

Forschungsbericht



Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung

– Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen –

Susanne Viernickel / Iris Nentwig-Gesemann / Katharina Nicolai /
Stefanie Schwarz & Luise Zenker

Impressum

Herausgeber:



Der Paritätische Gesamtverband
Oranienburger Str. 13-14
10178 Berlin
Tel. 030 - 24 636-0
Fax 030 - 24 636-110

E-Mail: info@paritaet.org
Internet: www.paritaet.org

Diakonie Deutschland –
Evangelischer Bundesverband
Caroline-Michaelis-Straße 1
10115 Berlin
Tel. 030 - 83 001-0
Fax 030 - 83 001-222

E-Mail: diakonie@diakonie.de
Internet: www.diakonie.de

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Wallstraße 65
10179 Berlin
Tel. 030 - 23 50 14-11
Fax 030 - 23 50 14-10

E-Mail: info@buero-berlin.gew.de
Internet: www.gew.de

Inhaltlich verantwortlich im Sinne des Presserechts: Dr. Ulrich Schneider, der Paritätische Gesamtverband

Autoren:

Prof. Dr. Susanne Viernickel / Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann /
Katharina Nicolai / Stefanie Schwarz & Luise Zenker

Alice Salomon Hochschule Berlin
Alice-Salomon-Platz 5
12627 Berlin
Tel. 030 - 992 45-414



E-Mail: viernickel@ash-berlin.eu
nentwig-gesemann@ash-berlin.eu
Internet: www.ash-berlin.eu

Projektverantwortliche:

Marion von zur Gathen, Der Paritätische Gesamtverband
Prof. Dr. Susanne Viernickel, Alice Salomon Hochschule Berlin
Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann, Alice Salomon Hochschule Berlin

Kooperationspartner:

Doris Beneke, Diakonisches Werk
Norbert Hocke, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Beirat:

Prof. Dr. Ralf Haderlein, Fachhochschule Koblenz
Martin Peters, Der Paritätische Hamburg
Gabriele Kelch, GEW Berlin
Jürgen Schwochow, BETA – Bundesverband Ev. Tageseinrichtungen für Kinder Berlin
Kathrin Bock-Famulla, Bertelsmann-Stiftung
Xenia Roth, Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz, Mainz

Gestaltung:

Christine Maier, Der Paritätische Gesamtverband

Titelbild:

Foto und Montage: Bettina Straub
© FRÖBEL Berlin gGmbH

1. Auflage, Januar 2013

ISBN 978-3-930523-79-5



Inhalt

Vorwort	3
Danksagung	4
1. Einleitung	5
2. Der Umgang mit den Bildungsprogrammen	12
2.1 Fokussierte Herausforderungen im Spannungsfeld zwischen Rahmenbedingungen, Anforderungen und pädagogischer Praxis	12
2.2 Typische Umgangsformen mit den Herausforderungen – drei sinngenetische Typen	14
2.3 Zusammenfassung	18
2.4 Erste Schlussfolgerungen	19
3. Die Rahmenbedingungen	20
3.1 Organisationsformen, Gruppenstrukturen und Gruppengrößen	21
3.2 Personalschlüssel	25
3.2.1 Berechnung des Personalschlüssels	25
3.2.2 Personalschlüssel nach Gruppenstrukturen	27
3.2.3 Personalschlüssel in den alten und neuen Bundesländern	28
3.2.4 Ausfallzeiten	30
3.3 Zeitkontingente für mittelbare pädagogische Arbeit	32
3.3.1 Vertragliche Vereinbarung von Zeitkontingenten für mittelbare pädagogische Arbeit	33
3.3.2 Aufgewendete Arbeitszeiten für Fachaufgaben im direkten Kontakt mit und außerhalb des direkten Kontakts mit Kindern	34
3.3.3 Notwendige Zeitkontingente für Fachaufgaben im direkten Kontakt mit Kindern und in der Vor- und Nachbereitungszeit	37
3.3.4 Das Verhältnis von Gesamtarbeitszeit und mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit	39
3.4 Qualifikation des pädagogischen Personals und der Leitungskräfte	41
3.4.1 Bildungsabschluss und Ausbildungsabschluss	42
3.4.2 Weiterbildungen: Inanspruchnahme, Formen und Unterstützung durch die Träger	45
3.5 Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen	49
3.5.1 Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen	50
3.6 Zusammenfassung	51
4. Zusammenarbeit im Team und mit der Leitung	54
4.1 Organisation und Inhalte der Zusammenarbeit im Team	55
4.2 Zufriedenheit mit Aspekten der Zusammenarbeit von Team und Leitung	61
4.3 Team- und Leitungsqualität als Schlüssel für den Umgang mit den aktuellen Anforderungen – Ergebnisse der qualitativen Erhebungen	64
4.3.1 Fallübergreifende Gemeinsamkeiten	64
4.3.2 Unterschiedliche Team- und Leitungskulturen	66
4.3.3 Teams zwischen Kohäsion und Desintegration	70
4.4 Zusammenfassung	71

5. Einführung und Nutzung der Bildungsprogramme	72
5.1 Einführung und allgemeine Nutzung der Bildungsprogramme	73
5.1.1 Einführung und Kenntnis des Bildungsprogramms	73
5.1.2 Orientierungsfunktion und praktische Umsetzung des Bildungsprogramms	77
5.1.3 Einführung und Umsetzung der Bildungsprogramme aus der Perspektive der Trägervertreter_innen – Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen	82
5.1.4 Zusammenfassung	85
5.2 Beobachtung und Dokumentation	87
5.2.1 Beobachten und Dokumentieren in Bezug auf die Anforderungen in den Bildungsprogrammen	87
5.2.2 Erfahrungen und Orientierungen der Fachkräfte-Teams in Bezug auf Beobachtung und Dokumentation	97
5.2.3 Verschiedene Umgangsweisen mit dem Beobachten und Dokumentieren	99
5.2.4 Zusammenfassung	105
5.3 Sprachförderung	106
5.3.1 Sprachförderaktivitäten in Bezug auf die Anforderungen in den Bildungsprogrammen	107
5.3.2 Erfahrungen und Orientierungen der Fachkräfte in Bezug auf die Sprachförderung	117
5.3.3 Verschiedene Umgangsweisen mit den Anforderungen der Sprachförderung	119
5.3.4 Die Perspektive der Leitungskräfte	124
5.3.5 Zusammenfassung	125
5.4 Zusammenarbeit mit Familien	126
5.4.1 Zusammenarbeit mit Familien in Bezug auf die Anforderungen in den Bildungsprogrammen	126
5.4.2 Erfahrungen und Orientierungen der Fachkräfte-Teams in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Familien	133
5.4.3 Verschiedene Umgangsweisen mit dem Aufgabenbereich Zusammenarbeit mit Familien	135
5.4.4 Zusammenfassung	144
6. Bewertung der Ergebnisse und Empfehlungen aus wissenschaftlicher Perspektive	146
7. Politische Forderungen zu den Ergebnissen der Studie	151
Glossar	152
Literatur	154
Tabellenverzeichnis	158
Abbildungsverzeichnis	159

Vorwort

Liebe Leser und Leserinnen,

in der Folge des PISA Schocks in 2000 gewann der frühkindliche Bildungsbereich enorm an Aufmerksamkeit und Bedeutung. In allen Bundesländern wurden Bildungsprogramme, Bildungspläne oder Bildungsempfehlungen erarbeitet und eingeführt. Diese Programme rahmen seither die Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte in der Vorschulerziehung. Allerdings sind mit diesen Erwartungen nicht in gleichem Maße die strukturellen Rahmenbedingungen entsprechend entwickelt und angepasst worden. Vielfach blieben diese – zumindest über einen langen Zeitraum – ohne die notwendigen Anpassungen beispielsweise bei der Fachkraft-Kind-Relation, der Leitungsfreistellung oder der Verankerung von mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit. Der anfänglichen Euphorie, im Hinblick auf die gestiegene Bedeutung und der damit verbundenen Professionalisierung in der Frühkindlichen Bildung wich zunehmend Ernüchterung. Die Fachkräfte sahen sich in der Praxis immer häufiger handfesten Umsetzungsdilemmata ausgesetzt.

Eine zusätzliche Herausforderung war 2007 dann noch mit dem beschlossenen Ausbau der Betreuungsangebote für Kinder unter drei Jahren sowie dem ab 2013 verankerten Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr verbunden. In der politischen Debatte überwog seither die Fokussierung auf den quantitativen Ausbau von Betreuungsplätzen. Diese Fokussierung stieß insbesondere bei Fachkräften, Wohlfahrtsverbänden, Gewerkschaften und bei Wissenschaft und Forschung auf Kritik. Dabei wurde deutlich, dass vor dem Hintergrund der veränderten Anforderungen das Wissen um die tatsächliche Situation in den Einrichtungen noch unzureichend war.

Getrieben von dem Wunsch nach mehr Wissen und besseren Bedingungen für Kinder und pädagogische Fachkräfte gleichermaßen, startete 2007 ein Kooperationsverbund bestehend aus der Diakonie Deutschland – Evangelischer Bundesverband, der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft und dem Paritätischen Gesamtverband das erste von insgesamt drei Forschungsvorhaben. Ziel war es, vor allem mehr Transparenz in die Debatte um die Qualität in Kindertageseinrichtungen zu bekommen. Ein erstes Ergebnis lag dann 2008 mit der Expertise „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – wissenschaftliche Parameter für die Fachkraft-Kind-Relation“ von Prof. Dr. Susanne Viernickel und Stefanie Schwarz vor. Mit dieser Arbeit gelang es bundesweit, über alle Bildungspläne hinweg, in fünf zentralen Aufgabenfeldern gemeinsame Qualitätsziele zu identifizieren und mit den

vorhandenen Rahmenbedingungen in Bezug zu setzen. In der zweiten Forschungsphase, deren Ergebnisse in dieser Publikation vorgestellt werden, wurden fünf dieser Aufgabenfelder näher betrachtet und untersucht. Auch bei diesem Vorhaben konnten die Projektträger auf die bewährte Zusammenarbeit mit den Wissenschaftlerinnen der Alice Salomon Hochschule zurückgreifen. Mit einer quantitativen und qualitativen Befragung von Fachkräften und Trägern durch Prof. Dr. Susanne Viernickel und Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann können nunmehr wissenschaftlich fundierte Aussagen zu den Bildungsaufgaben, Zeitkontingenten und den vorhandenen strukturellen Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen gemacht werden. Mit den vorliegenden Ergebnissen erwarten die Kooperationspartner/-innen gleich mehrfach Impulse setzen zu können. Etwa für eine kritische Reflexion in den Kita-Teams über das eigene Verständnis von Qualität der pädagogischen Arbeit, aber auch für eine stärkere fachpolitische Auseinandersetzung um die notwendigen Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Die von großer Wertschätzung geprägte Haltung gegenüber dem Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen und der Arbeit der Fachkräfte setzt dabei ein deutliches Signal für die Bewertung von Forschungsvorhaben in der Frühpädagogik.

Die Kooperationspartner/-innen möchten an dieser Stelle den Wissenschaftlerinnen, den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen sowie den studentischen Hilfskräften der Alice Salomon Hochschule sowie den Mitgliedern des Fachbeirates für die gute und vertrauensvolle Zusammenarbeit herzlich danken. Darüber hinaus danken wir den zahlreichen Fachkräften und Trägern von Kindertageseinrichtungen, die bereit waren die Studie aktiv zu unterstützen sowie der AKTION MENSCH, die durch ihre Förderung das Projekt erst ermöglicht haben.

Ihre

Marion von zur Gathen, Der Paritätische Gesamtverband
Doris Beneke, Diakonie Deutschland – Ev. Bundesverband
Norbert Hocke, Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft

Danksagung

Eine Studie wie diese ist nur durch das gemeinsame Wirken vieler Menschen und Institutionen möglich. Wir danken der Mittelgeberin, AKTION MENSCH, für die großzügige finanzielle Förderung über den Paritätischen Gesamtverband.

Unser Dank gilt auch dem Verbund der Projektträger – dem Paritätischen Gesamtverband, vertreten durch Marion von zur Gathen, der Diakonie Deutschland – Evangelischer Bundesverband, vertreten durch Doris Beneke, sowie der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, vertreten durch Norbert Hocke – für die vertrauensvolle und konstruktive Zusammenarbeit.

Katrin Bock-Famulla, Bernhard Eibeck, Ralf Haderlein, Gabriele Kelch, Martin Peters, Xenia Roth und Jürgen Schwochow haben als Mitglieder und Gäste des Projektbeirats die Studie kritisch-konstruktiv begleitet und immer wieder wichtige Impulse gegeben. Siegfried Gabler und Matthias Ganninger von der GESIS Mannheim stellten uns ihre Expertise als Stichprobenexperten zur Verfügung und die FRÖBEL Berlin gGmbH sorgte für das Titelfoto – vielen Dank auch hierfür.

Unsere studentischen Mitarbeiter_innen Martin Böhme, Katja Höllein, Mady Jannakakidis und Ulrike Piontek sowie Kerstin Hörmann, die im Kontext des Projekts ihre Masterarbeit schrieb, haben die Projektarbeit nicht nur organisatorisch, sondern auch durch ihre inhaltliche und methodische Mitwirkung exzellent unterstützt.

Besonderer Dank gilt den öffentlichen und freien Trägern, die uns den Zugang zu ihren Einrichtungen ermöglicht haben, sowie den Trägervertreter_innen, Leiterinnen und Leitern und pädagogischen Fachkräften, die die umfangreichen Fragebögen ausgefüllt und uns in den Gruppendiskussionen einen sehr intensiven Einblick in ihre Alltagspraxis gegeben haben. Sie haben uns wertvolle Zeit zur Verfügung gestellt und Vertrauen in die Sorgfalt und Kompetenz gesetzt, mit der wir das, was sie zu berichten hatten, behandeln und verarbeiten. Wir hoffen, dass wir den Erwartungen gerecht werden.

Auf der Grundlage unserer Ergebnisse lassen sich mehrere, auf komplexe Weise ineinander greifende *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung* konkret beschreiben. Sie müssen nun auch genutzt werden, um die Qualität unserer Kindertageseinrichtungen nachhaltig zu verbessern und um pädagogische Fachkräfte bei der Wahrnehmung ihrer anspruchsvollen und gesellschaftlich so wichtigen Aufgaben bestmöglich zu qualifizieren und zu unterstützen.

Susanne Viernickel
Iris Nentwig-Gesemann
Katharina Nicolai
Stefanie Schwarz
Luise Zenker

1. Einleitung

Wohl kaum eine bildungspolitische Entwicklung hat die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen und das Selbstverständnis frühpädagogischer Fachkräfte in den vergangenen zehn Jahren so stark beeinflusst wie die Einführung der Bildungsprogramme und -pläne¹, die ab 2004 in allen Bundesländern zur verbindlichen Arbeitsgrundlage wurden. An ihnen lässt sich eindrucksvoll die Aufwertung von Kindertageseinrichtungen zu Institutionen mit einem ausformulierten und umfassenden Bildungsauftrag ablesen. Praktisch zeitgleich vollzogen sich weitere Entwicklungen: So ist der Besuch einer Kindertageseinrichtung auch bereits für viele sehr junge Kinder mittlerweile zum normalen Bestandteil ihres Alltags geworden, wie die kontinuierlich steigenden Inanspruchnahmeraten und Betreuungszeiten belegen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2012). Kindertageseinrichtungen sind unverzichtbar geworden für Eltern, die Beruf und Familie vereinbaren müssen und wollen. Dort, wo Kinder einen Großteil ihrer wachen Zeit verbringen, entstehen bedeutungsvolle Beziehungen, und es eröffnen sich vielfältige emotionale, sozialisatorische und bildungswirksame Erfahrungen, deren Qualität, Verfügbarkeit oder Ausbleiben mitentscheidend für die gesunde Entwicklung und weitere Bildungsbiografie eines Kindes sind. Dies impliziert eine hohe Verantwortung sowohl derjenigen, die Kindertageseinrichtungen finanzieren, ausstatten, regulieren und betreiben, als auch derjenigen, die täglich mit den Kindern und ihren Familien arbeiten.

