor-)Urteile verhindern die konstruktive Zusammenarbeit**

Mit den folgenden Darstellungen treten Fremdbilder der Kita- beziehungsweise Grundschularbeit von ErzieherInnen und LehrerInnen zutage. Mit der Bezeichnung ‚Fremdbilder‘ soll unterstrichen werden, dass viele Akteure keine Beziehung zu dem je anderen Berufsfeld aufgebaut haben. Betrachtungsweisen, die sich mitunter aus Annahmen und Vorurteilen speisen, färben das Gesamtbild.

Insgesamt ist deutlich weniger Material zur Kita-Arbeit aus LehrerInnenperspektive vorhanden als Material, in dem geschildert wird, welches Bild ErzieherInnen von Schule haben. Dementsprechend zeichnet sich nicht deutlich ab, wie Kita von Schule gesehen wird. Da hierfür Unterschiede in den Interviewleitfäden als Ursache ausgeschlossen werden können, lässt sich ein Befund von von Bülow (2011) als Erklärung heranziehen. Diese hat festgestellt, dass in den subjektiven Theorien von Lehrerinnen, relativ unabhängig von den vorher im Kindergarten erworbenen domänenspezifischen Fähigkeiten und Kompetenzen der Kinder, die Vorstellung von der „Stunde null“ mit Eintritt in die Grundschule dominiert (ebd., 239). Das scheint folgende Interviewpartnerin aus der Kita bisweilen ähnlich zu erfahren haben:

*„Ja also auch nicht bei allen Lehrern. Man hat wirklich Lehrer wo man merkt, dass die einen wertschätzen. Wo auch schon mal Kommunikation ist. Aber es*



*gibt auch viele Lehrer die interessiert das nicht so. Die sehen sich als erste Bildungseinrichtung der Kinder. [...]“ (ErzieherIn 6; 01:00:49)*

Deutlich wird, dass die hier befragte Erzieherin Anerkennung durch Lehrkräfte eher als Ausnahme betrachtet – wenn sie auch an dieser Stelle ressourcenorientiert formuliert, dass sie von LehrerInnen auch schon mal Wertschätzung erfahren habe oder Kommunikation möglich gewesen sei. Der Kita wird aus Sicht der Befragten nicht der Status einer Bildungsinstitution zuerkannt. Die Annahme, dass LehrerInnen die Schule als erste Bildungsinstitution betrachten, stützt ihr Urteil.

Mit den Schilderungen der ErzieherInnen lässt sich insgesamt ein deutlicheres Bild ihrer Vorstellungen von Schule nachzeichnen als es umgekehrt bei den Lehrkräften möglich ist. Das spricht dafür, dass ErzieherInnen der Schule als Abnehmerinstitution Relevanz für ihre eigene Arbeit zuerkennen. Zudem lassen sich über den Umweg der Schilderungen ihrer Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit der Schule Fremdbilder der LehrerInnen auf den ErzieherInnenberuf und die Kita-Arbeit rekonstruieren. Das sich so abzeichnende Bild nimmt eine besondere Färbung an: Das Ringen um Wertschätzung und Anerkennung der Kita-Arbeit spiegelt sich darin ebenso wie Enttäuschungen, die in diesem Kontext erfahren wurden. Die Schilderungen der Lehrkräfte sind im Vergleich dazu eher vage und sehr unterschiedlich, sie zeugen mitunter von Unwissenheit. Dennoch gibt es Beispiele gescheiteter sowie gelungener Zusammenarbeit, die dann von tiefgreifender Kenntnis der Arbeit der je anderen Institution zeugen. Die eher unbedarfte Sicht einer Lehrkraft spricht aus folgender Sequenz:

*„[...] werden die Kinder ja wahrscheinlich im Kindergarten, ich kenn mich da nicht ganz so gut aus, aber schon spielerisch so n bisschen mit Lernspielen auf die Schule vorbereitet und natürlich sollte der Kindergarten auch ähm (.) ja, Freude vermitteln, dass Schule Spaß macht und was ja auch ganz wichtig sind sind ja diese, ist diese Kooperation zwischen äh Kindergarten und Grundschule. Da gibts ja dieses Brückenjahr und dass die Kinder dann mal reinkommen und die also in die, an die Grundschule [...] Also das ist dann einfach auch, ich mein die vom Kindergarten, die haben wichtige Informationen für die Grundschulleute [...] ja ich bin da ja jetzt nicht selber irgendwie mit drin, aber ähm hab ich so das Gefühl, dass das eigentlich ganz gut läuft, weil das auch, ich habs ja sozusagen dann zweimal schon mitgemacht, dass die äh Kindergartenkinder bei uns mit rein gekommen sind, und auch die ähm Kindergartenlehrerinnen, heißen die so [...]“ (LehrerIn 8; 00:29:11)*

Obschon diese junge Lehrerin betont, dass die Zusammenarbeit von Kita und Grundschule wichtig ist und sie davon ausgeht, dass der Schulbesuch bereits in der Kita vorbereitet wird, scheint sie keine konkrete Vorstellung von der Arbeit in einer Kita zu

haben. Die Befragte steht am Anfang ihrer Berufslaufbahn, war bisher noch nicht an einer Zusammenarbeit beteiligt und kann vermutlich daher auf keinerlei Erfahrungen zurückgreifen. In ihren Beschreibungen bildet die Kita-Arbeit keinen Anknüpfungspunkt für die eigene Arbeit. Vielmehr erscheinen die Schule und deren Anforderungen als Ausgangspunkt (*im Kindergarten [...] auf die Schule vorbereitet und natürlich sollte der Kindergarten auch ähm (.) ja, Freude vermitteln, dass Schule Spaß macht*). Deutlich wird mit dieser Sequenz, dass bei einem solch geringen Kenntnisstand große Schwierigkeiten bestehen müssen, an das Vorhandene anzuknüpfen und die Arbeit, die in der Kita begonnen wurde, fortzuführen, so wie es unter anderem laut niedersächsischem Erlass ‚Die Arbeit in der Grundschule‘ (2.2) festgeschrieben ist.

Anhand des Datenmaterials lassen sich Bilder der ErzieherInnen von Schule rekonstruieren. Häufig sind diese Schilderungen angereichert mit Distanzierungen. Aus dieser Perspektive erscheint Schule starr und unbeweglich und im Grunde genommen auch nicht kindgerecht, wie sich beispielsweise mit folgender Sequenz belegen lässt:

*„Also ähm ich denke, dass die Kinder so im Alter von sechs bis sieben Jahren schulfähig sind, aber die Schule ist noch nicht fähig für diese Kinder. Also ähm ich denke, dass ähm jedes Kind in dem Alter Fähigkeiten mitbringt, die ähm (.) ja die (.) und das auch der Zeitpunkt da ist, dass Kinder beschult werden sollen, unbedingt zu der Zeit. Aber die Schule ähm ist absolut im Moment, die meisten Grundschulen, nicht in der Lage diese Kinder so (.) so zu nehmen, wie sie kommen. [...] die Schule hat absolut die Defizitbrille auf. Ähm die Schule äh organisie (.) ist immer noch so organisiert, dass Alle das Gleiche tun zur gleichen Zeit. Das ist absolut ein ganz Riesenproblem. Ähm weil das, was Kinder dann tun sollen oftmals in der Situation gar keine Bedeutung für sie hat. Das Lernen, das schulische Lernen ist absolut aus Bedeutungszusammenhängen gerissen. Und ähm und deswegen, denk ich, scheitern immer mehr Kinder. Und äh die Schule baut ihr Lernen viel zu sehr auf Hausaufgaben auf. Also wir haben ja auch Hortbetreuung bei uns im Haus. Und ähm es ist ne Katastrophe womit die Kinder kommen, was die Kinder erledigen sollen und äh dass immer noch gefordert ist, dass ein Elternteil im Grunde daneben sitzt und äh das Kind unterstützt, dass es diese Hausaufgaben bewältigen kann. Ganz (.) ganz schlimm. Und vollkommen im Widerspruch zu dem was wir unter Lernen verstehen.“ (IP1 in ErzieherIn 2; 00:35:55)*

Zwei grundsätzliche Kritikpunkte an Schule werden in dieser Sequenz herausgestellt: Zum einen die (Aufbereitung) der Lerninhalte in der Schule und zum anderen das hohe Maß an Unterstützung der Kinder, das bei den Eltern vorausgesetzt wird. Diese Interviewpartnerin hat ein eher traditionelles Bild von Grundschule: Alle SchülerInnen werden im Gleichschritt unterrichtet. Als Beleg für ihre Kenntnisse führt die Befragte

die Hortbetreuung ein, in der sie durch die Unterstützung der Hortkinder bei den Hausaufgaben einen Einblick in den Bereich Schule erhält. Insbesondere wird eine Defizitorientierung bemängelt. Schule fungiert in ihren Schilderungen als Gegenentwurf, vor dessen Hintergrund sie ihre Vorstellungen von kindgerechten Lern- und Lehrformen entwirft – Vorstellungen zum Lernen von Kindern werden in Darstellungen zum Bildungsverständnis von Kita und Grundschule vertiefend betrachtet (vgl. Kapitel 15.3). Der Blick aus der Kita in die Schule kann anhand der Aussagen ihrer Kollegin vertieft werden:

*„Das sind ja Wünsche der Eltern. Ich mein, gut, wenn man jetzt liest, was in der Presse steht, im Grunde werden alle motiviert, dahin zu gucken [...] es wird ja schon darüber nachgedacht die (.) das Einschulungsdatum noch weiter vorzuverlegen [...]. Also das finden wir ganz dramatisch, wenn die älteren Kindern aus den Einrichtungen rausgenommen werden. Weil ich denk (.) oder wir denken schon, dass im Kindergarten noch ganz, ganz viel Lernen auch für Kinder in diesem Alter möglich ist. Wenn Schule sich umstellen würde und ähm auch ihr Lernen entsprechend verändern würde oder die Lernmethoden, könnten durchaus auch fünfjährige Kinder in die Schule gehen. Aber das wird sicherlich so schnell nicht passieren. Weil dann müsste die ganze Struktur sich ändern und das ist noch nicht (.) ist noch nicht dran. Eindeutig nicht.“ (IP2 ebd., 00:49:01)*

Diese Ergänzungen der zweiten Interviewpartnerin verweisen darauf, dass die Situation und Entwicklung in und um Schule, dem Bereich Bildung, nicht der Schule respektive den Lehrkräften anzulasten, sondern als gesellschaftliches Phänomen zu betrachten ist („Wünsche der Eltern“; „die Presse“). Außerdem mahnt sie die Konsequenzen an, die die Tatsache mit sich bringen würde, wenn bereits Fünfjährige eingeschult würden. Das hätte zum einen negative Folgen für die Gestaltung des Kita-Alltags zum anderen ist die Befragte der Meinung, dass Kita auch für Kinder dieses Alters zahlreiche Lerngelegenheiten bereithält.

Insgesamt dient eine anvisierte Vorverlegung des Einschulungsalters den Befragten vielfach als Anlass, ihren Blick auf Schule und deren Struktur zu thematisieren. Im folgenden Beispiel greift die Interviewerin eine dahingehende Bemerkung einer befragten Erzieherin auf:

*„[...] Sie sagten eben, dieses mit fünf Jahren einschulen ist für Sie ein absolutes Reizthema.“*

*„Furchtbar. Wie kommen die da drauf. Versteh ich nicht. [...] Ja also erstens mal sind Kinder erst ab sieben in der Lage dem Frontalunterricht zu folgen. Und dann habe ich, dass hat der Prof. Dr. (unverständlich) übrigens – werden Sie kennen. Ich hab halt das Gefühl, dass Eltern und Politiker also die sind sich da*

*glaube ich recht einig, meinen weil irgendwelche Gewinnerländer oder bessergestellte Länder bei PISA mit fünf Jahren in die Schule gehen die Kinder. Dass das dann alles ganz toll wird bei uns. Wobei aber natürlich die Schulsysteme, wo das so passiert, mit unserem gar nicht vergleichbar sind. Das ist halt so das Problem. [...] Also eine veränderte Schulform und dann mit fünf Jahren ein Wechsel in eine solche Form überhaupt kein Problem, wenn dementsprechend aufgefangen wird. Die Schule so wie sie jetzt ist. Was haben da fünfjährige Kinder zu suchen. Gar nix. [...] Ne wenn Kinder wirklich in der Entwicklung einfach weiter sind, dann soll das nicht das Problem sein. Im Gegenteil. [...] Natürlich kommt das auch vor. Das ist nicht die Frage. Aber das sind dann von 30 Kindern eins.“ (ErzieherIn 6; 00:50:11)*

Die deutsche Grundschule erscheint hier als starr und unbeweglich, implizit wird ausgesagt, dass die vorherrschende Organisationsform der Frontalunterricht ist. Deutlich wird die Einschätzung, dass diesem zu folgen bestimmter Voraussetzungen bedarf, die in der Regel an ein bestimmtes Entwicklungsalter gebunden sind – wenngleich auch Entwicklungsbesonderheiten mitgedacht werden („wenn Kinder wirklich in der Entwicklung einfach weiter sind“). Auch diese Fachkraft untermauert ihre Expertise – im Unterschied zu dem obigen Beispiel – jedoch nicht durch den Verweis auf eigene Erfahrungen, sondern durch den auf den Diskurs um die Ergebnisse der PISA-Studien sowie den Verweis auf einen Wissenschaftler.

Die Frage, was, wie und zu welcher Zeit Kinder lernen sollen und welche Institution hierfür zuständig ist, kann mit folgender Passage aufgegriffen werden. Dabei lassen sich auch die impliziten Bilder der Befragten zu Kita und Schule aufdecken.

*„Ja. Ich bin keine Lehrerin, ich bin dafür da, dass die Kinder sich im sozialen Gefüge vernünftig einleben, dass sie Kontakte knüpfen, dass sie Spielen lernen, dass sie lernen Materialien wertzuschätzen, dass sie sich auch konzentrieren können und sicherlich auch schon die ein oder andere Aufgabe lösen können.[...]“ (ErzieherIn 16; 00:11:00)*

In Abgrenzung zum Beruf der LehrerIn umreißt die Erzieherin hier ihr Aufgabenfeld, dabei betont sie beispielsweise das soziale Lernen. Die hier angesprochenen Aspekte entsprechen einer traditionellen Kindergartenpädagogik (vgl. Brandes 2008, 29ff). So wird die Position deutlich, dass es Aufgabe der Kita ist, mannigfaltige Grundlagen zu schaffen. In der Fortsetzung verweist die Befragte darauf, dass Schule Ansprüche formuliert, die als unangemessen respektive nicht altersgemäß betrachtet werden. Zudem finden sich Anschlüsse an die Gedankengänge, die oben im Zusammenhang mit den PISA Studien formuliert wurden. Sie werden weitergeführt, indem eine zunehmende gesamtgesellschaftliche Leistungsorientierung angenommen wird, die

auch an der Arbeit der Kita nicht spurlos vorbei geht. Ihre Einschätzung basiert auf der – nach eigenen Aussagen – intensiven Zusammenarbeit mit der örtlichen Grundschule, so führt sie fort:

*„Nur, wir haben einen sehr starken Kontakt zu Grundschulen und da habe ich das Gefühl, da werden manchmal Maßstäbe gesetzt, die eigentlich für Kindergartenkinder nicht unbedingt sein müssen. [...] alle diese Dinge, wo man früher gesagt hat: Wenn du zur Schule gehst, dann musst du das und das und das alles können. Wenn sie das im Ansatz können, finde ich das ok, aber ich finde nicht, dass wir perfekte Vorschulkinder abliefern müssen, die schon das ABC können, die eventuell schon lesen können, die schon rechnen können. Dieser Leistungsdruck geht so ein bisschen bei uns dahin, dass die Schule das von uns erwartet, dass sie schon fertige Kinder bekommen und das wir angehalten sind, den Kindern auch da gewisse Leistungen abzuverlangen.[...]“ (ErzieherIn 16; 00:11:00)*

Die Erwartungen, die die Grundschule an die Fähigkeiten der Kinder setzt, werden nach Ansicht der Interviewten einerseits als zu hoch eingestuft. Andererseits betrachtet sie die Formulierungen von Eingangsnormen für den Besuch der Schule als überholt („wo man früher gesagt hat“). Die Befragte scheint sich dagegen zu wehren, dass die Arbeit in der Kita auf ihre schulvorbereitende Funktion reduziert wird. Mit ihrer Weiterführung wird sichtbar, dass sie nicht bereit ist, eine derartige Vorarbeit zu leisten:

*„Ich bin einmal auf einer Sitzung gewesen und musste dann aber auch ein großes Veto einlegen, das man so etwas von fünf sechs jährigen Kindern nicht erwarten kann. Denn erstens muss man wissen, wie ist die Entwicklung dieser Kinder. Dass Kinder fremdbestimmte Aufgaben lösen können fängt ja erst mit fünf 1/2 bis sechs an. Vorher sind die ja noch in einer anderen Welt, weil alleine von der Entwicklung des Synapsensystems im Gehirn ist noch gar nicht so weit entwickelt, als dass die jetzt diese Aufgaben so mit dem Elan lösen können. [...]ich finde nicht, dass sie schon von einem Termin zum nächsten geschickt werden und wir nur noch hetzen und dies Fest und das Fest. Das ist mir manchmal einfach zu stressig. Und dann denke ich: Wo sind die Kinder? Wo bleiben die denn? Wo haben die wirklich noch mal Zeit ihr Spiel zu Ende zu machen, wo es nicht schon wieder heißt: Fritz, kannste mal du bist jetzt dran und du musst jetzt. Dann müssen die ihr Kram liegenlassen und dann wundern wir uns wenn wir nervöse Kinder kriegen.“ (ErzieherIn 16; 00:11:00)*

Unter Betonung ihrer eigenen Expertise bezeichnet die Erzieherin verschiedene Anforderungen als unangebracht. Indem sie schildert, dass sie die anderen TeilnehmerInnen einer Sitzung darüber informieren muss, was bei Kindern welchen Alters vorauszusetzen beziehungsweise was ihnen zuzumuten ist, setzt sie sich als Fachkraft

in Szene. Dies impliziert, dass Lehrkräfte diesbezüglich nicht über hinreichend Wissen verfügen oder ihrer Meinung nach ein unangemessenes Bild vom Kind haben (zumindest ist zu vermuten, dass es sich um eine Sitzung mit Lehrkräften handelt). Die Phase der frühen Kindheit, die in der Kita verbracht wird, sollte nach Meinung der Erzieherin scheinbar im Wesentlichen der Persönlichkeitsentwicklung dienen und weniger eine Zeit der fremdbestimmten Aktivität darstellen (*„dass sie schon von einem Termin zum nächsten geschickt werden“*). Aus ihrer Perspektive ist das jedoch nicht das alleinige Problem von Schule, sondern die Folge der Leistungsorientierung und der damit verbundenen Vorverlegung schulischen Lernens in die Kita. Das schadet ihrer Meinung nach den Kindern: *„und dann wundern wir uns wenn wir nervöse Kinder kriegen“*.

Im Gegensatz zu dem, wie ErzieherInnen auf Schule blicken, bleibt – wie bereits einleitend angemerkt – das Bild der LehrerInnen auf die Kita recht schemenhaft. Eher werden Vorstellungen formuliert, wie Kinder durch die Kita auf die Schule vorbereitet werden sollten – wie nachfolgend deutlich wird.

### **15.2 ErzieherInnen und LehrerInnen in ihrer Funktion als ModeratorInnen des Übergangs: Kinder fordern**

Der in der Überschrift verwendete Begriff ModeratorInnen stellt einen Anschluss an das Transitionsmodell von Griebel und Niesel (2004) dar, worin mehrere Ansätze miteinander verbunden werden (vgl. Kapitel 1.3). So werden beispielsweise mit dem integrierten systemischem Blickwinkel nicht lediglich Anpassungsleistungen von Kindern, sondern auch die Passung der Teilsysteme Familie, Kita und Schule inklusive ihres „gesellschaftlichen Hintergrund[s]“ (Nickel 1994, 92) beleuchtet. Als Transitionen werden nach Welzer (1993) Wandlungsprozesse bezeichnet, die sich als sozial prozessierte, verdichtete sowie beschleunigte Phasen einer Biographie in sich verändernden Kontexten darstellen (vgl. ebd., 37). Diese sind als Herausforderungen zu betrachten und auch Kinder werden bereits durch die Unvermeidlichkeit des Institutionswechsels gefordert. Im Transitionsansatz werden die professionellen Akteure aus Kita und Grundschule als ModeratorInnen verstanden: Sie begleiten und unterstützen den Prozess des Übergangs der Kinder und ihrer Eltern von einer Institution in die andere – im Unterschied zu den unmittelbar Beteiligten, vollziehen die professionellen Akteure jedoch keinen Identitätswechsel (vgl. Griebel/Niesel 2011). Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich ErzieherInnen beziehungsweise LehrerInnen als ModeratorInnen des Übergangs der Kinder von der Kita in die Grundschule verstehen und welche Rolle sie den Berufsgruppen ErzieherIn respektive

LehrerIn zuweisen. Zunächst wird der Blick auf den Beginn der Übergangsphase gerichtet.

Mit der Analyse des Datenmaterials wird deutlich, dass für die Kinder im letzten Kindergartenjahr spezielle Angebote gemacht werden, um sie auf die zu erwartenden Veränderungen vorzubereiten. Die Angebote finden sowohl in der Kita als auch in der aufnehmenden Grundschule statt und werden auch von beiden Seiten initiiert. Eine große Bandbreite wird sichtbar:

- Vorschulgruppen (ErzieherIn 4, s.u.),
- spezielle Projekte („*Mit den Vorschulkindern machen wir zum Beispiel eine Projektsache Experimente oder Projekt Kochkursus oder [...]*“ (ErzieherIn 12; 00:09:29),
- Hospitationen der angehenden Schulkinder („*dann gibt es natürlich den ganz normalen Schnuppertag, wo die ähm Kinder kommen, das ist ja altbewährt [...]*“ LehrerIn 5, 00:08:40; „*Wir haben Hospitationstermine, sodass jeder Kindergarten [...] mit seiner Gruppe mindestens zweimal kommen kann [...]*“ (LehrerIn 2; 00:38:13),
- die gesetzlich verbindliche Sprachförderung („*dass wir hier durch die Sprachförderung eine Kooperation haben mit der Schule, die eher im Austausch in ein Miteinander geht [...]*“ ErzieherIn 5, 00:57:52)
- gemeinsame Feste und Feiern („*Bundesjugendspiele machen wir für die 1. Klassen immer so alternative Spiele, da haben wir auch die Vorschulkinder dazu geholt.*“, LehrerIn 2; 01:31:45)
- bis hin zu einer fest installierten Lernwerkstatt, die von den Vorschulkindern besucht wird („*einmal in der Woche ist da ne Lernwerkstatt für die Kita-Kinder [...] und in diesen Bereichen machen wir dann das vorschulische äh Training und, und Spiele und so, alles so rund um, um die vorschulischen Förderungen [...]*“ LehrerIn 5, 00:08:40).

Zunächst belegen diese Passagen, dass in den Feldern Kita und Grundschule in Bildungsbiographien gedacht wird. Der erste normative Übergang, der in das staatlich verpflichtende Bildungssystem führt, wird in den Einrichtungen vorbereitet. Insgesamt scheint die Phase des Übergangs als eine besondere verstanden zu werden, die einer Rahmung bedarf beziehungsweise in der die Kinder spezifische Unterstützung erhalten. Auf Basis der Datenlage lässt sich nicht gesichert sagen, ob die Befragten diese Angebote auf Grundlage des Bewusstseins gestalten, dass die Kinder im Zuge des Übergangs von der Kita in die Grundschule einen Identitätswechsel (vgl. Griebel/Niesel

2004) vollziehen. Folgendes Beispiel (ErzieherIn 4) lässt jedoch darauf schließen, dass ein solches Bewusstsein vorhanden ist:

*„Bei uns wechseln die Kinder im letzten Jahr vor der Einschulung in ein beziehungsweise 1 1/2 Extragruppen, Vorschulgruppen. [...] Dann gibt es noch mal extra für die Vorschulkinder im letzten Jahr vor der Einschulung ein Heft, das ist mit besonderen Ritualen verbunden [...] Seit vier Jahren gibt es jetzt in einer feierlichen Zeremonie im letzten Jahr so ein Heft überreicht. Das geschieht in Absprache mit der Grundschule und hat ganz bewusst das Format eines Schulheftes mit Umschlag und so weiter. Und die Kinder, die fünf- sechsjährigen, füllen dieses Heft im Laufe des Jahres so wie sie es möchten. Und auch dieses Buch ist praktisch ein Entwicklungsbuch. Denn es dokumentiert natürlich Entwicklung noch mal im letzten Abschnitt vor der Einschulung und geht dann mit, wenn die Kinder das möchten, in die Schule zu den Lehrerinnen. Dahinter steckt natürlich immer (.) aber erst mal ist es für Kinder eine unheimliche Motivation: ‚Ich habe jetzt ein Schulheft‘.“ (ErzieherIn 4; 00:15:17)*

Deutlich hervorgehoben wird hier, dass der Entwicklung der Kinder in ihrem letzten Kindergartenjahr besonderes Augenmerk geschenkt wird. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule wird bereits frühzeitig durch Rituale eingeleitet: Die Kinder bekommen in einem feierlichen Akt, der auch als Initiationsritus zu verstehen ist, eine spezifische Gabe. In diesem Beispiel handelt es sich um ein Heft, das die Kinder im Laufe der Übergangsphase selbst gestalten können. Es ist als ein Entwicklungsportfolio für den Transitionsprozess zu betrachten. In den Schilderungen der Befragten wird deutlich, dass die Aufmerksamkeit dem Kind in seiner Aktivität gilt – gerahmt wird diese jedoch durch Aktivitäten der PädagogInnen: ErzieherInnen sowie LehrerInnen fungieren so als ModeratorInnen des Übergangs, denn in dem Beispiel wird deutlich, dass die Schule als aufnehmende Institution involviert ist („Das geschieht in Absprache mit der Grundschule“). Dass die LehrerInnen mit dem Heft Informationen über das Kind und seine Entwicklung bekommen und so den Faden der Entwicklungsbegleitung aufnehmen beziehungsweise übernehmen können, wird in dem Zitat lediglich angedeutet („Dahinter steckt natürlich immer“).

Bisweilen wird die Phase des Übergangs mit besonderen Privilegien beziehungsweise besonderen Anforderungen für die Kinder verbunden.

*„Also wir haben schon diese Vorschulprojekte, also dass die Kinder ganz spezielle Zeit von einer Erzieherin haben, wo sie besondere Sachen machen. Das fängt bei Feinmotorik an, geht über Konzentrationsspiele. Ja auch sprachlich [...] Aber auch z.B. diese kleinen Übungsfelder, dass man nur mit der Vorschulgruppe wegfährt und eine Nacht mal woanders schläft. Einfach mal sich lösen von den Eltern [...] da sind sie über sich hinausgewachsen. Waren die*



*Großen und durften das deswegen. Das hat ja auch was mit Privilegien zu tun, die dann für die Kinder plötzlich ganz reizvoll sind, weil sie groß sind.“ (ErzieherIn 8; 637)*

Zum einen wird mit den Schilderungen deutlich, dass gegen Ende der Kindergartenzeit ein besonderer Fokus auf die Förderung der Kinder in verschiedenen Bereichen gelegt wird. Zusätzlich werden den Kindern im Übergang „Übungsfelder“ eröffnet, die der Entwicklung der Persönlichkeit dienen („über sich hinauswachsen“) oder auch schon mal die Trennung von den ersten Bezugspersonen trainieren. Ein Statuswechsel wird dadurch eingeleitet, dass den entsprechenden Kindern Privilegien gewährt werden. Als ModeratorInnen agieren die Fachkräfte, indem sie hierfür einen Rahmen schaffen. Deutlich wird, dass die Übergangsphase als eine durch spezifische Rechte und Pflichten gekennzeichnete Entwicklungsphase betrachtet beziehungsweise inszeniert wird. Der Sonderstatus der Kita-Kinder im Jahr vor ihrer Einschulung zeichnet sich demnach nicht lediglich dadurch aus, dass sie an besonderen Aktionen und Projekten teilnehmen dürfen, sondern auch dadurch, dass Anforderungen an sie gestellt werden: *„Also sie müssen schon ab und zu mal was leisten, aber eben nicht ständig [...]“* (ErzieherIn 12; 00:09:29). Dieses begründen die Fachkräfte aus den Kindertagesstätten unterschiedlich: Zum einen sind die Kinder eventuell schon recht lange in der Einrichtung, sodass ihnen etwas geboten werden muss, damit sie sich nicht langweilen; zum anderen werden entsprechende Angebote als entwicklungsgemäß und als notwendige Voraussetzungen betrachtet, um später in der Schule zurechtzukommen. So werden bereits in der Kita zukünftige (schulische) Anforderungen an die Kinder antizipiert. Darin zeigen sich auch implizite Bilder von Schule, mit denen die befragten ErzieherInnen operieren. Diese Bilder werden sich mit der Analyse immer schärfer konturieren. Exemplarisch lässt sich das mit folgendem Interviewausschnitt belegen:

*„Aber es ist uns schon klar, dass Kinder, wenn die womöglich dann sechs Jahre hier sind in diesem Haus jeden Tag, dass man denen was bieten muss. Und es ist halt so, dass wir den Schulkindern, ich mach mit denen immer ein Projekt im Vorfeld [...] Also das letzte halbe Jahr vor der Schule haben die hier gut zu tun und werden auch rangenommen. Ganz bewusst. Und das ist schon so ein bisschen so eine Vorbereitung. Dieses „ich hab grad keine Lust“ zu tolerieren, das ist dann auch nicht mehr. Das man da schon bisschen (unverständlich) und sagt auch grad mit dem Arbeitsverhalten müssen wir auch im Auge behalten. Du kannst jetzt hier mal wirklich dieses Angebot mitmachen, weil ich das jetzt sage. Ob du dann lieber Auto spielst, das ist jetzt egal [...]“* (ErzieherIn 6; 00:25:33)

Deutlich wird hier, dass der Identitätswechsel der Kinder durch die ErzieherInnen begleitet und unterstützt wird. In ihrem letzten Halbjahr genießen die

Kindergartenkinder einen besonderen Status, der sowohl durch Privilegien als auch Pflichten gekennzeichnet ist. Spannend an dieser Stelle ist, dass Fachkräfte in der Kita betonen, dass es wichtig ist, den Kindern Herausforderungen zuzumuten, wie beispielsweise ihnen etwas entgegen ihres aktuellen Interesses abzuverlangen oder eine ausdauernde Beschäftigung zu erwarten. Diese Schilderungen sind deswegen interessant, weil sie Vorstellungen von Schule aufscheinen lassen und auch, weil GrundschullehrerInnen ein Bild von der Kita haben, die sie hier ein Manko vermuten lassen:

*„[...] sondern hätte, jedenfalls im letzten Jahr vor der Schule, auch Elemente, wo Kinder wirklich, wo gesagt wird: „Das machst du jetzt. Bis der Zeiger oben ist und dann kannst du tun, was du meinst.“ So. (I: Mh) Und da sind Kitas auch verschieden, also manche machen das so, gemischt, aber es gibt aber auch Kitas, also ich hatte nen Jungen in der alten Klasse, der hat glaub ich, immer nur gebaut. [...] Und der kannte keine Stifte, ne Schere hatte der noch nie inner Hand und so, das geht eigentlich nicht. [...]“ (LehrerIn 1; 00:44:18)*

Deutlich wird, dass es nach Meinung der Lehrerin Anforderungen in der Schule gibt, auf die Kinder vorbereitet sein sollten – soweit decken sich ihre Vorstellungen mit denen der eben zitierten Kita-Fachkraft. So müssen Kinder über bestimmte Fähigkeiten verfügen, um in der Schule zu bestehen. In der Sequenz wird darauf verwiesen, dass Ausdauer dabei ein entscheidender Aspekt<sup>166</sup> ist. Nicht selten werden in diesen Schilderungen Bilder von Kita (in anderen Zusammenhängen auch von Schule – wie noch gezeigt werden wird) sichtbar, die durch Vorbehalte geprägt sind.

### 15.2.1 Gelungene Schulvorbereitung aus unterschiedlichen Blickwinkeln

In diesem Kapitel geht es darum, welche schulvorbereitenden Maßnahmen als sinnvoll erachtet werden und wie, beziehungsweise ob es diesbezüglich einen Abgleich zwischen den Akteuren von Kita und Grundschule gibt. Auch Griebel und Niesel (2011) betonen, dass Maßnahmen zu Kooperation und Schulvorbereitung dazu geeignet sind, Diskontinuitäten im Übergang von der Kita in die Grundschule zu verringern. Wird mit dem folgenden Beispiel der Blick darauf gelenkt, was als angemessene Schulvorbereitung verstanden wird, kann an die oben geschilderte traditionelle Sichtweise angeschlossen werden, dass Kita und Schule unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche zugeschrieben werden. Prioritäten von LehrerInnen werden deutlich:

---

<sup>166</sup> Sich nach Misserfolgen oder bei wenig Interesse für das Geforderte zu motivieren, stellt eine besondere Herausforderung dar. Selbstkompetenzen sind hier eine entscheidende Größe, die bei der Bewältigung von Hindernissen unterstützend wirken. (Zur Bedeutung und Funktion von Selbstkompetenzen im Prozess des Übergangs vgl. Sauerhering/Lotze 2014)

*„Also ich erwarte schon, dass n Kind n Stift halten kann, wenn es in die Schule kommt [...] Also die müssen keine Zahlen schreiben können, die müssen keine Buchstaben können, die müssen nen Stift führen können. (I: Mh) Die müssen schon mal geradeaus geschnitten haben können, weil ich ja auch auf irgendwas aufbauen muss (I: Mh) und wenn ich jetzt äh fünf Kinder habe, die das Pech hatten, in der falschen Kita zu sein und nicht mal einen Schnitt gerade machen können und ich muss dann wirklich überall zusammensuchen und wieder noch mal in diesem Bereich differenzieren und neu anfangen, ist das natürlich nen Fass ohne Boden letztendlich. [...]“ (LehrerIn 7; 00:35:47)*

Der Anfangsunterricht kann nicht gelingen, wenn die Lernausgangslagen der SchülerInnen zu breit gefächert sind, diese Einstellung der hier befragten Lehrkraft zeichnet sich deutlich ab. Sie verweist darauf, dass es basale Fähigkeiten geben muss, auf denen sie aufbauen kann – hierin stimmt sie mit der Position der Befragten aus LehrerIn 1 überein. Während Kenntnisse über Buchstaben und Zahlen nur eingeschränkt notwendig sind<sup>167</sup>, scheinen Defizite im feinmotorischen Bereich eine ernstzunehmende Hürde für die Gestaltung des Anfangsunterrichts darzustellen. Inwieweit die befragten ErzieherInnen diesen Bereich bewusst fokussieren und hier auf eine ‚flächendeckende‘ Förderung achten, ist auf Basis des vorliegenden qualitativen Datenmaterials nicht gesichert zu beantworten. Deutlich wird jedoch, dass in diesem Bereich nicht ihr Hauptaugenmerk liegt. Vielmehr gestalten ErzieherInnen den Alltag vom Kind ausgehend und weniger entlang der Förderung in verschiedenen Bereichen. Auch aus Sicht der LehrerInnen geht Übergangsgestaltung über die Förderung der Kinder in bestimmten Kompetenzbereichen hinaus, wie im Interview (LehrerIn 2) deutlich wird. Interviewpartnerinnen sind die Rektorin sowie eine Lehrkraft derselben Grundschule. Ausgehend von einem Beispiel, in dem der mangelnde Blick der Kita auf hochbegabte Kinder kritisiert wird, schließt sich folgende Sequenz an:

*„Aber es ist schwierig, weil eben Kindergarten, ich meine, wir kommen so wir kommen wir arbeiten gut miteinander also das soll jetzt keine Beschwerde sein.“ (IP 1 in LehrerIn 2; 00:33:42)*

*„Sie bereiten auch sehr gut auf die Schule vor. Also diese Handwerklichkeit motorischer Art, was weiß ich (IP1: Ja) also um schulfähig dann auch wirklich zu sein, da können wir wirklich nicht klagen. [...] Also ich empfinde es wirklich als das ist wirklich noch so ne Hürde. Wir sprechen immer vom Übergang und ich hab bei Ihnen in der Fortbildung auch gelernt, dass also dieser Übergang also ein Jahr ungefähr ist, das heißt das halbe Jahr bevor es hier in die Schule geht*

---

<sup>167</sup> Dieses ist ein Bereich, der gesondert betrachtet wird (vgl. Kapitel 15.2.2).