In dem von der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Jugendministerkonferenz (JMK) 2004 gemeinsam verabschiedeten ‚Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen‘ verständigten sich die Länder über die Grundsätze der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen. Der Beschluss stellte auch die klare Anforderung und Aufgabe an die Länder, das ‚Bildungsverständnis‘, die ‚Bildungsarbeit in Kindertagesstätten‘ und deren ‚Aufgabendimensionen‘ in Bildungsprogrammen auf Landesebene zu konkretisieren, auszufüllen und zu erweitern. Zielsetzung dieser Programme sollte sein, der pädagogischen Arbeit und den Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen Transparenz zu verleihen und frühpädagogischen Fachkräften, Eltern sowie Grundschullehrkräften Orientierung zu bieten. Die Träger und Einrichtungen vor Ort sollten diese Orientierungsrahmen wiederum als Grundlage nutzen, um unter Berücksichtigung lokaler Gegebenheiten träger- und einrichtungsspezifische Konzeptionen zu erstellen. Anhand dieser Konzeptionen

würde, so die Erwartung, die Umsetzung der Bildungsprogramme beschrieben und somit reflektier- und öffentlich kommunizierbar².

Die in den jetzt vorliegenden Bildungsprogrammen formulierten Ziele, pädagogischen Inhalte und Arbeitsweisen konkretisieren somit vor allem die aktuellen Erwartungen, die an die Institution ‚Kita‘ und an die dort tätigen pädagogischen Fachkräfte gestellt werden. Diese werden, auch wenn die Bildungsprogramme in den einzelnen Bundesländern einen unterschiedlichen Verbindlichkeitsgrad und Rechtsstatus haben (vgl. Diskowski 2008), grundsätzlich als normative Vorgaben verstanden. Viele Fachkräfte erlebten ihre Einführung als einen radikalen Einschnitt und den Umgang mit ihnen in der täglichen pädagogischen Praxis als eine immense Herausforderung. Die Fachkräfte sollten curricular aufgebaute, in Bildungsbereiche untergliederte Anforderungen erfüllen, die sie jedoch erst einmal verstehen und in die sie sich einarbeiten, ‚einleben‘ mussten.

Fast zeitgleich mit der Einführung der ersten Bildungsprogramme offenbarte sich deshalb ein hoher Qualifizierungsbedarf. Einige dort präsentierte Bildungsbereiche, etwa die naturwissenschaftliche, mathematische und technische Bildung, waren frühpädagogisches Neuland; die Bedeutung einer frühen sprachlichen Förderung und einer ganzheitlich konzipierten Literacy-Erziehung waren in dieser Weise bislang nicht hervorgehoben worden; das Beobachten und Dokumentieren wurde als zentrale Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte betont und mit der Forderung nach einer hohen Methodenkompetenz verknüpft; die traditionelle ‚Elternarbeit‘ wurde im Sinne der Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften völlig neu konzipiert. Darüber hinaus setzen im Grunde alle Bildungsprogramme eine professionelle Haltung voraus: Um nicht nur die formulierten Anforderungen zu erfüllen, sondern auch dem dahinter liegenden Selbstverständnis pädagogischer Professionalität entsprechen zu können, wird von frühpädagogischen Fachkräften ein hohes Maß an Selbst-Reflexivität und forschender Haltung erwartet. Sie sollen offen und wertschätzend mit Verschiedenheit und den besonderen Bedürfnissen und Bedarfen aller Kinder und Familien umgehen (Diversity-Kompetenz), fachlich und ethisch begründet eigenverantwortlich handeln sowie fall- und situationsbezogen flexibel und sensibel agieren können (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter 2011; Viernickel, Nentwig-Gesemann, Harms, Richter & Schwarz 2011).

¹ Im Folgenden wird zur besseren Lesbarkeit der Begriff „Bildungsprogramme“ synonym für die verschiedenen länderbezogenen Bildungs- / Orientierungsprogramme und -pläne verwendet.

² Eine differenzierte Aufarbeitung der Entstehungsgeschichte der Bildungsprogramme leistet Kerstin Hörmann in ihrer im Kontext dieses Projekts entstandenen Masterarbeit (2012).

Während die Ansprüche und Erwartungen an die pädagogischen Akteure in den Einrichtungen also differenziert beschrieben, ja zum Teil auf mehreren hundert Seiten akribisch aufgelistet wurden, blieben diese mit der Verantwortung, dafür geeignete Formen der ‚Umsetzung‘ zu finden, häufig ohne ausreichende und angemessene Unterstützung. Zwar beschrieb der ‚Gemeinsame Rahmen‘ auch Bedingungen für die Einführung und Umsetzung der Bildungsprogramme: „Im Interesse der Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität soll die Entwicklung von Plänen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen als langfristiges Vorhaben konzipiert werden, das der ständigen Verbesserung unterliegt. Darin eingeschlossen sind Phasen der Erprobung in der Praxis, Verfahren der Selbst- und Fremdevaluation der pädagogischen Arbeit und die Prüfung der Bedingungen, die für die Umsetzung der Rahmenvorgaben erfüllt sein müssen“ (Kultusministerkonferenz und Jugendministerkonferenz 2004, S. 7). Dennoch wurden nur in einigen Bundesländern auch pädagogische Fachkräfte in die (Weiter-) Entwicklung der Programme einbezogen, und es gelang nicht flächendeckend, die Implementierung der Bildungsprogramme mit Einführungs- und auf Nachhaltigkeit angelegten, längerfristigen Fortbildungsveranstaltungen vorzubereiten und zu begleiten. Evaluationen fanden ebenfalls nur punktuell statt (vgl. Hörmann 2012, S. 30f.).

Noch weniger gerieten die strukturellen Rahmenbedingungen in den Blick, unter denen die beschriebene Bildungsarbeit geleistet werden sollte. Die 2009 erschienene Expertise „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Viernickel & Schwarz) zeigte auf der Basis von Dokumentenanalysen, dass in den untersuchten fünf Aufgabenbereichen ‚Beobachtung und Dokumentation‘, ‚Sprachförderung‘, ‚Zusammenarbeit mit Familien‘, ‚Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule‘ und ‚Qualitätssicherung und -entwicklung‘ inhaltliche Übereinstimmungen in den Bildungsprogrammen der Bundesländer existieren, die als konsensfähige Qualitätsziele gelten können. Deutlich wurde auch, dass diese und weitere qualitative Forderungen allerdings noch kaum in einen systematischen Zusammenhang mit den gesetzlich verankerten strukturellen Rahmenbedingungen gebracht wurden. Die Expertise kritisierte weiter, dass wissenschaftlich begründete Mindeststandards in Bezug auf die Fachkraft-Kind-Relationen³ rein rechnerisch selten erreicht

³ In der Fachliteratur wird zwischen Personalschlüssel und Fachkraft-Kind-Relation unterschieden (vgl. u.a. Viernickel & Schwarz 2009, S. 6f.). Der Personalschlüssel ist eine rechnerische Größe und bildet das Verhältnis von vorhandenem Personal und betreuten Kindern in Form eines Vollzeitäquivalentes ab. Die Fachkraft-Kind-Relation beschreibt dagegen, für

werden, und dass notwendige Zeitkontingente für pädagogische Fachaufgaben, für die mittelbare pädagogische Arbeitszeit außerhalb der direkten Kontaktzeit mit den Kindern anfällt, gesetzlich nicht geregelt und nicht in die Berechnung von Personalschlüsseln einbezogen werden. Die offensichtliche Diskrepanz zwischen Anforderungen und Rahmenbedingungen führt Viernickel & Schwarz zu folgendem Resümee: „Damit ist in Frage gestellt, ob die in den Bildungsprogrammen ehrgeizig formulierten Ansprüche an die frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen überhaupt eingelöst werden können“ (S. 2).

Forschungsdesign und Methoden

Die nun vorliegende empirische Studie „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen“⁴ knüpft an o.g. Expertise an. Sie integriert dabei einen quantitativen und einen qualitativen Zugang: Mit quantitativer Methodik werden die konkreten, strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen, unter denen pädagogische Fachkräfte und Leitungskräfte arbeiten, der Grad der Umsetzung der in der genannten Expertise als konsensfähig identifizierten Anforderungen aller Bildungsprogramme sowie die Frage nach den zur Verfügung stehenden und den notwendigen Zeitkontingenten für die Erfüllung dieser Aufgaben untersucht. Im qualitativen Untersuchungsteil geht es um die Rekonstruktion zentraler Erfahrungen der Fachkräfte, ihrer Perspektiven und handlungsleitenden Orientierungen. Dabei erfolgte eine Fokussierung auf die Schlüsselthemen bzw. die Aufgabenfelder ‚Beobachtung und Dokumentation‘, ‚Sprachförderung‘, ‚Zusammenarbeit mit Familien‘, ‚Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule‘ und ‚Qualitätssicherung und -entwicklung‘⁵.

wie viele Kinder eine pädagogische Fachkraft in der direkten Arbeit verfügbar ist. Hier müssen also Fehlzeiten durch Krankheit, Urlaub oder externe Fortbildungen ebenso wie die Anteile mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit (z.B. Führen von Elterngesprächen; Teamsitzungen; Dokumentation und Aufbereitung von Beobachtungsergebnissen) herausgerechnet werden.

⁴ Die Studie „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen“ ist ein Kooperationsvorhaben der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, des Paritätischen Gesamtverbands und der Diakonie Deutschland – Evangelischer Bundesverband (Projekträger) und der Alice Salomon Hochschule Berlin (Wissenschaftliche Projektleitung und -durchführung). Das Projekt wurde von Aktion Mensch gefördert.

⁵ Im vorliegenden Bericht wird der Bereich ‚Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule‘ aus Platzgründen nicht berücksichtigt; ausgewählte Ergebnisse zur Qualitätssicherung und -entwicklung finden sich im Kapitel ‚Leitung und Team‘.

Mit der Kombination von (standardisierten) Fragebögen und (rekonstruktiven) Gruppendiskussionen konnten differenzierte empirische Daten gewonnen werden, die auf einer repräsentativen Ebene Aufschluss darüber geben, *was* von den Bildungsprogrammen in der Praxis angekommen ist und unter welchen strukturellen und vor allem zeitlichen Bedingungen Fachkräfte arbeiten. Auf einer vertiefenden, verstehenden Ebene ermöglichen die qualitativen Daten einen Einblick darin, *wie* die Qualität von Praxis in Kindertageseinrichtungen hergestellt wird und welche Orientierungsrahmen die Fachkräfte leiten.

Quantitativer Studienteil

Stichprobenziehung

Im quantitativen Untersuchungsteil konnte eine geschichtete Zufallsstichprobe realisiert werden, die Repräsentativität in Bezug auf die Trägerschaft (öffentliche / freie Träger) und Lage der Einrichtungen im Bundesgebiet (Ost / West) beanspruchen kann. Als Grundgesamtheit für die Stichprobenziehung waren bundesweit alle Kindertagesstätten mit öffentlichen und freien Trägerschaften einbezogen, die Kinder von null bis zehn Jahren betreuen (Stichtag 01.03.2011). Auf Einrichtungen in privater Trägerschaft wurde verzichtet. Der Zugang zu den Einrichtungen erfolgte über die Kontaktierung aller Landesjugendämter. Bei der Entwicklung des Stichprobendesigns und der Stichprobenziehung wurde das Projekt von der GESIS⁶ beraten und unterstützt.

Insgesamt wurden im Zeitraum von Anfang Juni bis Ende Juli 2011 8.058 Fragebögen an 2.686 Einrichtungen postalisch als paper-and-pencil-Version versendet; jede Einrichtung erhielt einen Leitungs-Fragebogen und zwei Fachkräfte-Fragebögen⁷. Allen Fragebögen waren Umschläge beigelegt, um das Lesen von ausgefüllten Bögen durch Dritte zu unterbinden. Da nach der ersten Fristsetzung eine zu geringe Rücklaufquote verzeichnet wurde, erfolgte von August 2011 bis Januar 2012 eine Nacherhebung über die telefonische Kontaktierung aller Einrichtungen, die bislang keine Fragebögen zurück gesendet hatten.

⁶ Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (<http://www.gesis.org/>)

⁷ Die Fragebögen für die pädagogischen Fachkräfte sollten nach einer beigelegten Anleitung an jene Fachkräfte ausgegeben werden, deren Nachnamen aus dem Pool aller Fachkräfte der Einrichtung als erste und als letzte im Alphabet auftraten, um auch hier eine zufällige Auswahl der Befragten zu gewährleisten.

Stichprobenbeschreibung

Die Anzahl teilnehmender Einrichtungen nach beiden Erhebungsphasen beläuft sich auf 704 (vgl. Tab. 1). Der Rücklauf liegt damit bei 26 % (von 2.686 Einrichtungen). Nach Plausibilitätsprüfungen und dem darauf folgenden Ausschluss einzelner Fragebögen liegt der realisierte Rücklauf der Leitungs-Fragebögen, bezogen auf 2.686 versendete Bögen, bei 25 % (n=680). Der Anteil der auswertbaren Fachkräfte-Fragebögen, bezogen auf 5.372 versendete Bögen, beläuft sich auf 23 % (n=1.237). Die hiermit erreichte Stichprobengüte bewegt sich für eine Zufallsauswahl im üblichen Rahmen und kann als gut bis zufriedenstellend bezeichnet werden. Auf Einrichtungsebene liegt das Konfidenzintervall bei 3,65 % mit einem Sicherheitsbereich von 95 % bzw. einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 %; auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte liegt das Konfidenzintervall bei 3 % mit einem Sicherheitsbereich von 99 % bzw. einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 1 %.

Tabelle 1: Realisierte Stichprobe nach Ländern und Trägerschaft⁸

Bundesland	Freie Trägerschaft	Öffentliche Trägerschaft
Baden-Württemberg	45	55
Bayern	36	35
Berlin	15	07
Brandenburg	26	17
Bremen	02	02
Hamburg	08	01
Hessen	16	19
Niedersachsen	23	27
Nordrhein-Westfalen	60	27
Rheinland-Pfalz	20	18
Saarland	01	04
Sachsen	47	34
Sachsen-Anhalt	23	29
Schleswig-Holstein	13	10
Thüringen	35	21
Mecklenburg-Vorpommern	18	10
Summe (704 Einrichtungen)	388	316

⁸ Öffentliche Träger und Einrichtungen aus den östlichen Bundesländern sind in der Stichprobe im Vergleich zur Grundgesamtheit übergewichtet worden, um repräsentative Aussagen zu ermöglichen.

Mit der Befragung wurden Fach- und Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen unterschiedlicher Größe, Trägerschaft⁹ und Verbandszugehörigkeit in allen 16 Bundesländern erreicht. Im Durchschnitt haben die befragten Einrichtungen 76 Plätze laut Betriebserlaubnis, dies allerdings mit einer großen Streuung: Die kleinste Kita hat Plätze für 10 Kinder, die größte für 350 (SD=44,7). Analog zur Grundgesamtheit sind fast alle befragten Fach- und Leitungskräfte weiblich (98 bzw. 97%). Die befragten Leitungskräfte sind mehrheitlich zwischen 30 und 50 (56%) bzw. über 50 Jahre alt (41%). Sie haben durchschnittlich 24 Jahre Berufserfahrung als pädagogische Fachkraft (SD=9,1) und 13 Jahre Erfahrung als Leitung einer Einrichtung (SD=9,3). Von den befragten Leitungskräften sind 23% für die Leitung der eigenen Einrichtung und 4% für mehrere Einrichtungen freigestellt. 39% gaben an, teilweise freigestellt zu sein, und 34% sind nicht freigestellt. Von den befragten pädagogischen Fachkräften haben 87% einen Abschluss als Erzieher_in; 18% sind unter 30 Jahre alt, 58% zwischen 30 und 50 Jahre und 24% über 50 Jahre alt. Durchschnittlich haben sie 17 Jahre Berufserfahrung als pädagogische Fachkraft (SD=10,5) und arbeiten seit 11 Jahren (SD=9,0) in dieser Einrichtung.

Die Fragebögen

Pädagogische Fach- und Leitungskräfte erhielten leicht unterschiedliche Fragebogenvarianten mit mehreren Fragenkomplexen zu den personellen Ressourcen, den betreuten Kindern, den pädagogischen Tätigkeiten in den Bereichen ‚Beobachtung und Dokumentation‘, ‚Zusammenarbeit mit Familien‘, ‚Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule‘, ‚Sprachförderung‘ und ‚Qualitätssicherung bzw. -entwicklung‘ sowie den hierfür eingesetzten und als notwendig erachteten Zeitkontingenten. Daneben wurden in den Fragebögen Daten zur Person, zu Ausbildung / Qualifikation, zu Arbeitssituation und -klima sowie Fakten zur Einrichtung selbst erfasst (vgl. Tab. 2).

Insgesamt umfasst der Leitungs-Fragebogen 865 Items, der Fachkräfte-Fragebogen 1.017 Items. Für das Ausfüllen des Fragebogens wurde eine Zeitspanne von 60 bis 90 Minuten veranschlagt.

Tabelle 2: Inhaltsbereiche der Fragebogen für pädagogische Fachkräfte und Leitungskräfte

Fragebogen Einrichtungsleitung (L)	Fragebogen pädagogische Fachkräfte (E)
A Fragen zur Einrichtung	A Fragen zur Dienstplangestaltung und zu den Arbeitsbesprechungen
B Betreuungszeit der Kinder, Größe der Gruppen und Zusammensetzung	B Fragen zur Zusammenarbeit im Team und zur persönlichen Arbeitszufriedenheit
C Personalausstattung und Teamstruktur	C Fragen zur Kindergruppe und zum Kleinteam
D Fragen zur persönlichen Arbeitszufriedenheit	
E Fragen zur Arbeit mit dem Bildungsprogramm	D Fragen zur Arbeit mit dem Bildungsprogramm
F Fragen zum Träger der Einrichtung	
G Fragen zu den Anforderungen des Bildungsprogramms Anforderungen für den Bereich ‚Beobachtung und Dokumentation‘ Anforderungen für den Bereich ‚Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule‘ Anforderungen für den Bereich ‚Zusammenarbeit mit Familien‘ Anforderungen für den Bereich ‚Sprachförderung‘ Anforderungen für den Bereich ‚Qualitätssicherung und -entwicklung‘	E Fragen zu den Anforderungen des Bildungsprogramms Anforderungen für den Bereich ‚Beobachtung und Dokumentation‘ Anforderungen für den Bereich ‚Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule‘ Anforderungen für den Bereich ‚Zusammenarbeit mit Familien‘ Anforderungen für den Bereich ‚Sprachförderung‘ Anforderungen für den Bereich ‚Qualitätssicherung und -entwicklung‘
H Wichtigkeit ausgewählter pädagogischer Arbeitsbereiche	F Wichtigkeit ausgewählter pädagogischer Arbeitsbereiche
I Fragen zur Person	G Fragen zur Person
J Fragen zur aktuellen vertraglichen Arbeitssituation	H Fragen zur aktuellen vertraglichen Arbeitssituation

⁹ Die Teilnahmequoten von Einrichtungen in freier Trägerschaft der Caritas, des Diakonischen Werkes, der AWO, des DRK und des Paritätischen Wohlfahrtsverbands entsprechen ungefähr ihrer Verteilung in der Grundgesamtheit.

Qualitativer Studienteil

Im qualitativen Teil der Studie wurden insgesamt 15 Gruppendiskussionen mit Einrichtungsteams durchgeführt, je fünf in drei deutschen Großstädten, die wiederum in drei verschiedenen – alten und neuen – Bundesländern liegen. Darüber hinaus wurden pro Stadt je eine Gruppendiskussion mit den Leitungskräften der beteiligten Kitas und je eine mit lokalen Trägervertreterinnen und -vertretern¹⁰ durchgeführt. Damit konnten insgesamt 21 Gruppendiskussionen, in denen allgemein die Erfahrungen der Fachkräfte seit der Einführung der Bildungsprogramme sowie speziell im Hinblick auf die oben genannten Themenbereiche fokussiert wurden, ausgewertet werden.

Im Rahmen eines rekonstruktiven Forschungsansatzes geht es explizit *nicht* um Repräsentativität oder das Zählen von Häufigkeiten, sondern darum, handlungsleitende Orientierungsrahmen, also im empirischen Material deutlich erkennbare und immer wiederkehrende explizite und implizite Orientierungsmuster in ihrer Eigendynamik und Konsistenz zu rekonstruieren. Unser Sampling hat insofern zu einer ersten theoretischen Sättigung geführt, als auch durch die Analysen der Gruppendiskussionen am zweiten und dann am dritten Standort keine grundlegend anderen Muster des Umgangs mit den aktuellen Herausforderungen gefunden wurden als diejenigen, die sich bereits am ersten Erhebungsstandort abzeichneten. Der Basistyp, also diejenigen Handlungs- und Orientierungs Herausforderungen/-probleme, die fallübergreifend rekonstruierbar sind, und die rekonstruierten drei ‚typischen‘ Spezifizierungen dieses Basistyps, im Sinne von unterschiedlichen Mustern des Umgangs mit den Bildungsprogrammen und den aktuellen Professionalisierungsansprüchen (vgl. Kapitel 2), fanden sich in allen drei Städten.

Die Gruppendiskussion ist ein qualitatives Erhebungsverfahren, das über den empirischen Zugriff auf Erfahrungen und Erlebnisse der Befragten, also Schilderungen aus ihrem ganz konkreten Arbeitsalltag, die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen ermöglicht (vgl. Loos & Schäffer 2001; Nentwig-Gesemann 2010; Nentwig-Gesemann & Bohnsack 2010). Im Vordergrund der Gespräche stehen Erzählungen, also Narrationen, sowie dichte Beschreibungen der Akteure aus ihrem Alltag. Darüber hinaus werden auch die Passagen, in denen argumentiert und theoretisiert wird, in die Analyse einbezogen.

¹⁰ Hierbei wurden alle Träger von Kindertageseinrichtungen in den drei Städten eingeladen, sich an der Gruppendiskussion zu beteiligen, also auch solche ohne Einrichtung in unserem Sample.

Während die Auswertung der Fragebögen einen breiten und repräsentativen Einblick in das Feld bietet, ermöglicht die Analyse der Gruppendiskussionen einen Blick in die Tiefe: Im Zentrum steht hier nicht die Frage danach, was die Fachkräfte auf einer expliziten Ebene über ihre eigene Handlungspraxis zu berichten wissen, welche Einschätzungen sie formulieren und wie sie sich im Hinblick auf die Umsetzung des Bildungsprogramms positionieren. Die dokumentarische Interpretation der Gruppendiskussionen zielt vielmehr auf die Frage danach, wie die Fachkräfte im Alltag mit dem Bildungsprogramm umgehen, welche impliziten, ihnen also selbst gar nicht so ohne Weiteres reflexiv zugänglichen, Orientierungen ihre Handlungspraxis generieren und welche Wertvorstellungen sich in den berichteten Erfahrungen und den erzählten Erlebnissen dokumentieren. Hier geht es dann z.B. um die Frage, wie die Fachkräfte mit dem Mangel an Zeit zur Umsetzung der Anforderungen aus den Bildungsprogrammen umgehen, wie sich dies also im konkreten pädagogischen Alltag, in Bezug z.B. auf die Themenfelder Beobachtung und Dokumentation, Zusammenarbeit mit Familien sowie Sprachförderung, auswirkt.

Wie wird also das, was wir über die Fragenbogen-Erhebungen quantitativ darstellen können, in der Praxis konkret hergestellt? Was bedeutet es für die Fachkräfte? Welche Orientierungen, welche Werte und Einstellungen leiten sie in der Art und Weise, wie sie bestimmte Anforderungen erfüllen? Welche Bewältigungsmechanismen finden die verschiedenen Fachkräfte-Teams, lassen sich dabei Unterschiede rekonstruieren und wenn ja, welche und warum kommt es zu diesen? Welche Rolle spielt die Qualität der Zusammenarbeit im Team und mit der Leitung?

Mit dem rekonstruktiven Analyseverfahren der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2007; Bohnsack & Nentwig-Gesemann 2010) wird sowohl das explizite Wissen der Befragten, also Deutungsmuster, Einstellungen und Bewertungen, als auch ihr implizites, handlungspraktisches Erfahrungs- und Orientierungswissen rekonstruiert. In der Analyse geht es stets um *kollektive* Orientierungen; auch wenn einzelne Aussagen zitiert und interpretiert werden, interessieren nicht das individuelle Erleben, die Welt- und Wertvorstellungen der einzelnen Fachkräfte, sondern die pädagogische Ausrichtung, die der realisierten Handlungspraxis *eines Teams* zu Grunde liegt. Hier geht es vor allem darum, herauszuarbeiten, welche Erfahrungen die Akteure in

ihrer Berufspraxis machen und in welchem Orientierungsrahmen sie agieren. Die Struktur des alltäglichen Handelns wird wesentlich eben von solchen Erfahrungswissensbeständen geleitet, die das Handeln und die Weltsicht der Akteure, wie selbstverständlich bestimmen.

Der systematische Vergleich innerhalb und zwischen den Fällen ermöglicht dann, den Einzelfall in seiner Eigendynamik zu verstehen und zugleich über den Einzelfall hinausgehende, strukturidentische Muster herauszuarbeiten, wie – in diesem Falle – Einrichtungssteams denken, deuten und handeln. Im Zuge qualitativer Analysen werden ‚typische‘ Strukturmuster und Zusammenhänge rekonstruiert – diese Typen sind dann so etwas wie ‚Erkenntnisfolien‘, die zum Verstehen weiterer Fälle herangezogen werden können.

Inhalte und Aufbau des Forschungsberichts

Die Studie „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ stellt mit ihrer Verbindung von quantitativen und qualitativen Methoden eine Besonderheit in der bundesdeutschen frühpädagogischen Forschungslandschaft dar. Sie liefert zum einen Informationen darüber, in welchem Umfang, mit welchen Schwerpunkten und unter welchen konkreten strukturellen Rahmenbedingungen pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen die Anforderungen der Bildungsprogramme umsetzen und welcher zeitliche Aufwand hierfür eingesetzt bzw. für nötig erachtet wird. Entsprechende Daten liegen nun repräsentativ für Kitas in freier und öffentlicher Trägerschaft sowie für Einrichtungen in den alten und neuen Bundesländern vor. Zum anderen bietet sie anhand der dokumentarischen Analyse der Gruppendiskussionen einen vertieften Einblick in die spezifischen Dynamiken, denen die Prozesse der ‚Herstellung‘ pädagogischer Qualität unterliegen, und rekonstruiert die Orientierungen, die den verschiedenen Umgangsformen von Kita-Teams bei der Bewältigung dieser aktuellen professionellen Aufgabe zugrunde liegen. Ob ein Team sich vom Bildungsprogramm und dem aktuellen frühpädagogischen Diskurs negativ abgrenzt, in einen Modus der Effizienzorientierung und des ‚Abarbeitens‘ verfällt oder aber um eine professionell-reflexive pädagogische Praxis ringt, kann auf der Grundlage der Gruppendiskussionen nicht nur rekonstruiert, sondern in seiner Genese und seinem Kontext auch verstanden werden.

Um die Chancen, die mit einem solchen Mixed-Method-Design verbunden sind, wirklich nutzen zu können, müs-

sen quantitative und qualitative Ergebnisse nicht nur additiv berichtet, sondern so aufeinander bezogen werden, dass Erkenntnisse generiert werden, die über die Reichweite der einen oder anderen Methodik hinausgehen. Dies ist forschungsmethodisch und angesichts einer Projektzeit von zwei Jahren auch forschungspraktisch eine anspruchsvolle Herausforderung. Auch wenn im Rahmen dieses Berichts das Potenzial der triangulierenden Datenanalyse und -interpretation noch nicht in Gänze ausgeschöpft werden kann, werden in allen Kapiteln die Ergebnisse der quantitativen und der qualitativen Analysen so aufeinander bezogen, dass Differenzierungen und Vertiefungen möglich sind.

Das auf diese Einleitung folgende zweite Kapitel stellt als eines der zentralen Ergebnisse der Untersuchung die unter Anwendung der Dokumentarischen Methode generierte sinngenetische Typenbildung vor, die zur Beschreibung eines Basistyps sowie zur Identifikation dreier unterschiedlicher, teamspezifischer Modi im Umgang mit den Bildungsprogrammen führte. Im dritten Kapitel werden, auf der Grundlage der repräsentativen bundesweiten Befragung, die Rahmenbedingungen in deutschen Kindertageseinrichtungen beschrieben, wobei insbesondere die Personalschlüssel und die verfügbaren sowie als notwendig erachteten Zeitkontingente für die laut Bildungsprogrammen zu leistenden Aufgaben betrachtet werden. Hier und in den weiteren Kapiteln wird auch auf Unterschiede zwischen Einrichtungen, die in den neuen bzw. den alten Bundesländern liegen, Bezug genommen – eine Auswertungsrichtung, die erst a posteriori, nach den ersten statistischen Analysedurchgängen, in den Fokus geriet.

Alle nachfolgenden Kapitel integrieren quantitative und qualitative Befunde; sie nehmen dabei immer wieder auch Rückbezug auf die in den Kapiteln 2 und 3 generierten Forschungsergebnisse. Kapitel 4 fokussiert auf die Formen und Muster der Zusammenarbeit im Team und mit der Leitung. Kapitel 5 thematisiert zunächst, in welcher Form die Bildungsprogramme eingeführt wurden und wie dies von den Akteuren erlebt und bewertet wurde. Weitere Teilkapitel widmen sich den drei fokussierten Aufgabenbereichen ‚Beobachtung und Dokumentation‘, ‚Zusammenarbeit mit Familien‘ sowie ‚Sprachförderung‘ und analysieren die Wechselwirkungen zwischen Anforderungen, Umgangsweisen und handlungsleitenden Orientierungen.

Die Ergebnisse zeigen in aller Deutlichkeit, dass die Bildungsprogramme in der Praxis wie eine ‚Folie‘ wirken, an der sich Fachkräfte und Teams selbst messen und an der sie gemessen werden. Die professionelle Praxis ist jedoch

gegenwärtig aufgrund einer Reihe von Faktoren mit hohen Belastungen, Dilemmata und auch Verunsicherungen verbunden. Die einheitlichen und verbindlichen normativen Vorgaben der Bildungsprogramme müssen von jeder Fachkraft und jedem Team eigenaktiv und -verantwortlich, den jeweiligen Bedingungen angemessen, in pädagogische Praxis ‚übersetzt‘ und so integriert werden, dass es den je spezifischen Bedarfen, Potenzialen und Bedürfnissen von Kindern und Familien entspricht und mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen und Potenzialen des Teams leistbar ist. Mit dem Anspruch auf Professionalität ist folglich zwingend auch die Herausforderung verknüpft, Bildungsprogramme nicht in einem technokratischen Sinne ‚umzusetzen‘ und ‚abzuarbeiten‘. Die Qualität der Umsetzung aktueller Anforderungen und des Umgangs mit diesen professionellen Herausforderungen erweist sich in der hier vorgestellten Studie als sehr unterschiedlich. Diese Diversität wird von uns nicht per se als Mangel an Qualität gewertet, sondern als Ausdruck eines Professionalisierungs- und Qualitätsentwicklungsprozesses, der nicht programmatisch ‚verordnet‘ werden kann, sondern handlungspraktisch vor Ort in den Einrichtungen erarbeitet und gelebt werden muss. Unzweifelhaft ist dabei, dies zeigen alle Ergebnisse der Studie, dass angemessene Qualifikations- und Unterstützungsangebote für Kitas und Fachkräfte ebenso dringlich sind wie die Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen. Im abschließenden Kapitel dieses Forschungsberichts formulieren wir deshalb von den empirischen Untersuchungsergebnissen abgeleitete wissenschaftliche Empfehlungen an Fachpolitik und Trägerebene, die durch zentrale politische Forderungen von Seiten der Auftraggeber dieser Studie ergänzt werden.

2. Der Umgang mit den Bildungsprogrammen

Der Transformationsprozess der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen, der durch die Einführung der Bildungsprogramme in besonderer Weise angestoßen und beschleunigt wurde, wird auf verschiedenen Ebenen von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst – *die* bzw. *eine* Art und Weise, wie Teams und Fachkräfte mit den aktuellen professionellen Anforderungen umgehen, gibt es nicht. Auf die und in der Praxis wirken länderspezifische Regelungen und Vorgaben, träger- und sozialraumspezifische Bedingungen, Organisations- und Teamkulturen sowie individuelle (berufs-) biografische Prägungen. Die Rekonstruktion zentraler Erfahrungen der Fachkräfte, ihrer Perspektiven und handlungsleitenden Orientierungen¹¹ stand im Erkenntnisfokus der im Rahmen der Studie durchgeführten Gruppendiskussionen.