*und n halbes Jahr danach aber das ist eben äh nicht allen bewusst.“ (IP 2 in ebd., 00:33:53)*

Mit dem Verweis darauf, dass der Übergang bereits in der Kita beginnt und sich bis in die Anfangsphase der Schulzeit fortsetzt, betonen die befragten Lehrerinnen, dass ihrer Meinung nach die Fachkräfte beider Institutionen Zuständigkeiten in dieser Zeit haben. Die Befragten äußern die Annahme, dass den ErzieherInnen diese Tatsache scheinbar nicht bewusst ist, obschon sie die Kinder gut auf die Schule vorbereiten. So scheinen Differenzen auf:

*„Also von unserer Seite versuchen wir schon viel (IP2: Ja). Wir machen also gemeinsamen Elternabend [...] da geht es um Schulfähigkeit des Kindes. Machen wir auch extra hier, wir laden hier alle Vorschulkinder mit Eltern ein an einem Nachmittag, dass sie hier also das Schulgebäude sich anschauen, da werden die Eltern extra geführt, die Kinder machen so ne Rallye oder sowas in der Art. Wir haben Hospitationstermine [... - es folgen Aufzählungen zahlreicher Aktivitäten] Aber je mehr ich jetzt so aufzähle, es sind alles Sachen, wo wir sie einladen und sagen: „Nun macht doch! Nun kommt doch (I: Ja) nun tut doch!“ (IP1 in ebd., 00:38:13)*

Mit den Beschreibungen wird deutlich, dass es sich bei den Angeboten weniger um gemeinsame – also mit der Kita abgestimmte – Aktionen handelt als um Angebote, die von der Schule ausgehen. Die Rektorin scheint die MitarbeiterInnen der Kita zur Aktivität aufzufordern. So wird hier wie auch im Folgenden ein hierarchisches Gefälle sichtbar. Die Befragten gehen davon aus, dass sie über relevantes Wissen verfügen, dass in Kindertagesstätten (noch) nicht vorhanden ist:

*„Ich denke, uns ist das einfach klar, was Übergang bedeutet und dass jeder da eben seine Fähigkeiten hat. Der eine hat noch Angst, der andere will unbedingt kommen und ähm ja das hinkt woanders glaub ich. Ich komm ja aus YZ und ich weiß auch, dass das auch jetzt nicht nur hier n Problem ist, sondern dass das allgemeiner Art denk ich ist, dass das Umdenken überall stattfinden muss.“ (IP 2 in ebd., 00:38:39)*

Die Befragten aus der Schule sehen sich selbst in der Rolle der Aktiven. Von Seiten der Kita vermissen sie ein Entgegenkommen und Engagement in der Zusammenarbeit. Sie bekommen zwar gut vorbereitete Kinder aus den Kindertagesstätten, haben jedoch keine Kultur der Zusammenarbeit entwickelt und so bleibt jeder in seinem Bereich.

Das Folgende kann als Gegenbeispiel, in dem die Verbesserung der Zusammenarbeit als gemeinsamer Prozess beschrieben wird, gewertet werden. Es sind regelmäßige Treffen als Plattform für einen Austausch eingerichtet worden:

*„Wir haben eine, wie Frau XY eben schon sagte, eine ganz intensive Zusammenarbeit mit den Kitas, die äh uns hier mit Kindern versorgen (I: Mh) ähm wir haben nicht das Brückenjahr, also nicht diesen offiziellen Status dieser Zusammenarbeit, aber wir haben das seit einigen Jahr sehr verstärkt. Treffen uns also ganz regelmäßig auch und diese Treffen ähm sind ganz, ganz bereichernd für unsere Arbeit und wie die Kollegen in der Kita sagen, auch für die Arbeit der Kitas. Nach dem Abbau dieser doch etwas äh ja dieser Schwellenängste, die da doch von Seiten der Kita anscheinend oft bestanden, ich hätte das gar nicht für möglich gehalten, hab ich aber auch bemerkt (I: Mh) sind wir inzwischen absolut auf ner ganz vertrauensvollen Basis, kann ich für unseren Verbund hier wirklich sagen. [...]“ (LehrerIn 12; 01:12:05)*

Wie die Befragte berichtet, mussten Vorbehalte oder Scheu insbesondere auf Seiten der Kita ausgeräumt werden, um gegenseitiges Verständnis herzustellen. Interessanterweise wird nicht von möglichen Vorbehalten gegenüber der Kita berichtet – weder auf persönlicher Ebene noch aus dem eigenen Kollegium. Ob diese tatsächlich nicht oder weniger vorhanden waren oder nicht reflektiert werden, kann auf Basis des Datenmaterials nicht geklärt werden. Möglicherweise drückt sich jedoch darüber, dass Ängste lediglich beim Gegenüber wahrgenommen werden, ein hierarchisches Gefälle aus. Den Kita-MitarbeiterInnen werden Schwellenängste attestiert – gleichzeitig bleibt der eigene Standpunkt in der Schilderung hingegen unhinterfragt. Die befragte Lehrerin argumentiert selbstsicher aus der eigenen Position. Nach Darstellung der Befragten konnten Vorbehalte überwunden werden, weil beispielsweise Strukturen geschaffen wurden, die die Zusammenarbeit gewährleisten. Somit ist gelungene Kooperation nicht vom Engagement einzelner PädagogInnen abhängig. Und es konnte eine Zusammenarbeit entwickelt werden, die als vertrauensvoll beschrieben wird. Die Verwendung dieses Adjektivs kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass sich ein Verhältnis entwickelt hat, das weit über Terminabsprachen und eine oberflächliche Kooperation hinausgeht. Diese Entwicklung zeigt beispielsweise Auswirkungen auf den Umgang mit Schulfähigkeitskriterien – ebenfalls ein Aspekt, der auch auf eine Veränderung der Machtverhältnisse in der Zusammenarbeit hindeutet:

*„wir haben eigentlich davon Abstand genommen zu sagen, wir erwarten von euch das und das und das und das, sondern wir versuchen im Vorfeld, bevor die Kinder bei uns hier angemeldet werden, schon gemeinsam an Problemen, dies mit Kindern gibt, zu arbeiten (I: Mh) das heißt also, wir stellen gar keine Forderungen, beide Seiten nicht (I: Mh) sondern wir versuchen tatsächlich zu gucken, wo gibt es Möglichkeiten in der Kita, dieses Kind schon so zu fördern oder so zu begleiten in seiner Entwicklung, dass es sich in der Schule leichter tut. (I: Mh) Also wir, wir versuchen überhaupt nicht in diesem Leistungsbereich zu*

*gehen, sondern eher in diesen Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung. (I: Mh) Und das ist glaub ich der, der Ansatzpunkt der eigentlich am besten gelingt. [...] über ein Jahr, bevor ihr Kind hier an der Schule ankommt. (I: Ah) Und in dieser Zeit sind wir mit allen Kitas, die uns dann Kinder abgeben, in Kontakt. [...]* (LehrerIn 12; 01:12:05)

Die Schulvorbereitung wird in diesem Beispiel nicht als alleinige Aufgabe der Kita oder der Schule verstanden. Deutlich hervorzuheben ist die Tatsache, dass keine Erwartungen an die je andere Institution gestellt werden. Der Übergang wird als Phase verstanden, in der Kita und Schule gemeinsam verantwortlich sind („*schon gemeinsam an Problemen [...] zu arbeiten [...] über ein Jahr*“). Ziel ist dabei, die Kinder so zu unterstützen, dass sie durch den Schulbeginn keine Schwierigkeiten haben („*dass es sich in der Schule leichter tut*“). Dabei werden insbesondere Probleme in der sozial-emotionalen Entwicklung fokussiert. Übergangsbewältigung wird hier mit dem Blick auf mögliche Defizite assoziiert – wie sich beispielsweise besondere Begabungen hier auswirken, wird nicht thematisiert. Theoretisch lässt sich eine solche Sichtweise mit dem Ansatz von Caspi und Moffitt fundieren, dieses wird in der Zusammenfassenden Diskussion der Ergebnisse zu diesem Kapitel geleistet.

### **15.2.2 In den Bereichen Selbstbewusstsein und emotionale Sicherheit treffen sich die Vorstellungen zur Schulfähigkeit**

Mit dem Wechsel von der Kita in die Schule verlassen Kinder auch einen Teil ihres sozialen Gefüges, sie müssen sich von einigen Bezugspersonen verabschieden und Beziehungen zu neuen, ihnen unbekanntem Menschen (Kindern wie Erwachsenen) aufnehmen. Dass dieses eine Herausforderung ist, die mit dem Übergang einhergeht, so wie es einleitend mit Welzer formuliert wurde, scheint sich mit den Erfahrungen und Einschätzungen der befragten ErzieherInnen und LehrerInnen zu decken. Als grundlegende Fähigkeit, diese Herausforderungen zu bewältigen, benennen sowohl ErzieherInnen als auch LehrerInnen Selbstbewusstsein oder Selbstsicherheit:

*„Natürlich ist auch ganz, ganz wichtig, wir haben äh dass wir diese, dass wir selbstbewusste Kinder haben. Wir hatten zum Beispiel, letztes Jahr hatte n Kind aus der ersten Klasse, die war nur am Heulen, die war nur am Weinen. Äh morgens kam sie in den Unterricht, fing an zu weinen und die ließ sich auch nicht beruhigen. [...]“* (LehrerIn 7; 00:35:47)

Der Wechsel in die Grundschule geht mit einem Statuswechsel einher. Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit erscheinen als Größen, die es dem Kind ermöglichen, die neue Rolle anzunehmen und für sich zu gestalten. Nicht immer hängen die neuen Anforderungen unmittelbar mit Schule oder Unterricht zusammen,

auch auf anderen Ebenen sind die Kinder gefordert. Oftmals sind Schulkinder ein wenig mehr der elterlichen Kontrolle beziehungsweise der anderer Erwachsenen entzogen als Kindergartenkinder – damit umgehen zu können, ist an eine gewisse Selbstsicherheit gebunden, wie in der nachfolgenden Interviewsequenz von einer Erzieherin herausgestellt wird:

*„Gerade diese Bewältigung von Alltag, lebenspraktischen Dingen ist für uns ein ganz hohes Ziel für die Kinder, die zur Schule kommen. Also wirklich zu gucken, wie fit sind die, wie selbständig sind die, werden die es schaffen, wenn die einen Bus verpasst haben zu wissen, jetzt geh ich wieder zurück zur Schule oder irgendwo hin und sag einfach ich hab meinen Bus verpasst ohne das große Heulen zu kriegen [...]“* (ErzieherIn 6; 00:47:50)

Die Beschreibungen geben Hinweise auf Bilder von Schule und Kita. Da Selbständigkeit als wichtiger Faktor von Schulfähigkeit benannt wird, ist davon auszugehen, dass die Erzieherin der Meinung ist, dass Kinder in der Schule weniger Unterstützung erhalten als in der Kita. Daher müssten sie die Anforderungen des Alltags alleine bewältigen können. Sowohl in dem Beispiel der Lehrerin als auch dem der Erzieherin wird das „Heulen“ von Kindern als Ausdruck fehlender Sicherheit benannt. Diese Unsicherheit ist verantwortlich dafür, dass die Kinder in der jeweiligen Situation nicht in der Lage sind, zielführend zu handeln, zu lernen oder neue Beziehungen aufzunehmen. Diese Einschätzungen der PädagogInnen lassen sich beispielsweise durch (neuro-) wissenschaftliche Erkenntnisse stützen (vgl. Gebauer/Hüther 2001; Porges 2010). Eng verbunden mit dem Bereich Selbstbewusstsein ist der Bereich des sozial-emotionalen. Die Befragten beider Institutionen sind sich darin einig, dass hier entscheidende Kompetenzen liegen:

*„Selbstbewusstsein. Dass sie ihren Mann oder ihre Frau stehen können. Die soziale Kompetenz finde ich ganz, ganz, ganz wichtig. [...]“* (ErzieherIn 12; 00:43:19)

*„Wie schätze ich mich selber ein, was habe ich selber für ein Gefühl, habe ich Selbstbewusstsein, traue ich mir etwas zu.“* (IP1 in ErzieherIn 14; 00:07:10)

*„Also was uns ganz wichtig ist, ist so die emotionale Stärke. Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit, ein positives Selbstkonzept. Ich kann etwas und ich kann ganz viel. Und wenn ich was kann, dann bin ich auch was. So dieses Gefühl zu haben. [...]“* (IP2 in ErzieherIn 2; 00:37:52)

*„Aber diese sozial-emotionale Entwicklung, das ist das, worüber die Kinder ähm, wenn sie da noch nicht weit genug sind, oft stolpern und das haben wir uns so n bisschen zum Ziel gesetzt [...]“* (LehrerIn 12; 01:12:05)

*„ein Kind denk ich ist äh schulfähig, wenn es ein gutes Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen hat, dass es weiß, ich kann etwas, ich brauch mich nicht verstecken, ich kann zu meinen Wünschen stehen. Dass es auch in der Lage ist, seine Wünsche und seine Bedürfnisse zu artikulieren [...] Grundvoraussetzung denk ich ist einfach wirklich die soziale, emotionale Reife. Das ist denk ich der Grundbaustein, damit ein Kind die Schulfähigkeit erlangt.“ (ErzieherIn 1; 00:43:26-9)*

*„Also, ich finde, die Kitas leisten schon sehr, sehr viel und was sie bisher lei-, also was ich sehe [...] ist, dass die den Kindern schon sehr viel ähm Selbstständigkeit beibringen (I: Mh) das find ich auch sehr wichtig. Selbstvertrauen, die Kinder kommen, finde ich, eigentlich sehr stark eigentlich in die Schule [...]“ (LehrerIn 1; 00:44:18)*

*„Ja, ne positive Einstellung zu sich selber, zu den Fähigkeiten, zu dem was es leisten kann, also Zutrauen zu sich selber ähm den Mut, etwas auszuprobieren, den Mut, auch Fehler zu machen (I: Mh) so und das auszuhalten so (I: Ja) ähm (.) das ist, das ist für mich das Oberste eigentlich [...] und im Sozialverhalten. (I: Ja) So das sind die Dinge (.) die wir versuchen.“ (LehrerIn 5; 00:50:38)*

Der Zusammenhang zwischen Selbstbewusstsein, Motivation und Leistungsfähigkeit wird in den ausgewählten Sequenzen deutlich hervorgehoben. Das Zutrauen eines Kindes zu sich selbst (ein positives Selbstkonzept) wird als Teil der Schulfähigkeit beziehungsweise als Voraussetzung für den Erwerb derselben dargestellt. Mit den Beschreibungen scheinen grundsätzliche Überzeugungen auf: Es sind weniger die Vorstellungen zu Erziehung und Bildung wie sie mit ‚pädagogischen Orientierungen‘ gefasst werden können, vielmehr geht es hier um entwicklungspsychologische und lerntheoretische Grundkenntnisse. Zu verweisen wäre an dieser Stelle beispielsweise auf Gebauer (2007), der die Bedeutung der Selbstwirksamkeitserfahrungen von Kindern für erfolgreiche Lernprozesse herausstellt. Dabei unterstreicht er Parallelen zwischen reformpädagogischen Sichtweisen und moderner Hirnforschung und verweist auf den Zusammenhang von Vertrauen, das PädagogInnen in die Kinder setzen und dem daraus folgenden Lernerfolg (vgl. ebd., 89). Woran wiederum mit dem vorhandenen Datenmaterial angeschlossen werden kann. Vielerorts ist das eigenverantwortliche Tun in die (Kita-)Praxis eingebunden und konzeptionell verankert, wie in dem folgenden Beispiel stellvertretend für andere beschrieben:

*„Und sich die Neugier zu erhalten. Und wir haben (.) so darauf ist unser Konzept auch aufgebaut (.) im Grunde haben sie viel Gelegenheit etwas Neues zu finden, wo es sich lohnt, sich dieser Aufgabe zu stellen. Und diese Aufgabe auch ja eigenverantwortlich zu lösen. Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit ist ein (.) ja das sind so Aspekte, die uns sehr wichtig sind. Was uns schon auch wichtig ist, sind ähm dass die Kinder so Vorläufererfahrungen mitbringen, was*



*Mathematik betrifft, was Lesen und Schreiben betrifft. Also es gibt durchaus Kinder, die in die Schule gehen und die Lesen und auch die Anfänge des Schreibens beherrschen. Und das eben selbst organisieren.“ (IP2 in ErzieherIn 2; 00:37:52)*

Deutlich wird, dass die befragte Erzieherin davon ausgeht, dass Kinder eine intrinsische Motivation haben sich zu entwickeln, etwas zu lernen. Dieses wird hier als Neugier beschrieben, die es zu erhalten gilt. Diese Aussage wurde im Kontext von Schilderungen getätigt, die sich mit dem Übergang von der Kita in die Grundschule befassen. Daher ist davon auszugehen, dass die Befragte die Neugier/intrinsische Motivation für eine entscheidende und überdauernde Fähigkeit hält, die im Kita-Alter grundgelegt wird und weiterreichende Wirkungen hat. Damit kann an den Befund von Gebauer angeschlossen werden, der es als entscheidend betrachtet, dass Vertrauen in die Lernfähigkeit von Kindern gesetzt wird (s.o.). Mit dieser Sequenz aus ErzieherIn 2 kann zudem eine Brücke zur sehr aktuellen Diskussion um Schulfähigkeitskriterien und insbesondere zur Bedeutung der Vorläuferfähigkeiten in diesem Kontext gezogen werden. Lediglich über diese proximalen (lernzielnahen) Schulfähigkeitskriterien lässt sich derzeit empirisch belegt schulischer Erfolg vorhersagen (vgl. Anders 2013). Dass sich die PädagogInnen über die Bedeutung von Vorläuferfähigkeiten bewusst sind, belegt folgende Interviewsequenz – diesmal aus dem Bereich Schule:

*„[...] ein wichtiger Indikator für, für schulische äh, für schulische Erfolge nachweislich ähm die kognitiven Vorläuferschulungen sind. (I: Mh) Also früher sagte man, es reicht, wenn n Kind, also sozial gut ist und mh (I: Mh) also so diese weichen, eher diese weichen Dinge und äh Frau Kammermeyer [...] hat ganz klar gemacht, diese weichen Dinge sind nicht unwichtig (I: Mh) aber wir (.)wenn man wirklich sagen will, was äh macht ein Unterschied aus ähm (I: Ja), dann sind es diese Vorläuferfähigkeiten, die da sein müssen, wenn sie einsteigen in die Schule (I: Ja ja). Sie müssen bestimmte Dinge im, im in der phonologischen Bewusstheit haben, sie müssen bestinge- bestimmte ähm Erfahrungen mit Zahlen und Mengen haben und wenn sie das nicht haben, dann ist es schwierig, und das versuch ich halt hier [im Schulkindergarten] aufzubauen, das ist schon mein Schwerpunkt [...]“ (LehrerIn 5; 00:29:42)*

So lässt sich mit den Einschätzungen, die die befragten PädagogInnen in Zusammenhang mit der Vorbereitung der Kinder auf die Schule schildern, an die Diskussionen und Entwicklungen in und um das Themenfeld Schulfähigkeit<sup>168</sup> anknüpfen. Dabei wird nicht lediglich ein veränderter Blick auf das Kind und die kindliche Entwicklung sichtbar, sondern auch auf Veränderungen im Bildungssystem.

---

<sup>168</sup> Vgl. hierzu: Sauerhering (2013), 6ff.

Die Kita rückt als Bildungsinstitution in den Fokus, außerdem ist die Grundschule als erste Instanz des staatlich verpflichtenden Bildungssystems gefordert, Konsequenzen aus der veränderten theoretischen Kenntnislage (ökologisch-systemisches Verständnis; Nickel 1981, 1999) zu ziehen. Die Einschulung von Kindern wurde traditionell an das Erfüllen einer Eingangsnorm geknüpft, die als Schulreife bezeichnet wurde. Dieser Begriff geht auf Kern (1951) zurück und basiert auf der Annahme, dass kindliche Entwicklungen endogen gesteuerte Prozesse sind, die sich im Gleichschritt vollziehen. So wurde die Schulreife schwerpunktmäßig an der visuellen Gliederungsfähigkeit festgemacht (vgl. Kammermeyer 2000). Grundlegend hat sich seitdem die Einschätzung verändert, dass die kindliche Entwicklung nicht förderfähig sei. So kommt an dieser Stelle der Kita eine neue Bedeutung zu: Kinder können bereits vor der Einschulung gefördert werden. Und auch die Schule muss sich der Erkenntnis beugen, dass nicht nur ‚schulreife Kinder‘ – also Kinder mit einem homogenen Leistungsstand – in die Schule kommen, sondern dass Kinder vielfältige Lernausgangslagen mitbringen, die es zu berücksichtigen gilt („*Also es gibt durchaus Kinder, die in die Schule gehen und die Lesen und auch die Anfänge des Schreibens beherrschen*“). Schulfähigkeit bezeichnet insofern nicht lediglich eine Anpassungsleistung der Kinder, sondern auch der Institutionen. Demnach scheint es gewinnbringend zu sein, bereits vor dem Tag der Einschulung die Lernausgangslage der Kinder zu erheben. Damit kann nicht nur der Anfangsunterricht individuell auf die Kinder abgestimmt werden, sondern kann auch die entsprechende Förderung darauf aufbauen. Das Datenmaterial zeigt, dass hier sehr unterschiedlich verfahren wird. Im folgenden Beispiel wird das Erheben der Lernausgangslage als Aufgabe der Schule betrachtet. Es scheinen sich daraus keine Konsequenzen für die Kita-Arbeit zu ergeben.

*„Die XY Schule hat letztes Jahr einen richtig ausgereiften eineinhalbstündigen Test mit den Kindern gemacht. Zwar mit allen zusammen, aber danach haben die dann entschieden, wer in welche Klasse und wo (.) die haben richtig für jedes Kind ausgearbeitet, wo ich als Erzieher(.) Und die haben uns auch eingeladen und ich durfte dann als Erzieher hinterher auch noch was dazu sagen. Die fragten mich aber konkrete Fragen, zu jedem Kind. Erst mal habe ich geschluckt, weil das waren 27 Kinder, die sich alle nicht kannten in einer völlig fremden Umgebung [...] Und das fand ich einerseits vielleicht ganz gut, aber andersherum war das auch ganz schöner Druck. [...] Teilweise konnte ich meinen Senf noch dazugeben. [...] Das man manche Sachen dann auch korrigieren kann. Aber die haben wirklich Stifthaltung, Gruppen oder ob die sich was darstellen, ob die motorisch fit sind. Das wurde alles abgefragt. [...]“*  
(ErzieherIn 12; 00:49:01-1)

Unterschiedliche Perspektiven von Kita und Schule werden hier deutlich, die Schule scheint bestrebt, die Fähigkeiten der Kinder in einzelnen Bereichen genau zu testen und den Entwicklungsstand festzuhalten. Die befragte Erzieherin nimmt die Perspektive der Kinder ein und fokussiert auf das, was diese in der Situation belastet. Insgesamt nimmt die Befragte eine distanzierte Position zu dem Verfahren ein – welche Funktion ihr in der Situation selber zukam, geht aus den Schilderungen nicht hervor. Deutlich wird lediglich, dass diese Erzieherin die Gelegenheit hatte die Ergebnisse zu kommentieren. Auch hier unterstützen die von ihr gewählten Formulierungen den Eindruck, dass sie sich nicht mit dem Verfahren – vielleicht nicht einmal mit der Sichtweise der Lehrkräfte – identifiziert („*Teilweise konnte ich meinen Senf noch dazugeben*“, „*Die fragten mich aber konkrete Fragen*“). Es scheint, als würde das Verfahren, welches zur Erhebung der Lernausgangslage durchgeführt wird, nicht dazu genutzt, um die Kita- und Schularbeit miteinander zu verzahnen. Lediglich die Möglichkeit der Erzieherin als Korrektiv für die Ergebnisse zu dienen, wird erwähnt. Die Befragte aus der Kita scheint sich hier den von der Schule gesetzten ‚Notwendigkeiten‘ unterzuordnen.

### **15.2.3 Informationsfluss zwischen Kita und Grundschule zum Wohl des einzelnen Kindes**

Wird der Übergang des Kindes von der Kita in die Schule als Phase betrachtet und soll Schulfähigkeit nicht als Eingangsnorm verstanden werden (vgl. Kammermeyer 2000), kommt den ErzieherInnen und LehrerInnen hier eine gemeinsame Aufgabe zu bzw. müsste zumindest eine Art ‚Stabübergabe‘ stattfinden. Neben der Gestaltung von Projekten und Aktionen – wie bereits dargestellt – könnte es sich dabei beispielsweise um die Weitergabe von Informationen zum Entwicklungsverlauf und Entwicklungsstand des einzelnen Kindes handeln. Mit dem Datenmaterial lässt sich belegen, dass dies ein hoch emotionalisierter Bereich ist. Der vertiefende Blick auf das professionelle Selbstverständnis von ErzieherInnen als EntwicklungsbegleiterInnen und auf ihre pädagogische Orientierung am individuellen Entwicklungspotential und -weg des Kindes bildet an dieser Stelle die Grundlage für die Betrachtung des Themas ‚Informationsweitergabe‘ in seiner ganzen Brisanz. ErzieherInnen stellen ihre Handlungen in den Dienst der Entwicklung der Kinder und unter dieser Prämisse möchten sie auch Informationen über Kinder an die aufnehmende Grundschule weitergeben – sie möchten ihr Wissen mit den LehrerInnen teilen. In diesem Kontext geraten weitere Verfahren zur Feststellung der Lernausgangslage in den Blick.

Mit folgendem Beispiel können exemplarisch eine Vielfalt von Aspekten zur Darstellung gebracht werden, die ErzieherInnen hinsichtlich der Weitergabe von Informationen über Kinder an die Grundschule beziehungsweise die zukünftigen LehrerInnen der Kinder benennen. Das professionelle Selbstverständnis von ErzieherInnen wird weiter konturiert und auch ihre Bilder von Schule werden sichtbar. Auf die Frage danach, welche Informationen sie gerne über die Kinder an die Schule weitergeben würde, antwortet eine Kita-Fachkraft Folgendes:

*„[...] andere Sachen ja ähm (.) ich würde gerne, ich möchte eigentlich gerne, dass sie, sie viel mehr über mh das Kind an seinen Grenzen erfahren, wo Kinder anders sind. (I: Ja.) Zum Beispiel wenn ein Kind sehr motorisch sehr unruhig ist bin ich der Meinung, muss die Lehrerin das unbedingt wissen. [...] Ich denke, Schule muss ganz wichtig wissen ähm über Ängste von Kindern Bescheid wissen. [...] über (.) so etwas wie Motivation wissen. Kann sich ein Kind selber motivieren? (I: Mh) Braucht es Anschubse? Wie gehe ich damit um ne? [...] über Entwicklungsvorsprünge (I: Mh) Entwicklungsrückstände wissen.“ (ErzieherIn 15; 00:57:36)*

Aus den Schilderungen geht hervor, dass die Befragte der Schule gerne über das Individuelle der einzelnen Kinder berichten würde: Wie unterscheiden sie sich jeweils von der Entwicklungsnorm und welcher Umgang hat sich damit bisher als erfolgreich erwiesen. Interessanterweise bezeichnet die Pädagogin diesen Bereich bei Kindern als Grenzen. Es werden sowohl Ressourcen als auch Defizite assoziiert, die jenseits dieser Grenzen liegen. So zeigt sich als Ausdruck ihrer pädagogischen Orientierung, dass sich ihr Blick auch im Übergang auf die Entwicklungspotentiale des einzelnen Kindes richtet. Sowohl um den Kindern den Schulstart zu erleichtern, als auch die Lehrkräfte zu Beginn ihrer Arbeit mit dem Kind zu unterstützen, möchte die Befragte aus ErzieherIn 12 den Kindern einen ‚Übergangskoffer‘ packen – Informationen werden dabei sorgsam gefiltert:

*„Es gibt sicher manche Geheimnisse, die bleiben im Kindergarten oder im Team. Das stimmt schon. Aber finde eigentlich, dass man, also mir war oft schon immer das Bedürfnis, dass ich den Kindern lieber gerne ein Koffer packe und den mitgebe, weil eine Lehrerin, wenn die die Kinder neu kriegt und 20 oder 27 Kinder hat. [...] Ich finde das für eine Lehrkraft, kollegemäßig einfacher, wenn man eben manche Geschichten weiß, dass man dem Kind weiterhilft, nur zum Weiterhelfen. [...] Oftmals kriegt man ja auch von denen wenig zurück. [...]“ (ErzieherIn 12; 00:51:25)*

Dieser imaginäre Koffer soll lediglich Dinge beinhalten, die dazu geeignet sind, sowohl Kind als auch Lehrerin zu unterstützen. Demzufolge sind die angesprochenen Geheimnisse, die in der Kita verbleiben, belastende Informationen. Obwohl diese

Erzieherin die LehrerInnen als KollegInnen bezeichnet und durchaus Wohlwollen zeigt, scheint hier keine fruchtbare Kommunikation über die Einrichtungsgrenzen hinweg zu bestehen, denn „*Oftmals kriegt man ja auch von denen wenig zurück*“. So scheint sie insbesondere ein Feedback aus der Schule zu vermissen. Das deutet auf eine Interaktion hin, die als einseitig wahrgenommen wird. Die Triebfeder für die Weitergabe oder mitunter auch das Zurückhalten von Informationen, ist das Wohl des Kindes – dieses gilt sowohl für das eben dargestellte Beispiel, als auch für die befragten ErzieherInnen im Allgemeinen. Sie argumentieren vom einzelnen Kind aus und antizipieren immer eine individuelle Bezugsgröße. Unterschiedliche Vorbehalte hinsichtlich der Weitergabe von Informationen bestimmen die diesbezügliche Praxis. Es sind zum einen datenschutzrechtliche Bedenken, die zum Tragen kommen, denn die Eltern müssen der Weitergabe zustimmen. Zum anderen ist die Sorge davor, einem Kind den Neuanfang im nächsten Abschnitt seiner Bildungsbiographie zu erschweren, weit verbreitet. Dennoch wird Kooperation als gemeinsames Aufgabenfeld betrachtet.

*„Also wir sind, was ähm die Daten der Kinder betrifft sehr zurückhaltend. Weil es natürlich auch ganz schnell passiert, wenn zu viel Daten da sind, dann ist natürlich auch schon ein Bild dieses Kindes im Kopf. Und wir haben dann auch Angst vor Stigmatisierung. Ganz klar. Also schön ist immer, wenn sich jemand kein Bild macht und Kinder erst mal so willkommen heißt wie sie sind. Was nicht heißt, dass wenn wir sehen, dass ein Kind über eine ganz bestimmte Art des Lernens leichter lernt, dass wir dann auch sagen: Die Information geben wir weiter, damit die Kolleginnen in der Schule das vielleicht nutzen können. Also so, in die positive Richtung. Was wir seit einigen Jahren mit der Schule zusammen machen ist das Verfahren zum Kennenlernen der Lernausgangslage. Das haben wir mit der Schule zusammen entwickelt. Wir haben uns ganz stark da mit eingegeben, damit dieses Konzept so erstellt wird, dass wir sagen: Das ist ein gutes Konzept. Und da ist es ja so, dass wir das gemeinsam das auch umsetzen. Die Lehrerinnen kommen hierher. Und einige von uns sind dabei. Wir haben verschiedene Stationen aufgebaut. Die Kinder können zeigen, was sie alles schon können. Das wird dann auch protokolliert. Und diese Information nimmt dann die Schule mit. Und da tauschen wir uns auch aus. Die Lehrerinnen, die dabei sind und wir. Sodass wir einen gemeinsamen Einblick haben [...] Und diesen momentanen Stand, den nehmen die Lehrerinnen mit. Also von daher sind sie eigentlich auf einem guten ja auf einem guten Informationsstand, was die Fähigkeiten der Kinder betrifft. Und so sind wir auch frei von der (.) von der Aufgabe jetzt irgendwelche Informationen zusammenzustellen und die rüber zu geben und mit dem Datenschutz in Konflikt zu kommen. Also das ist für uns eine Methode, die (.) die wir vertreten können“ (IP 2 in ErzieherIn 2; 00:31:49)*

In diesem Beispiel wird geschildert, dass eine Kooperation von ErzieherInnen und LehrerInnen entstanden ist, die es als gemeinsame Aufgabe betrachten, den Kindern

den Schulstart zu erleichtern. Gemeinsam moderieren die professionellen Akteure aus Kita und Schule die Transition des Kindes – in dieser Sequenz bezogen auf die Feststellung der Lernausgangslage. Das scheint in einer partnerschaftlichen Atmosphäre zu gelingen, da die Befragte die LehrerInnen als Kolleginnen bezeichnet. Die Lernausgangslage wird in einem gemeinsam konzipierten und durchgeführten Verfahren erhoben. Die Schilderungen der ErzieherInnen zeugen davon, dass sie hierin ihre Interessen und Sichtweisen gut aufgehoben sehen, ihre zentralen pädagogischen Orientierungen werden ausreichend berücksichtigt. So werden beispielsweise jedem Kind Herausforderungen zugemutet und zugleich Erfolgserlebnisse ermöglicht (vgl. ebd., 00:32:34). Zusätzliche Informationen werden dann gegeben, wenn sie der Lehrkraft einen vertiefenden Blick auf das Kind ermöglichen, um es damit in seiner (Lern-)Entwicklung entsprechend unterstützen zu können. Auch datenschutzrechtliche Bedenken sieht die Befragte in dem praktizierten Verfahren ausgehebelt.