In diesem Kapitel werden in kondensierter Form die Ergebnisse des qualitativen Untersuchungsteils dargestellt. Nach einer intensiven Interpretation aller durchgeführten Gruppendiskussionen und auf der Grundlage eines differenzierten fallübergreifenden Vergleichs ließen sich verschiedene Modi des Umgangs mit den Bildungsprogrammen und den in ihnen formulierten Anforderungen rekonstruieren. Anders als bei den Kapiteln zur Zusammenarbeit im Team und mit der Leitung (Kapitel 4) sowie den verschiedenen Handlungsanforderungen (Kapitel 5.1 bis 5.4) verzichten wir in diesem Ergebniskondensat auf die Integration von Zitaten aus dem empirischen Material. Die hier vorgestellte Typenbildung hat sich aus dem Gesamt der Analysen ergeben, die zunächst entlang der Themen, die in allen Gruppendiskussionen bearbeitet wurden, vollzogen wurden. In den Kapiteln 4 und 5 wird immer wieder auf die im Folgenden dargestellten typischen Umgangsformen der Fachkräfte-Teams mit den Bildungsprogrammen und den in ihnen formulierten professionellen Aufgaben und Anforderungen Bezug genommen.

2.1 Fokussierte Herausforderungen im Spannungsfeld zwischen Rahmenbedingungen, Anforderungen und pädagogischer Praxis

Alle in die Untersuchung einbezogenen Fachkräfte-Teams stehen vor der anspruchsvollen Herausforderung, unter den gegebenen Rahmenbedingungen die Qualität der pädagogischen Arbeit zum einen zu sichern, also Kontinuität zu gewährleisten, und zum anderen den mit den Bildungsprogrammen verbundenen neuen professionellen Anforderungen gerecht zu werden, also Innovationen zuzulassen bzw. aktiv voranzubringen.

In den Gruppendiskussionen spiegeln sich unterschiedliche Transformationsdynamiken, d.h. Modi, Geschwindigkeiten und Präferenzen bei der Übersetzung vorgegebener Anforderungen in (selbst) verwirklichte Praxis: Das Vorhandensein von Bildungsprogrammen im Sinne eines verbindlichen, normativen Standards stellt eine wesentliche *Grundlage* für Veränderung dar – Veränderung kann sich aber letztlich nur durch und in der Handlungspraxis selbst vollziehen und verstetigen. So stehen die Fachkräf-

te-Teams täglich vor der Herausforderung, die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit (entsprechend der aktuellen professionellen Bildungsstandards) herzustellen und so aus einer normativ vorgegebenen Programmatik eine gelebte und durch handlungsleitende Orientierungen auf Dauer abgesicherte pädagogische Praxis zu machen.

Fachkräfte und Teams waren und sind mit der Etablierung und Umsetzung der Bildungsprogramme beauftragt, können (und sollen) diese jedoch nicht einfach übernehmen und in einem technischen Sinne ‚umsetzen‘, sondern müssen sie sich zu Eigen machen und auf die jeweils gegebenen konkreten Bedingungen hin zuschneiden. So unterschiedlich differenziert die Vorstrukturierungen und Vorgaben der Bildungsprogramme auch sein mögen, sie können letztlich nie situationsbezogene Handlungsanleitungen bieten, für die jeweils die gleichen und für die Umsetzung optimalen Rahmenbedingungen zur Verfügung stünden. Demnach müssen die Kita-Teams je eigene Wege suchen und finden, die zu den inhaltlichen und strukturellen Gegebenheiten ihrer jeweiligen Einrichtung, zu den Vorstellungen der Leitung und des Trägers, den Bedürfnissen und Bedarfen von Eltern und Kinder sowie zu ihren eigenen pädagogischen Vorstellungen passen. Sie müssen dabei fortwährend auch ihre eigene professionelle Identität sichern, d.h. ‚Altes‘ und

¹¹ Bei handlungsleitenden Orientierungen handelt es sich sowohl um explizite Einstellungen und Deutungsmuster, als auch um implizite Werthaltungen, um habitualisierte Denk- und Handlungsmuster, um ein häufig nicht reflexiv zugängliches Erfahrungswissen. Sie sind daher vergleichsweise veränderungsresistent und als Kern der professionellen Haltung nicht allein über die bloße Einführung von Bildungsprogrammen zu steuern.

„Neues“ so miteinander verbinden, dass die eigene berufsbio-graphische Entwicklung als weitgehend integriertes Kontinuum – und nicht als Geschichte von Brüchen – wahrgenommen werden kann.

Eine derartige – nur in der pädagogischen Alltagspraxis zu leistende – Adaptation erfordert von Seiten der Einrichtungsteams (Fachkräften und Leitungskräften) eine hohe Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation, von der Leitung einen fachlich kompetenten, souveränen und partizipativen Führungsstil und auf Seiten aller professionellen Akteure eine hohe „Aktivitäts- und Handlungskompetenz“¹² sowie eine ausgeprägte (selbst-) reflexive Kompetenz im Sinne der Fähigkeit, das eigene professionelle Handeln immer wieder kritisch zu analysieren und zu begründen. Wenn ein hoher Grad an Partizipations-, Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in einer Institution bereit stehen, bilden diese die Grundlage dafür, dass Fachkräfte sich als aktive, selbstwirksame und verantwortliche professionelle Akteure wahrnehmen.

In der komparativen Analyse der Gruppendiskussionen mit den Fachkräften hat sich das Niveau der wahrgenommenen und realisierten Partizipationsmöglichkeiten und einer Entscheidungs- und Gestaltungssouveränität des Teams – in enger Verbindung mit der *Leitungsqualität* – als sehr bedeutsam im Hinblick auf den Umgang mit den Bildungsprogrammen und die Erfüllung aktueller professioneller Standards herausgestellt. Die Frage, inwiefern sich die Fachkräfte individuell und als Team als aktiv und selbstwirksam wahrnehmen und in welchem Maß sie hinsichtlich ihrer eigenen Belange und Orientierungen (kollektive) Mitbestimmungs- und Gestaltungspotenziale sehen und nutzen können, erwies sich als ebenso bedeutsam für die Perspektive auf und den Umgang mit den Bildungsprogrammen wie die jeweiligen *Rahmenbedingungen* sowie die *professionelle Haltung* der Fachkräfte.

Auf der Grundlage der qualitativen empirischen Analysen konnten drei (sinngenetische) Typen¹³ rekonstruiert werden (vgl. Kapitel 2.2); diese unterscheiden sich im Hinblick auf die jeweilige Bezugnahme auf und den Umgang der

12 Unter Aktivitäts- und Handlungskompetenz wird die „Disposition zu aktivem und ganzheitlich selbst organisiertem Handeln“ und das Vermögen, „die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen und alle anderen Kompetenzen – fachliche, fachlich-methodische und sozial-kommunikative – in die eigenen Willenstränge zu integrieren“ verstanden (Erpenbeck und Rosenstiel 2007, S. XVI).

13 Im Rahmen der Typenbildung der Dokumentarischen Methode werden bei sinngenetischen Typen in Bezug auf ihre handlungsleitenden Orientierungen maximal ähnliche Fälle zusammengeführt und von maximal unterschiedlichen Fällen unterschieden.

Fachkräfte-Teams mit den aktuellen professionellen Anforderungen, wobei dieser Umgang maßgeblich von den drei oben genannten Faktoren – Akteurskompetenz und Leitungsqualität, Rahmenbedingungen und professionelle Haltung – beeinflusst wird.

Ungeachtet dieser Differenzierungen ließ sich auf der Grundlage der Analysen jedoch zunächst folgender Basistyp, im Sinne einer von allen Gruppen fokussiert bearbeiteten Grundproblematik¹⁴, herauskristallisieren:

Die mit der Einführung der Bildungsprogramme und der Professionalisierung des Feldes verbundenen neuen Standards und Anforderungen können aus der Perspektive der Fachkräfte unter den gegebenen Rahmenbedingungen nicht angemessen in Handlungspraxis umgesetzt werden. Folglich arbeiten die Teams im Spannungsfeld eines massiven Umsetzungsdilemmas¹⁵. Dieses Umsetzungsdilemma wird auch aus der Perspektive der befragten Leitungskräfte und Trägervertreter_innen bestätigt (vgl. Kapitel 5).

Die von allen Fachkräfte-Teams erlebte Diskrepanz zwischen normativem Anspruch bzw. einem den aktuellen Anforderungen entsprechenden Idealbild professionellen pädagogischen Handelns einerseits und den Arbeitsbedingungen und der durch diese bestimmten Praxis im Alltag andererseits wird (mehr oder weniger stark) als Zumutung wahrgenommen, deren Tragweite den Verantwortlichen aus der Sicht der Fachkräfte nicht klar zu sein scheint. Diese Zumutung macht manche Teams zu Leidtragenden und zwingt sie zum Arbeiten an der Grenze ihrer Belastbarkeit. *Alle Teams* sehen sich vor die Aufgabe gestellt und in die Verantwortung genommen, als Fachkräfte in der Praxis Lösungen dafür zu finden, wie sie den gestiegenen Anforderungen bei gleich bleibenden oder sich verschlechternden Rahmenbedingungen gerecht werden können.

Gemeinsam ist also allen Gruppen ein Umsetzungsdilemma: ein Dilemma, das daraus entsteht, dass sie sich mit sehr hohen, zunächst von außen kommenden, externen Ansprüchen (Umsetzung der Bildungsprogramme,

14 Der Basistyp ist das Ergebnis einer umfangreichen fallübergreifenden komparativen Analyse und ermöglicht auf der Grundlage der rekonstruierten Gemeinsamkeit der verschiedenen Fälle dann nach Spezifizierungen zu suchen, d.h. Unterschiede herauszuarbeiten (vgl. Nentwig-Gesemann 2007).

15 Mit ‚Umsetzungsdilemma‘ ist gemeint, dass programmatisch-normative Vorgaben / Anforderungen von außen (wie z.B. das jeweilige Bildungsprogramm) aufgrund institutioneller, organisationaler und struktureller Rahmenbedingungen nicht realisierbar erscheinen. Das Dilemma bezieht sich auf die Ebene des Explizit-Normativen und wird in den Gruppendiskussionen auch überwiegend auf einer explizit-thematischen Ebene verhandelt, d.h. es ist den Fachkräften bewusst: Es wird benannt und kommuniziert.

Vorgaben der Träger, der Leitung, Ansprüche von Eltern) konfrontiert sehen. Sie sehen sich nicht in der Lage, die von ihnen erwartete Praxis zu realisieren, weil die entsprechenden Rahmenbedingungen ihrer Meinung nach nicht bereitgestellt werden, sondern sich im Gegenteil die Arbeitsbedingungen in der Perspektive der Fachkräfte eher noch verschlechtern. So liegt die Last, mit dieser Diskrepanz umzugehen und diese im Alltag auszubalancieren, primär auf den Schultern der Fachkräfte – der benutzte Begriff des „Krisenmanagements“ steht für diese als Zumutung empfundene Aufgabe. Alle Teams zeichnen sich dabei durch ein hohes Verantwortungsbewusstsein den Kin-

dern gegenüber aus. Die Grenzen der eigenen zeitlichen, körperlichen und psychischen Belastbarkeit werden in der Perspektive der Fachkräfte sehr oft überschritten, um den Bedarfen der Kinder gerecht zu werden.

Generell haben die Teams dabei nicht den Eindruck, mit ihrem Erfahrungswissen, ihren Kompetenzen und ihrem Engagement in der (Fach-) Öffentlichkeit hinreichend wahrgenommen und wertgeschätzt zu werden und mit den Rahmenbedingungen ausgestattet zu sein, die notwendig wären, um die Bildungsprogramme auf dem wünschenswert hohen Qualitätsniveau auch umzusetzen.

2.2 Typische Umgangsformen mit den Herausforderungen – drei sinngenetische Typen

In Bezug auf den Modus des Umgangs mit der grundlegenden Diskrepanz zwischen theoretischen Idealnormen, wie sie in den Bildungsprogrammen und den damit verbundenen Anforderungen zum Ausdruck kommen, und pädagogischer Alltagsrealität ließen sich drei typische Ausprägungen rekonstruieren. An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es im Zuge qualitativer Analysen darum geht, Strukturmuster und sinn- bzw. soziogenetische Zusammenhänge zu rekonstruieren. Auch wenn es im Zuge der Typenbildung hier also nicht um Häufigkeiten und Verteilungen ging, so kann auf der Grundlage der Analyse von Daten aus 15 Kita-Teams in drei (ost- und westdeutschen) Städten verschiedener Bundesländer doch als Ergebnis festgehalten werden, dass es keine empirischen Hinweise auf eine Ost-West- bzw. bundesland- oder städtespezifische Typik gibt. Alle drei von uns rekonstruierten ‚typischen‘ Umgangsformen mit den Bildungsprogrammen konnten in jeder der drei ausgewählten Städte gefunden werden.

**Typ 1 (wertekernbasiert):
Pädagogischer Wertekern¹⁶ und eine professionelle Haltung als zentraler Orientierungshorizont – Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit**

Das jeweilige Bildungsprogramm wird als wichtige Anregung und Grundlage für die Arbeit eingeschätzt, bildet aber nicht den zentralen Orientierungsfokus der Teams dieses Typs. Die Fachkräfte nehmen wahr, dass die Gesamtheit der Vorgaben unter den gegebenen Rahmenbedingungen nicht umsetzbar ist – sie leiden allerdings hierunter nicht so stark wie die Fachkräfte-Teams des im Folgenden dargestellten umsetzungsorientierten Typs, da das Bildungsprogramm nicht alleinige Richtschnur und Bewertungshorizont ihres professionellen Handelns ist. Da sie weitgehend entsprechend ihrer eigenen Werte und Schwerpunkte arbeiten – die sie immer wieder auch im Bildungsprogramm wiederfinden und sich dadurch bestätigt fühlen – ist das Erleben von Dilemmata hier am geringsten ausgeprägt.

Die Fachkräfte-Teams, die sich aktuell in diesem Umgangsmodus befinden, sind in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern dadurch geprägt, dass hier keine Sphärendifferenz

¹⁶ Unter ‚pädagogischem Wertekern‘ verstehen wir ein Bündel an reflexiv zugänglichen, im Team kollektiv geteilten pädagogischen Orientierungen, die sich auf das Bild vom Kind, von Eltern und Familien, auf kindliche Bildungsprozesse und die Rolle der pädagogischen Fachkräfte sowie auf die Angemessenheit und Bedeutsamkeit pädagogischer Ziele und Methoden beziehen und sich in organisationalem Handeln widerspiegeln. Zum Begriff des pädagogischen Wertekerns vgl. zuerst Garske 2003.

konstruiert wird. Die Eltern werden nicht als potenzielle Bedrohung, als Störung oder als pädagogisch inkompetent stereotypisiert, vielmehr sind die Teams daran orientiert, die Eltern – soweit dies möglich ist – mit ihren Ressourcen einzubeziehen, aber diese auch nicht mit überhöhten Erwartungen zu konfrontieren. Daher sind sie auch nicht persönlich enttäuscht (wie z. B. im Typ 2), wenn Eltern andere Vorstellungen vertreten oder sich nicht oder nur wenig engagieren.

Die Teams sind sehr stark an den Ressourcen der Familien und der Kinder orientiert und richten ihre Arbeit primär an den Bedürfnissen und Bedarfen des jeweiligen Klientels aus. Bei den konfessionell gebundenen Kitas erwies sich der Bezug auf ethisch-religiös fundierte Wert- und Normvorstellungen als besonders zentral. Auch für ein Fachkräfte-Team mit einem sehr hohen Anspruch im Hinblick auf Anerkennung und Wertschätzung von Diversität und die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund stellt dies den zentralen Orientierungsfokus dar. Statt einer möglichst umfassenden und ‚perfekten‘ Umsetzung eines Bildungsprogramms als primärem Anspruch, stellt dieses in den Gruppen des wertekernbasierten Typs ‚lediglich‘ eine wichtige, aber weder hinreichende noch überall und für alle gültige Arbeitsgrundlage dar.

Die Fachkräfte zeichnen sich durch ein sehr hohes Akteurs- und Partizipationsniveau aus, wobei eine als positiv erlebte, auch wertschätzende Kooperation im Team und vor allem das Gefühl, von der Leitung (und dem Träger) bei der Entwicklung und Umsetzung eines eigenen Profils unterstützt zu werden, von zentraler Bedeutung ist. Die Teams entwickeln so praktikable und in Bezug auf ihr Klientel jeweils möglichst ‚passgenaue‘ Arbeitsmodelle; sie machen aus der Situation das Beste (für alle Beteiligten) und könnten dies mit besseren Rahmenbedingungen noch wesentlich weiter und besser ausbauen.

Eine zentrale Grundlage stellt dabei eine hohe Kompatibilität der eigenen pädagogischen Grundorientierungen mit dem aktuellen Bildungsverständnis, das auch den Bildungsprogrammen zugrunde liegt, dar. Deren Bildungsverständnis wird geteilt und steht in einem positiven Horizont – die Fülle an methodisch-didaktischen und bildungsbereichsspezifischen Anforderungen in den Programmen sowie der Anspruch auf Allgemeingültigkeit steht demgegenüber zwar nicht in einem negativen Gegenhorizont, ihre Bedeutung wird aber relativiert. Kennzeichnend ist für diese Gruppen, dass sie selbst Verantwortung für ihren Umgang mit – der auch aus ihrer Perspektive zu knappen – Zeit für die Erfüllung ihres pädagogischen Auftrags übernehmen.

So wie für sie die Bedürfnisse und Bedarfe der Kinder und ihrer Familien einen hohen Wert haben, so versuchen sie auch mit den eigenen Kräften und Ressourcen zu haushalten. Wird ihnen von den anderen Akteursgruppen – Leitung und Eltern – ein weitgehend souveräner Umgang mit der zur Verfügung stehenden Zeit zugestanden, können sie gemäß *ihres* pädagogischen Schwerpunktes arbeiten und werden so vom Umsetzungsdruck entlastet.

Auf eine knappe Formel gebracht: Hier geht es nicht um die möglichst perfekte Umsetzung von Bildungsprogrammen und die damit verbundene leidvolle Erfahrung, dass dies unmöglich bzw. nur mit der Bereitschaft zur persönlichen ‚Aufopferung‘ zu realisieren ist (vgl. Typ 2). Hier geht es auch nicht um ein Verteidigen der eigenen habitualisierten Praxis um den Preis der Abwertung der Bildungsprogramme und das Festhalten an einem professionellen Selbstverständnis, das nicht mehr zum aktuellen Professionsverständnis passt (vgl. Typ 3). Im wertekernbasierten Typ geht es vielmehr darum, eine pädagogische Grundorientierung in eine gelebte Praxis münden zu lassen – die letztlich dem aktuellen Bildungsverständnis, wie es in den Bildungsprogrammen formuliert ist, sehr nahe kommt.

Typ 2 (umsetzungsorientiert):

Das Bildungsprogramm als zentraler Orientierungshorizont – Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung

Das jeweilige Bildungsprogramm wird als die zentrale und verbindliche Vorgabe zur Professionalisierung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen anerkannt und begrüßt; die Fachkräfte sind darum bemüht, die Anforderungen möglichst umfangreich und gut umzusetzen, wobei dies ihrer Meinung nach unter den gegebenen Rahmenbedingungen nur sehr schwer möglich bzw. nur mit einem überaus hohen persönlichen Engagement der Fachkräfte zu leisten ist.

Die Fachkräfte-Teams, die sich aktuell in diesem Modus des Umgangs mit dem Bildungsprogramm befinden, leiden zum Teil sehr stark unter diesem Umsetzungsdilemma, weil die hohen Ansprüche von außen hier sehr stark zu internalisierten Selbstansprüchen geworden sind. Sie thematisieren damit ebenfalls ein Orientierungsdilemma, das allerdings anders gelagert ist als bei den Fachkräften, die die Kernorientierungen der Bildungsprogramme nicht teilen und sie lediglich als Verpflichtung von außen wahrnehmen (vgl. Typ 3). Die Fachkräfte dieses zweiten Typs leiden vielmehr darunter, dass sie nach eigenem Dafürhalten die Bildungsprogramme – die in einem *positiven Horizont* stehen und deren Bildungs- und Erziehungsverständnis geteilt wird – nicht so umsetzen können, wie sie es gerne tun würden, weil dafür die Rahmenbedingungen nicht ausreichend sind.

Die Teams suchen aktiv nach Möglichkeiten, den inhaltlich geteilten Ansprüchen des jeweiligen Bildungsprogramms gerecht zu werden: Sie versuchen z.B. verschiedene neue methodische Verfahren und Arbeitsweisen organisatorisch-strukturell in den Alltag zu integrieren und möglichst alle Bildungsbereiche zu berücksichtigen. Der Anspruch, möglichst ‚alles‘ abzudecken, birgt hier die Gefahr in sich, dass Bildungsbereiche isoliert und eine Vielzahl methodischer (Förder-) Programme und Projekte ‚abgearbeitet‘ werden, ohne dass die Fachkräfte ausreichend Zeit hätten, sich das ‚Neue‘ wirklich zu Eigen zu machen, einen eigenen reflexiv-adaptiven Umgang mit der Komplexität der Bildungsprogramme zu entwickeln und sich im eigenen Tempo zu professionalisieren.

Die Fachkräfte erwarten von den Eltern, dass diese sie in ihren pädagogischen Bemühungen voll unterstützen und ihren pädagogischen Ratschlägen und Maßgaben folgen. Andere, von den eigenen Vorstellungen abweichende, Perspektiven von Eltern werden eher als Störung bzw.

Missachtung der eigenen pädagogischen Bemühungen wahrgenommen. So entsprechen hier die Eltern kaum einmal den zumeist sehr hohen Erwartungen der Fachkräfte. Die Kooperation bzw. Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wird dann als gelungen betrachtet, wenn die Eltern die Fachkräfte uneingeschränkt als pädagogische Expertinnen und Experten anerkennen, sie tatkräftig unterstützen und ihren Ratschlägen folgen. Tun sie dies nicht, etwa weil sie die Fachkräfte mit hohen Erwartungen, z.B. im Hinblick auf die Schulvorbereitung konfrontieren, oder aber weil sie nicht auf deren pädagogische Ratschläge hören, rücken sie in den negativen Gegenhorizont.

Kennzeichnend für diese Form des Umgangs mit den Bildungsprogrammen ist, dass die Fachkräfte sich als aktive, professionelle Akteure mit einer hohen Verantwortung erleben. Der Eindruck, den Erwartungen von außen und den eigenen Ansprüchen nicht zufriedenstellend gerecht werden zu können, weil die Rahmenbedingungen zu schlecht sind, führt aber immer wieder auch zu Erfahrungen des Leidens bzw. der Überlastung unter einem sehr hohen Druck. Die Anforderungen beherrschen und funktionalisieren aus der Perspektive der Fachkräfte selbst ihre Interaktion mit den Kindern. Aus ihren Erzählungen und Beschreibungen ließ sich rekonstruieren, dass der Anspruch einer möglichst vollständigen und optimalen Umsetzung der Bildungsprogramme die Beziehungsdimension der Arbeit wesentlich tangiert: Die Bedarfe und Bedürfnisse der Kinder müssen pädagogisch den programmatischen Anforderungen nachgeordnet werden – andernfalls sind diese nicht zu bewältigen. Indem sich die Fachkräfte für die möglichst umfassende Erfüllung der Anforderungen entscheiden, wenden sie sich implizit gleichermaßen gegen ein Primat der Bedarfe und Bedürfnisse der Kinder. Der Leitung kommt in diesen Gruppen eine hohe Bedeutung zu: Ein hoher Erwartungsdruck von ihrer Seite im Hinblick auf eine möglichst vorbildhafte Umsetzung der Vorgaben der Bildungsprogramme in ihrer Kita verstärkt das Gefühl ‚getrieben‘ zu sein und nie genug zu leisten.

Typ 3 (distanziert):**Das Bildungsprogramm als negativer Gegenhorizont – Distanzierung und Ablehnung**

Das jeweilige Bildungsprogramm wird als von außen vorgegebene und durchgesetzte Norm betrachtet, dessen Umsetzung von den Fachkräften erwartet wird – auch wenn dies ihrer Meinung nach unter den gegebenen Rahmenbedingungen zum einen nicht möglich ist und zum anderen auch nicht sinnvoll, weil sie das im Bildungsprogramm implizierte Bildungs- und Erziehungsverständnis nicht in Gänze teilen.

Die Fachkräfte-Teams, die sich aktuell in diesem Umgangsmodus befinden, leiden also nicht nur unter einem Umsetzungsdilemma (siehe oben), sondern auch unter einem *Orientierungsdilemma*¹⁷, insofern als sie auf der Grundlage einer Vorgabe arbeiten (sollen), die für sie nicht in einem positiven, sondern vielmehr in einem *negativen Gegenhorizont* steht. Auf einer expliziten Ebene arbeiten sich diese Teams daran ab, dass sie die Anforderungen des jeweiligen Bildungsprogramms umfänglich ‚abdecken‘ sollen, auf einer impliziten Ebene wird allerdings deutlich, dass sie an habitualisierten Orientierungs- und Handlungsmustern festhalten und diese lediglich ‚umetikettieren‘. So wird betont, dass sie all das, was aktuell von ihnen gefordert wird, ohnehin schon machen. Im Spannungsfeld der hohen Ansprüche auf Veränderung, die von außen kommen, und der eigenen inneren Widerstände und Ängste gegenüber dem ‚Neuen‘ und der Arbeit an der eigenen professionellen Haltung, haben sie sich die aktuellen Anforderungen noch nicht wirklich ‚zu Eigen‘ machen und sie noch nicht in ein integriertes Verhältnis mit ihrer eigenen langjährigen habitualisierten pädagogischen Praxis bringen können.

Sie greifen in der pädagogischen Praxis stark auf bewährte und ‚eingespielte‘ Handlungsorientierungen und -praktiken zurück (z. B. traditionelle Angebote entlang des Jahreskreises oder Beschäftigungsangebote; Belehrung von Eltern), wobei ihnen die Nichtvereinbarkeit mit den aktuellen Bildungsstandards und dem Bild vom ko-konstruierenden, sich bildenden Kind durchaus (zumindest zum

Teil) bewusst ist. Dies führt zu einer ausgeprägten Verteidigungs- und Rechtfertigungshaltung gegenüber der eigenen Praxis einerseits und zu einer negativen Stereotypisierung und Abwertung des ‚Neuen‘ andererseits.

Kennzeichnend für diese Umgangsform mit den Bildungsprogrammen ist auch, dass die Fachkräfte ihre Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten als sehr gering einschätzen: Sie erleben sich in nur geringem Maße als aktive und autonome professionelle Akteure, deren Kompetenzen einbezogen und wertgeschätzt werden.

In Bezug auf die Eltern wird eine deutliche Trennlinie zwischen den beiden Akteursgruppen markiert, die in der Perspektive der Fachkräfte kein gemeinsames Ziel eint: ‚wir‘ auf der einen Seite stehen ‚den Eltern‘ – im Sinne generalisierter und potenziell bedrohlicher oder aber den Erziehungsaufgaben nicht gewachsener Anderer – gegenüber. Die Eltern werden primär als ‚Gegenspieler‘ konstruiert, die zum einen sehr hohe bzw. überhöhte Ansprüche an die Fachkräfte haben und deren pädagogischer Arbeit nicht genügend Anerkennung zollen, die zum anderen aber ihrer eigenen pädagogischen Verantwortung als Eltern nicht gerecht werden und damit der Entwicklung der Kinder zum Teil sogar schaden. Indem ‚der Gesellschaft‘ oder ‚den Eltern‘ die Verantwortung für problematische Entwicklungen von Kindern zugeschrieben wird, entlasten sich die Fachkräfte und relativieren die eigenen pädagogischen Wirkungsmöglichkeiten. Fachkräfte-Teams, die sich aktuell in diesem Umgangsmodus mit den Bildungsprogrammen befinden, leiden in besonderer Weise unter der fehlenden Anerkennung ihrer Arbeit durch die Gesellschaft bzw. die Eltern. Auch hierin dokumentiert sich eine starke professionelle Verunsicherung bzw. ein Mangel an gefestigten handlungsleitenden Orientierungen als Richtschnur und Bewertungsmaßstab für das eigene Handeln.

¹⁷ Mit ‚Orientierungsdilemma‘ ist gemeint, dass – aus welchen Gründen auch immer – die eigenen handlungsleitenden Orientierungen nicht so ohne Weiteres enacted werden, also in Handlungspraxis münden, können. Das Dilemma bezieht sich auf die Ebene der (Wert-) Haltungen und wird in den Gruppendiskussionen überwiegend auf einer impliziten Ebene verhandelt. Da dieses Dilemma den Beteiligten oftmals nicht bewusst wird, entzieht es sich weitgehend auch der kommunikativen Bearbeitbarkeit zwischen den Akteuren / Akteursgruppen (Fachkräfte-Eltern; Fachkräfte-Leiter_in und Fachkräfte-Träger). Während das Umsetzungsdilemma auf der ‚Vorderbühne‘ stört, wirkt und verunsichert das Orientierungsdilemma auf einer für die Akteure weitgehend implizit bleibenden ‚Hinterbühne‘.

2.3 Zusammenfassung

In den durchgeführten Gruppendiskussionen dokumentiert sich, dass die frühpädagogischen Fachkräfte-Teams aktuell eine sehr große Diskrepanz zwischen den an sie gestellten und in den Bildungsprogrammen formulierten Anforderungen und den zur Verfügung stehenden Rahmenbedingungen wahrnehmen. So leiden alle Teams, wenn auch in unterschiedlichem Maße, unter einem *Umsetzungsdilemma*: Das, was von ihnen erwartet wird bzw. was sie selbst als professionellen Selbstanspruch haben, können sie ihrer Meinung nach unter den gegebenen Bedingungen nicht zufriedenstellend umsetzen. Eine Verbesserung der Rahmenbedingungen würde also für alle Fachkräfte zweifelsfrei zu einer Realisierung der geforderten Professionalisierung von Bildung, Erziehung und Betreuung im Elementarbereich führen, die weniger von Belastungs- und Dilemmaerfahrungen geprägt ist.

Die Fachkräfte-Teams gehen allerdings durchaus unterschiedlich mit dieser Problematik um¹⁸: Während die einen sich von den Bildungsprogrammen distanzieren und ihnen gegenüber ihre eingespielte pädagogische Alltagspraxis verteidigen (vgl. Typ 3), betrachten die anderen diese als verbindlichen und positiven Orientierungshorizont. Die Teams des umsetzungsorientierten Typs bemühen sich dabei sehr intensiv darum, die Umsetzung der Vorgaben organisatorisch-strukturell in den Alltag zu integrieren. In diesen Gruppen überlagert das Primat der möglichst vollständigen und optimalen Umsetzung bzw. ‚Abarbeitung‘ der Anforderungen der Bildungsprogramme die Orientierung an einem pädagogischen Wertekern sowie an den Bedarfen und Bedürfnissen von Kindern und Familien. Die Gruppen des wertekernbasierten Typs sind schließlich dadurch gekennzeichnet, dass sie die Bildungsprogramme grundsätzlich positiv einschätzen, sich aber am Primat der Gestaltung professioneller Beziehungen sowie an ethisch-pädagogischen Grundwerten orientieren: Von fundamentaler Bedeutung ist hierbei die Orientierung an einem anerkennenden und wertschätzenden Umgang mit Familien und Kindern. Diversität und eine Vielfalt von Perspektiven, auch im eigenen Team, wird als Ressource betrachtet und geschätzt. Die Fachkräfte suchen und erarbeiten sich aktiv eigene Wege der Professionalisierung ihrer pädagogischen Arbeit und bemühen sich dabei um die Integration der Anforderungen der Bildungsprogramme.