#### **15.2.4 Wertschätzung und Kooperation bedingen sich gegenseitig**

Insgesamt wird in dem Datenmaterial deutlich, dass Informationen annehmen und damit umgehen können Ausdruck gegenseitiger Wertschätzung ist. Dieses gelingt jedoch nur, wenn die professionellen Akteure sich kennen und darauf eine gute Zusammenarbeit aufbauen können – ansonsten wird scheinbar reflexhaft ein Abwehrverhalten gegenüber der Weitergabe oder auch Annahme von Informationen aus der je anderen Institution eingenommen, wie nachfolgend dargestellt wird. Diese Abwehr hat immer den gleichen Begründungshorizont: Für das Kind sollen alle Chancen auf einen positiven Neubeginn offen gehalten werden.

Sorgen und Vorbehalte, die ErzieherInnen an die Informationsweitergabe knüpfen, sind sowohl erfahrungsgesättigt, als auch mit ihrem Bild von Schule verbunden. So werden gefilterte Informationen zur Verfügung gestellt:

*„Also auf alle Fälle würd ich den Lehrern gerne mitteilen, welche Stärken und welche Besonderheiten auf das einzelne Kind zutreffen. Würde ganz bewusst eher weniger auf Defizite eingehen, weil da find ich, sollten die Kinder nochmal eine neue Chance bekommen (I: Hm), dass es vielleicht nicht heißt: „Also im Kindergarten hat er drei Jahre lang das und das.“ Also dass er nicht gleich mit diesem Stigma dann auch an die Grundschule weitergegeben wird. Aber ich finde im Positiven kann man das, also bei den Stärken und so, die kann man da ganz klar mit hervorheben. Bei den eventuell negativen Seiten, ich finde, da könnte das Kind einfach eine neue Chance bekommen und nochmal mit ganz neuen Augen gesehen werden. Da werden die Würfel einfach nochmal neu gemischt, ich find das ne klasse Chance für die Kinder (I: Ja). Aber ich würd den Lehrern einfach so gerne, ich würds mir einfach wünschen, dass sie so ein*

*bisschen von ihrem Ross runter kämen, zu denken: „Wir machen das schon. Wir brauchen eure Einschätzung nicht.“ Also das find ich son bisschen schade, weil auch die Eltern, weiß ich hier würden sich das wünschen. Und die Eltern würden sich wünschen, dass der Kindergarten und die Grundschule sich enger verknüpfen. Aber (...)“ (IP 1 in ErzieherIn 7; 01:27:15)*

Anknüpfend an die bisherigen Befunde wird auch hier deutlich, dass das Wohl des Kindes die Triebfeder für die (Wahl der Inhalte bei der) Weitergabe von Informationen ist. In dieser Sequenz wird zum einen deutlich, dass die Interviewpartnerin sich für die Kinder das Beste wünscht. So versucht sie beispielsweise durch gezielte ‚Informationspolitik‘ (Betonen des „Positiven“ und Verschweigen von „negativen Seiten“) jedem Kind einen guten Schulstart zu verschaffen. Da in den Formulierungen jedoch der Konjunktiv verwendet wird, scheint es, als ob die Befragte keine Gelegenheit erhält, Informationen irgendeiner Art an die Schule zu übermitteln. Zum anderen werden auch ihre Bilder zum Beruf LehrerIn sichtbar, die Schilderungen hierzu implizieren eine Statusfrage<sup>169</sup>, dass die befragte Kita-Fachkraft sich zu Unrecht unterlegen fühlt und den Lehrkräften mangelnde Wertschätzung gegenüber ErzieherInnen attestiert. Um ihre Perspektive zu untermauern, führt sie die Eltern als Gewährsleute an: *„Und die Eltern würden sich wünschen, dass der Kindergarten und die Grundschule sich enger verknüpfen.“* Exemplarisch steht diese Sequenz dafür, dass sich ErzieherInnen in ihrer Expertise von LehrerInnen geschätzt wissen wollen. Sie verstehen sich als SpezialistInnen für das Kind und möchten so wahr- und ernstgenommen werden. An dieser Stelle benennen auch andere Kita-Fachkräfte ein deutliches Manko in der Zusammenarbeit mit der Schule – wie noch belegt wird. Zunächst wird jedoch eine weitere Sequenz aus ErzieherIn 7 hinzugezogen, mit der gezeigt werden kann, wie tiefgehend die Differenz zur Schule wahrgenommen wird.

*„Und ich würde mir einfach von der Schule wünschen, dass sie anerkennt, dass wir, im Gegensatz zu ihnen, die die Kinder jetzt heute kennenlernen am Tag der Einschulung, sind wir Fachleute für genau dieses Kind. [...] Wir haben dieses Wissen hart erworben in drei Jahren Kindergarten, warum wollt ihr davon nicht profitieren? Wir bieten unser Wissen doch, wir geben es doch gerne her aber nehmt es doch auch an und setzt es doch auch um!“ [...] Leider, leider, leider funktioniert es noch nicht so gut wie ich mir das wünsche. Aber auch da ist ja noch Zeit. Also das find ich ganz wichtig, dass die Schule bereit ist, das Wissen anzunehmen und mit umzusetzen. (I: Ja) Die würden sich unheimlich viel Stress ersparen und den Kindern auch. Die würden den Kindern und den Eltern*

---

<sup>169</sup> Möglicherweise ist ‚Status‘ Thema bei dieser Person, da sich das auch an anderer Stelle im Datenmaterial zeigt (vgl. Kapitel 10.1).

*unheimlich viel ersparen, wenn sie einfach mal mit uns reden würden.“ ( IP1 in ErzieherIn 7; 01:23:51)*

Von dieser Interviewpartnerin wird die Tatsache, dass die Kommunikation mit der Schule scheitert, als Ablehnung – ja sogar als Abwertung – empfunden. Ihrer Meinung nach führt die Geringschätzung, die ihrem Wissen und damit auch ihr persönlich entgegengebracht wird, dazu, dass die Kinder, die Eltern und auch die Lehrkräfte unnötigerweise leiden. Diese harsche Kritik speist sich aus einer Kommunikation mit der Schule vor Ort, die von Seiten der Kita als misslungen betrachtet wird, obschon es eine Vielzahl von Verbindlichkeiten in der Zusammenarbeit zu geben scheint, wie im Folgenden deutlich wird:

*„[...] Nächste Woche ist Einschulung bei ähm und da kriegen wir in so ein paar Monaten mal eine Rückmeldung. Wir haben, vor den Ferien haben wir so einen Kennlernnachmittag gemacht also eigentlich eine Eingangsdiagnostik aber spielerisch verpackt. Hat das Team vom Kindergarten und das Kollegium der Schule ähm ja so einen Nachmittag gestaltet wo aber nebenbei spielerisch eine Eingangsdiagnostik stattgefunden hat (I: Ja) für die Kinder.“ (ebd., 01:30:06)*

Die Lernausgangslage der Kinder ist von ErzieherInnen und LehrerInnen gemeinsam erhoben worden. Vermutlich wird dieses Verfahren von der Befragten nicht als geeignet betrachtet, um ein umfassendes Bild von den Kindern zu vermitteln – denn sonst würde die oben beschriebene Kritik an der Schule, die nicht gewillt ist, Informationen von den Kita-Fachkräften anzunehmen, jeglicher Logik entbehren. Nach den sehr kritischen Äußerungen über die Kommunikation mit den Lehrkräften der Schule überrascht es zunächst, dass es eine gemeinsame Veranstaltung gibt, die der Eingangsdiagnostik dient. Nach den einleitenden Worten zeigt sich jedoch, dass dieses ein weiterer Punkt ist, in dem die Befragte Missachtung durch die Schule erfahren hat:

*„Und die Auswertung kriegen wir hoffentlich, das hat bisher noch nie geklappt also ich hoffe dieses Jahr wieder darauf, dass es funktioniert. Ja, weil wir einfach wissen wollen, es sind Stunden für uns, ne? [...] Und wenn das nichts bringt, wenn wir von den Kindern äh von den Lehrern die Rückmeldung bekämen: „Es bringt uns überhaupt gar nichts.“, weil wir lesen diese Bögen nämlich hinterher gar nicht wieder, da können wir uns das nämlich schenken (I: Ja). Also werd ich als nächstes nämlich den Antrag stellen, dass es nächstes Jahr ausfällt. Das mach ich dann nicht noch weiter. Ich klopp nämlich keine Überstunden und hinterher kommt der Zettel irgendwo in den Schrank [...] so wie es die letzten Jahre war und keiner guckt ihn sich an [...] Also das ist ziemlich blöd, dann brauchen wir das nicht machen. Auch da sind wir, wie gesagt: Wir arbeiten dran (lachen), dass es besser wird, weil es im Sinne der Kinder ist es schon wichtig. [...] Aber das sind wir ja mittlerweile gewohnt, ich kenn die Lehrer hier. [...] Es ist*



*auch frustrierend, weil man da auch son bisschen gegen Windmühlen ankämpft.[...]" (IP1 ebd.,01:31:23)*

Ganz deutlich wird hier, dass die Befragte den Versuch, mit der Schule zusammenzuarbeiten, aufgrund der häufig erlebten Enttäuschungen aufgeben möchte – die Dynamik ihrer Ausführungen steigert sich bis an einen Punkt, an dem sie den Abbruch des Prozedere zur Eingangsdiagnostik in greifbare Nähe rückt. An diesem Höhepunkt angelangt, verlässt sie den Bereich der persönlichen Kränkungen und besinnt sich auf ihr professionelles Selbstverständnis – sich und ihr Tun in den Dienst der Kinder zu stellen („*Wir arbeiten dran (lachen), dass es besser wird, weil es im Sinne der Kinder ist es schon wichtig.*“). Deutlich wird das Ringen um Fassung in den Darstellungen, zeitweise wird die Ebene der Professionalität verlassen und die Auswirkungen der persönlichen Kränkungen werden sichtbar. Der Befragten gelingt es in diesen Sequenzen nur schwer, aus der eingeschränkten Argumentation des ‚entweder oder‘ auszubrechen und den Überblick wieder zu erlangen<sup>170</sup>. Immer neue Zusammenhänge fallen ihr ein – in denen sie Kränkungen seitens der Schule erfahren hat:

*„Allein schon dieses, was mich stört von Anfang an es ist eben keine Anerkennung. Wenn da [in der AG Zusammenarbeit Kita-Grundschule] Leute sitzen und nicht entscheidungsgewaltig sind, gar nichts dürfen eigentlich, dann fühl ich mich verarscht in gewisser Weise. Es sind hier zwei aus dem Team, wir sitzen da und wir treffen klipp und klar Entscheidungen und teilen die dann unserem Team hier mit, so ist die Absprache, anders gehts nicht. Wir können da nicht sitzen wie so zwei Strofiguren und dann immer zurück müssen: „Dürfen wir das?“, das ist blödsinnig. [...] die Schule macht das dummerweise so, die setzt zwei Leute dahin, die in keinster Weise irgendeine Entscheidung treffen können, die kaum Auskünfte geben können. Und das find ich, das ist nicht wertschätzend uns gegenüber, weil da fühl ich mich nicht ernstgenommen, wenn da Leute sitzen, die dann sagen müssen: „Ja, das müssen dann mal fragen gehen.“, ne? Und zwar bei jeder Kleinigkeit. (IP1 ebd., 01:31:23)*

Die Darstellungen der Befragten sind polarisierend. Sie zeichnet ein Bild von den Lehrkräften der zugehörigen Grundschule, die sich einerseits durch Arroganz ausweisen, zugleich jedoch lediglich weisungsabhängig handeln können. Dieses scheint den Kern der als zu gering empfundenen Wertschätzung auszumachen, die ihr und ihrem Team entgegengebracht wird. Im Gegensatz zu den Lehrkräften verfügt die Befragte aus ihrer Perspektive sowohl über Expertise („*im Gegensatz zu ihnen [...] sind*

---

<sup>170</sup> Stress und Belastungen können den Zugriff auf Handlungsoptionen von professionellen Akteuren einschränken. Hier führt die mangelnde Wertschätzung und Anerkennung durch LehrerInnen mitsamt den antizipierten Konsequenzen zu Stress für die Befragte. (Vgl. vertiefend zum selbstkompetenten Umgang mit beruflichen Belastungen Schache/ Doll 2014).

wir Fachleute für genau dieses Kind. [...] Wir haben dieses Wissen hart erworben“) als auch über Entscheidungsspielräume. In Anlehnung an die Formulierungen der Befragten und der Dynamik, die aus den Schilderungen spricht, möchte man sie als „(entscheidungs-)gewaltig“ bezeichnen. Die Kommunikation der beteiligten Akteure scheint sich auf allen Ebenen schwierig zu gestalten und zumindest auf Seiten der Kita Frustration hervorzurufen. Ob die zugehörige Schule diese Einschätzung teilt, lässt sich mit den vorliegenden Daten nicht prüfen. Inwieweit die Kita zu Kooperationen bereit oder daran interessiert ist, Kompromisse zu erarbeiten, ist ebenfalls nicht zu ergründen. Sicher ist jedoch, dass es sich hier um eine festgefahrene Situation handelt, in der eine Zusammenarbeit nur schwer möglich scheint.

Weniger drastisch in den Formulierungen, doch mit dem gleichen Tenor beschreibt die Interviewpartnerin aus ErzieherIn 15 ihre Zusammenarbeit mit der Grundschule. Auch diese Sequenz lässt sich unter der Prämisse ‚dem Kind eine Chance geben‘ lesen, doch erfährt sie hier eine andere Wendung. Eingeleitet wird die Passage mit der Kritik an dem in der Region verwendeten standardisierten ‚Übergangsbogen‘. In diesem sind die Bereiche vernachlässigt, die die Interviewpartnerin als grundlegend betrachtet, so sind ihre pädagogischen Grundüberzeugungen dort nicht aufgehoben.

*„Solche Dinge find ich viel, viel wichtiger als, als so etwas. [was im Übergangsbogen abgefragt wird] [...] Absoluter Unsinn. (I: Mh) Ne, stattdessen die Dinge, die uns so wichtig sind (.) (I: Mh) (.) da haben wir dann ein Feld auf der Rückseite, was wir dann ausfüllen können. Und das füllen wir dann auch immer ganz kräftig aus, aber mir begegnen dann Lehrerinnen, die dann sagen, ach das hat auch ne Rückseite? [...]“ (ErzieherIn 15; 00:58:34)*

Scheinbar werden nicht nur die Themenbereiche, die sich in dem Übergangsbogen finden als ungeeignet betrachtet. Darüber hinaus erscheint den Befragten offenbar die Form als ungeeignet, um den Kindern gerecht zu werden – was aus der Perspektive von ErzieherInnen den Blick auf die Individualität meint. Zudem scheinen standardisierte Fragen nicht dem Mitteilungsbedürfnis der Befragten zu entsprechen, da sie die Rückseite „immer ganz kräftig ausfüllen“.

*„Und dann haben wir gesagt, wir sind so unglücklich, wie der Bogen formuliert worden ist, wir wünschen uns was anderes. Da ist dann keine Rücks-, Rückmeldung gekommen, stattdessen wurde dann im letzten Jahr gesagt, warum füllt ihr die Bögen alle nicht aus. (I: Mh) Und wenn wir dann wiederum in manchen Grundschulen nachgefragt haben, was ist mit, was macht ihr mit unseren Bögen, dann: „Nein guck ich erst mal nicht drauf, ich will von dem Kind einen eigenen Eindruck haben.“ (I: Ah ja) Da ist also ganz viel, was an Verzahnung überhaupt nicht funktioniert. (ErzieherIn 15; 00:58:34)*

Die Kommunikation mit den Schulen scheint auch hier nicht zu glücken, denn offenbar werden die Bedürfnisse, die seitens der Kita formuliert werden, nicht umgesetzt – scheinbar werden sie nicht einmal gehört. Im Gegenzug werden jedoch Vorwürfe gemacht – so wirkt es zumindest auf die Interviewpartnerin, die hier zu Wort kommt. Anknüpfend an das Thema dieses Kapitels, dass den Kindern alle Chancen erhalten bleiben sollen, verweigert die Lehrerin in diesem Beispiel offenbar die Annahme von Informationen aus der Kita, weil sie kein vorgefasstes Bild von den Kindern übernehmen will („*Nein guck ich erst mal nicht drauf, ich will von dem Kind ein eigenen Eindruck haben.*“). Diese durch die befragte Erzieherin wiedergegebene Meinung wird kritisch hinterfragt:

*„Ich find das toll, dass Lehrerinnen sagen, jedes Kind kriegt bei mir ne neue Chance. (I: Mh) Und nur weil es in irgendeiner anderen Gruppe vielleicht immer (.) der Buhmann war und immer derjenige, der immer alles kaputt gemacht hat. Kinder kriegen ja manchmal solche. (I: Mh) Hat es bei mir die neue Chance, neu anzufangen. (I: Mh) Aber ähm ich finde das schade. (I: Mh) Weil, wenn eine Pädagogin müsste in der Lage sein, jedem Kind bewusst eine Chance anders zu geben. (I: Mh) Und ähm Lehrerinnen vertun sich da Chancen. (.)“*(ErzieherIn 15; 00:58:55)

Dem Kind durch den Institutionswechsel einen positiven Neustart zu ermöglichen, wird von der Erzieherin durchaus begrüßt. Doch sieht sie diese Tatsache nicht zwangsläufig damit verbunden, dass Informationen aus der Kita ignoriert werden müssen. Im Gegenteil betrachtet sie es als Teil professionellen Handelns von PädagogInnen, jedem Kind die Möglichkeit zu geben, einen guten Start in der Schule zu haben. So wird die diesbezügliche Aussage der Lehrerin von der Interviewpartnerin eher als Ausrede gewertet, sich nicht um die von den Kita angebotenen Informationen zu kümmern. Mehr Schaden als Nutzen sei dann zu erwarten. Als Beispiel dafür, wie es einem Kind schaden kann, wenn Informationen aus der Kita ignoriert werden, schildert die Befragte ein Beispiel. Auf dem Übergangsbogen eines Kindes hat sie die Zusatzinformation vermerkt, dass es dringend notwendig ist, sich auszutauschen. Sie betrachtete es als unumgänglich, die zukünftige Lehrerin darüber zu informieren, dass das betreffende Kind über außergewöhnliche Fähigkeiten im Bereich Mathematik verfügt. Nur mit viel Aufwand ist es ihr gelungen, mit der zuständigen Lehrkraft zu sprechen (allerdings hat diese sich schlussendlich bei der Erzieherin gemeldet). Zum Wohle des Kindes ist es der Befragten ein Anliegen, dass in der Schule das Angebot im Bereich Mathematik für dieses Kind entsprechend seiner Fähigkeiten gestaltet wird (vgl. ErzieherIn 15; 00:59:55). Mit dieser Schilderung verdeutlicht die befragte Erzieherin ihre Position: Werden die Informationen nicht verwertet, werden den

Kindern eher Chancen genommen, als dass sie Chancen erhalten. Auch auf Seiten von GrundschullehrerInnen lässt sich eine solche Überzeugung finden:

*„Ja, das ist natürlich schon wichtig, wenn man ähm (.) weiß, dass ein Kind äh Schwierigkeiten hat [...] sowas sollte man ja schon wissen, damit man ähm da auch drauf eingehen kann, denn sonst steht man da und weiß erst gar nicht, worums geht und ist dann vielleicht auch ungerecht einfach dem Kind gegenüber ne? [...] natürlich sollte es nicht so ablaufen, dass das Kind dann abgestempelt ist oder so (I: Mh) und das ähm, so sollte es ja nicht sein, aber so dass man einfach ähm n bisschen weiß, wie man das Kind (.) ja zu nehmen hat, dass man schon mal n bisschen weiß, worauf man sich einstellen muss einfach ne? Dass man da nicht wirklich wie son Ochs vorm Berg steht und (I: Mh) ja. (.) Da dann in dem Moment einfach überfordert ist, weil man damit jetzt auch nicht rechnet, es gibt ja auch Kinder, die zum Beispiel ADHS oder so, die dann ganz auffällig sind, und wenn man das vorher nicht weiß, dann wundert man sich natürlich erst.“ (LehrerIn 8; 00:31:27)*

Hier wird geschildert, dass bestimmte Informationen über Kinder wichtig sind, damit sie in der Schule gut aufgenommen werden können. Betont wird, dass es so eher möglich ist, dem Kind gerecht zu werden. Auch für die Lehrerin selbst ergeben sich daraus Vorteile, damit es nicht passiert, dass sie *„dann in dem Moment einfach überfordert ist“*. So empfinden es sowohl die ErzieherInnen als auch die LehrerInnen als Vorteil, wenn Informationen über (einzelne) Kinder von der Kita in die Schule übermittelt werden. Doch scheint die Sorge beiderseits groß, dass damit nicht sorgsam d.h. zum Wohle des jeweiligen Kindes umgegangen wird. Um Informationen zwischen Kita und Grundschule auszutauschen, sind sowohl gegenseitige Wertschätzung bedeutsam als auch Rahmenbedingungen, die dieses stützen. In verschiedenen Interviews wird darauf verwiesen, dass beispielsweise die regelmäßige Sprachförderung dafür genutzt werden kann: *„jedenfalls schafft die Sprachförderung auch ganz viel an Nähe (I: Mh) zwischen den Institutionen.“*(exemplarisch LehrerIn 1, 00:47:58)<sup>171</sup>. In dem Interview wird allerdings auch beschrieben, dass Rahmenbedingungen und Instrumente zwar unterstützend wirken können, jedoch keine Garantie für eine gelungene Kommunikation darstellen. Nachdem diese Interviewpartnerin beschreibt, auf welche Weise von den unterschiedlichen Seiten Informationen über die angehenden Schulkinder auf einem Bogen zusammengetragen werden, schließt sie Schilderungen an, mit denen deutlich wird, dass es aufgrund fehlender verbindlicher Strukturen sehr von den Erfahrungen und Meinungen Einzelner abhängt, ob vorhandene Informationen genutzt werden:

---

<sup>171</sup> Auf die diesbezügliche Funktion der Sprachförderung wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen (vgl. dazu Sauerhering/Solzbacher 2012).

*„und dann hat man eben wirklich nen ganz schönes Einblick als Lehrerin der ersten Klassen auch: Was ist vorher gewesen? Wer hat da welches Bild gehabt? Und ja, also ich finde, dass das äh zunehmend bei uns äh total gut läuft, mit diesen Informationen. [...] Informationen kommen rüber, dann ist es immer so ne Sache wie einzelne Kollegen das dann nutzten, was in der Schule angekommen ist. (I: Mh) Also dadurch, dass ich in den Kitas so viel bin, kenn ich schon viele Kinder und bin dann auch interessiert daran, was da jetzt schriftlich ist, muss ich sagen, hilft mir einfach. Es gibt aber auch Kollegen, die sagen: „Ich will das gar nicht so genau wissen, wir wollen mal dem Kind ne neue Chance geben.“ [...] Also ich finde, das ist überhaupt gar nicht richtig. (I: Mh) Ich möchte das, also fände das, finde das sehr förderlich, wenn man den, den, das einschätzen kann [...] Aber gut, das ist eben sehr offen also das ist den Kollegen ja auch sehr freigestellt, wie sie damit umgehen, mit den Informationen.“ (LehrerIn 1; 00:47:58)*

Deutlich wird hier, dass diese Lehrerin die Nähe, die sie zur Kita hat (weil sie dort die Sprachförderung macht), nutzen kann. Sie lernt die Kinder bereits vor dem Schuleintritt kennen und pflegt auch mit den Kolleginnen der Kita Kontakt. Die Folge ist, dass sie sich auch für die schriftlich verfassten Informationen der ErzieherInnen interessiert und diese als Bereicherung versteht. Sie teilt nicht die Einstellung ihrer KollegInnen, dass den Kindern damit eine Chance genommen würde – im Gegenteil: Sie betrachtet die Informationsweitergabe als hilfreichen Baustein in der Begleitung der Kinder von der einen Institution in die andere. Insgesamt ergeben sich für sie Möglichkeiten die Kommunikationsstrukturen zu verbessern:

*„[...] Ja und ich sag auch immer wieder zu den Kollegen: „Ruft da mal an! Das ist doch A.“ (lachen) (I: Ja) Ich meine, dass der Weg kürzer wird, wär mir so wichtig ne? (I: Mh) Ich hab da jetzt halt auch n bisschen persönlich Kontakt dahin (I: Mh) und dann fahr ich auch mal, also nicht oft, im Moment ist es ne Zeitfrage, aber die Kitas sind auch so freundlich oft und ich komm und sag: „Du, war das bei euch auch so?“ (I: Ja) So müsste, also ich finde, das sollten wir noch mehr fördern (I: Ja), dass da eben auch persönlich äh was passiert und dass man sich gar nicht n Termin setzt oder so sondern einfach eben anruft und sagt: „Wie gehen wir damit um und wie habt ihr das gemacht?“ (I: Genau). Das ist zunehmend bei uns so [...]“ (LehrerIn 1; 00:48:55)*

Sichtbar wird durch die Schilderungen, dass diese Lehrkraft den MitarbeiterInnen der Kita viel Wertschätzung entgegenbringt – sie betrachtet diese als „Fachleute“ für die Kinder, die sie selbst noch nicht so gut kennt – so wie es sich die Interviewpartnerin aus ErzieherIn 7 wünschen würde. Es wirkt, als würden die PädagogInnen aus Kita und Grundschule die Übergangsgestaltung in gemeinsamer geteilter Verantwortung

übernehmen<sup>172</sup>. Eindrücke werden bereits während der Kita-Zeit gesammelt und Fragen können auch noch nach dem Wechsel in die Schule gestellt werden, das wird von den LehrerInnen als Entlastung und Zugewinn empfunden. Diese Form der Kooperation und das dafür notwendige Vertrauen haben sich in einem Prozess entwickelt. Insgesamt geht aus der Analyse des Datenmaterials zu dem Themenfeld Informationsaustausch hervor, dass eine vertrauensvolle Basis nicht vorausgesetzt werden kann. Interessanterweise wird von allen Seiten berichtet, dass es gängige Praxis ist oder war, die Information, die aus der Kita zu erhalten sind, nicht zu nutzen. Argumentiert wird das sowohl von ErzieherInnen, die zurückhaltend sind bei der Weitergabe von Informationen als auch von LehrerInnen bei der Annahme immer auf die gleiche Weise, nämlich dass es darum gehe dem Kind eine neue Chance zu geben.

### **15.3 Ein gemeinsames Bildungsverständnis von Kita und Schule bleibt Vision**

Dieses Kapitel bildet den Abschluss der Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Datenmaterial. So besitzt die im Folgenden dargestellte Analyse bereits zusammenfassenden Charakter auf einer Metaebene. Deutlich wird, dass sowohl professionelles Selbstverständnis als auch pädagogische Orientierungen von ErzieherInnen und LehrerInnen in unterschiedliche ‚belief systems‘ eingebettet sind und folglich kein gemeinsames Bildungsverständnis formuliert werden kann. Diesbezügliche Bemühungen über die Institutionsgrenzen hinweg können sich demzufolge lediglich auf operationalisierbare Teilbereiche beziehen oder müssen recht oberflächlich bleiben – wie im Folgenden gezeigt wird. Welche Bedeutung der Kooperation zwischen Kita und Grundschule hinsichtlich der Gestaltung und Unterstützung des Übergangsprozesses dennoch zukommt, wird in der anschließenden Zusammenfassung diskutiert.

Im Land Niedersachsen wurde das Programm „Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule“ von August 2007 bis Juli 2013 durchgeführt. Das Ziel war, die Bildungs- und Erziehungsarbeit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu stärken sowie einen Beitrag zur Anschlussfähigkeit dieser beiden Bildungsbereiche zu leisten. Im Sample sind PädagogInnen vertreten, deren Einrichtungen zum Zeitpunkt der Interviews an dem Programm teilgenommen haben oder auch ihre Teilnahme bereits beendet hatten<sup>173</sup>. Einen konzeptionell verankerten Teilbereich stellt im ‚Brückenjahr‘ die Arbeit an einem gemeinsamen Bildungsverständnis dar, das von der wissenschaftlichen Evaluation als „eine der größten Herausforderungen der

---

<sup>172</sup> Jedoch nicht alle Lehrer-KollegInnen scheinen wie die Befragte zu agieren.

<sup>173</sup> Nicht nur von InterviewpartnerInnen der drei Einrichtungen des Samples, die am Projekt Brückenjahr teilgenommen haben, wurden die Anschlussfähigkeit und Übungsgestaltung thematisiert.

Modellprojektarbeit“ (Manning-Chlechowicz et al. 2010, 6) gekennzeichnet wurde. Eher implizite Vorstellungen hierzu wurden in der Auseinandersetzung mit dem Thema Schulfähigkeit und der Auseinandersetzung über individuelle kindliche Entwicklungs- und Lernprozesse konkret. Die wissenschaftliche Begleitung formuliert dazu: „Voraussetzung für die Verständigung auf ein gemeinsames Bildungsverständnis in der Kooperationsarbeit zwischen Grundschule und Kindertageseinrichtungen ist ein gegenseitiges Vertrauen und die Wertschätzung der Arbeit des Anderen“ (ebd., 7). Dass genau an dieser Stelle Schwierigkeiten auftreten, ist auch mit der Analyse des vorliegenden Datenmaterials zu belegen. In folgender Sequenz aus einem LehrerIn-interview wird das Thema ‚gemeinsames Bildungsverständnis‘ als zentraler Aspekt der Zusammenarbeit von Kita und Schule hervorgehoben:

*„Hehe, da haben wir ja gerade das Thema, wir haben ne gemeinsame Fortbildung (I: Mh) ähm im Grunde genommen, das Kernthema ist ja ‚gemeinsames Bildungsverständnis‘. (I: Mh) Und äh wichtig ist, dass wir uns da einig sind, was äh was erwarten die Kindergartenkinder ach die Kindergartenleiter (I: Mh) die Erzieher und was die Lehrer ähm an Gemeinsamkeiten. Was sollen die Kinder eben schon können? Mit der Schere ausschneiden meinetwegen und einen Stuhlkreis bilden (I: Mh) und äh ähm anderen zuhören können, dass nicht alle durcheinander sprechen, solche Dinge. [...]“ (LehrerIn 13; 00:01:43)*

Als bedeutsam wird hier herausgestellt, dass KitamitarbeiterInnen und Lehrerkollegium sich einig sind. Das Kernthema, mit dem sie sich bei der Formulierung des gemeinsamen Bildungsverständnisses befassen, scheinen Schulfähigkeitskriterien zu sein. Interessanterweise nennt die Befragte als Beispiele Kompetenzen, die Kinder bereits in der Kita erworben haben sollten („Was sollen die Kinder eben schon können“). Im Unterschied zum eingangs formulierten Befund der „Stunde null“ (S.29; 259), heißt das für diese Lehrkraft nicht, dass sie ihren Unterricht unabhängig von der vorgeleisteten Kita-Arbeit gestalten will. Vielmehr ist sie daran interessiert, Standards hinsichtlich dessen festzulegen, was Kinder zum Schuleingang beherrschen sollten. Jedoch wird hier aus der Perspektive der Schule und nicht aus der der Kita formuliert – es findet keine Perspektivübernahme statt: Die Frage ist dabei nicht, was leistet die Kita, woran können wir anknüpfen oder wie können wir uns treffen. So zeigen sich Erwartungen, die an die Kita gestellt werden und damit erscheint diese lediglich als schulvorbereitende Institution. Welche Aufgabe der Schule in diesem Zusammenhang zukommt, geht aus den Schilderungen nicht hervor.

Von einem ganz anderen Selbstverständnis der Kita, die sich nicht auf ihre schulvorbereitende Funktion reduzieren lässt, zeugen die im Folgenden geschilderten

Inhalte elementarpädagogischer Arbeit. Weil die Kindertagesstätte sich als Bildungsinstitution versteht, verschließt sie sich bisweilen auch nicht davor, erste Schritte der Kinder in Richtung Schriftspracherwerb oder Mathematik zu unterstützen.

*„Das wird auch immer mehr. Also a) die kriegen von zu Hause auch wesentlich mehr mit und b) denke ich, dass wir auch auf viele Sachen achten, wenn man irgendwas bildlich darstellt, dass man das vielleicht darunter schreibt in Druckbuchstaben. Oder in Büchern ist es ja auch so, dass viele Sachen einfach darunter noch mal stehen, oder so wie bei den Olchis<sup>174</sup>, da hat das eine Kind auch angefangen, die Olchis zu lesen. Also erst mit dem Bilderbuch und fragt danach nach bestimmten Buchstaben oder dass sie sich anhand dieser ‚ABC-Tür‘, da ist dann A wie Affe, B wie Bär, dass sie sich das selber zusammenreimen. Oder dass ein Kind anfängt und sagt: ich schreib das jetzt so und so, oder das heißt so und so und dass andere Kind daneben steht und sagt aha.“ (ErzieherIn 12; 00:23:12)*

In den Beschreibungen drückt sich ein Bildungsverständnis aus, mit dem sich die traditionelle Teilung von Zuständigkeitsbereichen und Lerninhalten nicht mehr aufrechterhalten lässt. Eine solche Öffnung und Integration hinsichtlich schriftsprachlicher Elemente trifft bei Schulen und LehrerInnen nicht immer auf Verständnis, so ist zumindest die Erfahrung, die die Befragten aus ErzieherIn 2 gemacht haben:

*„Wir sind ähm drei Jahre lang Konsultationskindertagesstätte<sup>175</sup> gewesen vom Land Niedersachsen. Und zu dem Zeitpunkt sind einmal viel Kolleginnen gekommen aus unserem Bereich. Aber es sind auch viele Lehrer hier gewesen. Relativ viel. Und wir sind oft von Lehrern kritisiert worden, wirklich auch barsch angegangen worden, dass die Kinder hier die Möglichkeit haben das Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen. Weil dann haben sie ja nichts mehr zu tun in der Schule. (Ja, wir bringen den ganzen Plan durcheinander, ne? IP2) Also das wollen die nicht. [...] Nech? Also das waren nicht alle und hier hat es ne (.) erfährt das ne gewisse Akzeptanz von unserer Grundschule. Aber ähm von anderen Grundschulen wird das durchaus auch anders gesehen. (IP 1 ErzieherIn 2; 00:46:02)*

In den Beschreibungen wird deutlich, dass sich diese Kita zu einer Bildungsinstitution entwickelt hat, in der Kinder unter anderem auch die Möglichkeit haben, sich den Kulturtechniken anzunähern. Die Befragten stellen ihr Konzept nicht in Frage und argumentieren sicher aus ihrer Position heraus, so scheinen sie ihre Arbeit als richtigen Ansatz und wertvolle Kita-Arbeit zu verstehen – sie haben eine handlungsleitende

---

<sup>174</sup> Kinderbuchreihe von Erhard Dietl.

<sup>175</sup> Konsultationskindertagesstätten sind vom Land Niedersachsen eingerichtete Stätten der Qualifizierung – im Sinne von: ‚Praxis für die Praxis‘. Hier zum ‚Offenen Konzept‘.



kollektive pädagogische Orientierung herausgebildet (vgl. Kapitel 14). Untermauert wird diese Beurteilung durch die Erwähnung, dass sie Konsultationskindertagesstätte waren. Scheinbar hat die Erfahrung den Befragten gezeigt, dass eine solche Positionierung der Kita (noch) nicht weit verbreitet ist. In ihren Schilderungen wird die Einschätzung deutlich, dass LehrerInnen Schrift und Zahlen als einen Bereich betrachten, welcher der Schule und nicht der Kita zugehörig ist und dass ihr Voranschreiten in diesem Bereich unter Umständen massive Kritik hervorruft („wirklich auch barsch angegangen worden“). Dass die Befragten hier differenzieren und sehen, dass nicht alle LehrerInnen diesbezüglich einer Meinung sind, wird durch die Weiterführung ihrer Schilderungen deutlich:

*„Ich hatte da doch mal diese nette Situation: Ein gemischtes Team, also ein gemischtes Lehrerteam, ne ganz junge Kollegin war dabei und ältere Kolleginnen waren dabei und ich erzählte, dass wir mit einigen Kindern unterwegs waren auf Buchstabensuche, hier im Ort. Und dann guckte aus einem Fenster ein Hund und der bellte ganz fürchterlich. Kinder ganz aufgeregt und dann sagte ein Kind zu mir: „XY schreib mir mal eben auf das Wort Hund“. Da hab ich gedacht: Ja das ist jetzt bedeutungsvolles Lernen. Hab ich das aufgeschrieben. Das Kind ist so mit dem Hund dann nach Hause und (.) oder was heißt hier zum Kindergarten, wir haben gesammelt, was wir dann alles so hatten. Und da krieg ich dann nur so die Rückmeldung, also von der jungen Kollegin: „Das ist falsch. Im Kindergarten geht es um sensomotorisches Lernen. Das ist die Grundlage.“ Widersprech ich auch nicht. Natürlich ist Sensomotorik ein ganz wichtiger Bereich. Also meine Aufgabe wäre gewesen einen Hund erst mal einzuladen hierher. Den Hund zu streicheln, anzufassen und mit dem Hund zu spielen (alle lachen) und auf diese Weise die Erfahrung zu sammeln. („Aber nicht schreiben.“ IP1; 00:47:07) Aber nicht schreiben. Und da sagte eine (.) eine ältere Kollegin in dem Kreis: „Also das ist Lernen, wie ich mir das vorstelle.“ Also im Zusammenhang. Da ist ein Hund. Ich seh den Hund. Und jetzt will ich schreiben können. Jetzt will ich das Wort Hund schreiben können. Und dann lern ich das. [...] Ja sagt sie, wenn ich so unterrichten dürfte, ich wäre heilfroh. Das verunsicherte leider die junge Kollegin, weil sie etwas anderes gelernt hat. Also scheinbar wird das immer noch ganz (.) ja ganz stark vermittelt.“ (IP2 ebd., 00:47:44)*

Neben der als traditionell und überholt geschilderten starren Aufgabenverteilung und Zuweisung bestimmter Lern- und Vermittlungsfunktionen an die unterschiedlichen Institutionen werden hier weitere interessante Aspekte angerissen: Beispielsweise wird die Meinung deutlich, dass sich auch die LehrerInnenausbildung noch nicht an die aktuellen Entwicklungen in Kita und Schule angepasst hat. Außerdem wird mit dem Vorurteil gebrochen, dass sich auch professionstheoretisch belegen lässt (vgl. Kapitel

7), dass es oftmals ältere Lehrkräfte sind, die Innovationen im Wege stehen. Im Geschilderten ist es die jüngere Kollegin, die traditionelle Vorstellungen vertritt – was jedoch nicht ihr, sondern dem Ausbildungssystem zur Last gelegt wird („Das verunsicherte leider die junge Kollegin, weil sie etwas anderes gelernt hat.“). Desweiteren wird Interesse als Motor von Lernprozessen hervorgehoben („Jetzt will ich das Wort Hund schreiben können. Und dann lern ich das.“). Der Zusammenhang von erfahrungsgeleitetem Lernen und Motivation wird in der Schilderung deutlich hervorgehoben, scheinbar sind die Befragten der Meinung, dass diese Form von Lernen sowohl in der Kita als auch in der Schule zu favorisieren sei. Dies entspricht nach Meinung der Befragten nicht den tatsächlichen Verhältnissen. Jedoch ist es zumindest vor Ort offenbar so, dass Kita und Grundschule sich aufeinander zubewegen, denn hier „erfährt das ne gewisse Akzeptanz von unserer Grundschule“. Eine Zusammenarbeit oder tatsächlich geteilte Ziele – ein gemeinsames Bildungsverständnis – werden jedoch nicht sichtbar, wie an anderer Stelle des Interviews deutlich formuliert wird:

*„Es ist guter Wille da von beiden Seiten. Was das Paradoxe ist, wir merken immer, dass ähm (.) ähm die Grundschule oft meint, sie denken genauso wie wir. Das meinen sie von sich, aber das ist völlig anders.“ (IP 1 ebd., 00:42:03)*

Das Grundschule und Kita gemeinsame Standpunkte vertreten, wird hier als Fehleinschätzung eingestuft. Was dahinter steht, lässt sich nur vermuten, möglicherweise die Überzeugung, dass LehrerInnen nicht richtig hinschauen, wenn sie zu diesem Schluss kommen. Es deutet sich zumindest an, dass diese ErzieherInnen einen eng umrissenen, unverrückbaren Standpunkt haben, von dem aus sie argumentieren, was im weiteren Verlauf noch deutlicher wird:

*„Da gibt es einen ganz starken Unterschied, ne? [...] Wir hatten die Kolleginnen der Schule eingeladen hier ins Haus. Und haben ihnen einfach noch mal unsere Räume und unsere Arbeitsweise vorstellen wollen. Und wir sind durch die Räume gegangen und in allen Räumen gab es ganz viel Zustimmung. „Oh. Hier gibt es ja so viel. Hier können die Kinder so viel tun und hier können sie so viele Erfahrungen sammeln. Warum fordert ihr nicht von den Kindern, dass sie in alle Räume mal reingehen müssen?“. Das war so ein (.) eine deutliche Frage. Für uns ist es. Kinder sind neugierig. Sie sind motiviert. Sie suchen Herausforderungen. Und es ist nicht unbedingt wichtig, dass sie in allen Bereichen sind. Wir gehen davon aus, dass sie in allen Bereichen so viel Kompetenzen entwickeln, wie sie für ihre Weiterentwicklung jetzt gerade brauchen. Und das (.) das ist aber ne unterschiedliche Sichtweise. (IP 2 ebd., 00:43:02)*

Das Bestreben der Befragten ist es, den eingeladenen LehrerInnen ihre Methoden und Arbeitsweisen vorzustellen. Eine Annäherung oder ein Austausch, um sich aufeinander

zuzubewegen oder unterschiedliche Perspektiven verstehen zu wollen, wird nicht antizipiert. Sehr deutlich wird in dieser Passage das professionelle Selbstverständnis der ErzieherInnen – ihr Ausgangspunkt ist das einzelne Kind und sein Entwicklungspotential. Die Einschübe und Fragen der LehrerInnen, die die befragten Erzieherinnen als Gegenpol einführen, zeugen davon, dass LehrerInnen ihrer Meinung nach eher auf die Sache fokussieren, das heißt, auf die unterschiedlichen Lerngelegenheiten und Inhalte. Die Einschätzung, dass die Erwachsenen dabei diejenigen sind, die dann die Fäden der Entwicklung in der Hand halten wird nachfolgend deutlich:

*„Mh und die Portfolios zum Beispiel, die sind nicht für die Kinder, sondern für die Schule. Die müssen da abgegeben werden. Das war ihre Vorstellung ne. Also völlig (.) völlig anders.“ (IP 1 ebd., 00:43:14)*

Die Erzieherinnen betrachten die Entwicklungsportfolios der Kinder als deren Eigentum. Sie können entscheiden, ob sie diese in der Schule zeigen, dort abgeben oder auch für sich behalten möchten (vgl. ebd., 00:29:37). Die LehrerInnen hingegen scheinen sie als Zeugnisse des Lernens der Kinder zu betrachten, die ihnen zur Verfügung gestellt werden sollten, um daraus Nutzen ziehen zu können. Die Erzieherinnen konstruieren für LehrerInnen ein Verständnis von Bildung und Lernen was ihrem eigenen entgegen steht, wie sich im Folgenden weiter manifestiert:

*„Ja. Und da ist so (.) so deutlich: Ich als Erwachsene entscheide ähm was die Kinder jetzt alles brauchen, um weiterzukommen. Und wir sagen: Wir bieten ein interessantes Umfeld. Und da finden die Kinder ganz viel. Was uns wichtig ist, was uns wirklich wichtig ist, ist das wirkliche Herausforderungen da sind. Weil das passiert oft, ich sag das jetzt mal in (.) in (.) passiert oft glaube ich in Kindergärten, ist uns auch oft passiert, dass son Kleinkindschema irgendwie beibehalten wird. [...] Also da spielt Individualität für uns ne ganz große Rolle. Also jeder soll die Möglichkeit haben, ob drei oder sechs Jahre alt, etwas zu finden, was über dem momentanen Entwicklungsstand liegt. Weil nur dann kann ich etwas lernen, wenn das über meinem Stand, wo ich mich jetzt gerade befinde und ja das ist unser Blick auf die ähm auf die Umgebung. Und darum ist es für uns nicht vorrangig wichtig, dass sie überall mal sind, sondern dass sie da, wo sie sind auch aktiv sind. Und dann lernen sie unendlich viel. Und da unterscheiden sich scheinbar unsere Sichtweisen noch (.) sehr. Sehr.“ (IP2 ebd., 00:45:06)*

Insgesamt sind die verwendeten Sequenzen dieses Interviews als Plädoyer der Professionalität (im Sinne von Qualität) ihrer Arbeit zu betrachten. Auch wenn im Wesentlichen Differenzen zwischen der Kita-Pädagogik und der Schulpädagogik ausgemacht werden, benennen die Befragten Gefahren und Versäumnisse in der Kita-Arbeit wie etwa *„dass son Kleinkindschema irgendwie beibehalten wird.“* Angedeutet

scheint hier das Risiko, Kinder zu wenig zu fordern und sie so in einem Schonraum zu belassen, der jedoch nicht dazu geeignet ist, Impulse für die kindliche Entwicklung zu setzen. In den Beschreibungen deutet sich an, dass traditionelle Kita-Arbeit auf solchen Prinzipien beruht. Die Befragten unterstreichen (auch) in dieser Passage die Entwicklung, die sie in ihrer Kita vollzogen haben. Offensiv setzen sie ihre Kita als Bildungsinstitution in Szene. Als zentrale Aspekte aus Sicht der Erzieherinnen werden Eigenaktivität der Kinder sowie Herausforderungen benannt. Anvisiert ist das Ziel, dass jedes Kind jeden Alters an jedem Ort in dieser Kita etwas finden kann, was ihm den Anreiz gibt sich in die ‚nächste Zone der Entwicklung‘ (Wygotski 1987) zu begeben. Grundsätzliche Unterschiede im Bildungsverständnis von Schule und Kita stehen im Mittelpunkt der Darstellungen. Ein möglicher Weg der Annäherung wird hier nicht aufgezeigt – deutlich werden Bemühungen auf Seiten der Kita-Fachkräfte, den LehrerInnen der aufnehmenden Grundschule ihr Verständnis von Bildung und dem Lernen von Kindern nahezubringen. Sich den Sichtweisen der Schule anzunähern oder deren Perspektiven zu integrieren oder eben als anderen jedoch auch möglichen Ansatz zu honorieren, scheint hier außerhalb des Denkbaren.

Den Abschluss zu diesem Themenfeld bilden die differenzierten Schilderungen der Lehrkraft (LehrerIn 1), die die Unterschiede von Kita und Schule unterstreicht und als unüberwindbar darstellt. Ausgangspunkt der Ausführungen ist die Wertschätzung der Kita-Arbeit, die derzeit geleistet wird:

*„sie sind ständig bemüht, glaube ich, Grundlagen zu legen und das ist auch sehr wichtig (I: Ja). Es ist nicht wichtig, dass die Kinder da tatsächlich die Zahlen lernen, aber es ist wichtig, dass sie ständig Spiele spielen, die irgendwas mit Mengen zu tun haben. [...] Bei der Schrift genauso, also Bilderbücher werden ja viel auch in der Kita behandelt und also so. (I: Mh) Ähm Verschriftlichung wird auch gefördert, die haben Material und sind immer erfreut, wenn ein Kind irgendeinen Buchstaben kann. Das sind Dinge, die passieren.“*

Nach dieser einleitenden wertschätzenden Sequenz werden Unterschiede zwischen Kita und Grundschule deutlich benannt. Interessant ist in der Darstellung, dass zunächst von der Kita-Arbeit ausgehend berichtet wird, da dies aber für die Argumentation nicht möglich scheint, wird abgebrochen und neu angesetzt – diesmal bildet die Schule den Ausgangspunkt:

*„Ähm manchmal, glaube ich, ist es noch zu wenig ähm, dass die Kinder. Also Schule funktioniert ja so. Die Kinder müssen ja in ihrer Freiheit eingeschränkt leben. (I: Mh) Und in der Kita sind sie sehr drauf bedacht, diese Freiheit immer weiter auszubauen und finden, also ich hab mich mit Erzieherinnen oft darüber unterhalten, und das empfinden die Kitas oft als Qualität ihrer Arbeit. (I: Mh)*

*Klar, find ich auch. Wenn Schule so weiter gehen würde, wär das ne super Vorbereitung für uns. So ist es aber so, das Kind darf auswählen aus zehn Aktivitäten, die alle super betreut sind, was es machen möchte und es ist auch sehr sinnvoll, was sie dann da tun, aber das Kind gewöhnt sich an: Ich darf aussuchen! Heute habe ich gar keine Lust zum Matschen, heute will ich Bausteine bauen. Und mit dieser Erwartungshaltung kommen sie dann bei uns an und wir können so nicht arbeiten, unter den Umständen, die wir im Moment haben und bei uns heißt es dann: „Nein, du darfst das und das und das jetzt gar nicht. Du musst hier sitzen und wir machen jetzt hier zusammen das Mu.“ Und da hab ich also wirklich ganz viele Kinder auch, die sagen: „Du ich hab jetzt keine Lust mehr. Ich geh jetzt Lego bauen.“ Und also, einfach viele Konflikte am Anfang.“*

Zunächst ist herauszustellen, wie Kita beziehungsweise Grundschule von dieser Lehrerin charakterisiert werden: Die Kita zeichnet sich durch Freiheit und Wahlmöglichkeiten für die Kinder aus – die Schule ist durch Einschränkungen für die Kinder gekennzeichnet. Aus der Sicht der Befragten erfordern diese scheinbar systemimmanenten Unterschiede starke Anpassungsleistungen auf Seiten der Kinder. Dass die Kinder sich beim Übergang von der Kita in die Schule vom Lustprinzip verabschieden müssen, sei mit großem Konfliktpotential behaftet. Interessant ist, welche Schlussfolgerungen daraus gezogen werden:

*„Und da wünschte ich mir, dass wir da noch mehr aufeinander oder miteinander überlegen würden: Wie können wir die Brücke schaffen? Ich hab dann öfter gehört, von Kita-Leitungen auch: „Ja, dann müsst ihr euch verändern. Findest du nicht, dass unsere Arbeit erst mal die richtige Richtung angibt und müsste die Schule sich nicht verändern? Denk doch mal nach!“ und dann sag ich: „Grundsätzlich find ich schon, dass Schule anders sein müsste, ich bin nicht richtig zufrieden mit dem kleinen Raum, den ich hab für 20 Schüler, aber ich kann es gar nicht, unter diesen Bedingungen nicht, nicht ändern.“ (I: Mh) So, verstehen Sie diesen Konflikt? (I: Ja, ja) Und deswegen glaub ich, wäre es für die Kinder besser, die Kitas würden da nicht sooo weit voranschreiten mit individueller, persönlicher Freiheit und jeder sucht seine Erfahrungen und seinen Weg sondern hätte jedenfalls im letzten Jahr vor der Schule [...]“ (LehrerIn 1; 00:44:18)*

In dieser Fortsetzung der Sequenz wird deutlich, dass der Konflikt, der oben noch als Differenz zwischen Lustprinzip und Fremdsteuerung für die Kinder beschrieben wurde, sich hier als Konflikt zeigt, in dem die Lehrkraft sich gefangen sieht. Sie teilt die Einschätzung der Kita-MitarbeiterInnen, mit denen sie im regelmäßigen Kontakt zu stehen scheint, sieht sich jedoch außerstande, ihre Arbeit in diese Richtung zu verändern. – Schule erscheint starr und unbeweglich („Schule funktioniert ja so“). In

der Konsequenz würde es nach Meinung der Lehrerin zwischen Kita und Schule „eine Brücke schaffen“, wenn die Kinder im letzten Kita-Jahr an Einschränkungen in ihrer Freiheit herangeführt würden, sodass sie mit einer veränderten Erwartungshaltung ihre Schullaufbahn starten würden. Deutlich wird hier die Einschätzung der Lehrkraft, dass Kita und Grundschule – zumindest im Bereich der Freiheit der Kinder – nicht anschlussfähig sind und dass sich dieser Mangel als Diskontinuität auswirkt, der von den Kindern kompensiert werden muss. Andernfalls kommt es zu Konflikten in der Anfangsphase. Die dargestellten Abgrenzungen zwischen Kita und Schule machen deutlich, welche Hürden es noch zu überwinden gilt und wie schwierig es mitunter ist, eine gelungene Zusammenarbeit auf den Weg zu bringen oder gar ein gemeinsames Bildungsverständnis ins Auge zu fassen<sup>176</sup>. Dennoch ist die Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule mancherorts tragfähig und es gelingt sogar die Formulierung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses, wie in ErzieherIn 4 deutlich wird.

*„Und wir haben jährlich Elternsprechtage, die finden für die fünf- sechsjährigen gemeinsam mit der Lehrerin statt. Das machen wir jetzt seit zwei Jahren. Hat sich als sehr gut erwiesen. Hat auch ne gute Wirkung bei den Eltern. [...]Das ist die eine Sache, da hat die Zusammenarbeit sehr gut geklappt. Das zweite ist die schulische Sprachförderung für die fünf- sechsjährigen durch unsere meistens 14 Nationalitäten, kommt die Lehrerin an fünf Tagen in der Woche fast den ganzen Vormittag in die Einrichtung und hat zwar einen extra Raum, bezieht (.) versucht aber trotzdem die Sprachförderung in den Alltag der Kita zu integrieren und das ist gleichzeitig diese Fachfrau für das Brückenprojekt für den Übergang was natürlich wunderbar ist (.) für uns. Dadurch hat sich im Laufe der letzten vier Jahre eine sehr gute Zusammenarbeit entwickelt. Ich weiß, dass das schon fast ne Ausnahme ist. Höre ich bei meinen Fortbildungen immer wieder wie schwierig das ist. Aber ist halt so und (.) kann ich voller Stolz sagen wir habens sogar geschafft jetzt gerade vor kurzem ein gemeinsames Bildungsverständnis aufs Papier zu bringen. Schule und Kita. Gut, das ist natürlich sehr grob formuliert.“ (ErzieherIn 4; 00:20:36)*

Eine interessante Kooperationsform zwischen Kita und Grundschule wird dort mit dem Abhalten gemeinsamer Elternsprechtage genannt. Als weitere Form bezeichnet die Erzieherin die Sprachförderung, die von einer Grundschullehrerin täglich in der Kita durchgeführt wird, als Berührungspunkt und Aspekt kontinuierlicher Zusammenarbeit. Auf diese Weise ist ein tragfähiges Arbeitsbündnis entstanden<sup>177</sup>. Dieses beruht

---

<sup>176</sup> Bei diesem Urteil der Lehrkraft ist jedoch darauf zu verweisen, dass sie sich durchgängig sehr wertschätzend gegenüber der Kita-Arbeit äußert. Möglicherweise kann sie die Unterschiede zwischen der Kita und der Grundschularbeit so deutlich erst dadurch benennen, weil sie einen sehr engen Kontakt pflegt.

<sup>177</sup> Vgl. zur Bedeutung und Wirkung der Sprachförderung in der Kita: Sauerhering/Solzbacher 2012.

insbesondere darauf, dass die Sprachförderung und Brückenjahrskoordination in Personalunion geführt wird. Als Beleg und ‚i Tüpfelchen‘ der erfolgreichen Zusammenarbeit mit der Grundschule wird das gemeinsam erarbeitete Bildungsverständnis hervorgehoben. Bei der Schilderung fällt auf, dass die Befragte einerseits als Referenz für ihre Expertise und andererseits als Betonung des Außergewöhnlichen einstreut: *„Höre ich bei meinen Fortbildungen [angespielt wird auf ihre eigene Tätigkeit als Fortbildnerin] immer wieder wie schwierig das ist.“*. Auf diese Weise erhält die Aussage beziehungsweise das gemeinsam formulierte Bildungsverständnis noch mehr Gewicht, wenngleich es *„sehr grob formuliert“* ist (vgl. ebd., 00:20:36)

Deutlich wurde bei der Analyse des Materials, dass positive Erfahrungen in der Zusammenarbeit von Kita und Grundschule die Annahme widerlegen, dass die Weitergabe von Informationen sich negativ auf die Chancen von Kindern zum Schulstart auswirkt. Wenn eine gelungene Zusammenarbeit, getragen durch eine wertschätzende Kommunikation, grundgelegt ist, wird der Mehrwert, der sich als Qualitätssteigerung ausdrückt, deutlich betont:

*„Also ähm die (.) also ich find das Gravierendste ist wirklich die äh die Beziehung und Zusammenarbeit der, der pädagogischen Fachkräfte [...] die findet auf Augenhöhe statt inzwischen. (I: Ja, ja) Also äh wir kennen und schätzen die Arbeit der, in den Kitas, umgekehrt ist es genauso, wir duzen uns, wir sehen uns auf den Fortbildungen (I: Mh) ähm also wir arbeiten eng zusammen, wenn es um die Frage von, von Schwierigkeiten bei Kindern geht ähm auch ge in Bezug auf die Eltern sind beide gefragt und und äh auch da dann, wenns wenss irgendwelche Fragen gibt (I: Mh) also das ist eigentlich das Gravierendste und natürlich denke ich und hoffe, das hats ja auch, bei der, bei der Auswertung sich gezeigt, dass äh die Sicherheit bei Kindern und Eltern auch stark zugenommen hat. (I: Mh) Also da haben wir eine Frage gehabt, ne äh wie wie hat es, äh dies Brückenjahr sich ausgewirkt, sind Sie, äh ist das Kind zuversichtlicher, und sicher in die Schule gegangen (I: Mh) sind Sie als Eltern zuversichtlich und sicher in Bezug auf die Schullaufbahn Ihres Kindes? Und da war, war n ganz großer Zuspruch (I: Mh) an der Stelle, ne? (I2: Mm I: Ja) Dass das äh also in, für die Kinder und für die Eltern, aber auch für uns als Pädagogen in beiden Einrichtungen ganz viel gebracht hat und bringt (I: Ja) diese Zusammenarbeit. (LehrerIn 5; 00:17:17)*

Auch wenn an dieser Stelle nicht ausdrücklich formuliert ist, dass die Akteure aus Kita und Schule ein gemeinsames Bildungsverständnis formuliert haben, wird mit den Schilderungen deutlich, dass die Förderung der Kinder im Übergang als eine gemeinsame Aufgabe verstanden wird, die auf einem tiefgreifenden von Wertschätzung getragenen Verständnis basiert. Deutlich wird zudem, dass die engere

Verknüpfung von Kita und Schule durch das Brückenjahr auch dazu beiträgt, dass die Eltern sich sicherer fühlen. Führt man sich jetzt nochmals vor Augen, dass dem Transitionsansatz nach auch die Eltern einen Identitätswechsel vollziehen, ist das ein beachtlicher Befund. Dadurch, dass ErzieherInnen und LehrerInnen sich einander enger angeschlossen haben und den Prozess des Übergangs gemeinsam moderieren, können auch die Kinder zuversichtlicher in ihre Schullaufbahn starten – das geht aus der vor Ort durchgeführten Evaluation des Projekts ‚Brückenjahr‘ hervor. Betont wird, dass dieses auch einen Mehrwert für die PädagogInnen der beteiligten Institutionen darstellt. Das wird noch deutlicher, wenn der Entwicklungsprozess der Zusammenarbeit beschrieben wird:

*„Also ganz früher war die, die Abgrenzung viel stärker, also dass die sagten, äh w- ne wir machen nichts mit Schule, das ist euer Bereich und da wollen wir auch gar nicht wissen und umgekehrt eigentlich auch nicht ne? (I: Ja) Das ist was völlig anderes, wir gucken auch gar nicht hin, früher war das sogar so, dass die Erz- äh die Kollegen gesagt haben, die Lehrer also, äh ich will von dem Kind gar nichts wissen (I: Mh) äh das kommt in die Schule und dann ist das für mich n unbeschriebenes Blatt sein, und ich will nicht voreingenommen sein. Und damit haben wir jetzt gemerkt, haben wir ganz viel verschenkt (I: Ja) ganz viel an, an wertvollen äh Ressourcen (I: Ja), die einfach durch die äh Erzieherinnen da wären an Informationen, was es uns als ähm Kollegen auch viel ähm einfacher macht und viel, viel, viel leichter macht, die Kinder einzuschätzen, auch zu integrieren und gleich ihre, also nicht erst auszutesten und sozusagen, die Kind ins- die Kinder ins Messer laufen zu lassen, sondern zu wissen, wo n Kind Unterstützung braucht, wo vielleicht bestimmte Schwierigkeiten liegen, wo man Rücksicht nehmen muss und all das ne? (I: Mh) Und das wird alles jetzt äh sozusagen als als Fundus da, was wir äh woraus wir schöpfen können und was unsere Arbeit also wirklich verbessert denke ich.“ (LehrerIn 5; 00:18:39)*

Auch in diesen Schilderungen wird die Chance eines Neustarts für die Kinder als Thema benannt. Aus der Retrospektive kann die vormals vertretene Sichtweise neu bewertet werden: Auf Zusammenarbeit zu verzichten und Informationen nicht anzunehmen wird als verpasste Chance beschrieben. Ausdrücklich wird der Mehrwert betont, den diese Zusammenarbeit sowohl für die Kinder hat, als auch die Entlastung, die die KollegInnen in der Schule dadurch erfahren. Hier nicht erwähnt aber zu vermuten ist, dass auch die Kita-MitarbeiterInnen diese Zusammenarbeit positiv bewerten, da sie und ihr Wissen auf diese Weise Wertschätzung erfahren.



## 16 Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse

Das vorliegende Datenmaterial kann als Beleg dafür betrachtet werden, dass es sowohl deutliche Abgrenzungen zwischen Kita und Grundschule als auch gelungene, vielschichtige Kooperationen gibt. Führt man sich vor Augen, dass auf Basis der Transitionsforschung der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als ein entscheidendes Moment in der Bildungsbiographie von Kindern betrachtet werden kann, ist es von Bedeutung, wenn die Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen nicht (hinreichend) gelingt. So lohnt es sich, genauer hinzuschauen und mögliche Auswirkungen aufzuzeigen. Nachfolgend werden die Ergebnisse der Analysen dieses Kapitels auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert: Sie werden hinsichtlich der Konturierung des professionellen Selbstverständnisses und der pädagogischen Orientierung von ErzieherInnen und LehrerInnen betrachtet, Fallstricke sowie Gelingensbedingungen der Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule werden herausgestellt; weiterhin werden die Rekonstruktionen hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit an verschiedene Theorien zum Übergang geprüft.

Insgesamt liegt wenig Datenmaterial zur Perspektive der LehrerInnen auf die Gestaltung der Kita-Arbeit vor. Deshalb bleibt ihr Blick auf die Kita häufig unscharf. Thematisiert wird die Kita-Arbeit jedoch bei konkreten Maßnahmen zur Schulvorbereitung beziehungsweise im Zusammenhang mit Kriterien, die für die Schulfähigkeit von Kindern stehen. So deutet sich an, dass der Lern- oder auch Leistungsstand der Kinder eine deutliche Orientierung für LehrerInnen darstellt. Von Bülow (2011) hat in ihrer Studie herausgearbeitet, dass das Wissen von LehrerInnen beziehungsweise ErzieherInnen um die je andere Profession im Wesentlichen biographisch geprägt ist (vgl. ebd., 240). Im vorliegenden Material finden sich hingegen Schilderungen, die vom eigenen Erleben der Zusammenarbeit geprägt sind. Mit den Aussagen der ErzieherInnen lässt sich insgesamt ein deutlicheres Bild ihrer Vorstellungen von Schule nachzeichnen als es sich umgekehrt bei den LehrerInnen bezüglich der Kita-Arbeit ermitteln lässt.

Ein weit verbreitetes Bild unter den befragten ErzieherInnen ist, dass es die ‚kindfähige Schule‘ (noch) nicht gibt. Schule, wie sie heute ist, sei nicht in der Lage, Kinder so aufzunehmen, wie sie kommen und in ihrer Vielfalt zu fördern (beispielsweise ErzieherIn 7 und ErzieherIn 2). Getragen werden diese Einschätzungen unter anderem durch ein spezifisches Bild von Kindern und ihrer Entwicklung. Einerseits ist hier der Blick der ErzieherInnen auf die Potentiale der Kinder zu nennen, andererseits ihre Vorstellung vom kindlichen Lernen. Datenbasiert lassen sich Kita und Grundschule

folgendermaßen charakterisieren: Die Kita zeichnet sich durch Freiheit und Wahlmöglichkeiten für die Kinder aus – die Schule dagegen ist durch Einschränkungen für die Kinder gekennzeichnet, weil Kinder zeitgleich an einem Lerngegenstand arbeiten. Aus der Sicht der Befragten erfordern diese scheinbar systemimmanenten Unterschiede starke Anpassungsleistungen auf Seiten der Kinder (exemplarisch LehrerIn 1; Erzieherin 2). Dass die Kinder sich beim Übergang von der Kita in die Schule vom Lustprinzip verabschieden müssen, sei mit großem Konfliktpotential behaftet. Professionelles Selbstverständnis und pädagogische Orientierungen von ErzieherInnen und LehrerInnen sind so in unterschiedliche Bezugssysteme eingebettet, die sich mit den Themen Lernen, Freiwilligkeit und Leistung pointieren lassen. Deutlich wird, dass die systemimmanenten Logiken sich auch durch entwicklungstheoretisches Wissen stützen lassen. Mit dem Übergang von der Kita in das staatlich verpflichtende Bildungssystem geht einher, dass Leistung und Leistungsbewertung zunehmend relevant werden. In der Regel sind Kinder im Alter von fünf Jahren entwicklungsgemäß noch nicht in der Lage, einen Zusammenhang von Anstrengung und Leistung (im Sinne eines Maßstabs, der von außen gesetzt wird) herzustellen. Im Vorschulalter ist Leistung noch sehr eng damit verbunden, dass sie von einer wichtigen Person, das heißt von einer Bezugsperson wahrgenommen wird. Anders verhält sich das, wenn die Motivation aus dem Lerngegenstand selbst hervorgeht. Dann entsteht in der Verbindung von Lerngegenstand und Kind eine intrinsische Motivation (vgl. Looser 2011, 35ff). So treffen verschiedene Aspekte an dieser Stelle des Übergangs zusammen: ErzieherInnen betonen die Bedeutung des Interesses für die Lernentwicklung bei Kindern und setzen hier im Wesentlichen auf erfahrungsgelitetes Lernen. Folgerichtig orientieren sich ErzieherInnen am einzelnen Kind und konzentrieren sich auf die individuelle Entwicklungsbegleitung. Als wichtige Bezugspersonen unterstützen sie das Lernen des Kindes. Zugleich stehen Kinder an einer Schwelle an der sie von einem System in das andere wechseln. Innerhalb dieser Systeme herrschen unterschiedliche Logiken. Im Unterschied zur Kita ist im Kontext Schule über den Bildungsauftrag und die Selektionsfunktion immer auch der soziale Vergleich relevant. Lernen, Wissen und Können werden anhand der curricularen Vorgaben operationalisiert und der Bewertung zugänglich gemacht. Auch die Lernentwicklung des einzelnen Kindes wird ins Verhältnis zum Standard gesetzt.

Wird der Übergang des Kindes von der Kita in die Schule als Prozess wahrgenommen und die Schulfähigkeit nicht als Eingangsnorm verstanden, kommt hier auf ErzieherInnen und LehrerInnen eine gemeinsame Aufgabe zu, beziehungsweise muss eine Art Stabübergabe stattfinden. Hierbei bildet die Weitergabe von Informationen einen Bereich, der durchaus kritisch betrachtet wird. Insgesamt wird in dem

Datenmaterial deutlich, dass Informationen annehmen und damit umgehen können Ausdruck gegenseitiger Wertschätzung ist. Die hierfür notwendige vertrauensvolle Basis kann nicht immer vorausgesetzt werden. Interessanterweise wird von allen Seiten berichtet, dass es gängige Praxis ist oder war, die aus der Kita erhaltenen Informationen über die Kinder nicht zu nutzen. Sowohl ErzieherInnen als auch LehrerInnen gehen zurückhaltend mit der Weitergabe von Informationen über die Kinder um. Argumentiert wird immer auf die gleiche Weise: Es gehe darum, dem Kind eine neue Chance zu geben. Deutlich wurde bei der Analyse des Materials, dass positive Erfahrungen in der Zusammenarbeit von Kita und Grundschule die Annahme widerlegen, dass die Weitergabe von Informationen sich negativ auf die Chancen von Kindern zum Schulstart auswirkt. Wenn eine gelungene Zusammenarbeit, getragen durch eine wertschätzende Kommunikation, grundgelegt ist, wird der Mehrwert, der sich als Qualitätssteigerung ausdrückt, deutlich betont.