¹⁸ Den drei Typen, die im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung rekonstruiert wurden, lassen sich jeweils Gruppen aus allen drei Städten zuordnen. Bundesland- oder stadtspezifische Unterschiede in Bezug auf diese grundlegenden typischen Umgangsweisen mit der Diskrepanz zwischen programmatischen Vorgaben und Umsetzungsmöglichkeiten wurden empirisch nicht evident.

Auf die Frage, wie es zu dieser Unterschiedlichkeit der Bearbeitung des Umsetzungsdilemmas kommt, ließen sich im qualitativen empirischen Material einige Antworten finden:

Wesentlich wird die Art und Weise des Umgangs mit den Bildungsprogrammen dadurch beeinflusst, ob die Fachkräfte die Kernorientierungen, die diesen zugrunde liegen, überhaupt teilen und sich positiv an ihnen orientieren. Bleibt das Bildungsprogramm aus ihrer Perspektive etwas ‚von außen‘ verbindlich vorgegebenes, wird es in einem eher technokratischen Sinne ‚umgesetzt‘ bzw. zum Teil sogar abgelehnt. Finden die Fachkräfte allerdings ihren pädagogischen Wertekern in den Bildungsprogrammen wieder und werden diese damit zu etwas ‚Eigenem‘, können sie die mit ihnen intendierte handlungsleitende Wirkkraft tatsächlich entfalten.

Immer dann, wenn Teams – unterstützt durch Träger und Leitung – kreative und passgenaue Wege suchen und finden können, den Anforderungen gerecht zu werden, verringert sich das Leiden am Umsetzungsdilemma bzw. wird der Umgang damit souveräner. Je höher die eigene Aktivitäts- und Handlungskompetenz eingeschätzt wird, umso höher sind die positive Identifikation mit der eigenen Arbeit, das kollektive Selbstbewusstsein und das Selbstverständnis als Professionelle. Das Angewiesen-Sein auf Anerkennung von außen – durch die Eltern, die Leitung, die Kinder und die Gesellschaft im Allgemeinen – nimmt dementsprechend ab.

Besonders förderlich wirkt hierbei ein partizipativer Leitungsstil, der fachliche Reflexionen herausfordert und unterstützt, das Team zugleich wertschätzt und ihm solidarisch den Rücken stärkt. Gesteht die Leitung (unterstützt durch den Träger) den Teammitgliedern Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten zu, so ‚erntet‘ sie verstärktes (kollektives) Engagement und die Identifikation der Fachkräfte mit ihrer Arbeit und ihrer Kita. Haben die Teams hingegen den Eindruck, nicht oder sehr wenig (mit-) bestimmen zu können und den Vorgaben von außen und auch den Forderungen und Erwartungen von Eltern an ihre ‚Dienstleistung‘ weitgehend einflusslos ausgeliefert zu sein, führt dies zu einer oppositionellen bzw. verweigernden Haltung bzw. dazu, dass Anforderungen lediglich auf einer technokratischen Ebene abgearbeitet, nicht aber gelebt und verinnerlicht werden. So ist die Leitungsqualität entscheidend dafür, ob ein reflexiver Umgang mit den Anforderungen der Bildungsprogramme angeregt und ein Prozess der aktiven und selbstbewussten Herstellung eines Passungsverhältnisses zwischen Programm, Rahmenbedingungen und

den Bedarfen und Bedürfnissen der beteiligten Akteure in Gang gesetzt wird (vgl. Kapitel 4).

Zum anderen wurde deutlich, dass in vielen Teams neue, bereits auf der Grundlage der Bildungsprogramme ausgebildete, Fachkräfte auf Pädagoginnen und Pädagogen mit vielen Jahren Berufserfahrung und habitualisierten Orientierungen treffen. Diese Konfrontation stellt in jedem Fall eine Irritation und ‚Störung‘ dar, die – wenn sie diskursiv und wertschätzend bearbeitet werden kann – zu einem gemeinsam getragenen Arbeitsstil und einer Team-

kultur führt, in der Unterschiedlichkeit nicht als Problem, sondern als Potenzial anerkannt wird. Werden junge Kolleginnen und Kollegen als „Störfaktoren“ betrachtet, wie dies in einer Gruppe explizit geäußert wurde, haben diese gegen die Faktizität eingefahrener Alltagspraxis und fest verankerter Einstellungen nur geringe Chancen, neue Ideen einzubringen und umzusetzen. Die Kompetenzen der Leiterinnen und Leiter, ihr Team in diesem Prozess fachlich zu begleiten und eine anerkennende Diskussions- und Kooperationspraxis zu fördern, spielen auch hier eine sehr entscheidende Rolle.

2.4 Erste Schlussfolgerungen

Aus diesen Erkenntnissen lassen sich erste grundlegende Schlussfolgerungen ableiten, auf die in den folgenden Kapiteln immer wieder Bezug genommen wird.

In den Fachkräfte-Teams, die sich aktuell im Modus der Distanzierung und Ablehnung der Bildungsprogramme befinden, wäre eine grundlegende Arbeit an der professionellen Haltung und die Erarbeitung eines verstehenden Zugangs zu den pädagogischen Kernorientierungen der Bildungsprogramme notwendig. Solange die Gruppen diese Orientierungen nicht teilen, sondern in Distanz zu diesen gehen, haben sie nicht nur ein Umsetzungsdilemma, sondern auch das Gefühl, permanent entgegen der eigenen handlungsleitenden Orientierungen arbeiten zu müssen.

In den Fachkräfte-Teams, die sich aktuell im Modus der eher technokratischen Umsetzung und Anwendungsoptimierung der Bildungsprogramme befinden, wäre es vor allem notwendig, sie vom starken Umsetzungsdruck zu entlasten und das Verständnis dafür zu stärken, dass es dem Professionalisierungsanspruch widerspricht, wenn Bildungsbereiche, Methoden und Anforderungen ‚nach Plan‘ abgearbeitet und erfüllt werden, dabei aber die individuellen Kinder und ihre Familien – und auch die Grenzen der eigenen Belastbarkeit – aus dem Blick geraten.

In den Fachkräfte-Teams, die sich durch einen reflektierten Umgang mit den Bildungsprogrammen auszeichnen und um die eigenverantwortliche und professionell begründete Herstellung von Passgenauigkeit bemüht sind, wäre es für Qualitätsentwicklungsprozesse tatsächlich vor allem notwendig, unter besseren Rahmenbedingungen arbeiten zu können, d.h. allgemein, vom Träger und von der Leitung, optimal dabei unterstützt zu werden, ihre an den jeweiligen Kindern und Familien orientierte Beziehungs- und Bildungsarbeit fortzusetzen und dabei für eigene, kreative Wege die entsprechenden Freiräume zu haben und Anerkennung zu erfahren.

3. Die Rahmenbedingungen

In zahlreichen Untersuchungen, vorwiegend aus dem anglo-amerikanischen Raum, wurden Zusammenhänge zwischen strukturellen Merkmalen von Kindertageseinrichtungen und der realisierten Qualität pädagogischer Prozesse untersucht. Daraus resultieren eindeutige Belege, dass die Gruppengröße, der Erzieher-Kind-Schlüssel resp. die Fachkraft-Kind-Relation, zur Verfügung stehende Zeiten für die Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit (mittelbare pädagogische Arbeitszeit), die berufliche Qualifikation und die personelle Stabilität bzw. zeitliche Kontinuität des pädagogischen Fachpersonals und andere strukturelle Variablen wie Raumgrößen und Raumangebot oder das Einkommen die Prozessqualität in einer Einrichtung beeinflussen, wenn auch nicht vollständig determinieren. In verschiedenen Studien konnten zwischen 20% und 55% der Varianz in der Qualität pädagogischer Prozesse durch Unterschiede in den Rahmenbedingungen aufgeklärt werden (vgl. u.a. Cryer et al. 1999).

Auf der Basis der Analyse und Interpretation der durchgeführten Gruppendiskussionen kann in dieser Untersuchung gezeigt werden, dass die untersuchten Teams und Fachkräfte ein Umsetzungsdilemma eint (vgl. Kapitel 2): Unter den gegebenen Rahmenbedingungen sehen sie sich außerstande, sowohl gemäß der eigenen pädagogischen Standards zu arbeiten als auch die in den Bildungsprogrammen formulierten Anforderungen in Gänze zu erfüllen – und zwar unabhängig davon, ob sie diese grundsätzlich bejahen oder kritisieren. In diesem Kapitel beschreiben wir nun die in deutschen Kindertageseinrichtungen vorfindbaren Rahmenbedingungen und untersuchen dabei auch Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland.

Rahmenbedingungen werden in der Fachliteratur der Dimension der Strukturqualität zugeordnet. Diese ist gekennzeichnet durch eine grundsätzliche politische Regulierbarkeit. Strukturqualität beschreibt sowohl im Wirtschafts- bzw. industriellen Kontext als auch in sozial- und frühpädagogischen Feldern den materiellen Rahmen und die personellen Ressourcen, unter denen Organisationen arbeiten. In frühpädagogischen Institutionen sind dies situationsunabhängige, zeitlich stabile Rahmenbedingungen der Kindergruppe, des Fachpersonals und der Tageseinrichtung, innerhalb derer sich Prozessqualität als der dynamische Aspekt pädagogischer Qualität vollzieht und von denen diese beeinflusst wird (vgl. Tietze 1998, S. 22). Die Größe der Gruppen, der Personalschlüssel bzw. die Fachkraft-Kind-Relation und die Qualifikation des pädagogischen Fachpersonals gelten als besonders wichtig; man spricht vom „goldenen“ oder „eisernen“ Dreieck der Strukturqualität und schreibt diesen Merkmalen stabile Zusammenhänge mit Aspekten

der globalen Prozessqualität, der Interaktions- und Beziehungsgestaltung und der Entwicklung der Kinder zu (vgl. Roßbach 2005). Für die Bewertung der Bedingungen, unter denen Fachkräfte derzeit die in den Bildungsprogrammen formulierten Anforderungen umsetzen, ist darüber hinaus in dieser Untersuchung die Verfügbarkeit und Absicherung von Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit aufschlussreich. Für diesen Bericht wurden deshalb folgende, über den standardisierten Fragebogen erhobene, Strukturmerkmale ausgewertet:

- Gruppenorganisationsform: Unterschieden wurde die Organisation der pädagogischen Arbeit in geschlossenen Gruppen, in halboffener oder offener Arbeit.
- Gruppengröße: Anzahl der Kinder, die in den jeweiligen Organisationsformen betreut werden.
- Gruppenstrukturen: Alterszusammensetzung der Kinder in den jeweiligen Gruppenorganisationsformen; die Kategorisierung erfolgt äquivalent zur Darstellung im Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme der Bertelsmann Stiftung (Bock-Famulla & Große-Wöhrmann 2010, S. 27).
- Fachkräfte-Kind-Schlüssel: rechnerisches Verhältnis von Vollzeitäquivalenten von Fachkräften und Kindern bezogen auf die Gruppe, in/mit der die befragte Fachkraft tätig ist.
- Zeitkontingente für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben: tatsächlich aufgewendete und für erforderlich gehaltene wöchentliche Arbeitszeit in den fünf untersuchten Bereichen ‚Beobachtung und Dokumentation‘, ‚Sprachförderung‘, ‚Zusammenarbeit mit Familien‘, ‚Gestaltung des Übergangs Kita-Grundschule‘ und ‚Qualitätssicherung und -entwicklung‘.
- Qualifikation der Fach- und Leitungskräfte.
- Zufriedenheit mit ausgewählten Rahmenbedingungen.¹⁹

Aufgrund der stärkeren Robustheit gegenüber Extremwerten werden im Folgenden in der Regel die Medianwerte berichtet und interpretiert; teilweise werden für die Darstellung von Streuungen zusätzlich Mittelwerte und Standardabweichungen genutzt.

¹⁹ In der Befragung wurden weitere strukturelle Variablen erhoben,

3.1 Organisationsformen, Gruppenstrukturen und Gruppengrößen

In Deutschland ist die Größe der Gruppen, in denen die Kinder gemeinsam betreut werden, in engem Zusammenhang mit der für die pädagogische Arbeit gewählten Organisationsform zu sehen. Neben der traditionellen Arbeit in festen Gruppen („geschlossene Gruppenarbeit“) ist zunehmend eine Öffnung hin zu so genannter halb- oder teiloffener Arbeit oder zur vollständigen ‚Offenen Arbeit‘ zu beobachten, wo die Zuständigkeit für bestimmte Kinder häufig nicht durch die Zugehörigkeit zu festen Gruppen, sondern über größere ‚Einheiten‘²⁰, z.B. abteilungs- oder etagenweise, festgelegt ist und die Räume themen- oder funktionsorientiert gestaltet und für alle Kinder zugänglich sind. Die Gruppengröße gibt lediglich Aufschluss in Bezug auf die Anzahl der Kinder in einer Gruppe. Sie ist daher nicht mit dem Personalschlüssel gleichzusetzen (vgl. hierzu Kapitel 3.2).

Weiterhin sind die Alterszusammensetzungen der Gruppen oder ‚Einheiten‘ je nach landesrechtlichen Regelungen, Trägerentscheidungen oder konzeptionellen Überlegungen sehr unterschiedlich. Für die Berechnungen wurde eine Aufschlüsselung dieser Gruppenstrukturen gemäß des Länderreports Frühkindliche Bildungssysteme der Bertelsmann Stiftung vorgenommen (vgl. Bock-Famulla & Große-Wöhrmann 2010, S. 27). Aufgrund der engen Verknüpfung der Organisationsform, Organisationsstruktur und der Größe der Gruppen werden diese hier gemeinsam und in Verbindung miteinander berichtet.

Die befragten pädagogischen Fachkräfte arbeiten eigenen Angaben zufolge vorwiegend in geschlossenen (44 %) oder halb-/teiloffenen (43 %) Gruppen. In offenen Einheiten arbeiten lediglich 13 % der Befragten (n=1.179). Neben der Organisationsform der Gruppen ist von Interesse, wie viele Kinder in diesen Organisationsformen jeweils betreut werden. Betrachtet man dazu die Mediane, so bestätigt sich die plausible Annahme, dass in geschlossenen Gruppen weniger Kinder betreut werden (Md=17) als in halb-/teiloffenen Gruppen (Md=20 Kinder) oder in der offenen Arbeit (Md=25) (vgl. Tab. 3). In der offenen Arbeit ist zusätzlich die Heterogenität der untersuchten Gruppen am größten; die Gruppengrößen weisen hier die größte Streuung auf. Während zwei Drittel der Gruppen, die geschlossen arbeiten, eine Größe zwischen 12 und 23 Kindern haben, liegt der Bereich, in dem sich zwei Drittel der Stichprobe befinden (plusminus eine Standardabweichung vom arithmetischen Mittelwert von 17,57), bei den halboffenen arbeitenden Gruppen zwischen 13 und 30 Kindern (M=21,73) und in den Gruppen, die offen arbeiten, sogar zwischen 12 und 46 Kindern bei einem Mittelwert von 29,17. Die Mittelwertunterschiede sind signifikant (Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2=98,52$, $df=2$, $p<.001$).

Tabelle 3: Organisationsform der pädagogischen Arbeit auf Gruppenebene (n=1.179)

Organisationsform	abs. ²¹	%	Gruppengröße (Median)	Gruppengröße (Mittelwert)	Gruppengröße (SD ²²)
Geschlossene Gruppe	523	44,4	17	17,57	5,56
Halboffene Gruppe	501	42,5	20	21,73	8,76
Offene Gruppe / offene Arbeit	155	13,1	25	29,17	16,94

$\chi^2=98,52$, $df=2$, $p<.001$

z.B. Einkommen und Berufserfahrung, die aus Platzgründen hier nicht berücksichtigt werden.

²⁰ Häufig wird in der Offenen Arbeit von ‚Einheiten‘ gesprochen, um sprachlich zu markieren, dass die festen Gruppenstrukturen aufgelöst sind, es aber dennoch Absprachen zu Verantwortlichkeiten und Zuordnungen gibt; eine genaue Aussage über die Anzahl der Kinder ist damit nicht verbunden. In kleineren bis mittelgroßen Einrichtungen kann diese Aufteilung entfallen, so dass alle Fachkräfte prinzipiell für alle Kinder zuständig sind.