Das professionelle Selbstverständnis von ErzieherInnen als EntwicklungsbegleiterInnen und ihre pädagogische Orientierung am individuellen Entwicklungspotential und -weg des Kindes hat bei der Begleitung der Kinder im Übergang von der Kita in die Grundschule eine wichtige Funktion. Für LehrerInnen stellt die Lernausgangslage eine wichtige Größe im Übergang dar. Schon dieser Begriff ist interessant, denn er präsupponiert, dass das Lernen der Kinder mit dem Schuleintritt beginnt – nicht schon vorher. Mit der Analyse des Materials geraten die Erhebungsverfahren zur Feststellung der Lernausgangslage in den Blick. Deutlich wurde, dass mit den Verfahren in erster Linie eine Grundlage für LehrerInnen geschaffen wird – ErzieherInnen können hieraus keinen Nutzen ziehen. Auf Basis des vorliegenden Materials lässt sich nicht eindeutig klären, ob die Feststellung der Lernausgangslage in erster Linie dazu dient, den Anfangsunterricht passgenau gestalten zu können oder eher den Zweck erfüllt, die Lernentwicklung in der Grundschule anhand des eingangs erhobenen Standes bewerten zu können. Desweiteren zeigt sich in den Darstellungen zu diesem Thema, dass ErzieherInnen sich in diesen Verfahren nicht wiederfinden. Was ihnen entscheidend für das Gelingen des Übergangs erscheint und was sie für die Charakterisierung des einzelnen Kindes übermitteln wollen, wird hier in der Regel nicht erfasst<sup>178</sup>. Gleichwohl übernehmen ErzieherInnen eine Aufgabe bei solchen

---

<sup>178</sup>Als Ergebnis ihrer Forschungen stellt auch Plehn (2012) heraus, dass ErzieherInnen die Schuleingangsverfahren kritisch betrachten. Die Überprüfung der Kompetenzen entspricht nicht dem Blick der ErzieherInnen auf das Kind. Interessanterweise berichten die ErzieherInnen aus Plehns Sample diesbezüglich nicht aus persönlichen Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit der Grundschule, sondern aus Erfahrungen, die sie mit ihren eigenen Kindern gemacht haben. Sind ErzieherInnen hingegen in die Verfahren involviert, fällt ihr Urteil positiv aus (vgl. ebd., 87f).

Erhebungen, wenn ihnen eine solche angetragen beziehungsweise zuerkannt wird. So unterstützen sie die LehrerInnen in der Wahrnehmung ihrer Funktion als ModeratorInnen. Bemerkenswert ist, dass ErzieherInnen sich dennoch hier in einer Nebenrolle sehen (exemplarisch ErzieherIn 12 und 16). Zusätzlich wird anhand des Datenmaterials zur Erhebung des Lern- und Entwicklungsstands der Kinder im Übergang deutlich, dass die Arbeit in Kita und Grundschule verschiedenen Prämissen unterliegt. An dieser Stelle lässt sich an Theorien zum Übergang anknüpfen, denn es wird durchaus kontrovers diskutiert, wie die Bedeutung des Übergangs einzuschätzen ist. Beispielsweise kann nach Filipp (1981) der Übergang als kritisches Lebensereignis betrachtet werden. Dementgegen betont Beelmann (2006), dass lediglich bei etwa 5% der Kinder Übergangsprobleme zu verzeichnen seien. Daher stellt er in Frage, ob der Übergang generell als krisenhaftes Ereignis zu bewerten sei (vgl. ebd., 152ff).

Auch wenn mit der Betrachtung der professionellen Akteure aus Kita und Grundschule als ModeratorInnen des Übergangs bereits der Anschluss an den Transitionsansatz stattgefunden hat, lässt sich die Diskussion zu verschiedenen theoretischen Positionen noch ausbauen – insbesondere weil darin verschiedene Ansätze wie der ökosystemische von Bronfenbrenner (1981), das Stressmodell nach Lazarus (1981) sowie das Modell zu kritischen Lebensereignissen nach Filipp (1981) aufgehen. Nach Griebel und Niesel (2011) sind Transitionen „Lebensereignisse, die Bewältigung auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensivierte Lernen anregen und als bedeutsame biographische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (ebd., 37f.). Veränderungen finden hierbei auf der individuellen, der interaktionalen sowie der kontextuellen Ebene statt.

Als Anschluss an das Transitionsmodell ist neben der ko-konstruktivistischen Verortung die Berücksichtigung der Systemebene bei der Datenanalyse zu betrachten, die im Ansatz Bronfenbrenners grundgelegt ist. So wird der Übergang als kontextualisierter Prozess sichtbar, in dem Familie, Kita und Schule als Lebensraum integriert werden müssen. Zudem wird über diesen Ansatz deutlich, dass den Systemen Verantwortung für den Übergang zukommt. Gezeigt wurde mit der Datenanalyse, dass ErzieherInnen und LehrerInnen dafür sorgen, dass Kinder im Übergangsprozess beispielsweise die neuen Gebäude inklusive ihrer spezifischen Gestaltung kennenlernen (Schnuppertage, Hospitationen). Vielfach werden die Kinder bereits vor der Einschulung an eine veränderte Gestaltung von Bildungsprozessen herangeführt (vgl. Kapitel 15.2).

Auf der individuellen Ebene findet ein Statuswechsel statt, der Auswirkungen auf das Rollen- und Identitätsverständnis hat, da aus Kita-Kindern Schulkinder werden. Damit

verbunden ist zunächst ein Rollenzuwachs. Der Identitätswechsel der Kinder wird durch die ErzieherInnen begleitet und unterstützt. In ihrem letzten Halbjahr genießen die Kindergartenkinder einen besonderen Status, der sowohl durch Privilegien als auch Pflichten gekennzeichnet ist. Spannend an dieser Stelle ist, dass Fachkräfte in der Kita betonen, es sei wichtig, den Kindern Herausforderungen zuzumuten, wie beispielsweise ihnen etwas entgegen ihres aktuellen Interesses abzuverlangen oder eine ausdauernde Beschäftigung zu erwarten – was auch als Anknüpfungspunkt an die Veränderungen auf der kontextualen sowie interaktionalen Ebene zu verstehen ist, die sich hier in der veränderten Gestaltung der Bildungsprozesse zeigt. Deutlich wird, wie die verschiedenen Veränderungen ineinandergreifen.

Die interaktionale Ebene zeigt sich darin, dass Kinder und Eltern gefordert sind, sich von bewährten Beziehungen zu verabschieden und neue zu knüpfen. Hier hat sich in dem Datenmaterial gezeigt, dass eine intensive Zusammenarbeit zwischen Kita und Schule und eine gemeinsame Förderung der Kinder – nach Einschätzung der Befragten – ebenfalls dazu beiträgt, dass Eltern in ihrem Prozess des Identitätswechsels unterstützt werden. Möglicherweise wirkt der Verlust der Erzieherinnen als Bezugspersonen dann weniger trennend, weil zugleich bereits neue Kontakte geknüpft werden. Dies gilt sowohl für die Kinder als auch für deren Eltern.

Sowohl von ErzieherInnen als auch von LehrerInnen wird Selbstsicherheit beziehungsweise Selbstbewusstsein als maßgebliches Schulfähigkeitskriterium benannt. Hier lässt sich an verschiedene Theorien anknüpfen. Einerseits spielt die Selbstsicherheit im Kontext des Identitätswechsels eine Rolle. Sie kann aber auch als Anschluss an Theorien zu Risiko- und Schutzfaktoren betrachtet werden. Sie stellt einen Aspekt der Resilienz dar, der unterstützend bei der Bewältigung von Herausforderungen wirkt. Hier sind Selbstbewusstsein beziehungsweise Selbstsicherheit als Faktoren für die Überzeugung der eigenen Selbstwirksamkeit zu betrachten (vgl. Wustmann 2004). Andererseits bekommt dieser Befund auch eine interessante Note, wenn die ‚paradoxe Theorie‘ von Caspi und Moffitt (1993) betrachtet wird. Diese steht dem Transitionsansatz entgegen und beinhaltet im Wesentlichen die Annahme, dass lediglich die Kinder, die ohnehin schon Probleme in der Kita zeigen, diese auch im Übergang (verstärkt) aufweisen. Aus einer solchen Annahme heraus ist vermutlich eine Kindergarten- und Übergangspraxis einzustufen, mit der verstärkt der Ausgleich von Defiziten anvisiert wird (LehrerIn 12).

Auffällig ist, dass ErzieherInnen und LehrerInnen, die ihre Einrichtungen an sozialen Brennpunkten verorten, von einer sehr intensiven und bereichernden Zusammen-

arbeit berichten. Diese Brennpunkte sind ihren Aussagen nach durch einen hohen Migrationsanteil, Arbeitslosigkeit und auch Armut in der Bevölkerung gekennzeichnet. Das vorliegende Datenmaterial kann keinen Aufschluss darüber liefern, ob diese Auffälligkeit eher als Zufall zu betrachten ist oder ob hier ein innerer Zusammenhang besteht. Ein quantitativer Forschungsansatz könnte mehr Fakten schaffen. Dennoch lohnt es sich Überlegungen anzuschließen: Zwischen den Einrichtungen Kita und Grundschule gibt es an den beschriebenen Brennpunkten mehr Berührungspunkte. Hier finden sich über die umfangreiche Sprachförderung der Kinder im letzten Kindergartenjahr, die von Lehrkräften durchgeführt wird, Möglichkeiten zum intensiven Austausch und zur Zusammenarbeit. Zudem ist an den entsprechenden Grundschulen im Sample ein Schulkindergarten vorhanden. Daraus könnte geschlossen werden, dass die PädagogInnen vermehrt Gelegenheiten zur Zusammenarbeit haben. Theoretisch ließe sich das auch umgekehrt argumentieren: Weil in diesen Einrichtungen bei deutlich mehr als 5% der Kinder mit einer Übergangsproblematik zu rechnen ist, wird hier eine intensive Begleitung des Übergangs dringender benötigt und auch geleistet. Zudem könnte eine überdurchschnittliche Anschlussfähigkeit von Kita und Grundschule dazu beitragen, dass die Anforderungen an das einzelne Kind möglichst gering gehalten werden. Mit der Theorie von Caspi und Moffitt ist davon auszugehen, dass beispielsweise Kinder, die im Bereich der Sprache oder aufgrund ihrer Bildungsferne eine geringere Kohärenz zu den Systemen aufweisen, Probleme im Übergang zeigen.

## FAZIT UND AUSBLICK

### **Die gleichen Ziele führen zu unterschiedlich begründeten und begründbaren Handlungspraxen und Handlungslogiken**

Im Folgenden werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie entlang der Frage, ob sich mögliche Unterschiede zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule auf die Bildungsbiographien von Kindern als Diskontinuitäten auswirken können, diskutiert. Ausgangspunkt ist die theoretisch fundierte Annahme, dass die „Überzeugungssysteme“ (Tietze 1988, 67) der in den Einrichtungen handelnden professionellen Akteure auf die Gestaltung des jeweiligen institutionellen Alltags wirken und somit das Erleben von Kindern maßgeblich prägen. Als „sensibilisierende Konzepte“ (Kelle/Kluge 2010, 28) werden die Konstrukte ‚professionelles Selbstverständnis‘ und ‚pädagogische Orientierungen‘ verwendet. Dabei werden sowohl Gemeinsamkeiten als auch berufsgruppenspezifische Überzeugungen und Handlungslogiken von ErzieherInnen sowie GrundschullehrerInnen sichtbar gemacht.

Der Gedanke, dass der Übergang des Kindes aus der Kita in die Grundschule einem Wechsel zwischen zwei Kulturen gleicht, soll hier als Rahmung dienen. Einsteigen möchte ich daher mit einem Erlebnis, das für mich beim Verfassen des Fazits zum Sinnbild wurde: Im Rahmen eines Schüleraustauschs hatten wir in unserer Familie für einige Zeit eine junge Amerikanerin zu Besuch. An einem der ersten Abende gingen wir zum Essen in eine Pizzeria. Nachdem alle die Speisekarten erhalten hatten und die Namen einiger Zutaten ins Englische übersetzt wurden, sollte unser Gast seine Wahl treffen. Erst nach mehrmaligen Aufforderungen und sichtlicher Irritation auf beiden Seiten, entschied sie sich. Später auf dem Heimweg wurde durch die Frage der Austauschschülerin, ob es typisch sei, dass sich jede(r) ein eigenes Gericht bestellt, der Ursprung der Irritation sichtbar. Alle hatten auf der Basis ihres Erfahrungshorizonts agiert und auch Ursachen gesucht. Ich vermutete sprachliche Probleme, mangelnden Appetit, Zurückhaltung oder Unentschlossenheit. Unser Gast war davon ausgegangen, dass wir für alle gemeinsam eine große Pizza bestellen würden, von der sich alle bedienen.

Übertragen auf das Kind im Übergang von der Kita in die Grundschule bedeutet das, dass möglicherweise ein Teil der Verhaltensregeln, die in der Kita herrschen und als Gewissheiten die Handlungen des Kindes bestimmen, in der Schule an Gültigkeit verlieren beziehungsweise durch neue ersetzt werden. Gibt es an dieser Stelle ‚Kulturvermittler‘, können Irritationen aufgefangen werden. Damit ErzieherInnen wie

LehrerInnen diese Funktion einnehmen können, braucht es umfangreiche Kenntnisse aus dem je anderen Feld. Ausgehend von diesem Gedankenspiel werden im Folgenden zunächst die Gemeinsamkeiten der ‚untersuchten Kulturen‘, dann die Unterschiede betrachtet, um abschließend darauf zu schauen, wo, wie und warum ErzieherInnen und LehrerInnen den Transitionsprozess von Kindern aktiv gestalten (können).

Als Gemeinsamkeit für beide untersuchten Berufsgruppen kann das Feld Bindung respektive Beziehung herausgestellt werden. Für ErzieherInnen stellt die Anbahnung und Gestaltung von professionellen pädagogischen Beziehungen ein Kernelement ihrer Arbeit dar. Über die Herstellung bindungsähnlicher Beziehungen werden in der Kita Grundlagen für die Exploration der Kinder gelegt (Kapitel 10.3). Und auch für die LehrerInnen konnte herausgestellt werden, dass die emotionale Sicherheit der Kinder als zentrales pädagogisches Ziel beziehungsweise pädagogische Norm zu verstehen ist. So wird das ‚Wohlfühlen der Kinder‘ in der Schule als zentrales Anliegen verstanden. Dieses wird entscheidend durch die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung genährt. Mit Laewen (2002) kann Bindung als Brücke zu Bildungsprozessen von Kindern bezeichnet werden. Beide Berufsgruppen, ErzieherInnen wie LehrerInnen, stellen den Zusammenhang von Sicherheit und Lernen beziehungsweise Entwicklung (als Begriff der eher dem elementarpädagogischen Duktus) entspricht, heraus. Wie jedoch deutlich wurde führt das in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu verschiedenen Handlungspraxen, da weitere rahmende Umstände von Bedeutung sind. Beispielsweise ist hier der Blick auf die in der Kita traditionell verankerte ‚ganzheitliche Erziehung‘ interessant. In der Kita wird Ganzheitlichkeit dahingehend verstanden, dass in Alltagsvollzügen Bildungs- beziehungsweise Erziehungsmomente aufgehoben sind, die es pädagogisch zu begleiten gilt. In der Schule hingegen – auch in der Grundschule, die traditionell Kind-zentriert ist – wird Ganzheitlichkeit auf eine bestimmte Art der Stoffaufbereitung bezogen (vgl. hierzu auch Miedaner 2007). Diese grundlegende Differenz zwischen Kita und Grundschule kann anhand der Begriffe Spielen und Lernen pointiert werden. Während für die Kita eher mit dem Begriff Spielen operiert wird, ist dieser für die Schule nicht anzutreffen. Um unterschiedliche Handlungspraxen in Kita und Grundschule zu verdeutlichen, werden die Ergebnisse zu den pädagogischen Orientierungen – zunächst für die GrundschullehrerInnen – vertiefend betrachtet.

Als zentral stellte sich für die LehrerInnen die pädagogische Orientierung an der emotionalen Sicherheit der Kinder heraus. Diese ist als ein schulformspezifisches Ergebnis zu betrachten. Denn Grundschulen orientieren sich traditionell an den Bedürfnissen der Kinder (vgl. Fournés 2008). Der Leitgedanke kindgemäßer Schule schlägt sich auch in spezifischen Strukturen der Grundschule nieder, wie dem Vorzug



des Klassenlehrersystems gegenüber dem Fachlehrerprinzip oder auch einfach dem Alter der Kinder. Die herausgearbeitete Orientierung lässt sich an die von Hecker (2009) formulierten Leitbegriffe zeitgemäßer Grundschularbeit „Geborgenheit“ und „Lebensfreude“ anknüpfen (ebd., 361). So erklärt sich eine starke Verbindung des Berufsbildes von GrundschullehrerInnen mit pädagogischen Aspekten – was eine Nähe zum elementarpädagogischen Bereich nahelegt. Auch Forschungen zu Berufswahlmotiven angehender GrundschullehrerInnen weisen in diese Richtung. Terhart (2001) beispielsweise attestiert GrundschullehrerInnen einen „altruistisch-pädagogisch-caritativen Motivkomplex“ (ebd., 136) bei ihrer Berufswahl. So zeigt sich, dass die rekonstruierte pädagogische Orientierung ‚emotionale Sicherheit des Kindes‘ sich gut in die wissenschaftlich-theoretischen Diskurse um Grundschule und GrundschullehrerInnen einpasst. Welche Handlungspraxen bringt sie aber hervor und worin gleichen beziehungsweise unterscheiden diese sich von denen in einer Kita?

Mit der Analyse wird deutlich, dass LehrerInnen emotionale Sicherheit der Kinder immer mit deren Lernen und zumeist auch mit Lerninhalten verknüpfen. Mit den pädagogischen Orientierungen am Kind findet sich demnach zugleich auch eine sachorientierte Komponente – was auf die Vermittlungsfunktion, der LehrerInnen nachzukommen haben, verweist.

Ist es den LehrerInnen gemein, sich an den der emotionalen Sicherheit der Kinder zu orientieren, unterscheiden sie sich doch darin, welches Bild vom Kind ihre Unterrichtsgestaltung leitet. So wird einerseits davon ausgegangen, dass emotionale Sicherheit in der Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand entsteht – hierin zeigt sich eine konstruktivistische Grundüberzeugung. Andererseits ist es das Ziel über die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung zunächst emotionale Sicherheit für das Kind herzustellen, um darauf Lernprozesse aufsetzen zu können. Hier trägt die Überzeugung, dass Kinder entwicklungsbedingt einen Schonraum benötigen. Diese Befunde lassen sich an Arbeiten von Heinzel (2009) anschließen, die zwei konkurrierende aktuelle Kindheitsmodelle beschreibt: „dem optimistischen Bild vom modernen Kind als kompetenter Akteur seiner Lebenswelt steht das Bild des in seinem Anrecht auf Schutz und Fürsorge bedrohten Kindes gegenüber.“ (ebd., 144). Hier zeigt sich, dass Bildern, die LehrerInnen von Kind und Kindheit haben, Einfluss auf die Gestaltung der LehrerIn-Kind-Beziehung nehmen. Mit Fournés (2008) kann darauf verwiesen werden, dass die Orientierung an den vermeintlichen Bedürfnissen des Kindes das professionelle Verständnis des Grundschullehrerberufs gefährdet. Weil die LehrerIn sich so „der wirklichen Zuwendung zum Kind entzieht“ sieht Fournés darin eine Alibifunktion für das „Zurückweichen von der Erwachsenenverantwortung“ (ebd., 34). Womit an die in

Kapitel 9 aufgeworfenen Fragen und Schlussfolgerungen zum Thema Verantwortung anzuknüpfen ist. Dort wurde insbesondere die Verwendung von Lernverträgen oder ähnlichen Instrumenten kritisch hinterfragt, weil damit die grundsätzlich asymmetrische Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerIn verdeckt werden kann. Die Orientierung an einem konstruktivistischem Lernbegriff wie er im Sample zu finden ist, führt zu dem Bild des Kindes als kompetenten Gestalters seines Entwicklungsprozess. Dieses birgt die Gefahr – ist aber keineswegs die Folge – dass die Verantwortung für sein Lernen dem Kind übertragen wird, mit den oben dargestellten Folgen. Mit der vorliegenden Studie konnte jedoch gezeigt werden, dass über diesen Weg „die pädagogisch verantwortete Autorität“ (Reichenbach 2006, 255) ausdrücklich und gewissenhaft übernommen werden kann, wenn LehrerInnen ihre SchülerInnen auf der Basis ihrer Interessen bis an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit führen, ihnen einerseits Freiräume, auf der anderen Seite aber auch klare Strukturen bieten (vgl. Kapitel 8.1). Ein weiteres Bild vom Kind ist an dieser Stelle hochinteressant. Dieses lässt sich über das Sprachbild ‚kleiner Prinz‘ fassen. Hier wird ein deutliches Machtgefälle in der Beziehungsgestaltung sichtbar, denn es beinhaltet Anteile die Herrschaftsstrukturen ausdrücken: Der Prinz ist der Thronfolger. Desgleichen wird über das Adjektiv ‚kleiner‘ eine Verniedlichung verwendet, die eine Herabsetzung in sich birgt und zugleich auf unangemessene Machtansprüche seitens der Kinder verweist. So wird das Bild einer Person inszeniert, die bestimmen will. Das wird jedoch als unangemessen klassifiziert. Das oben beschriebene ‚schutzbedürftige Kind‘ evoziert mit umgekehrten Vorzeichen dasselbe: Kinder werden in ihrer Unmündigkeit und Bedürftigkeit betrachtet. Sowohl über das Bild des ‚kleinen Prinzen‘ als auch über das des ‚schutzbedürftigen Kindes‘ können GrundschullehrerInnen sich entlasten. Bei ersterem werden Ursachen beispielsweise für Lernschwierigkeiten oder mangelnde Disziplin nicht in der Schule gesehen, sondern beim Kind oder dessen Eltern. Wird die Schutzbedürftigkeit des Kindes in den Vordergrund gestellt, kann dieses Vorschub darauf leisten, dass die Vermittlungsfunktion gegenüber der Erziehungsfunktion ins Hintertreffen gerät. Sowohl der angesprochene Wunsch sich zu entlasten als auch der erwähnte Umgang mit Antinomien, verweist auf die grundsätzlichen Professionalisierungsprobleme im LehrerInnenberuf. Doch bevor diese resümierend betrachtet werden, werden aus dem bisher Dargestellten Konsequenzen für die Lehrerbildung abgeleitet.

Bisher hat sich gezeigt, dass LehrerInnen sich nicht am faktischen Kind orientieren, sondern an ihrem Bild vom Kind. Dieser Befund kann mit Weitzel (2005) noch weitergeführt werden. Denn diese unterstreicht, dass LehrerInnen zu Beginn ihrer Schullaufbahn desillusioniert werden, da sie mit unrealistischen Bildern von Kind und Kindheit (beispielsweise homogene Lerngruppen) sowie tradierten Vorstellungen von

Unterrichtsgestaltung in ihr Berufsleben starten (ebd., 205). Dramatisiert wird dies noch durch die Tatsache, dass LehrerInnen zu Beginn ihrer Praxis ein hohes Sicherheitsbedürfnis haben, das mit wachsender Erfahrung immer mehr der Freiheit und Souveränität in der Gestaltung von Unterrichtsprozessen weicht (vgl. Kapitel 7; Schönknecht 2005). So müsste die Lehrerbildung Raum bieten, um eigene Überzeugungen zu explizieren und zu hinterfragen, um Voraussetzungen für eine reflektierte Arbeit mit Kindern zu schaffen. Es bleibt die Frage, wie dem Sicherheitsbedürfnis von BerufsanfängerInnen zu begegnen ist.

Daran lassen sich nun die Ausführungen zum professionellen Selbstverständnis anknüpfen. Das professionelle Selbstverständnis von (Grundschul-)Lehrkräften ist zum einen durch ihre (ideellen) Vorstellungen vom Beruf getragen und zum anderen dadurch, welche Aufgaben sie der Grundschule – und somit sich selber als RepräsentantInnen dieser – zuschreiben. Es vereint demnach praxisnahe Einschätzungen zu den beruflichen Anforderungen mit gesellschaftlich geprägten Vorstellungen und wird ergänzt durch idealistisch geprägte Gedankengänge. Über die Bereiche Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beraten und Innovieren werden die Aufgaben von Lehrkräften gefasst. Diese Tätigkeiten werden innerhalb der Institution Schule ausgeübt – hier der Grundschule – die wiederum Teil des Bildungssystems ist und somit auch einen (spezifischen) gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen hat. Die Handlungs- und Anforderungslogik des LehrerInnenberufs wird nicht unwesentlich durch Antinomien bestimmt, wie insbesondere in strukturtheoretischen aber auch in systemtheoretischen oder auch interaktionstheoretischen Ansätzen deutlich gemacht wird. Die Handlungsfreiheit, der zugleich ein Handlungszwang und eine Handlungsbegründung innewohnen, ist konstituierendes Merkmal von Professionen. Von den interviewten LehrerInnen wird es jedoch als Entscheidungszwang beziehungsweise Möglichkeit einer Entscheidung in der jeweiligen pädagogischen Situation beschrieben – nicht als universale Unlösbarkeit. So lassen sich aus Sicht der Befragten Momente oder pädagogische Situationen auf der Basis „pädagogisch verantworteter Autorität“ (Reichenbach 2006, 255) handhaben, wenn auch nicht aufheben. Daher wird mitunter beispielsweise die Forderung von Kindern gegenüber der Förderung in den Fokus genommen. Da die Mehrdeutigkeit in der Gestaltung des Schulalltags schwer auszuhalten ist, suchen LehrerInnen über verschiedene Begründungshorizonte Entlastung (wie beispielsweise bei der Schutzbedürftigkeit, die dazu führt, dass der der Erziehungsfunktion Vorrang vor der Vermittlungsfunktion gegeben wird).

Während Lehrerinnen ihr Handeln eher an ihrem Bild vom Kind ausrichten als am tatsächlichen Kind – wie eben dargestellt – dient ErzieherInnen das Bedürfnis und die

Entwicklung des einzelnen Kindes als Entscheidungshorizont. Für LehrerInnen konnte eine solche grundsätzliche Positionierung nicht ausgemacht werden. So bleibt die professionelle Identität mit den Rekonstruktionen eher diffus. Eher rollenförmige Aspekte werden sichtbar. Kritisch muss hier die Frage angeschlossen werden, ob das ein Manko der vorliegenden Studie ist oder quasi eine logische Konsequenz, die dem antinomisch geprägten Arbeits- und Handlungsfeld geschuldet ist. Hier könnten weiterreichende qualitative Studien gewinnbringend sein, insbesondere weil Helsper (2004) herausstellt, dass die antinomischen Strukturen den einzelnen PädagogInnen eine solche grundsätzliche Positionierung abverlangen. Es bleibt die Frage, wie LehrerInnen in antinomischen Strukturen verantwortlich handeln können. Mit Oeverman (1996; 2002) lautet die Antwort: durch Reflexivität. Doch wie lässt sich diese in der Schule (strukturell) verankern und was braucht es vielleicht bereits in der Ausbildung, dass angehende LehrerInnen ihr Handeln entsprechend hinterfragen lernen?

Neben den strukturtheoretischen Anknüpfungspunkten ist mit der vorliegenden Studie auch an kompetenztheoretische Diskurse anzuschließen. Ergebnisse zu den LehrerInnen-Handlungsfeldern von Wissen, Handlungsrouinen und Ethos konnten dargestellt werden. Dazu ließen sich interessante Überzeugungen von Lehrkräften rekonstruieren. Beispielsweise stellten die Befragten die Bedeutung der Verbindung personaler Kompetenzen mit Wissenskomponenten von Lehrkräften heraus. Dieses wurde als Voraussetzung für die Übernahme von Verantwortung für kindliche Lernprozesse betrachtet. Gleichzeitig wurde die Überzeugung sichtbar, dass wesentliche Bereiche der personalen Kompetenzen von LehrerInnen nicht als lernbar und damit auch nicht als lehrbar gelten. Ist dieses tatsächlich so, hätte das weitreichende Konsequenzen für die Lehrerbildung. Eine ‚Eingangsdagnostik von Persönlichkeitsmerkmalen‘ würde so als Zugangsvoraussetzung zum Lehramtsstudium denkbar. Insgesamt erinnert die Einschätzung der Befragten an Diskurse zur ‚Lehrerpersönlichkeit‘, die auch im Kontext der Metaanalysen von Hattie (2009) neuerlich genährt wurden. Ausgeblendet werden mit einer solchen Sichtweise Theorien, die auf die Verbindung biographischer und berufsbezogener Erfahrungen als Aspekt der Entwicklung einer professionellen Identität verweisen (exemplarisch Helsper 2002). Es muss sich die Frage gestellt werden, wie also eine Lehreraus- und Fortbildung aussehen müsste, die die Entwicklung von relevanten personalen Kompetenzen unterstützt, die nach Ansicht der Befragten entscheidend für das Gelingen von Schule und Unterricht sind.

An die dargestellten Befunde zu der Analyse des Interviewmaterials von GrundschullehrerInnen anknüpfend und zugleich überleitend zu den Ergebnissen der Analyse der

ErzieherInnen-Interviews, kann folgendes Zitat von von Balluseck dienen, welches besagt dass „nur Selbstbildungsprozesse Bildung ermöglichen, während in von Macht geprägten Beziehungen nur Wissen erlernt wird“ (ebd. 2008, 29).

ErzieherInnen gründen ihre Arbeit in Kindertagesstätten darauf, dass sie sich als verantwortungsvolle BegleiterInnen von Kindern in deren Selbstbildungsprozessen verstehen. Hier betrachten sie insbesondere eine gute Aus-, Fort- und Weiterbildung als Basis für Reflexionsprozesse. Wissen ergänzt um Problemlösungswissen trägt dazu bei, die offenen Felder der Ungewissheit in der pädagogischen Alltagspraxis auszuhalten und zu bewältigen. Diese reflexive Handlungs- und Deutungskompetenz gründet auf zwei Kernelementen der Kita-Arbeit: der professionellen Beobachtungspraxis und der Gestaltung von entwicklungsfördernden pädagogischen Beziehungen. Mit der Analyse konnte gezeigt werden, dass die Beobachtung von Bildungsmomenten und Bildungsbewegungen von Kindern in der elementarpädagogischen Alltagspraxis fest verankert ist. Inwiefern diese Praxis als systematisch zu bezeichnen ist, bleibt offen. Sicher hingegen ist, dass standardisierte Beobachtungsinstrumente im Wesentlichen nicht den Bedürfnissen der Fachkräfte entsprechen beziehungsweise als nicht geeignet für den Einsatz im Alltag betrachtet werden. Wenngleich sie ein beliebtes Unterstützungsmoment für die Gestaltung von Elterngesprächen darstellen. Basis des professionellen Handelns in Kindertagesstätten ist eine gelungene pädagogische Beziehung zwischen ErzieherIn und Kind, die auf Wertschätzung ruht. Anknüpfend an die Professionalisierungsdebatte im Bereich der Frühpädagogik, die derzeit maßgeblich als Diskurs um die Kompetenzentwicklung von Fachkräften geführt wird, kann hier an die ‚professionelle pädagogische Haltung‘ als kontinuierlich zu entwickelnde Hintergrundgröße, die entscheidend für die Umsetzung von Wissen und Orientierungen in Handlungen ist (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2012), angeknüpft werden. In der professionellen Haltung verschmelzen verschiedene Aspekte und Grundlagen von Handlungsfähigkeit (explizites wissenschaftlich-theoretisches Wissen, implizites-reflektiertes-Erfahrungswissen, Fertigkeiten und handlungsleitende Orientierungen sowie Werthaltungen). In den Qualifikationsprofilen wird die professionelle Haltung als implizit bezeichnet. Das wirft eine Reihe von Fragen auf: Wie gelangen die in den Qualitätsoffensiven geforderten professionellen Haltungen in die Praxis beziehungsweise wie können sie sich dort manifestieren? Oder: Bleibt die inhaltliche Ausgestaltung der ‚richtigen‘ professionellen Haltung den Akteuren in der Praxis überlassen? Und insbesondere: Wie kann bereits in der Ausbildung die Ausformung einer professionellen pädagogischen Haltung grundgelegt werden, sodass Fachkräfte in ihrer Praxis mit wachsender Berufserfahrung darauf aufsetzen können?

Zu unterstreichen ist, dass in Kindertagesstätten, in denen eine Kultur der aktiven Auseinandersetzung mit dem professionellen Selbstverständnis und der Reflexion pädagogischer Orientierungen im Team herrscht, eine theoretisch fundierte Grundhaltung aufscheint, die am konstruktivistischen Lernverständnis ausgerichtet ist. Hier verstehen sich ErzieherInnen in der Gestaltung des Alltags als EntwicklungsbegleiterInnen, die das Kind beobachten, fördern und fordern. Gewinnbringend scheint es auch zukünftig, Bedingungen, die eine solche Entwicklung unterstützt haben, genauer zu erforschen, um daraus Erkenntnisse für den Transfer in andere Einrichtungen und Teams zu gewinnen.