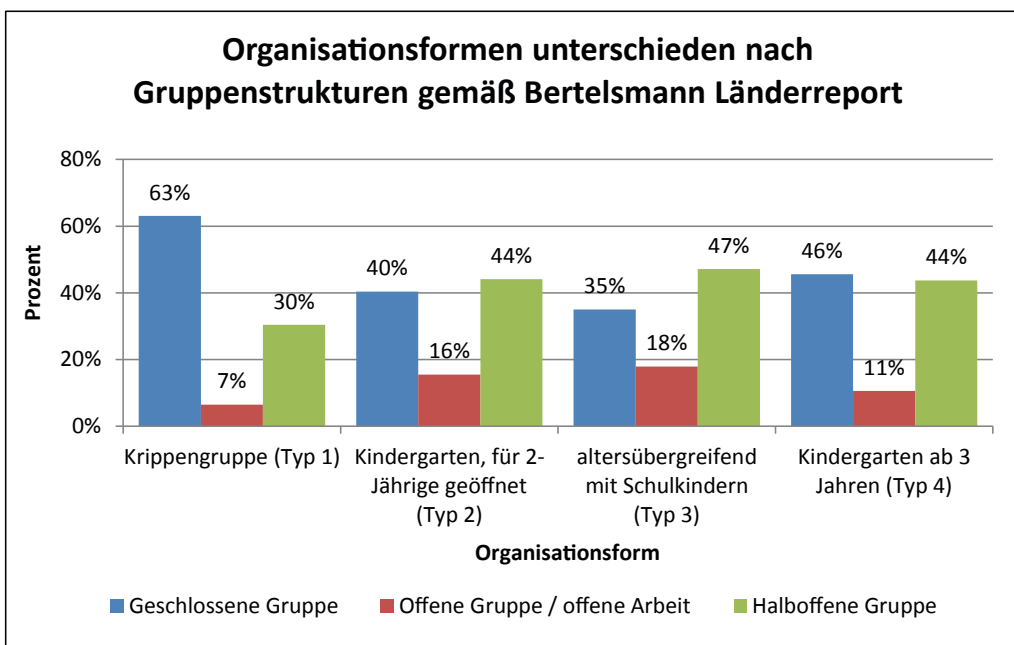
²¹ abs.= absolute Häufigkeiten

²² SD= Standardabweichung

Unterscheidet man die Organisationsformen nach der Struktur der Gruppen, so zeigt sich folgende Verteilung: In Gruppen, in denen ausschließlich Kinder bis zu drei Jahren betreut werden (Krippengruppe Typ 1), überwiegt das Arbeiten in geschlossenen Gruppen (63%). Allerdings werden Gruppen dieser Altersstruktur auch zu knapp einem Drittel in halb-/teiloffener Arbeit geführt. In Gruppentyp 2, in dem bis zu fünf Zweijährige betreut werden können,

hält sich das Arbeiten in der geschlossenen Gruppe und in halb-/teiloffenen Settings mit 40% bzw. 44% die Waage; eine ähnliche Verteilung ist für reine Kindergartengruppen für Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt (Typ 4) gegeben. Die Klein- und Schulkinder umfassende altersübergreifende Arbeit (Typ 3) wird im Vergleich zu den anderen drei Typen deutlich häufiger ‚offen‘ gestaltet (n=1.129) (vgl. Abb.1).

Abbildung 1: Organisationsformen unterschieden nach Gruppenstrukturen²³ gemäß Bertelsmann Länderreport²⁴ (in Prozent; n=1.129)



Cramers V=.138, p<.001

²³ Hierunter verstehen wir die Einteilung der Gruppen nach der Altersstruktur der Kinder in der Gruppe.

²⁴ Einteilung der Gruppen analog zur Darstellung im Bertelsmann Länderreport (Bock-Famulla & Große-Wöhrmann 2010, S. 27):

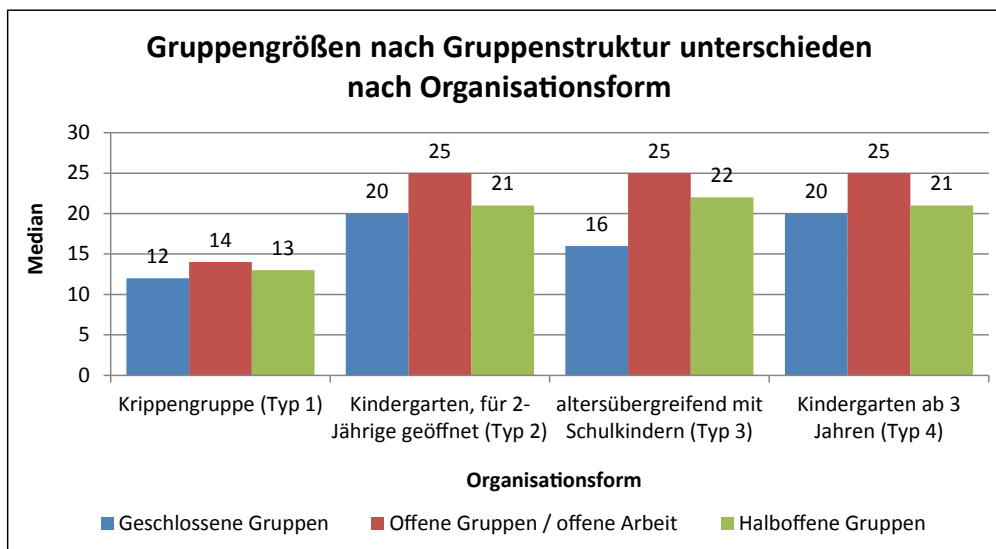
- Krippengruppe (Typ 1): Gruppen, in denen ausschließlich Kinder unter drei Jahren sind.
- Kindergarten, für 2-Jährige geöffnet (Typ 2): Gruppen mit 15 oder mehr Kindern, in denen neben Kindern ab einem Alter von drei Jahren bis zum Schulbesuch auch bis zu fünf 2-jährige Kinder betreut werden.
- Altersübergreifende Gruppen mit Schulkindern (Typ 3): Gruppen, die den vorangegangenen nicht zugeordnet wurden, aber in denen sowohl Kinder unter drei Jahren als auch Kinder ab drei Jahren bis zum Schuleintritt sowie Schulkinder sind.
- Kindergarten ab 3 Jahren (Typ 4): Gruppen, in denen ausschließlich Kinder ab drei Jahren bis zum Schuleintritt sind.

Bestätigt wurde auch die Annahme, dass die Anzahl der Kinder in der Gruppe in Abhängigkeit von der Organisationsform und der Gruppenstruktur variiert. Erwartungsgemäß sind die Gruppengrößen in den reinen Krippengruppen (Typ 1) relativ betrachtet am niedrigsten – auch bei offener Arbeit. Für sie liegt der Median in den geschlossenen arbeitenden Gruppen bei 12 Kindern, bei halb-/teilloffener Arbeit bei 13 und bei offener Arbeit bei 14 Kindern. In den anderen drei Organisationsformen sind die Gruppengrößen deutlich höher. Sie reichen von 16 Kindern pro Gruppe in der geschlossenen Arbeit mit Kindern ab null Jahren bis ins Schulkindalter (Typ 3) bis hin zu einer durchschnittlichen Anzahl von 25 Kindern in der offenen Arbeit in allen Organisationsformen außer den Krippengruppen (Typ 1) (n=1.129). Je offener die Arbeit gestaltet ist, desto größer

wird die Anzahl der Kinder, die zu einer ‚Gruppe‘ oder ‚Einheit‘ gehören. Die Unterschiede erweisen sich bei varianzanalytischer Überprüfung als hochsignifikant (vgl. Abb. 2.)

Erstaunlicherweise finden sich nur geringe Unterschiede in der Gruppengröße zwischen reinen Kindergartengruppen (Typ 4), für Zweijährige geöffneten Kindergartengruppen (Typ 2) und altersübergreifenden Gruppen (Typ 3). Der signifikante Test auf Mittelwertunterschiede geht auf die wesentlich geringere Anzahl von Kindern in den reinen Krippengruppen (Typ 1) zurück (vgl. Abb. 2). Hohe Standardabweichungen bei den Gruppentypen 2 und 3 weisen darauf hin, dass Fachkräfte in solchen Gruppenstrukturen unter sehr heterogenen Bedingungen arbeiten (o.T.).

Abbildung 2: Gruppengrößen nach Gruppenstruktur unterschieden nach Organisationsform (Mediane; n=1.129)



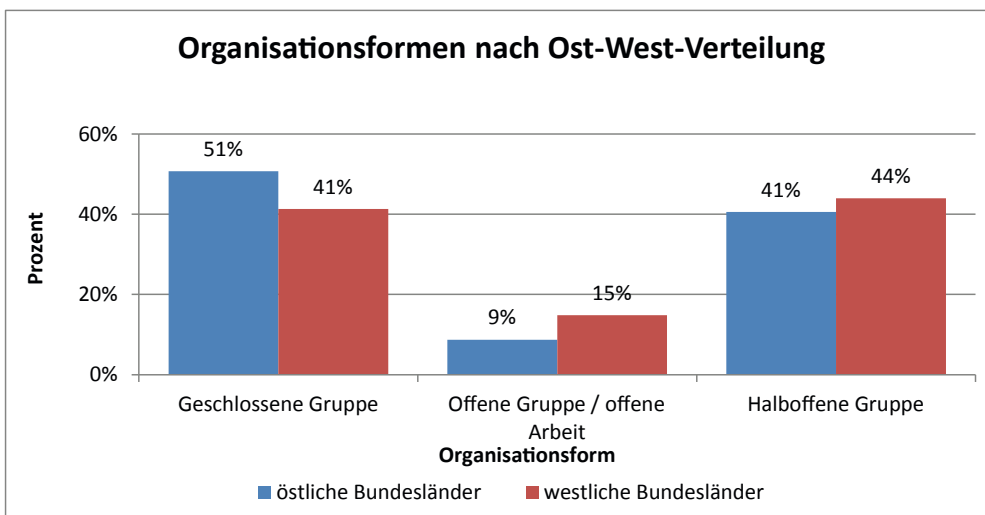
Gruppengrößen x Organisationsform: $F=94,76$, $df=2$, $p<.001$

Gruppengrößen x Gruppenstrukturen: $F=56,95$, $df=3$, $p<.001$

Der Vergleich von Einrichtungen in den östlichen und westlichen Bundesländern zeigt, dass hier wie dort die Arbeit in geschlossenen und halb-/teiloffenen Gruppen die vorherrschende Organisationsform darstellt. Allerdings wird in den neuen Bundesländern häufiger in geschlossenen (51 %) als in halb-/teiloffenen (41 %) Einheiten gearbeitet, in den alten Bundesländern ist die Verteilung spiegelbildlich. Auch ist die offene Arbeit hier verbreiteter als in den östlichen Bundesländern ($n=1.141$; Cramers $V=.11$, $p<.001$; vgl. Abb. 3).

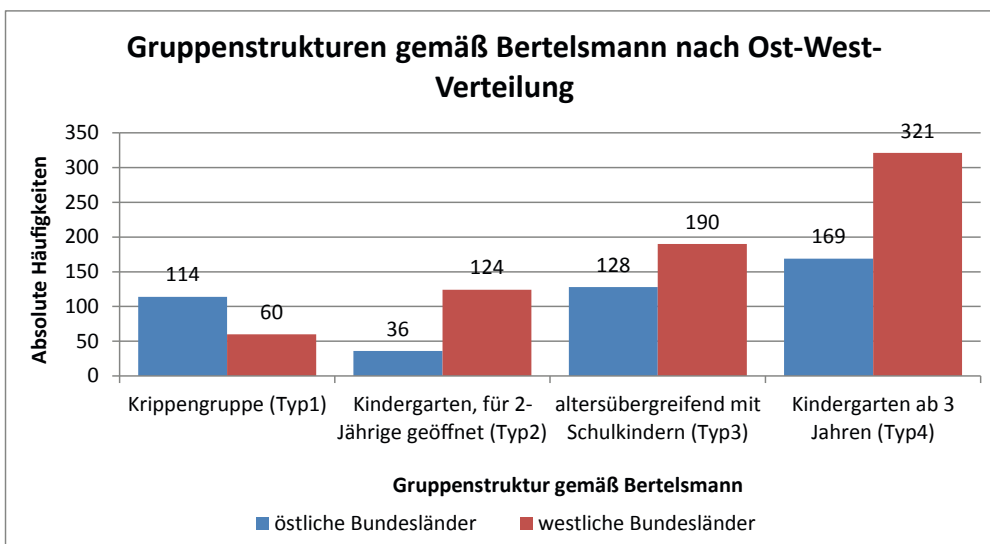
Beeinflusst ist dieses Ergebnis durch die Überrepräsentation von reinen Krippengruppen in den neuen Bundesländern bei gleichzeitig seltenerem Arbeiten in für Zweijährige geöffneten oder reinen Kindergartengruppen ($n=1.142$; Cramers $V=.26$, $p<.001$; vgl. Abb. 4). Hierdurch bedingt unterscheiden sich die Gruppengrößen ebenfalls signifikant: in westdeutschen Einrichtungen fällt die Gruppengröße durchschnittlich höher aus (o.T.).

Abbildung 3: Organisationsformen nach Ost-West-Verteilung (in Prozent; $n=1.141$)



Cramers $V=.11$, $p<.001$

Abbildung 4: Gruppenstrukturen gemäß Bertelsmann nach Ost-West-Verteilung (absolute Häufigkeiten; $n=1.142$)



Cramers $V=.26$, $p<.001$

3.2 Personalschlüssel

Über die Angemessenheit der Relation zwischen pädagogischen Fachkräften und zu betreuenden Kindern wird nicht erst seit Einführung der Bildungsprogramme kontrovers diskutiert. Die Ergebnisse nationaler und internationaler Studien stärken insgesamt die Sichtweise, dass die Fachkraft-Kind-Relation einen messbaren Effekt auf die realisierte Prozessqualität in frühkindlichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungssettings hat, insbesondere auf die Interaktionshäufigkeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern und auf das zugewandte, warme, responsive und bildungsanregende Verhalten der Erwachsenen. Dabei sprechen einige Befunde dafür, dass für Kinder unter drei Jahren eine Relation von 3:1 und für Kinder von drei bis fünf Jahren eine Relation von höchstens 8:1 einen wichtigen Schwellenwert darstellen könnte (vgl. für einen Überblick Viernickel & Schwarz 2009).

Als sehr problematisch erweist sich hierbei die Erfassung der realen Fachkraft-Kind-Relation. Diese beschreibt die Betreuungsrelation sozusagen ‚aus der Perspektive der Kinder‘: Sie gibt an, für wie viele Kinder jeweils eine pädagogische Fachkraft in der konkreten pädagogischen Arbeit durchschnittlich zur Verfügung steht. Hierzu müssen anteilige Zeitkontingente für Fehlzeiten (Urlaub, Krankheit, Fortbildungstage) und für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben, die nicht im direkten Kontakt mit den Kindern erfolgen, von der Brutto-Arbeitszeit abgezogen werden (vgl. hierzu auch Kapitel 3.3). Wenn nicht direkte Beobachtungsdaten vorliegen, können Anteile für mittelbare pädagogische Arbeitszeiten und darauf folgend die Fachkraft-Kind-Relationen also lediglich geschätzt werden. Die Bertelsmann Stiftung legt im Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme einen Gesamtabzug von insgesamt 25 % für die mittelbare pädagogische Arbeit, Urlaub, Krankheit und Fortbildung zu Grunde, um die Fachkraft-Kind-Relation zu bestimmen, verbunden mit dem Hinweis, dass dies als absolutes Minimum zu betrachten ist (vgl. Bock-Famulla 2008).

In dieser Untersuchung wurden die Befragten gebeten, Angaben zu den Betreuungsumfängen, den Arbeitszeitumfängen des Personals, zu Krankheits- und Urlaubstagen sowie zur Einschätzung der Anteile direkter und mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit für die fünf untersuchten Bereiche zu machen. Dabei zeigte sich, dass die Zuverlässigkeit der Angaben aufgrund des Differenzierungsgrades und der Komplexität der erfragten Sachverhalte teilweise nicht gegeben war und eine sehr sorgfältige Datenbereinigung unter Ausschluss einer höheren Anzahl von Antworten notwendig wurde. Belastbare Aussagen zur realen Fachkraft-Kind-Relation sind auf der Basis der bisher vorgenommenen Analysen nicht möglich. Die Ausführungen in diesem Teilkapitel beziehen sich deshalb auf berechnete Personalschlüssel *auf Gruppenebene* als Relation von Vollzeitarbeits- und Vollzeitbetreuungsäquivalenten²⁵.