Aus der vorliegenden Studie geht hervor, dass der Bedeutungszuwachs der für die Kita-Arbeit in den letzten Jahren auszumachen ist, sowohl Chancen als auch Risiken birgt. Eng verbunden ist er mit wachsenden Ansprüchen, denen bei gleichbleibenden Ressourcen begegnet werden muss. Als Risiko, das damit einhergeht, betrachten die ErzieherInnen das Auseinanderfallen des Kita-Alltags, denn der Bedeutungszuwachs wird von zunehmender Leistungsorientierung begleitet. Eltern sorgen sich um die Startchancen ihrer Kinder und wünschen sich insbesondere hinsichtlich des Schulstarts gut vorbereitete Sprösslinge. An dieser Stelle zeigen sich gesellschaftliche Erwartungen, die sich als Druck und Stress in den Bemühungen der Eltern abzeichnen und auch den pädagogischen Fachkräften in den Kindertagesstätten Druck bereiten – wie dargelegt werden konnte (Kapitel 10/13). Zum Teil führt das dazu, dass zunehmend verschiedene Spezialangebote in den Kindertagesstätten gemacht werden und dafür unterschiedliche ExpertInnen hinzugezogen werden oder vielerlei Projekte angeboten werden. Die Befragten verweisen auf die möglichen Folgen, dass die Räume für das intensive kontinuierliche Spiel des Kindes, die selbstvergessene Beschäftigung mit einer Sache im Kita-Alltag zu verschwinden drohen. Die Engagiertheit, die sich in solchen Aktivitäten zeigt, ist aber für Bildungsbewegungen kennzeichnend (vgl. Vandenbussche/Laevers 2003) und daher wichtig für die Bildungsarbeit in der Kita. Zentral für das professionelle Selbstverständnis von ErzieherInnen ist es, dass sie davon überzeugt sind, eine wichtige Tätigkeit, mit gesamtgesellschaftlicher Bedeutung auszuüben. Gleichzeitig vermissen sie jedoch die gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung dafür. So fallen Professionsrealität und Professionsbewusstsein (vgl. Rauschenbach/Berth 2014) auseinander. Ein Grund, der im Umfeld der ErzieherInnen selbst zu finden ist, kann mit dem Schlagwort ‚Kommunikative Kompetenz‘ pointiert werden. Mit der Analyse des Materials ist deutlich geworden, dass dieser Bereich der Entwicklung bedarf: ErzieherInnen begleiten und fordern Kinder in ihren Bildungsprozessen. Der Übertrag und die Aufbereitung für Eltern und Öffentlichkeit gelingen jedoch nicht immer. Viernickel (2011) verweist darauf, dass die Systematisierung des

ExpertInnenwissens als Schnittstelle zum Qualitätsdiskurs zu betrachten ist. Die Entwicklung einer Fachsprache ist hier als zentraler Bestandteil des Professionalisierungsprozesses zu verstehen. Weil spezifische Begriffe, die im Rahmen dieser Fachsprache zu entwickeln und zu setzen sind eine abgesicherte Grundlage bilden, als Auskunftsbasis dienen und so die Kommunikation erleichtern. Perspektivisch können ErzieherInnen sich über diesen Weg entlasten und ihren Status aufwerten. Dieses hätte sowohl Wirkung auf das eigene Berufsfeld als auch darüber hinaus. Für die Zusammenarbeit mit der Schule könnte hieraus nachhaltiger Nutzen gezogen werden, wie im Zusammenhang mit dem Themenfeld Übergangsgestaltung im Folgenden gezeigt wird.

In Kindertageseinrichtungen wird der Wechsel der Kinder von der Kita in die Grundschule durch die Fachkräfte vorbereitet und begleitet. Diese sind somit im Sinne der Transitionstheorie von Griebel und Niesel (2004) als ModeratorInnen zu bezeichnen. Es werden verschiedenste Projekte und Angebote für Kinder im letzten Kindergartenjahr angeboten, sind auch Schule oder LehrerInnen darin eingebunden, sind auch sie als ModeratorInnen des Transitionsprozesses von Kindern zu bezeichnen. Da mancherorts auch spezielle Elternabende und Beratungsgespräche angeboten werden, werden zudem die Eltern als relevante Akteure im Übergang verstanden.

Ein Bereich dem wissenschaftlich-theoretisch und auch in der Praxis viel Beachtung geschenkt wird, sind die Schulfähigkeitskriterien. Hierzu lassen sich theoretisch wie empirisch sehr unterschiedliche Positionierungen finden. Auf Basis des vorliegenden Datenmaterials lässt sich festhalten, dass Schulfähigkeitskriterien für die Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule ein zentraler Bereich sind. Es zeigen sich im Vergleich mit der quantitativen Erhebung der Primärstudien jedoch gravierende Unterschiede zum qualitativen Datenmaterial. Die ErzieherInnen gehen davon aus, dass ihre eigenen Ziele der Schulvorbereitung sich nicht mit denen der Lehrkräfte in den Schulen decken. Während ihre Zielsetzung sich eher auf die Stärkung der Persönlichkeit bezieht, antizipieren sie bei den LehrerInnen eine stärkere Gewichtung der Fähigkeiten der Kinder, die direkt auf die Bewältigung des Unterrichtsgeschehens zielen. Ein Ergebnis der quantitativen Primärstudie ist es jedoch, dass LehrerInnen genau wie ErzieherInnen personalen und sozialen Kompetenzen große Bedeutung beimessen (vgl. Behrensen et al., 2011). Kammermeyer (2000) stellt ebenfalls empirisch belegt heraus, dass ErzieherInnen wie LehrerInnen übereinstimmend den lernzielnahen Schulfähigkeitskriterien die geringste Bedeutung beimessen. Und auch die vorliegende Analyse hat hervorgebracht, dass über eine Reduzierung auf die Bereiche Selbstbewusstsein und emotionale Sicherheit eine umsetzbare und gewinnbringende Zusammenarbeit

gestaltet werden kann (Kapitel 15.2). Dennoch wird von LehrerInnen herausgestellt, dass sich insbesondere Defizite der Kinder im feinmotorischen Bereich als Hürde für die Gestaltung des Anfangsunterrichts erweisen. In ihren zum Teil sehr emotional gefärbten Narrationen fokussieren insbesondere LehrerInnen auf die Bedeutung proximaler Schulfähigkeitskriterien. Mitunter wird die aus ihrer Perspektive mehr oder minder gelungene Schulvorbereitung gar zum Beurteilungskriterium der Kita-Arbeit. Deutlich wird, dass es für eine gelungene Übergangsgestaltung des geteilten Wissens von ErzieherInnen bedarf, worauf bei der Förderung der Kinder in der Kita geachtet wird und ebenso welcher Kompetenzen es für die Bewältigung des Schulalltags bedarf. ErzieherInnen wie LehrerInnen können an dieser Stelle die Kinder unterstützen, indem sie über das Wissen darüber verfügen, wo sich hierin die beiden ‚Kulturen‘ unterscheiden.

Im Zusammenhang mit der Weitergabe von Informationen über einzelne Kinder an die Schule scheinen deutliche Unterschiede zwischen den Berufsgruppen ErzieherIn und LehrerIn auf. Wird im Kontext dieses Themenfelds ein Vergleich angestellt unter welchen Gesichtspunkten das Kind im Übergang vornehmlich betrachtet wird, fällt auf, dass für LehrerInnen der Lern- oder auch Leistungsstand eine deutliche Orientierung ist. ErzieherInnen hingegen blicken eher auf das Spezifische des einzelnen Kindes. Gerahmt wird diese Betrachtungsweise durch die Beziehungsebene. – Deutlich wird, dass Erzieherin und Kind eine gemeinsame Geschichte haben. So ist eine Emotionalität in den Schilderungen zu finden. GrundschullehrerInnen hingegen stehen noch am Anfang ihrer Beziehung mit den Kindern und fokussieren eventuell daher eher auf die Passung zwischen der Institution Schule und Kind. ErzieherInnen betonen ihre Sorge, Kinder im Übergang von der Kita in die Grundschule durch die Weitergabe von Informationen zu stigmatisieren. Zugleich ist es als von vielen geteilte Erfahrung zu betrachten, dass Informationen, die weitergegeben werden, in der Grundschule keine Beachtung oder Wertschätzung erfahren. Auch GrundschullehrerInnen berichten, dass sie bei der Annahme von Informationen vorsichtig sind. Als übereinstimmender Begründungshorizont dient der Wunsch, Kindern die Chance für einen gelungenen Neuanfang zu erhalten. Doch werden mit der vorliegenden Analyse auch Gegenbeispiele hierzu sichtbar: Fachkräfte aus Kita und Schule, die eine vertrauensvolle, intensive Zusammenarbeit entwickelt haben, unterstreichen den Wert des Wissens über das Kind, dass aus der Kita weitergegeben werden kann. Positive Entwicklungen werden darüber nicht nur für die Zusammenarbeit an sich, sondern auch für die Kinder und deren Eltern gesehen. Insbesondere LehrerInnen heben hervor, dass Informationen, die sie über Kinder erhalten, entlastend wirken und die Beziehung zum Kind stärken, weil Fehleinschätzungen vermieden werden. Auch wenn es für den



LehrerInnenberuf möglicherweise nicht tradiert ist Informationen aufzunehmen und weiterzugeben (vgl. Kapitel 15), zeigt sich hier ein gewinnbringendes Feld für die Übergangsgestaltung.

Markant für den Vergleich zwischen den Berufsgruppen ist, dass Grundschul-lehrerInnen vielfach über kein konkretes Bild von Kita-Arbeit verfügen. Aus den Schilderungen der ErzieherInnen hingegen lassen sich Szenarien der Kooperation und Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule rekonstruieren. Die Schule und insbesondere deren Lehrmethoden werden von ErzieherInnen vielfach sehr kritisch betrachtet. Zudem erleben Kita-Fachkräfte die Kommunikation mit LehrerInnen vielerorts als hierarchisch geprägt und von geringer Wertschätzung ihnen oder ihrer Arbeit gegenüber getragen. Ob dieses hierarchische Gefälle von den Lehrkräften induziert ist oder ob ErzieherInnen sich hier an den eigenen Erwartungshaltungen reiben, lässt sich auf Basis des vorliegenden Datenmaterials nicht klären. – Hier wären weitergehende qualitative Erhebung (möglicherweise mit Tandems aus Kita und Grundschule) erhellend.

Wird im Folgenden das Konstrukt ‚pädagogische Orientierung‘, das bei der Datenanalyse als sensibilisierendes Konzept fungierte, genutzt, um zum Thema Kooperation von Kita und Grundschule zu resümieren, ergeben sich interessante Aspekte: Pädagogische Orientierungen können als handlungsleitend betrachtet werden. Hier sind zwei verschiedene Ausprägungen relevant: die individuellen und die kollektiven. Letztere werden beispielsweise von ErzieherInnen einer Einrichtung hervorgebracht, wenn sie sich mit einem pädagogischen Konzept auseinandersetzen (vgl. Knauf 2003). Ein Beispiel der Genese einer solchen kollektiven pädagogischen Orientierung lässt sich auch im vorliegenden Material finden – hier dient die Arbeit an einem gemeinsamen Konzept als sinnstiftend und Reflexionshintergrund des pädagogischen Handelns für das ganze Team (vgl. Kapitel 13.1). Von Breitenbach et al. wird eine ganz andere Funktion einer solchen kollektiven Orientierung vorgestellt. Sie unterstreichen, dass eine solche auch als Ausweg aus den Handlungsantinomien des pädagogischen Alltags dienen kann, indem die Gründe für das Widersprüchliche der eigenen Arbeit außerhalb des eigenen Systems verortet werden: Verstehen ErzieherInnen sich als „AnwältInnen der Kindheit“, die diese vor Anforderungen der Leistungsgesellschaft schützen wollen, die sie durch Schule repräsentiert sehen, entschärfen oder lösen sie die antinomische Grundstruktur vermeintlich gar auf (vgl. Breitenbach et al. 2012, 97). Dieses funktioniert jedoch nur, wenn Schule tatsächlich als Gegenpol des ErzieherInnen-Handelns betrachtet wird. Arbeiten Kita und Grundschule gewinnbringend zusammen, verliert diese vermeintliche Lösung ihre

Wirksamkeit. In Anschluss an diese Befunde wären Forschungen angezeigt, die auf die Suche danach gehen, ob eventuell andere Distanzierungen an diese Stelle treten. Denkbar wäre beispielsweise, dass ErzieherInnen und LehrerInnen die kollektive Orientierung entwickeln, Kinder vor – aus ihrer Perspektive – überzogenen Leistungsanforderungen von Eltern zu schützen.

Das Denken in Bildungsbiographien ist wissenschaftlich theoretisch fundiert, hat in bildungspolitischen Forderungen und Entscheidungen Einzug genommen und schlägt sich bereits in der Gestaltung der pädagogischen Praxis von Kita und Grundschule nieder. Auch weil sich an der Schnittstelle der Übergangsgestaltung noch Reibungspunkte für die professionellen Selbstverständnisse und die pädagogischen Orientierungen von ErzieherInnen und LehrerInnen zeigen – wie eben dargestellt, muss die Anschlussfähigkeit von Kita und Grundschule thematisiert werden. Diese kann sehr unterschiedlich gedacht werden: als Forderung an die Kita, die Schulvorbereitung an die Curricula der Schule anzupassen, als Auftrag, die Bildungskonzepte beider Institutionen einander anzugleichen oder aber die Unterstützung der Kinder in ihrem Transitionsprozess unter Beibehaltung der institutionsspezifischen Ansätze (vgl. Miedaner 2007). Welchem Weg ist aber nun der Vorrang zu geben?

In den letzten Jahren ist sowohl in Wissenschaft als auch in Praxis der Übergangsgestaltung und der Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule viel Bedeutung beigemessen worden. So liegen derzeit verschiedenste Theorien, Konzepte, Projekte und auch gesetzliche Bestimmungen oder Empfehlungen vor. Ist davon auszugehen, dass lediglich ein geringer Prozentsatz der Kinder Übergangsschwierigkeiten aufweist, lässt sich fragen, ob an dieser Stelle aufgewendete Ressourcen gut und richtig eingesetzt sind. Insbesondere, wenn mit den BiKS-Daten belegt werden kann, dass nicht die Passung von Programm und angehendem Schulkind ausschlaggebend dafür ist, dass es daran teilnimmt, sondern die bloße Tatsache, dass ein Programm vorhanden ist (vgl. Musow 2014<sup>179</sup>). Wäre es nicht deutlich effizienter, Ressourcen zu bündeln und an Stellen einzusetzen, an denen tatsächlich Bedarf besteht – also gemäß der paradoxen Theorie von Caspi und Moffitt? Oder wird mit dieser kompensatorischen Herangehensweise wiederum einer Defizitorientierung Vorschub geleistet, die kaum überwunden scheint? Alternativ wäre Energie darauf zu verwenden, bei der Übergangsgestaltung individualisierte Angebote zu konzipieren, die über das bloße Vertrautwerden der Kinder mit dem neuen Lernort hinausgehen

---

<sup>179</sup> Musow hat in ihrer Masterarbeit einen Teil der BiKS-Daten einer Sekundäranalyse unterzogen und kommt zum genannten Ergebnis.

und Kinder in ihrem eigenen Erleben ansprechen. Hier wären Angebote gefragt, die den ko-konstruktiven Ansatz ernst nehmen. Das ist nicht zu leisten, wenn alle Kinder an den gleichen Angeboten teilnehmen. So bedarf es einer an der Heterogenität der Kinder angelegten Übergangsgestaltung.

Ungeachtet dessen, ob Übergänge eher als Entwicklungsrisiken oder Entwicklungschancen für Kinder betrachtet werden, ist davon auszugehen, dass sich an dieser Schnittstelle Entwicklungsverläufe beschleunigen können. Ursächlich ist hier unter anderem das erfolgreiche Bewältigen von Herausforderungen. Zu bedenken bleibt jedoch, dass das Erleben und Lernen in der Kita den Erfahrungshorizont für die Kinder bildet, den Übergang von der Kita in die Grundschule zu bewältigen. Aus den in der Kita erworbenen Handlungsoptionen müssen Kinder schöpfen können, um im Schulalltag zu bestehen. Unterscheiden sich die Handlungsroutinen in diesen Institutionen deutlich voneinander, führt das zunächst zu einer Verunsicherung. Können LehrerInnen diese beispielsweise dadurch auffangen, dass ihnen die Kita-Arbeit vertraut ist, geht das Entwicklungspotential, das die Bewältigung von Herausforderungen mit sich bringt, nicht verloren. Wissen um Schule und Unterricht könnte auf der anderen Seite von den ErzieherInnen dazu genutzt werden, Kinder gut vorzubereiten – ohne Kita auf diese Aufgabe zu reduzieren und so ihren Eigenwert anheim zu geben.

## LITERATURLISTE

- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung. In F. Becker-Stoll & M.R. Textor (Hg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung: Zentrum von Bildung und Erziehung* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor. Retrieved 24.07.2015, from <http://www.gbv.de/dms/bsz/toc/bsz26556994xinh.pdf>.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment*. Hillsdale, NJ.
- Algermissen, U. (2012). *Pädagogische Arbeitsbündnisse kooperativ gestalten: Analysen gemeinsamen Handelns mit sozial und emotional herausfordernden Kindern in der Grundschule*. Bad Heilbrunn.
- Anders, Y., & Roßbach, H. G. (2013). Frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland. In M. Stamm & D. Edelmann (Hg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung (183–196)*. Wiesbaden.
- Andres, B., Laewen, H.-J., & Pesch, L. (Hg.) (2005). *Elementare Bildung. Handlungskonzepte und Instrumente*. Band 2. Berlin.
- Appel, S. (2011). *Gestaltungformen von Ganztagschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Beitrag zum Verständnis gegenwärtiger Ganztagschulpraxis und zur Konkretisierung eines Orientierungsrahmens von Konzeptionselementen und Gestaltungsbereichen der Ganztagschule*. Universität Kassel.
- Autorengruppe Fachschulwesen (2011). *Qualifikationsprofil "Frühpädagogik" – Fachschule/Fachakademie*. In Kooperation mit einer bundesweiten Arbeitsgruppe aus Fachverbänden und Fachorganisationen des Fachschulwesens. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Kooperationen, Band 1. München.
- Baar, R. (2010). *Allein unter Frauen: Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer*. Wiesbaden.
- Bachelet, P., & Mozère, L. (2004). Die französische école maternelle: Verfrühte Formalisierung von Bildungsprozessen? In W. E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hg.), *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt (209-2014)*. Wiesbaden.
- Balluseck, H. v. (2008). *Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklung, Herausforderungen*. Opladen.
- Bauer, K.-O. (1990). Kindern was beibringen müssen, auch wenn sie keine Lust auf Schule haben. Überblick über den Stand der Lehrerforschung. In H.-G Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm, K. & H. Pfeiffer (Hg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 6. Weinheim/München.
- Bauer, K.-O. (2005, September). *Das professionelle Selbst*. Jena.
- Bauer, K.-O. (2012, March). *Inklusive Bildung, pädagogischer Optimismus und Lehrergesundheit*. Hamburg.
- Bauer, K.-O. (2012, May). *Lehrergesundheit und Inklusion*. Hamburg.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusman, S. Krauss, & M. Neubrand (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV (29-54)*. Münster.
- Bartnitzky, H., Brügelmann, H., Hecker, U., Heinzl, F., Schönknecht, G., & A. Speck-Hamden (Hg.) (2009). *Kursbuch Grundschule*. Frankfurt am Main.
- Beelmann, W. (2006). *Normative Übergänge im Kindesalter: Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten in die Grundschule und in die weiterführende Schule*. Schriften zur Entwicklungspsychologie. Hamburg. Retrieved 24.07.2015, from <http://www.verlagdrkovac.de/3-8300-2335-9.htm> / <http://swbplus.bsz-bw.de/bsz253042879vlg.htm> / <http://swbplus.bsz-bw.de/bsz253042879cov.htm>.
- Behrensen, B., Sauerhering, M., Solzbacher, C., & Warnecke, W. (2011). *Das einzelne Kind im Blick: Individuelle Förderung in Kitas*. Freiburg.
- Behrensen, B. (2013). Die Verteilung der Lehreraufmerksamkeit als Gerechtigkeitsfrage - Sekundäranalyse einer Studie zu Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften mit individueller Förderung. *Pädagogische Rundschau*, 67(5), 553–562.

- Bensel, J., & Haug-Schnabel, G. (2005). Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren. *Kindergarten heute spezial* (5).
- Bertelsmann Stiftung: Dreikäsehoch 2005. KiTa-Preis zum Thema: „Von der Kita in die Schule (2006). Gütersloh.
- Blömeke, S. (2010). Schulform- und schulstufenspezifische Lehrerprofessionalität. In K.-H. Arnold, B. Schmidt & B. Ziegenmeyer (Hg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik* (33-44). Wiesbaden.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2005). *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*. Heidelberg.
- Böhmer, N., & Schneewind, J. (2013). Die niedersächsischen Erzieherinnen: kompetent und motiviert. *Kita aktuell*. Juli - August 2013. 177-179.
- Bonnet, A., & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf: Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *ZISU*, 3, 3–8.
- Bönsch, M. (2006). *Erziehung in der Krise? - Pädagogik in Krisen. Konflikt - Krise - Sozialisation: Vol. 14*. Berlin: Lit-Verl. Retrieved 24.07.2015, from <http://www.gbv.de/dms/hebidarmstadt/toc/161412475.pdf>.
- Brandes, H. (2008). *Selbstbildung in Kindergruppen: Die Konstruktion sozialer Beziehungen*. München.
- Breitenbach, E., Bürmann, I., & Thünemann, S. (2012). Pädagogische Orientierungen als Kernstück pädagogischer Professionalität. Erste Ergebnisse aus einem rekonstruktiven Forschungsprojekt mit ErzieherInnen. *Frühe Bildung*, 1(2), 95-102.
- Breuer, F. (Hg.) (1996). *Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils*. Heidelberg.
- Brinkmann, E. (2012). Der neue Kindergarten: Die bessere Grundschule? *zeitnah*, (3), 14–15.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart.
- Brunner, E. J. (1999). Orientierungsqualität als Maßstab bei der Evaluierung sozialer Einrichtungen. In *System Familie*, 3, 3-8.
- Brunner, E. J., Bauer, P., & Volkmar, S. (1998). *Soziale Einrichtungen bewerten. Theorie und Praxis der Qualitätssicherung*. Freiburg.
- Büker, P., Kordulla, A., & Pollmann, A. (2011). Eine neue Didaktik für den Übergang? KiTa- und Grundschulkinder erforschen gemeinsam das Phänomen „Wasser“. *Die Grundschulzeitschrift*, (250), 42-45.
- Büker, P., Hüpping, B., Rendtorff, B., Winheller, S., & Müller, M. (2012, March). *Professionalisierung von Lehrkräften für einen reflektierten Umgang mit Ethnizität und Geschlecht in der Grundschule (ProLEG)*. Paderborn.
- Bülow, K. von (2011). *Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. Rekonstruktion von subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen*. Bad Heilbrunn.
- Carle, U. (2007). *Sieh mir zu beim Brückenbauen: Kinder in Bildungs- und Übergangsprozessen wahrnehmen würdigen und fördern*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim. Retrieved 24.07.2015, from <http://swbplus.bsz-bw.de/bsz265580188cov.htm>.
- Carle, U., & Samuel, A. (2006). *Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren: Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung*. Retrieved 24.07.2015, from <http://www.fruehes-lernen.uni-bremen.de/index.html>.
- Caspari, R. (Hg.) (2006). *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg.
- Caspi, A., & Moffitt, T. E. (1993). When Do Individual Differences Matter?: A Paradoxical Theory of Personality Coherence. *Psychological Inquiry*, 4(4), 247–271.
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Thomasson, R. H., Mosley, J., & Fleege, P. O. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, (1), 255–276.

- Cloos, P. (2008). Die Inszenierung von Gemeinsamkeiten: Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München.
- Cloos, P., & Schulz, M. (2011). Die Beobachtung und Dokumentation kindlicher Tätigkeiten. Eine Einleitung. In P. Cloos & M. Schulz (Hg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen (7-18)*. Weinheim, Basel.
- Combe, A., & Helsper, W. (Hg.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft: Vol. 1230. Frankfurt am Main.
- Corti, L., Witzel, A., & Bishop, L. (2005). Potenziale und Probleme der Sekundäranalyse. Eine Einführung in die FQS-Schwerpunktausgabe über die Sekundäranalyse qualitativer Daten. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(1). Retrieved 13.12. 2012 von <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/498/1071>.
- Cowan, P. (1991). Individual and family life transitions: A proposal for new definition. In P. Cowan & M. Hetherington (Hg.), *Family transitions: Advances in family research*. Band 2 (3-30). Hillsdale.
- Czerwanski, A., Solzbacher, C., & Vollstädt, W. (2002). *Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Recherche und Empfehlungen*. Band 1. Gütersloh.
- Dahlberg, G. (2004). Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur: Frühpädagogik aus postmoderner Perspektive. In W.E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hg.), *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden.
- Dietrich, C. (2011). Bildungstheoretische Notizen zur Beobachtung frühkindlicher Bildungsprozesse. In P. Cloos & M. Schulz (Hg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen (110-114)*. Weinheim; Basel.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2006). Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen. In L. Fried & S. Roux (Hg.), *Pädagogik der frühen Kindheit. Ein Handbuch (358-367)*. Weinheim.
- Dollase, R. (2004). Die Didaktisierung der Situation oder: Wissenschaftliche, politische und praktische Illusionen über Bildungsprozesse in Kindertagesstätten. In T. Hansel (Hg.), *Frühe Bildungsprozesse (38-68)*. Herbolzheim.
- Drieschner, E. (2011). Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen*, Band 13. München.
- Ebert, J. (2011). Aneignung eines professionellen Selbstverständnisses I. Analyse von Modulen zur Habitus- und Identitätsbildung aus Bachelor-Studiengängen "Soziale Arbeit" in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Retrieved 24.07.2015, from [https://www.hawk-hhg.de/sozialarbeitundgesundheit/media/Professionelles\\_Selbstverstaendnis.pdf](https://www.hawk-hhg.de/sozialarbeitundgesundheit/media/Professionelles_Selbstverstaendnis.pdf)
- Engelhard K. (2014). Vorwort: Auf gute Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. In G. Höhle (Hg.), *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht (9-12)*. Kassel.
- Fagnani, J., & Letablier M.-T. (2002). Die französische Politik der Kleinkindbetreuung in den Fängen der Beschäftigungspolitik. *Feministische Studien*, (2), 199 - 213.
- Fehr, W. (2014). Zur Entwicklung des professionellen Selbst. In G. Höhle (Hg.), *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht (99-108)*. Immenhausen bei Kassel.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden.
- Filipp, S.-H. (1981). *Kritische Lebensereignisse*. München.
- Fournés, A. (2008). Kindgemäßheit als roter Faden In E. Jürgens & J. Standop (Hg.), *Taschenbuch Grundschule als Institution*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fried, L. (2002). Qualität von Kindergärten aus der Perspektive von Erzieherinnen: eine Pilotuntersuchung. In *Empirische Pädagogik*, 16. Jg., H2. 191-209.
- Fried, L. (2003). *Vorschulpädagogik*. Baltmannsweiler.
- Fried, L., & Roux, S. (2006). *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & S. Pietsch (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertise*, Band 19. München.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & K. Rau (2014). Expertise Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld normativer Vorgaben und Praxis. Retrieved 24.07.2015, from <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>.
- Fthenakis, E. W. & Oberhuemer, P. (2004) (Hg.), *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden.
- Fthenakis, W. (2014). *Die Ausbildung neu denken. Betrifft KINDER (1-2)*.
- Gebauer, K. (2007). *Klug wird niemand von allein: Kinder fördern durch Liebe*. Düsseldorf.
- Gebauer, K., & Hüther, G. (2001). *Kinder brauchen Wurzeln*. Düsseldorf.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2002/1999). *Vom Kindergarten in die Schule: Ein Übergang für die ganze Familie. Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern, (2)*, 8-13.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen.
- Grotz, T. (2005). *Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule: Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess. Studien zur Schulpädagogik: Vol. 49*. Hamburg.
- Grunder, H.-U. (2012). *Die Lehrkräfte: Zur Realgeschichte des Berufstands*. In H.-U. Grunder (Hg.), *Der Kerl ist verrückt! Das Bild des Lehrers und der Lehrerin in der Literatur und in der Pädagogik (131-143)*. Baltmannsweiler.
- Grunder, H.-U. (Hg.) (2012). *Der Kerl ist verrückt! Das Bild des Lehrers und der Lehrerin in der Literatur und in der Pädagogik*. Baltmannsweiler.
- Hammes-Di Bernardo, E. (2007) (Hg.), *Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung*. Weimar, Berlin.
- Hanke, P. (Hg.) (2006). *Grundschule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute*. New York. München. Paris.
- Hansel, T. (Hg.) (2004). *Frühe Bildungsprozesse und schulische Anschlußfähigkeit: Reform des frühpädagogischen Bereichs in der Debatte nach PISA*. Herbolzheim. Retrieved 24.07.2015, from <http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/127123164.pdf>.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York.
- Heaton, J. (2008). *Secondary analysis of qualitative data. An overview*. *Historical Social Research*, 33(3) 33 – 45.
- Heinzel, F. (2009). *Aufgaben und Ziele der Grundschule*. In H. Bartnitzky, H. Brügelmann, U. Hecker, F. Heinzel, G. Schönknecht & A. Speck-Hamden (Hg.) (2009). *Kursbuch Grundschule (110-141)*. Frankfurt am Main.
- Heite, C. & Kessl, F. (2009). *Professionalität und Professionalisierung*. In S. Casale, R. Gabriel, T. Horlacher, R. & Sabina Larcher (Hg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft (682-497)*. Weinheim.
- Hellmich, F. (2007). *Bedingungen anschlussfähiger Bildungsprozesse von Kindern beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. *Bildungsforschung*, 4(1).
- Helsper, W. (2001). *Praxis und Reflexion - die Notwendigkeit einer "doppelten Professionalisierung" des Lehrers*. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. 3/2001. 7-15.
- Helsper, W. (2004). *Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln*. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe und J. Wildt (Hg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung (49-98)*. Bad Heilbrunn.
- Hoffmann, H. (2001). *Ist doch alles eins! Oder: Was ist Fachlichkeit? Theoretische Überlegungen zu einem scheinbar ungelösten Problem in der Qualitätsdebatte*. 15ff. In H. Hoffmann (2001),

- Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Zwischen Fachlichkeit und semiprofessionellem Berufsethos. Neuwied.
- Höhle G. (Hg.) (2014). Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 20. Kassel.
- Hüther, G. (2006). Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht. In R. Caspari (Hg.), Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg.
- Jensen, J. J., & Langsted, O. (2004). Dänemark: Pädagogische Qualität ohne nationales Curriculum. In E. W. Fthenakis, & P. Oberhuemer (Hg.), Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden.
- Jürgens, E., & Standop, J. (Hg.) (2008). Grundschule als Institution. Baltmannsweiler.
- Kammermeyer, G. (2000). Schulfähigkeit - Kriterien und diagnostische / prognostische. Kompetenz von Lehrerinnen, Lehrern und Erzieherinnen. Bad Heilbrunn.
- Kassner, K., & Wassermann, P. (2005). Nicht überall, wo Methode drauf steht, ist auch Methode drin. Zur Problematik der Fundierung von Experteninterviews. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz. Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung (95-112).
- Kazemi-Vasari, E. (2003). Hinsehen allein genügt nicht. Was man über Beobachtung und Wahrnehmung wissen muss. Kindergarten heute, 33(2), 6-14.
- Keil, J., & Pasternack, P. (2010). Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik (HoF-Arbeitsbericht 2'2011). Halle-Wittenberg.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden.
- Kern, A. (1951). Sitzenbleiberelend und Schulreife. Freiburg.
- Kluczniok, K., Anders, Y., & Ebert, S. (2012). Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. Frühe Bildung, 0, 13-21.
- Knauf, T. (2004). Vom Kindergarten in die Grundschule. Die Deutsche Schule, Heft 4.
- Knauf, T. (2003). Der Einfluss pädagogischer Konzepte auf die Qualitätsentwicklung. In W. E. Fthenakis (Hg.), Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können (243-263). Freiburg.
- Kolbe, W. (2002). Elternschaft im Wohlfahrtsstaat. Schweden und die Bundesrepublik im Vergleich 1945 – 2000. Frankfurt.
- König, A. (2009). Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden.
- Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. S. (1997). Teachers' interactions with children: Why are they so important? Young Children, 52(2), 4-12.
- Kruse, J. (2014). Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz. Weinheim und Basel.
- Kuhl, J. (2001). Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme. Göttingen.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusman, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hg.) (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV. Münster.
- Laewen, H.-J. (2007). Wie Erziehung und Bildung zusammenhängen. In E. Hammes-Di Bernardo (Hg.) Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung (48-53). Weimar und Berlin.
- Larrà F. (2005). Ansätze zur Steuerung pädagogischer Qualität in vorschulischen Einrichtungen In P. Pasternack, A. Schildberg, U. Rabe-Kleberg, K. Bock-Famulla & F. Larrà. Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich. München.
- Lazarus, R. S. (1981). Streß und Streßbewältigung – Ein Paradigma. In S.-H. Filipp (Hg.), Kritische Lebensereignisse (198-232). München.
- Legewie, H., & Schervier-Legewie, B. (2004). „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen“. Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. FQS, 5(3), Art. 22.



- Leu, H. R. (2006). Beobachtung in der Praxis. In L. Fried & S. Roux, S. (Hg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (232-242). Weinheim.
- Liegle, L. (2006 ). *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart.
- Liegle, L. (2010). Didaktik der indirekten Erziehung. In G. E. Schäfer, R. Staeger & K. Meiners (Hg.), *Kinderwelten – Bildungswelten* (11-25). Berlin.
- Loebell, P. (2011). *Grundelemente der Waldorfpädagogik*. In M. R. Textor (Hg.), *Kinderpädagogik – Online-Handbuch*. Retrieved 23.07.2015, from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2203.html>.
- Lucius-Höhne, G., & Deppermann, A. (2004<sup>2</sup>). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Wiesbaden.
- Maag Merki, K. (2004). Lernkompetenzen als Bildungsstandards - eine Diskussion der Umsetzungsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(4), 537-550.
- Manning-Chlechowicz, Y., Sitter, M., & Cloos, Peter (2010). *Wissenschaftliche Begleitung des Brückenjahrs*. Retrieved 23.07.2015, from [http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation\\_id=2017&article\\_id=6365&psm=and=8](http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=2017&article_id=6365&psm=and=8).
- Medjedovic, I. (2010). Sekundäranalyse. In G. Mey, & K. Mruck (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (304-319). Wiesbaden.
- Meuser, M & U. Nagel (2005). *ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz, *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung* (80-93).
- Mey, G., & Mruck, K. (Hg.) (2011). *Grounded Theory Reader* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden.
- Mey, G., & Mruck, K. (Hg.) (2010). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?*. Berlin.
- Mierendorff, J. (2014). Annäherungen von Kindergarten und Schule. Wandel früher Kindheit? In P. Cloos, K. Hauenschild, I. Pieper, & M. Baader (Hg.), *Elementar- und Primarpädagogik. Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten* (23-38).
- Musow, S. (2014). *Den Übergang von der Kita in die Grundschule gestalten. Nicht veröffentlichte Abschlussarbeit, Universität Osnabrück, Osnabrück*.
- Nave-Herz, R. ( 1977). *Die Rolle des Lehrers. Eine Einführung in die Lehrersozioogie und in die Diskussion um den Rollenbegriff*. Neuwied.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H., & Richter, S. (2012). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 24*. München.
- Nickel, H. (1981). Schulreife und Schulversagen. Ein ökopyschologischer Erklärungsansatz und seine praktischen Konsequenzen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 28, 19-37.
- Nickel, H. (1999). Einschulung. In C. Perleth & A. Ziegler (Hg.), *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder* (149-159). Bern.
- OECD (2001). *Starting strong. Early Childhood Education and Care*. Paris.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. . In A. Combe & W. Helsper (Hg.), Vol. 1230. *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (70-183). Frankfurt am Main.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzky & C. Schweppe (Hg.), *Biographie und Profession* (19-63). Bad Heilbrunn.
- Ofenbach, B. (2006). *Geschichte des pädagogischen Berufsethos: Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert*. Würzburg.
- Ostermayer, E. (2006). *Bildung durch Beziehung. Wie Erzieherinnen den Entwicklungs- und Lernprozess von Kindern fördern*. Freiburg.

- Oswald, H. (2010). Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (183-204)*. Weinheim und München.
- Pasternack, P., & Keil, J. (2013). Vom "mütterlichen" Beruf zur gestuften Professionalisierung: Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik. *HoF-Handreichungen: Vol. 3*. Wittenberg.
- Perleth, C., & Ziegler, A. (1999) (Hg.), *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder*. Bern.
- Pesch, L. (2008). Über die Mühen der Ebene. Gescheiterte oder gefährdete Kooperationen. In J. Ramseger, & J. Hoffsommer (Hg.), *ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm*. Kiliansroda.
- Plehn, M. (2012). Einschulung und Schulfähigkeit: Die Einschulungsempfehlung von ErzieherInnen - Rekonstruktionen subjektiver Theorien über Schulfähigkeit. Bad Heilbrunn.
- Pohlmann-Rother, S. (2012). Kooperation von KiTa und Grundschule: Eine Herausforderung für das pädagogische Personal. *Praxishilfen Schule*. Köln. Retrieved 23.07.2015, from <http://d-nb.info/1021746665/04>.
- Pohlmann-Rother, S., & Franz, U. (2012). Kooperation von Kita und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal. Köln.
- Porges, S. (2010). *Die Polyvagal-Theorie: Neurophysiologische Grundlagen der Therapie. Emotionen, Bindung, Kommunikation und ihre Entstehung*. Paderborn.
- Pramling Samuelsson, I. (2009). Lernen und Lernprozesse in der Frühpädagogik. In F. Becker –Stoll & B. Nagel (Hg.), *Bildung und Erziehung in Deutschland. Pädagogik für Kinder von 0-10 Jahren (28-45)*. Berlin, Düsseldorf.
- Rademacher, S. (2009). *Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Wiesbaden.
- Rauschenbach, T., & Berth, F. (2014). Kindergärtnerin-Erzieherin-und dann? Frühpädagogische Professionalisierung zwischen Stagnation und nachholender Modernisierung. *frühe Bildung*, 3(4), 238-242.
- Reich, K. (2009). *Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten. Wege in die Praxis für Referendare und Berufseinsteiger*. Weinheim.
- Reich, K. (Hg.) (2003). *Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool. Lehren, Lernen, Methoden für alle Bereiche didaktischen Handelns*. Retrieved 23.07.2015, from <http://methodenpool.uni-koeln.de/>.
- Reichenbach, R. (2006). Schulmeisterliche Lehrprofession. Bemerkungen zur Beschreibung und Identität von Lehrpersonen. In P. Hanke (Hg.), *Grundschule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute (249-261)*. New York, München, Paris.
- Reyer, J. (2006). *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*. Bad Heilbrunn.
- Robert Bosch Stiftung (Hg.) (2011). *Qualitätsprofile in den Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit – Ausbildungswege im Überblick*. Stuttgart.
- Roth, G. (2001). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt.
- Sandfuchs, U. (2008). Bildungstheoretische Entwicklung. In E. Jürgens, & J. Standop, Jutta (Hg.), *Taschenbuch Grundschule. Grundschule als Institution*. Hohengehren.
- Saßmannshausen, W. (2000). Waldorfkindergarten: Grundlagen und Grundanliegen. In M. R. Textor (Hg.), *Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch*. Retrieved 24.07.2015, from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/163.html>.
- Sauerhering, M. & Solzbacher, C. (Hg.) (2013), *Übergang Kita – Grundschule*. nifbe-Themenheft, Vol. 14. Osnabrück: Eigenverlag.
- Sauerhering, M., & Schwer, C. (2013). Beziehungssensibilität von Lehrkräften: Grundlage für individuelle Förderung. *Schulverwaltung Spezial*, 15(2), 7–9.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber?: Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes (2. Aufl., Dr. nach Typoskript)*. Weinheim. Retrieved 24.07.2015, from <http://deposit.ddb.de/cgi->

- bin/dokserv?id=2648614&prov=M&dok\_var=1&dok\_ext=htm/http://www.gbv.de/dms/hbz/toc/ht014489940.pdf.
- Schache, S., & Doll, I. (2014). Engagiert, wissend und kompetent – und doch gestresst? Pädagogische Fach- und Lehrkräfte im beruflichen Alltag. In C. Solzbacher, M. Lotze, & M. Sauerhering (Hg.), *Selbst – Lernen – Können. Selbstkompetenz in Theorie und Praxis* (211-223). Baltmannsweiler.
- Schäfer, G. E. (2005). Überlegungen zur Professionalisierung von Erzieherinnen. Stuttgart.
- Schäfer, G. E. (2007). *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim.
- Schäfer, G. E., Staeger, R., & Meiners, K. (Hg.) (2010). *Kinderwelten – Bildungswelten*. Berlin.
- Schäfer, G. E. (2011). Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim, München.
- Schlee, J. (1988). Menschenbildannahmen: vom Verhalten zum Handeln. In N. Groeben, Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen. 11-17.
- Schnell, R., Hill, P. B., & Esser E. (2005). *Methoden empirischer Sozialforschung*. München.
- Schönknecht, G. (2005). Die Entwicklung der Innovationskompetenz von LehrerInnen aus (Berufs) Biographischer Perspektive. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online Heft Spezial 2*.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 3, 283-293.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hg.) (2014). *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn.
- Sigel, I. E., & Goodnow, J. J. (1992). *Parental belief systems*. Hillsdale.
- Singer, W. (2003): „In der Bildung gilt: Je früher desto besser.“ In W. Singer (2003), *Ein neues Menschenbild? Gespräche über Hirnforschung* (110-119). Frankfurt.
- Singer, W. (2003). *Ein neues Menschenbild? Gespräche über Hirnforschung*. Frankfurt.
- Sitter, M. (2011). „Weil man soll ja immer gucken, was kann ein Kind gut, und nicht, was es schlecht kann“. Stärkenorientierte Beobachtung bei sozial benachteiligten Kindern und „doing social problems“. In P. Cloos & M. Schulz (Hg.). *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (155-170). Weinheim, Basel.
- Solzbacher, C., Behrens, B., Sauerhering, M., & Schwer, C. (2012). *Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften*. Köln.
- Solzbacher, C., Lotze, M., & Sauerhering, M. (Hg.) (2014). *Selbst – Lernen – Können. Selbstkompetenz in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler.
- Steffens, U., & Höfer, D. (2014). Die "Hattie-Studie" und ihre Bedeutung für die Unterrichtspraxis. In G. Höhle (Hg.), *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht* (51-65). Immenhausen bei Kassel.
- Steiner, R. (1981). *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen. Fünf Vorträge gehalten vom 13. Bis 17. April 1924*. Dornach.
- Stern, E., & Schumacher, R. (2004). Intelligentes Wissen als Lernziel. In T. Hansel (Hg.), *Frühe Bildungsprozesse und schulische Anschlussfähigkeit. Reform des frühpädagogischen Bereichs in der Debatte nach Pisa* (104-117). Herbolzheim.
- Stöhr, M., & Trumpetter, N. (2006). *Berufliches Selbstverständnis entwickeln und lernen, berufliche Anforderungen zu bewältigen*. München.
- Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G., & Tschacher, W. (2006). *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen*. Bern.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Studel, A. (2008). *Beobachtung in Kindertageseinrichtungen: Entwicklung einer professionellen Methode für die pädagogische Praxis*. Weinheim.
- Strübing, J. (2011). Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss. Wiesbaden.
- Susteck, H. (1996). Die Gerechtigkeit des Lehrers. *Pädagogische Welt*, 50(9), 420–424.

- Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (2011). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster.
- Terhart, E. (2001). Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim, Basel.
- Textor, M. R. (2004). Erzieher/innenberuf: Anforderungen, Ausbildung, Alternativen. Forum Sozial, Heft 2, 25-31.
- Textor, M. R.. Die Erzieherin-Kind-Beziehung aus Sicht der Forschung. In M. R. Textor (Hg.), Kinderpädagogik – Online-Handbuch. Retrieved 24.07.2015, from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1596.html>.
- Textor, M. R.. Der Bildungsauftrag *des* Kindergartens. In M. R. Textor (Hg.), Kinderpädagogik – Online-Handbuch. Retrieved 24.07.2015, from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/844.html>.
- Textor, M. R.. Die Aufgaben von Erzieher/innen neu bestimmen! In M. R. Textor (Hg.), Kinderpädagogik – Online-Handbuch. Retrieved 24.07.2015, from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/845.html>.
- Thole, W. (2008). „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. Fachliches Potenzial und Forschungsbedarf. In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hg.), Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen, Farmington Hills.
- Tietze, W., & Meischner, T. (1998). Wie gut sind unsere Kindergärten? - Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied.
- Tietze, W., Rossbach, H. G., & Grenner, K. (2005). Kinder von 4 bis 8 Jahren: Zur Qualität der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bense, J., Echhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hg.) (2012). NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Retrieved 24.07.2015, from <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf>.
- Tietze, W., & Viernickel, S. (Hg.) (2003). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder – Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim.
- Tillmann, K.-J. (2011). Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.), Handbuch zur Forschung im Lehrerberuf (232-240). Münster.
- Tomasello, M. (2006). Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens – Zur Evolution der Kognition. Frankfurt am Main.
- Vandenbussche, E., & Laevers, F. (2009). Beobachtung und Begleitung von Kindern. Arbeitsbuch zur Leuvenener Engagiertheits-Skala. Düren.
- Welzer, H. (1993). Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen.
- Weitzel, C. (2005). GrundschullerInnen und ihre Praxis. Bad Heilbrunn.
- Wolf, B. (2006). Elternarbeit. In L. Fried & S. Roux (Hg.), Pädagogik der frühen Kindheit (157 – 165).
- Wolters, P. (2007). Grundschulen brauchen Schulsozialarbeit. Unsere Jugend, 59, 9,366-369.
- Wustmann, C. (2004). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim.
- Wygotski, L. (1987). Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln.
- Wyss, C. (2013). Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Empirische Erziehungswissenschaft: Vol. 44. Münster.
- Zimmer, R. (2007). So fördert Bewegung die Lust am Lernen. Freiburg.
- Zimmer, R. (2012). Handbuch Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung. Freiburg.

## ANHANG

### Fortführung des Interviews – Ergänzung Kapitel 6.3.1

Dargestellt ist in Ausschnitten ein Interview (Erzieherin 9), welches eine Mitarbeiterin der Forschungsstelle, mit zwei Erzieherinnen eines Waldorfkinder Gartens in ihrer Einrichtung geführt hat. (Zur Erinnerung: Die Experteninterviews sind im Kontext einer Studie zur individuellen Förderung in niedersächsischen Kindertageseinrichtungen durchgeführt worden.) Die farblichen Darstellungen kennzeichnen die Distanzierungsversuche der InterviewpartnerInnen: Die Farbe Grün kennzeichnet die Standpunkte der Befragten, das „wir“. Distanzierungen, die sich an die Interviewerin richten sind rot markiert.

***Interviewerin:** Also fangen wir vielleicht mal mit dem großen Themenkomplex "Bild vom Kind" an. Was meinen Sie brauchen Kinder in diesem Alter, um zu lernen und um sich gut entwickeln zu können? Gerade wenn es jetzt so um den Bereich individuelle Förderung geht, was wäre da besonders wichtig? [00:00:20-5](#)*

***IP 1:** Ich glaube, dass man **das vielleicht ein bisschen anders anschauen muss.** Bei uns läuft die Arbeit nach den Prinzipien Rhythmus und Wiederholung, nach Vorbild und Nachahmung. Und da kann man sicherlich einmal schauen, alle Kinder lernen daran aber gerade auch im individuellen Bereich kann man auf diese Säulen sich gut berufen. Jedes Kind braucht, um sich individuell überhaupt wohl fühlen zu können, einen Rhythmus, eine Struktur, eine Hülle, eine wohl fühl Atmosphäre, und davon kann es sich individuell gut entwickeln. Also darauf würde ich mich einmal beziehen und zum anderen aus den Tätigkeiten die wir hier tun, aus dem Vorbildhaften, aus dem Nachahmenswerten kann jedes an dem individuellen Punkt ansetzen an dem es steht. Das Kind da abzuholen wo es steht. [00:01:08-1](#)*

***Interviewerin:** Also erst mal diese Basisbedingungen müssten gegeben sein und gibt es darüber hinaus noch irgendetwas, was Ihnen einfällt? Weiß ich nicht, das ist jetzt nur so eine Verständnisfrage. [00:01:21-1](#)*

***IP 2:** Also es ist letztendlich sehr vielfältig. **Ich weiß nicht ob Sie das füllen können,** was Frau ... jetzt gerade gesagt hat. Es ist halt sehr vielfältig. Wenn wir sagen Vorbild und Nachahmung und sinnvolle Tätigkeiten, heißt es, dass wir das Brot backen und die Kinder kommen fragen: "Darf ich dir helfen?" Das wir an der Werkbank arbeiten und die Kinder kommen und fragen: "Darf ich dir helfen?" Also das sind ganz viele Lernbereiche, die wir in diesem Vorbild- und Nachahmungsbereich haben. Meinen Sie da noch mehr Beispiele, oder...? [00:01:48-8](#)*

***Interviewerin:** Ja vielleicht können Sie ein Beispiel erzählen. [00:01:54-7](#)*

**IP 1:** *Ich glaube das fängt in vielen Bereichen an, wenn bei uns ein Kind morgens zur Tür herein kommt, wir begrüßen das Kind, das Kind gibt uns die Hand, wir schauen das Kind an, man nimmt sich wahr, da beginnt für uns schon der Bereich individueller Förderung. Individuelle Wahrnehmung, individuelles Feststellen: "Wie geht es dir heute?" Und darauf kann man letzten Endes aufbauen, **und ich glaube in diesen individuellen Förderbereichen, ich glaube deswegen harken wir gerade so - da kommen Sie sicherlich gleich noch hin und sonst reden wir jetzt eine dreiviertel Stunde, weil da kann man an der Fragestellung sicher sehr auslassen.** [00:02:27-0](#)*

**Interviewerin:** *Wie könnte denn zum Beispiel auch Begabungsförderung im Kindergarten aussehen? Idealerweise, wenn sie jetzt an Ihre Einrichtung denken. Oder wie sieht es bei Ihnen aus?* [00:02:37-6](#)

Gleich zu Beginn macht IP 1 deutlich, dass es sich bei Ihrer Einrichtung um eine besondere handelt und leitet das auch deutlich ein indem sie sich erstens von (potentiellen) anderen absetzt und zweitens ihre Ausführungen mit ‚bei uns‘ einleitet. Im weiteren Verlauf stärken beide Interviewpartnerinnen ihre Position noch indem sie ihr Fachwissen herausstellen: „Wir wissen...“ Deutlich wird auch, dass die Zusammenfassung der durch die Interviewerin als ‚Basisbedingungen‘ als Zeichen gedeutet wird, dass diese die Bedeutung des Gesagten nicht erfasst habe.

**IP 1:** *Ich glaube, dass wir grundsätzlich, schauen wir nicht sofort danach welches Kind hat welche spezielle Begabung. Wir schauen erst mal danach: Wie ist dieses Kind? Wo steht dieses Kind und wo geht es hin? Und wir schauen danach, was muss dieses Kind können. Wir legen nicht den großen Wert darauf, dass ein Kind vereinzelt immer spezieller wird. Es soll hier nicht, wenn man jetzt im Bild bleiben will, irgendwie virtuos Geige spielen lernen. Sondern es reicht, wenn es weiß, dass es eine Geige gibt. Wenn man das mal so versucht zu unterscheiden. Es geht ja darum, erst mal eine Basis für die Kinder zu finden, und dieses sich wirklich spezialisieren und Begabungen herausfinden, das kommt ja erst in einem gewissen Alter. Mit 3 Jahren - da sind sie noch arg klein, um eine wirkliche Begabung herausfinden zu können, aus unserer Sicht der Dinge.* [00:03:32-8](#)

Auch hier wird deutlich, dass das von der Interviewerin intendierte Vorgehen der ‚Begabungsförderung‘ nicht dem Bild entspricht, das die Interviewpartnerinnen von der Arbeit in ihrer Einrichtung vermitteln möchten.

**IP 2:** *Und es ist auch einfach so, wenn wir merken, dass ein Kind kognitiv sehr fit ist, sehen wir auf der anderen Seite oft emotional oder sozial Schwierigkeiten. Und wir gehen nicht dann ist dies Kognitive und fördern das Kognitive, sondern wir gucken wo sind die Defizite und fördern die Defizite, also **wir sind überhaupt nicht leistungsorientiert.** Sondern mehr, dass wir gucken: "Wo steht das Kind? Wo hat das Kind Schwierigkeiten ins Leben zu finden?" und da helfen wir dem*

Kind. Und wenn es im Kognitiven ist, dann ist es da im Kognitiven, dass wir...Aber wir machen das nicht den Kopf über das Tun. [00:04:09-1](#)

**Interviewerin:** Und wenn sie jetzt ihr tägliches Miteinander so in der Gruppe sich angucken, wie stellt sich das dann so konkret dar? [00:04:17-4](#) [00:04:15-7](#)

**IP 2:** Was jetzt konkret? [00:04:17-3](#)

**Interviewerin:** Das individuelle Fördern der einzelnen Kinder und auch das Begabungs... [00:04:21-2](#)

**IP 2:** Das sehen wir zum Beispiel, wenn wir mir den Kindern malen. **Wir wissen was altersgemäßes Malen ist.** Das wir zum Beispiel die Kinder die halt noch nicht in die Form kommen, dass wir dann sagen: "Kannst du mir mal einen Baum malen?" oder "Kannst du dich mal malen?" oder "Male mal Frau T." oder "Mal mal Mama." Also das wir einfach in dem speziellen Bereich, wo wir gerade sind, sehen: Wie geht das Kind damit um? Wie hält das Kind den Stift? Wie malt das Kind? Ist es altersentsprechend? Oder: Wie hält es das Messer, wenn wir am Möhren schneiden sind? Oder: Wie geht es mit dem Teig um beim Brotbacken? Also kann es ausdauernd wirklich in die Tätigkeit gehen oder ist es überall und nirgends. Also ganz individuell gucken wir dann. [00:05:08-3](#)

[...]

Hier folgen ausführliche Beschreibungen der alltäglichen Kita - Arbeit beider Interviewpartnerinnen – von insgesamt mehr als zwei Minuten. Diese lässt die Interviewerin unkommentiert und fährt in ihrem Duktus mit ihrem Fragekanon fort. – Was scheinbar von der Interviewpartnerin als Angriff verstanden wird oder zumindest eine Rechtfertigung hervor ruft.

**Interviewerin:** Gibt es ansonsten - sie sagten ja schon einen Satz daraus - gibt es da noch andere festgeschriebene Ansätze oder...ja Leitsätze, die für Ihre Arbeit relevant sind? [00:07:14-7](#)

**IP 1:** Ganz viele. Ich glaube das können wir Ihnen jetzt so nicht detaillierter dahinstellen. Ich glaube diese vier Pfeiler unserer Arbeit: Rhythmus und Wiederholung, Vorbild und Nachahmung, das werden Sie noch vielfach hören **jetzt in der ganzen Fragerei**, das ist sicherlich auch etwas, was da mit reingehört. Ich glaube das ist dann auch sehr speziell. Ich glaube das ist gut es dabei zu belassen. [00:07:38-9](#)

**Interviewerin:** Könnten Sie uns denn mal ein Beispiel davon erzählen, also wie sich das ganz konkret im Alltag dann auch darstellt? Zum Beispiel Rhythmus und Wiederholung oder... [00:07:48-5](#)

**IP 1**[...] gibt so eine feste Struktur, feste Tätigkeiten mit denen die Kinder beginnen, teilweise hauswirtschaftliche Tätigkeiten, teilweise künstlerische Tätigkeiten - aber die variieren. [00:10:20-7](#)

**Interviewerin:** Und sie schaffen es dann auch auf jedes einzelne Kind da in diesem Rhythmus dann auch Bezug zu nehmen? [00:10:24-2](#)

**IP 2:** *Also wir haben 25 Kinder. 25 Kinder, 2 Erzieher. Wir versuchen jedes Kind bewusst zu sehen, aber wenn wir zum Beispiel zum Hausbesuch gehen und jedes Kind individuell sehen, ist es natürlich ein Geschenk des Himmels, denn das können wir hier nicht leisten. Wir können das, wir haben keine eins zu eins oder eins zu zwei Betreuung. Wir haben 25 Kinder und wir machen tägliche Rückbesprechung, wo wir sehr bewusst nochmal den Tag reflektieren und gucken wo steht denn das einzelne Kind. Natürlich können wir nicht jeden Tag alle 25 Kinder durchsprechen, das können wir überhaupt nicht, **aber so in der Art wie wir arbeiten haben wir sehr wohl jedes Kind im Bewusstsein**, aber es ist natürlich eine Grenze da bei 25 Kindern. Das muss man einfach sagen, die Gruppen sind definitiv zu groß.* [00:11:18-2](#)

**IP 1:** Und ich glaube man muss auch gucken wie man Kinder anspricht. Es ist zum Beispiel mit Gleichmacherei niemandem geholfen. Das dreijährige Kind will anders angesprochen werden als das fünfjährige Kind. das sechsjährige anders als das vierjährige. Dadurch entsteht ein ganz individuelles Miteinander. Zum Beispiel in meinen Schularbeiten jetzt, da ist es so, dass vier Kinder machen ein Boot, ein Kind ist zurückgestellt worden ein Jahr, das muss doch aber auch irgendetwas machen. Also macht dieses Kind ein Puppenhaus. Die anderen Kinder des Jahrgangs, in dem dieses Kind nächstes Jahr zur Schule gehen wird, würden natürlich das auch gerne machen, die machen aber keins. Also es gibt schon diesen bewussten Blick darauf: Was braucht das einzelne Kind. Braucht das einzelne Kind jetzt das Sitzen auf meinem Schoß? Braucht das einzelne Kind, das Puppenhäuschen was es da macht weil: es wurde zurückgestellt in der dem Einschulungsverfahren und es braucht was, um sich trotzdem selbstbewusst hier in der Gruppe behaupten zu können. Dann erfinde ich was. Das gehört mit in unser Konzept, diese Individualität anzuschauen aber eben auch in Maßen. Das Kind lebt in der Gruppe, es soll aber trotzdem eine individuelle Wertschätzung erfahren und auch einen individuellen Entwicklungsplan. Und das gelingt schon, also es gelingt schon, das zu erarbeiten und auch durchzuarbeiten aber im Rahmen der 18, hier die vier mit dem gesonderten Förderauftrag oder im Rahmen der 25, da ist es nochmal was anderes. Die Gruppen haben da ja sehr unterschiedliche Gesichter. [00:12:45-2](#)

**Interviewerin:** *Ich wollte jetzt ganz gerne auch so zum nächsten Themenkomplex kommen, also es geht jetzt um Beobachtung. Erheben sie auch in ihrer Einrichtung den Entwicklungsstand der Kinder und Entwicklungsverlauf?* [00:12:58-6](#)

**IP 1:** *Wir dokumentieren ich auch, ja.* [00:12:58-6](#)

**Interviewerin:** *Wie machen sie das?* [00:12:59-6](#)

**IP 1:** *Mit dem Gelsenkirchener Entwicklungsbegleiter.* [00:13:04-9](#)

**Interviewerin:** *Gehen sie auch in die Gruppen oder auch raus oder so und beobachten die Kinder einzeln?* [00:13:12-7](#)

**IP 1:** *Ja* [00:13:12-7](#)



Auch an dieser Stelle verhält - scheinbar ungehört - das was die Interviewpartnerinnen als ihren Blick auf das einzelne Kind und ihre Art Kinder individuell zu fördern, betrachten.

Die Interviewerin geht auf den/ auf ihren nächsten Themenkomplex über.

**Interviewerin:** *Und wie sieht so eine Beobachtung ganz konkret aus? Nehmen Sie sich da irgendwelche Kriterien vor nach denen sie beobachten?* [00:13:22-2](#)

**IP 1:** *Man kann es ja in Bereichen einteilen. Man kann sich das Kind physisch/motorisch angucken, man kann sich es seelisch/emotional/sozial anschauen, man kann es sich im kognitiven Bereich anschauen. Entweder schaut man ja auch, was braucht das Kind. Wie Frau T. vorhin schon sagte: Wo steht das Kind, wo braucht es ein Ausgleich. Man schaut sich alle Bereiche und der wo man merkt "aha, es gibt noch viel nachzuarbeiten" den schauen man sich nochmal gezielter an. Wenn man zusammen zum Beispiel den motorischen Bereich eines Kindes anschauen will, kann man das einmal anhand dieser Tätigkeiten, die hier im Alltag passieren, man kann Situationen schaffen zum Beispiel dass man ein Kind Messer und Gabeln zählen lässt. Das macht man aber nicht indem man dem Kind sagt: "Du machst das jetzt, weil ich es wissen will!" Sondern indem es sich einfügt in den Haushaltsbereich. Das ist eine Möglichkeit. Die andere Möglichkeit ist, dass man im Garten oder im Wald oder wo auch immer wir dann sind, dass Kind auf die Grobmotorik anschaut. Man kann es im Wald auch auf sein Sozialvermögen anschauen, und natürlich nimmt man sich vor. Wir haben unsere Konferenzen, wir haben täglichen Reflexionen und aus diesen Bereichen gibt es dann ja so eine schönes Sammelsurium und so eine Essenz, wie man weiterarbeiten will in den folgenden Tagen oder in den folgenden Wochen. Man hat ja schon eine Entwicklungsidee, wo es für das Kind hingehen soll. Und das beobachtet man dann selbstverständlich.* [00:14:37-8](#)

Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass die Interviewpartner sich in ihren Ausführungen nicht (mehr) treffen. (Der erwähnte Gelsenkirchner... ist ein standardisierter Beobachtungsbogen, mit dessen Hilfe Entwicklungsstand und auch Entwicklungsverlauf einzelner Kinder in unterschiedlichen Bereichen betrachtet und festgehalten werden können. Entweder hat die Interviewerin die Antwort überhört oder kennt den Bogen nicht und versäumt sich das Verfahren erklären zu lassen

Die Interviewerin bleibt insgesamt sehr neutral und schwingt nicht mit es entsteht kein Gespräch sondern eher eine Aneinanderreihung von Frage – Antwortsequenzen – in denen von Beginn an Missverständnisse auftauchen und scheinbar nicht ausgeräumt werden.

Kann das alles an den Anfang mit den Erklärungen welche Bedeutung den Farben zukommt.

**IP 2:** *Es ist nicht so, dass wir Kinder einzeln rausnehmen. Das machen wir nicht.* Das ist einfach gar nicht möglich im Gruppenprozess. [00:14:45-4](#)

**Interviewerin:** *Und wenn sie jetzt beobachten, ganze Gruppen oder auch einzelne Kinder vielleicht manchmal, gibt es da irgendwelche Kriterien die Ihnen besonders wichtig sind - Beobachtungskriterien?* [00:15:00-5](#)

**IP 1:** *Ich glaub ich weiß nicht was sie meinen.* [00:15:04-9](#)

**IP 2:** *Also Bereiche hat sie doch schon genannt.* Da sind ja die Bereiche, die wir uns anschauen. [00:15:13-4](#)

**IP 1:** *Methode ist klar...* [00:15:13-4](#)

**IP 2:** *Also Feinmotorik, Grobmotorik...* [00:15:19-1](#)

**Interviewerin:** *Also ich wollte auch eigentlich nur nachfragen ob Ihnen da etwas vielleicht ganz besonders wichtig ist.* [00:15:22-3](#)

**IP 1:** *Also wir legen hier Wert auf eine Ganzheitlichkeit.* Wir wollen das Kind ausgeglichen entwickelt in allen Bereichen und insofern glaube ich, wäre es da falsch da jetzt einen Schwerpunkt zu setzen. [00:15:32-6](#)

**Interviewerin:** Wie schätzen Sie die Fähigkeit Ihrer Kolleginnen ein, also muss jetzt nicht unbedingt eine Kollegin aus der Einrichtung sein, das können auch Kollegen aus anderen Einrichtungen sein, zu beobachten? [00:15:48-4](#)

**IP 2:** Also wir sollen jetzt andere Kollegen einschätzen, wie die beobachten können? [00:15:52-4](#)

**Interviewerin:** Ja, so ganz grob. [00:15:53-2](#)

**IP 1 und IP 1:** *Das können wir nicht. Und tun wir auch nicht.* [00:15:55-6](#)

[...]

Mit ihrer Antwort setzt die Interviewte sich deutlich der Frage der Interviewerin entgegen – in Konsequenz zieht sich die Interviewerin etwas zurück und rechtfertigt bzw. versucht sich zu erklären.

**Interviewerin:** *Und nutzen Sie diese Dokumentation auch im Alltag irgendwie. Zum Beispiel um Kinder dann individuell zu fördern, weil das ist ja unser Thema eben gerade.* [00:18:53-3](#)

**IP 2:** ***Ja aber das machen wir doch**, wenn wir bewusst uns das Kind angucken und dann nutzen wir das doch. **Das ist doch irgendwie logisch, dass wir das, ich meine wofür machen wir das sonst? Für uns ist das doch ganz logisch**, wenn ich ein Kind mir genau angucken und dazu schreibe und ich sehe: Oh, im motorischen Bereich ist da was. Dann sage ich einmal, dann frage ich die Eltern: Was macht ihr draußen, macht er Sport oder was weiß ich. Also wo fördert ihr die motorische Entwicklung? Und wir machen wir das in dem Bereich, in dem wir was weiß ich im Wald ihn ständig springen lassen oder hüpfen lassen oder mit ihm schaukeln oder sonst was. **Also das ist doch das, mir fällt doch was auf und dann handle ich. Und dann handle ich. Sonst bräuchte mir ja nichts auffallen, wenn ich da nicht nach handeln würde.*** [00:19:39-1](#)

**Interviewerin:** *Sie haben Recht. Mir geht es aber auch darum diese Prozesse explizit zu machen. Für Sie ist das ganz klar, aber für ich so als Außenstehende, ich muss mich da so langsam ran tasten, an Ihr Verständnis.* [00:19:51-5](#)

**IP 1:** *Aber natürlich ist es so, wenn ich mittwochs meine Gruppenkonferenz habe und ich hole mir die Kinder her in Gedanken, ich sprech sie durch mit meinen Kollegen, ich bereite die nächsten Hausbesuch vor, ich bereite das nächste Elterngespräch vor, ich bereite den nächsten Tag vor, dann hole ich mir sowas natürlich her. Manchmal habe ich es im Kopf, manchmal hole ich meine Akte und guck da nochmal rein. Manchmal ist ein Kind drei Wochen im Urlaub gewesen, dann macht es Sinn, nochmal zu gucken: Wo hat das Kind vor drei Wochen gestanden. Also es hat schon einen alltäglichen Gebrauch, der lässt sich nur glaube ich nicht so ganz klar festlegen, weil wie das Leben immer mal so ist, das Leben interessieren die Akten wenig. und da muss man halt dann reagieren wenn es so passend ist. Und insofern ist es gut, dass sie da sind. Es ist ein gutes Fundament und es hat eine Alltagsnutzung, eine absolute Alltagsnutzung, die ist aber einfach nicht so festgelegt.* [00:20:43-4](#)

**Interviewerin:** *Nein ich wollte das jetzt auch nicht so als imperativ setzen, sondern ich wollte einfach wissen wie sie das machen. Da haben wir uns vielleicht ein bisschen missverstanden. Jetzt wollte ich nochmal weiter auf die Fokussierung auf einzelne Kinder kommen. [...]*

**Interviewerin:** *Ich wollte nochmal dieses Thema jetzt um den Förderbedarf in eine andere Richtung lenken. Gibt es da auch bei Ihnen so Situationen, da denke sie, ja Talente von Kindern, spezielle Talente sind jetzt förderungswürdig. Fällt Ihnen da irgendwas Spezielles ein?* [00:27:16-8](#)

Jetzt hat Interviewpartnerin eindeutig ‚die Nase voll‘ und versucht noch einmal deutlich zu machen, dass die Sichtweise, die die Fragen der Interviewerin nahe legen, sich absolut nicht mit der Arbeitsweise ihrer Einrichtung decken.

Nahezu verzweifelt versucht die Interviewpartnerin ihr Bild von individueller Förderung in der Kita zu verdeutlichen – an die Interviewerin heran zu tragen.

***IP 2:** Ja also man merkt ja ob die Kinder musikalisch sind und die Eltern fragen dann: Ist es jetzt schon Zeit. Also wir haben hier im Haus auch eine Flötengruppe. Wir haben viele Kinder die in den Domchor gehen, solche Sachen.*

[00:27:31-7](#)

***Interviewerin:** Gibt es da so Beispiele wo sie sagen: Ja, das Kind sollte unbedingt in einem speziellen Bereich gefördert werden. Fällt Ihnen da jemand ein.* [00:27:38-3](#)

***IP:** **Ich hab es ganz schwer damit.** Also ich glaub das kann man so **grundsätzlich** für uns auch sagen: Uns geht es darum, dass das Kind Kind sein darf, es geht darum, dass ein Kind Zeit haben darf sich zu entwickeln, dass es einfach Kind sein darf. Und diese ganze spezielle **Begaberei**, Englisch lernen, Holländisch lernen, Französisch lernen, wir müssen Musikinstrumente lernen, wir müssen Ballett, wir müssen...in allem müssen wir gut und richtig speziell sein. Nein müssen wir nicht. Wir müssen lieb gehabt werden, unsere Kinder sollen es gut haben, sie sollen geschätzt und geliebt sein und sie sollen nicht individuell herausgepickt werden. Das ist grundsätzlich hier unsere Herangehensweise. Wir Frau T. schon sagte: Wenn ein Kind besonders gut singen kann, und die Mama sagt: Mensch wir wollen gerne zum Chor gehen! Dann würden wir nicht sagen: Auf gar keinen Fall! Natürlich soll das Kind dann singen gehen, aber jetzt die Förderbereiche immer spezieller zu kreieren, und sie immer genauer anzugucken, und sie da alle hinzu scheuchen, das raubt den Kindern den Atem. Die werden asthmatisch dadurch. Das funktioniert einfach nicht. Und ein Kind hat bis zu seinem siebten Lebensjahr, die Waldorfpädagogik redet von Jahrsiebten, bis zu seinem siebten Lebensjahr ist es schwer damit beschäftigt seinen Körper in dieser Welt auszugestalten, sich selber individuell darin zu finden und da erst mal anzukommen. Und wenn es mit sieben Jahren das geschafft hat, seine Zähne rausschmeißt, neue Zähne bekommt, ja das ist das härteste Material was der Körper hat, wenn sie das gewechselt haben, das tut der Mensch nur einmal in seinem Leben, dann ist ein Jahrsiebt abgeschlossen, dann kommt eine neue Entwicklung. Und dann kommt erst eine Zeit, in der ein Kind sich spezialisiert, in der ein Kind Neigungen richtig ausleben kann und wo man die richtig entdecken kann. Natürlich sagen auch wir in Elterngesprächen: Mensch, das Kind kann unheimlich gut - ich guck halt immer auf meine Werkbank da gerade - es kann unheimlich gut nähen meinerwegen, oder es kann unheimlich gut hämmern, aber dann sagen wir eher: Es ist*

*feinmotorisch wirklich gut, als dass man jetzt sagt: Geben Sie dem Kind eine Nähmaschine oder machen Sie irgendwie einen Nähkurs. [00:29:40-8](#)  
[...]*

Das klingt hier jetzt schon fast zynisch zumindest provokativ - noch gerade freundlich weist sie darauf hin, dass das nicht dem Vorgehen in der Kita entspricht – Begabungen ausdrücklich zu fördern, es wird von ihr als fremd oder nicht kindgemäß dargestellt – inhaltlich werde ich auf diese und andere Sichtweisen noch in der Datenanalyse eingehen. Hier geht es nur um das Aufzeigen eines Problems: nämlich wie sehr die Sichtweise die die Interviewerin in das Interview herein trägt und den Verlauf bestimmt.

**Interviewerin:** *Gibt es bei Ihnen in der Einrichtung noch Kinder die in anderen Bereichen vielleicht weiter sind als andere Kinder. Wir haben ja gerade schon angesprochen, das Lesen, gibt es da vielleicht noch andere Bereiche, wo Sie sagen: "Da ist ein Kind besonders weit." [00:42:42-6](#)*

**IP 2:** *Also wir haben tolle Musiker. Ich finde Kinder teilweise die wirklich die Melodien ganz toll halten können und die dann sagen: "Frau T. du singst falsch!" Kann man bei mir manchmal sagen. Also die wirklich Melodien toll halten können, also wo man siehst: Das sind musikalische Kinder. Die gibt es schon. [00:43:01-5](#)*

**Interviewerin:** *Und wie gehen Sie dann damit um? [00:42:59-6](#)*

**IP:** *Wir freuen uns dran. Auch da: Wir kitzeln das nicht besonders hervor. Wir wissen...natürlich weiß man auch wenn ein Kind im sozialen Bereich, haben wir hier auch Kinder die sehr weit sind. Die kann man vielleicht mal schicken. Denen gibt man irgendeinen Auftrag und schickt sie damit irgendwo hin. Was weiß ich: Bring das Grün zum Container auf den Parkplatz. Das ist schon ein Auftrag, wo man viel darf, für die Verhältnisse unserer Einrichtung, unseren Konzeptes gemessen, aber wir würden jetzt nicht hingehen und das noch weiter empfehlen und noch weiter herauslocken. Und uns vor allen Dingen auch nicht darauf verlassen. Auch da packt man einem Kind eine Verantwortung für sich selber, der es überhaupt nicht gerecht werden kann. Ich habe hier ein Mädchen, die ist im sozialen Bereich absolut überkompetent. Die ist empathisch undglaublich fähig, die nimmt Dinge wahr, die merkt jemand anderes nicht. Auch jemand erwachsenes vielleicht nicht. Aber für dieses Kind ist das nicht nur ein Segen, das ist auch ein Fluch. Jede Begabung ist auch ein Fluch. Dieses Mädchen trägt schwer daran. Sie hat emotional viel daran zu leiden, weil sie einfach Disharmonien merkt, weil sie sehr harmoniebedürftig ist und es kommt nicht aus irgendeiner speziellen Familiensituation, das ist dieses Kind. Die ist einfach so. So und diese Begabung ist für sie schwer zu tragen, und die muss ich mit ihr tragen, oder wir als Kollegen müssen die für sie mittragen, weil sie sonst daran zerbrechen würde. Die Mama sagt immer ganz liebevoll: "Meine kleine Krankenschwester." Die will alle Wunden dieser Welt will sie mit ihrem kleinen*

*Ich gut machen, und will die verpflastern, und das kann sie nicht. Irgendwann wird sie daran zerbrechen. Spätestens in der Pubertät. Und wir arbeiten eben nicht nur auf den Moment sondern wir schauen den Menschen an, wo will er denn hin? Unsere Arbeit ist eine ganz zukünftige. [00:44:48-8](#)*

[...]

**Interviewerin:** *Ich wollte jetzt nochmal genauso auf diesen Bezug "Individuelle Förderung" zurückkommen. Was brauchen Erzieherinnen, um gute individuelle Förderung machen zu können im Kindergarten? [00:55:21-6](#)*

**IP:** *Das was ich gerade gesagt habe. [00:55:23-2](#)*

**IP 2:** *Das würde ich auch sagen. [00:55:27-2](#)*

**Interviewerin:** *Und gibt es noch andere Punkte, also nicht nur wenn Sie jetzt an Ihre Ausbildung denken, gibt es noch andere Punkte die Erzieherinnen in Kitas brauchen, um individuelle Förderung zu leisten? [00:55:38-9](#)*

[...]

**Interviewerin:** *Unter welchen Voraussetzungen würden Sie einen frühzeitigen Schulstart empfehlen? [01:00:34-5](#)*

**IP:** *Gar nicht. [01:00:33-7](#)*

**IP 2:** *Würden wir nicht empfehlen. [01:00:34-7](#)*

**IP:** *Konsequent gar nicht. [01:00:37-6](#)*

**IP 2:** *Würden wir nicht. [01:00:38-1](#)*

**IP 2:** *Ich habe noch einen Termin beim Zahnarzt, ich muss jetzt leider gehen. [01:01:40-5](#)*

**Interviewerin:** *Herzlichen Dank, dass Sie sich beteiligt haben. [01:01:45-0](#)*

**Interviewerin:** *Ich wollte nochmal weiterfragen zu dem Informationsfluss Kindergarten Schule. Findet da ein Informationsaustausch statt? Geben Sie Informationen über einzelne Kinder auch Kinder auch an die Schule weiter? [01:02:01-9](#)*

**IP:** *Also es ist grundsätzlich von beiden Seiten, sowohl von den Schulen als auch von uns immer eine große Kooperationsbereitschaft. Es ist hier in dieser Einrichtung einfach schwierig, weil wir ein ganz ganz großes Einzugsgebiet haben, und wir müssten im schlimmsten Fall, wir haben 17 Kinder, dann müssten wir mit 17 Schulen kooperieren. Das ist natürlich ein Problem. Wir bündeln das häufig auf die Schulen, die am meisten frequentiert werden von den Kindern und auch mit der Waldorfschule, obwohl aus unserer Einrichtung gehen höchstens 10% in die Waldorfschule und dementsprechend scheidert es oftmals an organisatorischen Dingen, es geht einfach oft nicht. [01:02:36-0](#)*

[...]

Interviewpartnerin 2 verabschiedet sich - ziemlich genau nach Ablauf der anvisierten Interviewdauer von einer Stunde.

**Interviewerin:** Ich wollte jetzt auch nochmal ganz kurz auf die Gelingens- und Misslingensbedingungen kommen von individueller Förderung. Ist individuelle Förderung Ihrer Meinung nach in Kitas überhaupt möglich? [01:10:26-1](#)

**IP:** Die ist möglich, ja. [01:10:27-2](#)

**Interviewerin:** Und was sind aus Ihrer Sicht die Gelingens- und was sind die Misslingensbedingungen. Also unter welchen Bedingungen meinen Sie klappt das und... fangen wir vielleicht damit an. [01:10:36-1](#)

**IP:** Ich glaube das ist eine Konzeptfrage. Es kann konzeptionell gelingen, wenn die Kinder in einem gewissen Rahmen erzogen werden, der räumlich geschlossen ist, dass die Kinder nicht die Möglichkeit haben sich über den Vormittag wie die Bienchen fröhlich frei zu verteilen und immer ihren Neigungen nachzugehen. Man braucht eine Umgebung und eine Konzeption, die die Kinder an vielen Dingen teilhaben lässt, die auch ihre Unmöglichkeiten und ihr Unvermögen aufzeigen, wenn ein Kind immer die Möglichkeit hat seinen Neigungen nachzugehen, wird man nie beobachten können, wo es etwas nicht kann. Das ist eine Konzeptfrage. Es wird dann Misslingen, wenn ein Kind immer seinen Wünschen entsprechend handeln kann, wenn es in der Summe von hundert Kindern nicht mehr gesehen werden kann. Das ist definitiv nicht möglich, wenn Sie in diesen Lernwerkstätten und in diesen verschiedenen Einzelbereichen ständig unterwegs sind. Die Gegebenheiten der geschlossenen Gruppe machen individuelle Förderung möglich. [01:11:41-3](#)

**Interviewerin:** Und halten Sie auch die individuelle wirklich jedes einzelnen Kindes für möglich im Kindergarten? [01:11:48-8](#)

**IP:** Ich glaube da muss man in Abstufungen sprechen. Man kann sicherlich, wenn man jetzt eine Skala von null bis zehn hernehmen will, nicht sagen, dass man ein Kind mit zehn Punkten voll individuell fördern kann, das ist aber auch nicht unser Auftrag. Unser Erziehungsauftrag bewegt sich irgendwo zwischen fünf und sieben. Natürlich braucht ein Kind die individuelle Herangehensweise, man kann dem Kind sicherlich nicht so entsprechen wie es in der Familie das Elternhaus kann. Und das wollen wir auch gar nicht. [01:12:19-0](#)

[...]

**Interviewerin:** Wir sind jetzt so am Ende von unserem Interview. Gibt es noch irgendwas, was Sie zu dem Thema individuelle Förderung sagen würden gerne, was wir vielleicht vergessen haben. Ist Ihnen irgendwas noch wichtig? Was jetzt noch gar nicht in unserem Gespräch vorkam. [01:14:58-5](#)

**IP:** Ich glaube, dass wir eigentlich alle Bereiche so angerissen haben. Ich denke für uns hier ist ganz wichtig, dass man bei aller individuellen Förderung nicht immer nur das kognitive und das physische anschaut. **Uns ist das emotionale, das seelische, das Arbeiten mit dem Herzen ist uns ganz, ganz wichtig. Und da muss man sicherlich jeden Menschen individuell anschauen.** Das vielleicht noch dazu. [01:15:24-9](#)

**Interviewerin:** Dann Dankeschön für das Gespräch.

## **Primärstudien: Individuelle Förderung in niedersächsischen Kindertagesstätten und Grundschulen**

Wie in der Einleitung dargestellt, dienten die Studien zur individuellen Förderung in Kindertagesstätten und in Grundschulen (im Folgenden Primärstudien genannt) als Ausgangspunkt dieser Arbeit. Hierfür Bedeutsames wird auf den nächsten Seiten zusammenfassend erläutert.

### **Forschungsdesign**

Der vorliegenden Sekundäranalyse liegen die Daten und die Auswertungen zweier Studien zugrunde, einer zur individuellen Förderung in Kindertagesstätten<sup>180</sup> und einer zur individuellen Förderung in Grundschulen<sup>181</sup>. Methodisch sind die Studien gleich angelegt: Es handelt sich jeweils um niedersachsenweite Erhebungen, die auf einem zweistufigen Verfahren basieren. In der ersten Stufe wurden landesweit standardisierte Fragebogenerhebungen von ErzieherInnen beziehungsweise LehrerInnen online durchgeführt (jeweils n ca. 700). Zeitlich war die Studie zur individuellen Förderung in Kindertagesstätten der in den Grundschulen vorgelagert. Der Fragebogen für die Tätigen im Praxisfeld Kindertagesstätte hatte einen explorativen Charakter, er enthielt viele offene Fragen. Für die Konstruktion des Fragebogens für die Lehrkräfte in Grundschulen konnte das Wissen aus der Befragung in den Kindertagesstätten genutzt werden. So wurde ein Fragebogen entwickelt, der vom Umfang deutlich geringer war und nur wenige offene Fragen enthielt<sup>182</sup>. In den zweiten Erhebungsphasen der Studien wurden vertiefende Experteninterviews mit jeweils rund 40 PädagogInnen geführt. Im Sinne von Bogner und Menz (2005, 43) wurden LehrerInnen beziehungsweise ErzieherInnen aufgrund ihres „praktische[n] Erfahrungswissen[s] aus dem eigenen Handlungskontext“ als ExpertInnen ihres eigenen Handlungsfeldes betrachtet. Da für den Forschungsgegenstand die qualitativen Daten aus den Experteninterviews deutlich ergiebiger sind als die Ergebnisse der Online-Befragungen, wird auf letztere nicht weiter eingegangen.

### **Zum konkreten Vorgehen**

---

<sup>180</sup>Veröffentlichung zur Studie: Behrensen, B./Sauerhering, M./Warnecke W. (2011): Das einzelne Kind im Blick. Individuelle Förderung in der Kita. Freiburg.

<sup>181</sup>Veröffentlichung zur Studie: Solzbacher, C./Behrensen, B./Sauerhering, M./Schwer, C. (2012): Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften. Köln.

<sup>182</sup> Vgl. zum Forschungsdesign der Studie in den Kindertagesstätten Behrensen et al. (2011), 33ff; Zu dem der Studie in Grundschulen Solzbacher et al. (2011), 33ff.



Das Forschungsinteresse der Ausgangsstudien richtete sich auf die Bedeutung, Stellung und Durchführung individueller Förderung in den Praxisfeldern Kindertagesstätte und Grundschule. Für die Interviews wurde jeweils ein Leitfaden auf der Basis des aktuellen Kenntnisstandes zum Themengebiet und der Ergebnisse der quantitativen Befragungen konzipiert. In dem Gesprächsleitfaden<sup>183</sup> wurden eine Reihe von Themen als offene Fragen formuliert: zum Bild vom Kind, zu Förderansätzen, zu Erfahrungen in der täglichen Arbeit mit der Fokussierung auf einzelne Kinder und besonderer Beachtung verschiedener Gruppen von Kindern, sowie im Umgang mit Kindern, die als besonders begabt wahrgenommen werden. Weiterhin wurden Fragen zum Verständnis des Auftrags der Kita-Arbeit bzw. der Grundschularbeit und zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Kita gestellt. Zentrale Meinungen, Wünsche und Glaubenssätze im Hinblick auf die eigene pädagogische Praxis wurden erhoben und es wurde nach konkreten Erfahrungen gefragt, die die Haltung der ExpertInnen zu den verschiedenen Aspekten belegen oder konkretisieren. (vgl. Behrensen et al. 2011, 72f und Solzbacher et al. 2012, 36f)

Die Experteninterviews wurden jeweils in Zweierteams von Mitarbeiterinnen der Forschungsstelle Begabungsförderung durchgeführt. Eine Mitarbeiterin war für die Gesprächsführung anhand des Leitfadens zuständig, während sich die andere der Bedienung der Technik widmete und gleichzeitig das Gespräch mit Blick auf die Themenfelder und Fragen des Leitfadens verfolgte, um abschließend gegebenenfalls noch offen Gebliebenes zu erfragen. Die Interviewdauer betrug jeweils etwa eine Stunde. Alle Interviews wurden vollständig, jedoch mit einem einfachen System transkribiert: Es wurde der Wortlaut (nicht schriftsprachlich geglättet) wiedergegeben, Pausen wurden ebenso gekennzeichnet (.) wie unverständliche Passagen (unverständlich). Betonungen und nonverbale Äußerungen wurden nur dann vermerkt, wenn sie die Bedeutung der Aussage verändert haben. In den dargestellten Sequenzen wurden Auslassungen mit [...] gekennzeichnet.

### **Zum Sample**

Im Sample der Studie zur individuellen Förderung in niedersächsischen Kindertagesstätten befinden sich pädagogische Fachkräfte aus Tageseinrichtungen für Kinder in der Altersstufe von drei bis sechs Jahren. Der Erhebungszeitraum für die Experteninterviews lag in der Zeit zwischen Mai und September 2009. Bei der Suche nach InterviewpartnerInnen war das theoretische Sampling (Glaser/Strauss 1998, 66 ff.) handlungsleitend. Es wurden gezielt ErzieherInnen aus Kindertagesstätten gesucht,

---

<sup>183</sup> Die vollständigen Interviewleitfäden befinden sich im Anhang.

die sich möglichst stark voneinander unterscheiden beispielsweise hinsichtlich der pädagogischen Ausrichtung, ihrer regionalen Lage, der Größe sowie der Trägerschaft. Außerdem wurde ein Augenmerk darauf gelegt, dass die Lebenslagen, die sozio-ökonomischen sowie die sozio-kulturellen Bedingungen der Kinder und Familien im Einzugsgebiet möglichst vielfältig waren (vgl. Behrens et. al 2011, 72ff).

Die 32 Einrichtungen, die auf diese Weise in der qualitativen Untersuchung berücksichtigt wurden, weisen eine entsprechende Verschiedenheit auf. So waren die interviewten ErzieherInnen bei unterschiedlichsten Trägern beschäftigt: sieben Einrichtungen waren in städtischer Trägerschaft, sechs Einrichtungen in evangelischer und zehn Einrichtungen in katholischer Trägerschaft, fünf Einrichtungen wurden von Vereinen beziehungsweise Elterninitiativen getragen und zwei Einrichtungen hatten Träger aus der freien Wohlfahrtspflege. Von zwei Einrichtungen liegen diesbezüglich keine Angaben vor. Die Betreuungszeiten der Einrichtungen teilten sich auf in jeweils etwa ein Drittel der Einrichtungen halbtags, ganztags sowie mit getrennten Gruppen für halb- und ganztags. Zudem unterschieden sich die Anzahl der Gruppen und damit die Größe der Einrichtungen. Während eine Einrichtung acht Gruppen hatte und es in sechs weiteren Einrichtungen fünf beziehungsweise sechs Gruppen gab, fanden sich in fünf Einrichtungen eine beziehungsweise zwei Gruppen. Die Mehrheit der Einrichtungen hatte drei bis vier Gruppen. Die Arbeit in den Einrichtungen der Befragten war unterschiedlich strukturiert: In drei der Kindertagesstätten wurde ohne klassisches Gruppenkonzept und in neun Einrichtungen mit dem Offenen Konzept gearbeitet. Sechs Einrichtungen verfügten hingegen über gebundene Gruppenstrukturen. In 14 Einrichtungen fanden sich unterschiedliche Formen halboffener Gruppenarbeit. Daneben gab es in sieben Einrichtungen der Befragten Hortgruppen für Schulkinder. In ebenfalls sieben Einrichtungen gab es Krippen für Kinder unter drei Jahren. In acht Kindertagesstätten waren Integrationsgruppen vorhanden.

Neben den formalen Angaben zur Einrichtung wurden auch Eckdaten zur beruflichen Situation der interviewten Fachkräfte abgefragt: zur Funktion in der Kita, zur Berufserfahrung sowie zur Dauer ihrer Beschäftigung in der Einrichtung. Unter den 36 befragten PädagogInnen befanden sich neben ErzieherInnen als GruppenleiterInnen oder Zweitkräfte auch 14 Kita-LeiterInnen. Insbesondere berufserfahrene PädagogInnen waren für die Interviews zu gewinnen. So gab es sechs Interviewte im Sample, die 30 Jahre und mehr als ErzieherInnen tätig waren, weitere 15 ErzieherInnen arbeiteten seit mindestens 20 Jahren in ihrem Beruf. Die geringste Berufserfahrung lag bei fünf Jahren. Fünf der InterviewpartnerInnen arbeiteten seit mehr als 25 Jahren in

ihrer jetzigen Einrichtung, weitere vier kamen auf 20 bis 24 Jahre, drei ErzieherInnen waren weniger als fünf Jahre in ihrer aktuellen Einrichtung beschäftigt. Das wirkt sich auf die Altersmischung der interviewten ErzieherInnen wie folgt aus: Aus den Geburtsjahrgängen zwischen 1940 bis 1949 gab es ein(e) InterviewpartnerIn, zwischen 1950 und 1959 acht, zwischen 1960 und 1969 fünfzehn und zwischen 1970 und 1979 gab es fünf InterviewpartnerInnen. Von sieben ErzieherInnen liegen keine Angaben zu den Geburtsjahrgängen vor.

Zusammenfassend ist zur Gruppe der interviewten Fachkräfte zweierlei anzumerken. Vermutlich waren es die Engagierten, die sich Zeit nahmen, so ausführlich und ohne direkten persönlichen Gewinn von ihrer Arbeit zu berichten und ihre beruflichen Einstellungen offenzulegen. Da gezielt nach ErzieherInnen in sehr unterschiedlichen Einrichtungen und verschiedenen persönlichen Voraussetzungen gesucht wurde, ist dennoch davon auszugehen, dass die Vielfalt der Berufsgruppe der Kita-ErzieherInnen im Sample abgebildet wird. Hier konnte von den persönlichen Kontakten der Mitarbeiterinnen der Forschungsstelle profitiert werden, über die Interviews zustande gebracht wurden mit MitarbeiterInnen, die sich ansonsten nicht zur Verfügung gestellt hätten. Außerdem ist anzumerken, dass lediglich drei der Interviewpartner Männer waren.

Der Erhebungszeitraum für die ExpertInneninterviews mit GrundschullehrerInnen<sup>184</sup> lag in der Zeit zwischen Dezember 2010 und Juni 2011. Die Suche nach PartnerInnen für die Experteninterviews wurde nach der gleichen Methode strukturiert wie die für das Sample der ErzieherInnen. Auch hier sollten sich die InterviewpartnerInnen im Hinblick auf die Schulen, an denen sie arbeiten, sowie im Hinblick auf ihre beruflichen Erfahrungen möglichst stark voneinander unterscheiden. Insgesamt 40 Interviews mit drei Lehrern und 37 Lehrerinnen sind geführt worden. Die Altersmischung der interviewten LehrerInnen verteilt sich wie folgt: Vier InterviewpartnerInnen wurden zwischen 1940 und 1949 geboren, acht zwischen 1950 und 1959, zwölf zwischen 1960 und 1969, fünf zwischen 1970 und 1979 sowie acht aus den Jahrgängen zwischen 1980 und 1989. Von drei LehrerInnen liegen keine Angaben zu ihren Geburtsjahrgängen vor. Die Berufserfahrung der Befragten variiert dementsprechend: Sechs von ihnen weisen unter fünf Jahren Berufserfahrung auf, bei sieben liegt diese zwischen fünf und neun Jahren, bei vier Lehrkräften liegt sie zwischen zehn und vierzehn Jahren, bei sechs zwischen fünfzehn und neunzehn Jahren, bei zweien zwischen zwanzig und vierundzwanzig Jahren, bei dreien zwischen fünfundzwanzig und neunundzwanzig

---

<sup>184</sup> Vgl. zum Sample: Solzbacher et al. 2012, 36ff.

Jahren und bei neun Befragten liegt sie bei über dreißig Jahren. Drei Lehrkräfte machten keine Angaben zu ihrer Berufserfahrung. Auch hinsichtlich der Fächer, die die Grundschullehrkräfte studiert haben, ist es gelungen, im Sample Vielfalt abzubilden: 22 Lehrkräfte studierten Deutsch, 16 Mathematik, 14 Sport, jeweils 13 Sachunterricht und Religion, acht Kunst, jeweils drei studierten Englisch, Biologie oder Musik, jeweils zwei Erdkunde, Werken und Chemie, Hauswirtschaft und Physik waren durch je eine Lehrkraft im Sample vertreten. Von vier Lehrkräften erhielten wir keine Angaben zu ihren studierten Fächern.

Die Unterrichtsverpflichtung der interviewten Lehrkräfte verteilt sich wie folgt: Drei Lehrkräfte unterrichten weniger als 15 Stunden wöchentlich, fünf der Befragten haben einen Stundenumfang, der zwischen 15 und 19 Stunden liegt, bei acht liegt er zwischen 20 und 24 Stunden, bei vier zwischen 25 bis 27 Stunden, 17 LehrerInnen unterrichten Vollzeit (28 Stunden). Von drei InterviewpartnerInnen liegen keine Angaben zum Stundenumfang vor. Die Interviewten hatten zum Zeitpunkt der Befragung folgende Funktionen in der Schule: 16 KlassenlehrerInnen, neun Schulleitungen, fünf FachlehrerInnen, zwei ReferendarInnen, eine Feuerwehrlehrkraft, sechs Lehrkräfte gaben an, keine besonderen Aufgaben in der Schule zu übernehmen und drei weitere machten keine Angaben hierzu. Die Anzahl der Schulen, über die wir durch die Interviews Informationen bekamen, ist geringer als die Anzahl der Lehrkräfte. In einem Fall wurde ein Gruppeninterview mit drei Lehrkräften einer Schule geführt, in einem weiteren mit 4 Lehrkräften und in drei Fällen nahmen jeweils zwei Lehrerinnen teil. Ferner wurden in vier Fällen zwei Lehrkräfte einer Schule in Einzelinterviews befragt. Der Grund für die mehrfachen Befragungen an einzelnen Schulen war das Anliegen der Lehrkräfte, sich jeweils auf Teilaspekte konzentrieren zu können. Insgesamt sind im Sample 29 Schulen über InterviewpartnerInnen vertreten. Es handelt sich um eine einzügige, zehn zweizügige, ebenfalls zehn dreizügige und fünf vierzügige Schulen. (Von drei Schulen liegen hierzu keine Angaben vor.) Dreizehn der Schulen werden im (offenen) Ganztags geführt. Als Besonderheiten wurde für sieben Schulen angegeben, dass sie über Integrationsklassen verfügen; für fünf, dass sie eine jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe führen; in weiteren zwei wird darüber hinaus in jahrgangsgemischten Klassen unterrichtet und für drei Schulen wurde das Vorhandensein eines Schulkindergartens als Besonderheit herausgehoben.

## Überblick der Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Primärstudien zusammenfassend dargestellt<sup>185</sup>. Diese geben einen Überblick darüber, in welchen thematischen Kontext die Sekundäranalyse eingebettet ist. Hier werden außerdem relevante Ergebnisse der standardisierten Online-Erhebung vorgestellt. Diese werden keiner sekundären Analyse unterzogen, stehen jedoch als Hintergrundwissen für die Bearbeitung des qualitativen Datenmaterials zur Verfügung.

### Individuelle Förderung in niedersächsischen Kindertagesstätten

Als zentrales Ergebnis der Studie zur individuellen Förderung in niedersächsischen Kindertagesstätten lässt sich zusammenfassend festhalten, dass der direkte Blick auf das einzelne Kind grundlegend für die Fachkräfte ist (vgl. Behrensen et al. 2011, 109). Dieser bildet den Ausgangspunkt der täglichen pädagogischen Arbeit und lässt Raum für verschiedenste pädagogische Positionen. Ungefähr zwei Drittel der befragten PädagogInnen in den Kita verstehen das Eingehen auf die Bedürfnisse und den Entwicklungsstand des Kindes als individuelle Förderung (vgl. ebd., 39), diese erscheint somit als eine pädagogische Grundhaltung. Insgesamt ist aus den Angaben der ErzieherInnen ein konstruktivistisches Bild vom Kind zu erkennen: Das Kind wird als aktiver Gestalter seiner eigenen Entwicklung verstanden. Für die Reflexion von Prozessen der Entwicklungsförderung stehen für ca. die Hälfte der Fachkräfte keine organisatorischen Strukturen in den Einrichtungen zur Verfügung. Die ErzieherInnen sind demnach vielfach darauf angewiesen, den fachlichen Rat und Austausch mit den KollegInnen in den Arbeitsalltag mit den Kindern zu integrieren (vgl. ebd., 53ff). Da die Verfügungszeit knapp bemessen ist, kann das für die PädagogInnen zu einer Gratwanderung werden – wie viel ihrer Betreuungszeit können, dürfen und müssen sie für die Reflexion (mit KollegInnen) und für die Dokumentation verwenden? Wie viel Zeit geht somit für die unmittelbare Arbeit am Kind verloren?<sup>186</sup> In welcher Situation wird welchem Aspekt Priorität eingeräumt und warum? Dieses sind Fragen, die auch im Kontext des professionellen Selbstverständnisses der PädagogInnen von Bedeutung sind und denen in der Sekundäranalyse Beachtung geschenkt wird.

---

<sup>185</sup> Umfassende Veröffentlichungen der Ergebnisse der Studie zur individuellen Förderung in der Kita: Behrensen et al., 2011. Zur individuellen Förderung in Grundschulen: Solzbacher et al.2012.

<sup>186</sup> Die Vorbereitungszeiten der Erzieherinnen variieren je nach Träger der Einrichtung. Im niedersächsischen Gesetz für Tageseinrichtungen (KiTaG) ist ein Mindestumfang von 7,5 Stunden wöchentlicher Verfügungszeit pro Gruppe (nicht pro Fachkraft) festgeschrieben. Zusätzlich sei hier der Hinweis erlaubt, dass in verschiedenen Einrichtungen hierzu neben der Vor- und Nachbereitung, der Zeiten für Teamsitzungen und Elterngespräche, der Anleitung von Praktikantinnen usw. auch die (Teil-)Pflege des Gruppenraumes erledigt werden muss.

Neben dem Bereich der individuellen Förderung, auf dem der Fokus der Studie in niedersächsischen Kindertagesstätten lag, wurde der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule und die Zusammenarbeit zwischen beiden Institutionen in den Blick genommen. Die Teilnehmerinnen der Online-Befragung gaben zu über 90% (510) an, dass in ihrer Einrichtung mit Grundschulen oder auch mit Förderschulen zusammengearbeitet wird (vgl. ebd., 56). In freien Formulierungen konnten die Angaben konkretisiert werden, diese Nennungen wurden kategorisiert und ausgewertet. Mehrfachnennungen wurden dabei berücksichtigt. Die Gestaltung gemeinsamer Elternabende oder die Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungen wurde rund 300mal genannt. Ähnlich oft wurde eine Zusammenarbeit in Form von Einzelaktionen wie Projekttagen oder Hospitationen angegeben. Verbindliche Formen der Zusammenarbeit, die zum Beispiel in Kooperationskalendern oder Kooperationsverträgen festgeschrieben sind, wurden ungefähr halb so oft genannt. Von 98 Fachkräften wurden regelmäßige Entwicklungsgespräche als Form der Zusammenarbeit angegeben. An spezifischen Projekten zur Gestaltung des Überganges beteiligten sich die Einrichtungen von gut der Hälfte der TeilnehmerInnen der Studie. Es handelte sich bei 119 Fällen um die Teilnahme am Brückenjahr<sup>187</sup>. Hierbei ist anzumerken, dass die Angaben sich nicht nur auf gemeinsame Aktionen mit der Schule beziehen, genannt wurden auch Aktionen oder Programme, die Kinder auf den Übergang vorbereiten sollen und beispielsweise in der Kita selbst stattfinden. Zu nennen sind hier spezielle Programme oder Aktivitäten, die den angehenden Schulkindern vorbehalten sind, um beispielsweise die Schulfähigkeit von Kindern zu fördern. Bereits die Ergebnisse der standardisierten Befragung lassen ein Bild der Vielfalt bei der Schulvorbereitung und an Formen der Zusammenarbeit zwischen Kita und Schule aufscheinen (vgl. ebd., 56f). Dieses kann als Hintergrundfolie für die Auseinandersetzung mit den Themenfeldern Kooperation und Übergangsgestaltung in der Sekundäranalyse der qualitativen Daten betrachtet werden.

### **Individuelle Förderung in niedersächsischen Grundschulen**

Als zentrales Ergebnis der Studie in niedersächsischen Grundschulen ist festzuhalten, dass individuelle Förderung hier ebenfalls weit verbreitet ist (vgl. Solzbacher et al. 2012, 50). In der Mehrheit verstehen Lehrkräfte individuelle Förderung als konkrete Handlungen bzw. Methode(n). Mit individueller Förderung werden unterschiedliche Ziele verbunden. Das am weitesten verbreitete Ziel ist die Unterstützung schwacher

---

<sup>187</sup> Das niedersächsische Programm ‚Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule‘ hatte zum Ziel, die Anschlussfähigkeit von Kita und Grundschule zu stärken. Es hat im August 2007 begonnen und wurde für vier Jahre gefördert. (Vgl. <http://www.nibis.de/nibis.phtml?menid=1962>)

SchülerInnen. Auch die Unterstützung der SchülerInnen entsprechend ihrer Lernausgangslage wird von vielen als Ziel individueller Förderung betrachtet, ebenso wie die Unterstützung starker SchülerInnen. Dass individuelle Förderung zu einer Verbesserung der Lern- und Leistungsmotivation sowie zur Bildung der Persönlichkeit beitragen soll, wird von etwa zwei Dritteln der Lehrkräfte als oberste Zielsetzung benannt (vgl. ebd., 53).

Individuelle Förderung wird im Unterricht sehr verschieden eingesetzt. Während manche Lehrkräfte sie lediglich als Mittel betrachten, um Defizite auszugleichen, organisieren andere einen Großteil ihres Unterrichts als individuelle Förderung (vgl. ebd., 50ff). Diese Form des Unterrichts setzt bei der Erhebung des Lernstandes eines jeden Kindes an und wird über eine gezielte Förderplanung und -durchführung bis zur Überprüfung der Entwicklung und der Ergebnisse fortgeführt, um neuerlich mit einer aktualisierten Förderplanung einzusetzen. Die Studie zeigt, dass Lehrkräfte, die ihren Unterricht auf Prinzipien der individuellen Förderung aufbauen, zwar umfänglich planen müssen, dafür aber im Unterrichtsgeschehen selbst entlastet sind. Gelingt es, dass die SchülerInnen bei einem entsprechend vorbereiteten Unterricht selbstorganisiert arbeiten, bleibt der Lehrkraft Zeit und Energie, die sich für die Beobachtung und Unterstützung Einzelner einsetzen lässt (vgl. ebd., 124ff). In welchem Zusammenhang dieses mit den pädagogischen Orientierungen und dem professionellen Selbstverständnis von GrundschullehrerInnen steht und insbesondere, ob sich daraus Konsequenzen für die Anschlussfähigkeit von Kita und Grundschule ableiten lassen, wird mit der Sekundäranalyse überprüft.