²⁵ Die reale Fachkraft-Kind-Relation weicht von den berechneten Personalschlüsseln negativ ab und ist aufgrund verschiedener Einflussfaktoren ständig in Bewegung. So ergeben sich durch krankheitsbedingte Ausfälle von Fachkräften und Kindern, durch die personelle Abdeckung von Kern- und Randzeiten der Betreuung und durch die Abwesenheit von Fachkräften im Zuge der Erledigung von Aufgaben mittelbarer pädagogischer Arbeit (z.B. Elterngespräche, Dokumentationen, Arbeiten im Zusammenhang mit interner Evaluation) abweichende Betreuungsschlüssel.

3.2.1 Berechnung des Personalschlüssels²⁶

Um grundsätzliche Aussagen über die Betreuungssituation treffen zu können, wurde die Berechnung des Personalschlüssels auf Gruppenebene in Anlehnung an die methodische Vorgehensweise des statistischen Bundesamtes (Statistisches Bundesamt 2011a, S, 6ff) vorgenommen. Hierzu werden Vollzeitarbeitsäquivalente der Fachkräfte mit den Vollzeitbetreuungsäquivalenten der Kinder in Beziehung gesetzt.

Um das Vollzeitbetreuungsäquivalent zu ermitteln, wurden die vertraglich vereinbarten täglichen Betreuungszeiten eines jeden Kindes in vier Kategorien erfasst und einem Betreuungsmittelwert zugeordnet:

Tabelle 4: Bestimmung der Betreuungsmittelwerte

Kategorien der täglichen Betreuungszeit	Betreuungsmittelwert in Stunden
bis zu 5 Stunden	4,5
5 bis unter 7 Stunden	6
7 bis 10 Stunden	8,5
mehr als 10 Stunden	10,5

Die Anzahl der Kinder in jeder Kategorie wurde mit dem entsprechenden Betreuungsmittelwert multipliziert. Die ermittelten Mittelwerte der Betreuungszeit eines jeden Kindes wurden im Anschluss für die gesamte Gruppe aufsummiert und mit 5 multipliziert, um die wöchentliche Betreuungszeit der Gruppenkinder zu ermitteln. Diese wurde abschließend durch 40 dividiert, um die Gesamtbetreuungszeit der Kinder auf eine wöchentliche Betreuungszeit von 40 Stunden zu beziehen (=Vollzeitbetreuungsäquivalent).

Beispiel (Statistisches Bundesamt, 2011a, S. 7):

10 Kinder einer Gruppe werden unter fünf Stunden und 15 Kinder werden fünf bis unter sieben Stunden betreut. Die Summe der Betreuungsmittelwerte für alle Kinder in dieser Gruppe ergeben 135 Stunden täglich. Daraus errechnet sich ein wöchentlicher Betreuungsmittelwert von 675 Stunden. Das entsprechende Vollzeitbetreuungsäquivalent liegt dann bei 16,88.

Für die in der Gruppe tätigen Fachkräfte wurde ein Vollzeitarbeitsäquivalent ermittelt. Dazu wurden zunächst die vertraglich vereinbarten Wochenarbeitsstunden der pädagogischen Fachkräfte (inkl. Zweit- oder Ergänzungskräfte etc.) aufsummiert. Die so ermittelten Gesamtarbeitswochenstunden des Kleinteams wurden dann durch eine reguläre Wochenarbeitszeit von 39 Stunden dividiert, um das Vollzeitarbeitsäquivalent zu berechnen.

Beispiel:

2 Fachkräfte und eine Sprachförderkraft arbeiten in einer Gruppe. Die zwei Fachkräfte betreuen die Gruppe jeweils für 38,5 Stunden in der Woche. Die Sprachförderkraft arbeitet zusätzlich 5 Stunden in der Woche mit den Kindern. Daraus errechnen sich eine Gesamtwochenarbeitszeit von 82 und ein entsprechendes Vollzeitarbeitsäquivalent von 2,10.

Die so ermittelten Äquivalente werden miteinander in Beziehung gesetzt um den Personalschlüssel zu erhalten.

$$\frac{\text{Vollzeitbetreuungsäquivalent}}{\text{Vollzeitarbeitsäquivalent}} = \text{Personalschlüssel (1 : x)}$$

Beispiel:

16,875 : 2,10 = 8,0357; der Personalschlüssel liegt bei 1:8.

²⁶ Einteilung der Gruppen analog zur Darstellung im Bertelsmann Länderreport (Bock-Famulla & Große-Wöhrmann 2010, S. 27):

- Krippengruppe (Typ 1): Gruppen, in denen ausschließlich Kinder unter drei Jahren sind.
- Kindergarten, für 2-Jährige geöffnet (Typ 2): Gruppen mit 15 oder mehr Kindern, in denen neben Kindern ab einem Alter von drei Jahren bis zum Schulbesuch auch bis zu fünf 2-jährige Kinder betreut werden.
- Altersübergreifende Gruppen mit Schulkindern (Typ 3): Gruppen, die den vorangegangenen nicht zugeordnet wurden, aber in denen sowohl Kinder unter drei Jahren als auch Kinder ab drei Jahren bis zum Schuleintritt sowie Schulkindern sind.
- Kindergarten ab 3 Jahren (Typ 4): Gruppen, in denen ausschließlich Kinder ab drei Jahren bis zum Schuleintritt sind.

Bereinigung

Zur Bereinigung des Vollzeitbetreuungsäquivalents wurden zunächst die Werte auf ‚Ausreißer‘ mit außergewöhnlich niedrigen oder hohen Angaben untersucht. Offensichtlich zu niedrige Werte resultierten in den meisten Fällen aus der nicht vollständig erfolgten Beantwortung der Frage nach den betreuten Kindern; dies konnte durch Abgleichen zweier aufeinander Bezug nehmender Fragen zu der Anzahl und dem Alter der Kinder geschlossen werden. Offensichtlich zu hohe Werte resultierten daraus, dass die Befragten versehentlich Angaben zur gesamten Einrichtung und nicht nur zu ihrer Gruppe gemacht hatten. Dies konnte durch den Abgleich mit dem Leitungsfragebogen ermittelt werden.

Bei der Untersuchung auf Extremwerte im Hinblick auf die beschäftigten bzw. zuständigen Fachkräfte fielen Fälle auf, in denen sehr viele Fachkräfte in der entsprechenden Frage, jedoch sehr wenig Kinder in der darauffolgenden Frage nach den betreuten Kindern aufgeführt wurden. Hier kam es teilweise vermutlich zu Interpretationsfehlern der Fragestellung, die die Fachkräfte erst in der darauf folgenden Frage bemerkten und sich erst dort, wie intendiert, auf die Gruppe und nicht auf die gesamte Einrichtung bezogen. Infolgedessen wurden die tatsächlichen Personalschlüssel stark unterschätzt. Diese Fälle wurden von der Berechnung des Personalschlüssels ausgeschlossen.

Zusätzlich wurden die Basiswerte von sehr hohen und sehr niedrigen Personalschlüsseln nochmals visuell geprüft und mit den Angaben im Leitungsfragebogen abgeglichen. Hierbei konnten einige Fälle identifiziert werden, in denen Angaben zur Gruppenstruktur nicht mit dem Leitungsfragebogen übereinstimmten bzw. stark abwichen. Diese Fälle wurden ebenfalls von der Berechnung ausgeschlossen.

3.2.2 Personalschlüssel nach Gruppenstrukturen

Im Folgenden wird der Personalschlüssel mit Bezug auf die von der Bertelsmann Stiftung im Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme definierten Gruppenstrukturen berichtet.

Der Personalschlüssel in Krippengruppen (Typ 1) liegt im Median bei 1:5,85 und damit deutlich unter dem der drei anderen Gruppenstrukturen. Zur Überprüfung der Mittelwertunterschiede wurden Mann-Whitney-U-Tests berechnet. Die Unterschiede zwischen Typ 1 und den jeweils anderen Organisationsformen sind hoch signifikant (Typ 1 mit Typ 2 (n=343): $U=2.373,0$, $p<.001$; Typ 1 mit Typ 3 (n=522): $U=11.198,5$, $p<.001$; Typ 1 mit Typ 4 (n=675): $U=10.124,5$, $p<.001$).

Der Schlüssel in altersübergreifend arbeitenden Gruppen (Typ 3) liegt bei 1:7,54, in für Zweijährige geöffneten Kindergartengruppen (Typ 2) bei 1:8,41 und in reinen Kindergartengruppen bei 1:9,57. Die Unterschiede zwischen diesen Gruppen sind allerdings nicht signifikant. Die hohen Standardabweichungen sprechen für eine ausgesprochen starke Heterogenität auch innerhalb der untersuchten Gruppenstrukturtypen (vgl. Tab. 5).

Tabelle 5: Gruppenbezogene Personalschlüssel nach Gruppenstrukturen gemäß Bertelsmann (bereinigt)

Organisationsformen	n	Median	Mittelwert	SD	Referenz: Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme (31.3.11)
Krippengruppe (Typ1)	136	5,85	6,20	2,45	4,7
Kindergarten, für 2-Jährige geöffnet (Typ2)	122	8,41	8,82	2,84	7,9
altersübergreifend mit Schulkindern (Typ3)	220	7,54	7,97	3,20	5,7
Kindergarten ab 3 Jahren (Typ4)	380	9,57	9,91	3,51	8,8
Insgesamt	858	8,36	8,67	3,45	k. A.

Die von den Fachkräften in der vorliegenden Studie berichteten Personalkontingente und zu betreuenden Kinder weichen für alle vier Gruppenstrukturtypen von den Zahlen aus dem aktuellen Ländermonitor Frühkindliche Bildungssystem negativ ab: Aus den Berichten der Fachkräfte errechnen sich z.T. deutlich schlechtere Personalschlüssel als diejenigen, die sich auf der Basis der Meldungen an die Landesjugendämter ergeben. Für diese Diskrepanz kommen mehrere Erklärungsansätze in Frage:

Empirische Grundlage: Während für den Ländermonitor Vollerhebungen aller Einrichtungen zu Grunde gelegt werden, handelt es sich bei dieser Untersuchung um eine Stichprobe. Diese ist aufgrund der angestrebten Repräsentativität für Ost- und Westdeutschland und für freie und öffentliche Träger in spezifischer Weise gezogen worden, z.B. sind ostdeutsche Einrichtungen im Verhältnis zur Grundgesamtheit überrepräsentiert. Da in ostdeutschen Einrichtungen die Personalschlüssel höher sind, wirkt sich dies bei der Gesamtbetrachtung dahingehend aus, dass der Schlüssel in der Stichprobe tendenziell schlechter ausfällt.

Verzerrungen durch Selbstselektion: In die gleiche Richtung könnte der Umstand wirken, dass in der vorliegenden Studie die Teilnahme auf freiwilliger Basis erfolgte, und Selbstselektionseffekte dahingehend vorhanden sein könnten, dass gerade besonders belastete Einrichtungen besonders häufig geantwortet haben, um auf ihre Situation aufmerksam zu machen. Andererseits könnten gerade solche Einrichtungen herausgefallen sein, weil sie zusätzlich zur bereits bestehenden Zeitknappheit nicht an einer so umfangreichen Befragung teilnehmen konnten. In beide Richtungen wären Einflüsse plausibel, sind jedoch nicht zu belegen.

Perspektive der Befragten: Die in dieser Studie Befragten benennen in der Abfrage der tätigen Fachkräfte diejenigen Personen, die mit ihnen für die Betreuung der Kinder ihrer Gruppe zuständig sind. Es ist möglich, dass sie bspw. Praktikant_innen oder Springerkräfte, die nur sporadisch anwesend sind, nicht angegeben haben. Ebenso konnten sie Leitungsanteile vermutlich nicht berücksichtigen. Auch sind Kolleg_innen, die längerfristig erkrankt sind oder aufgrund von Schwangerschaft ein Beschäftigungsverbot haben, in ihren Angaben wahrscheinlich nicht enthalten, denn diese sind aus ihrer Perspektive (und auch aus der der betreuten Kinder!) nicht für die pädagogische Arbeit verfügbar. Alle diese Personen bzw. deren Arbeitszeitanteile werden von den Leitungskräften bei der jährlichen Abfrage der statistischen Daten jedoch mit angegeben. Darüber hinaus müssen Träger und Leitungskräfte darauf achten, ihre Angaben so zu gestalten, dass sie auf jeden Fall die gesetzlich geregelten Mindeststandards einhalten. Sie werden deshalb wirklich alle tätigen Personen vollumfänglich angeben, während die befragten Fachkräfte nur diejenigen Personen berücksichtigen (können), mit denen sie im Alltag tatsächlich die Aufgaben der Bildung, Erziehung und Betreuung teilen. Diese Umstände führen bei der statistischen Abfrage über die Leitungen potenziell eher zu einer besseren Einschätzung der Personalschlüssel, als diese real in der pädagogischen Arbeit gegeben sind.

Zeitpunkt der Erhebung: Die Abfragen des Statistischen Bundesamtes erfolgen immer zum Stichtag 30. März d.J.. Die in diese Studie eingegangenen Daten sind mehrheitlich im Juni / Juli 2011 eingegangen. In dieser Zeit enden viele FSJ-Maßnahmen und Praktika; gleichzeitig beginnen Eingewöhnungen. Auch dies könnte einen Einfluss auf die Personalschlüssel in den Gruppen haben.

3.2.3 Personalschlüssel in den alten und neuen Bundesländern

Nach den Daten des Statistischen Bundesamtes (2011b) und den Länderberichten im Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme der Bertelsmann Stiftung (www.laendermonitor.de) ist der Personalschlüssel in den neuen Bundesländern durchschnittlich ungünstiger als in den alten Bundesländern. Diese Verteilung bestätigt sich auf der Ebene der einzelnen Gruppen in unserer Untersuchung. Zur varianzanalytischen Überprüfung der Mittelwertunterschiede wurden für alle Vergleiche Mann-Whitney-U-Tests berechnet. In allen vier Gruppenstrukturtypen und für die Stichprobe insgesamt sind die Mittelwertunterschiede zwischen neuen und alten Bundesländern statistisch hoch signifikant (Typ 1 (n=131): U=1.185,5 p<.001; Typ 2 (n=119): U=784,0 p<.01; Typ 3 (n=210): U=3.195,0 p<.001; Typ 4 (n=379): U=8.996,5, p<.001).

In den östlichen Bundesländern arbeiten die pädagogischen Fachkräfte also im Hinblick auf den Personalschlüssel unter deutlich schlechteren Rahmenbedingungen als ihre Kolleg_innen in den westlichen Bundesländern. Im Median kommen auf eine Fachkraft in reinen Krippengruppen (Typ 1) in den westlichen Bundesländern 4,85 Kinder, in den östlichen Bundesländern dagegen 6,34 Kinder. In Gruppen, in denen bis zu fünf Zweijährige betreut werden (Typ 2), ist in den westlichen Bundesländern eine Fachkraft für rechnerisch 8,27 Kinder zuständig, in den östlichen Ländern für 10 Kinder. In altersübergreifenden Gruppen (Typ 3) beträgt die Relation 7,20 zu 8,74 und in Kindergartengruppen (Typ 4) 8,86 zu 11,58 (vgl. Tab. 6).

Tabelle 6: Personalschlüssel auf Gruppenebene nach Ost-West-Verteilung (bereinigt)

Gruppenstruktur gemäß Bertelsmann	Ost - West -Verteilung (ohne Berlin)	n	Median	Mittelwert	SD	Referenz: Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme (Median; 31.3.11)
Krippengruppe (Typ 1)	östliche Bundesländer	86	6,34	6,62	2,27	5,7 (89,9%)*
	westliche Bundesländer	45	4,85	5,47	2,73	3,8 (78,4%)
	Insgesamt	131	5,88	6,23	2,49	4,7
Kindergarten, für 2-Jährige geöffnet (Typ 2)	östliche Bundesländer	27	10,05	10,56	3,85	10,5 (104,5%)
	westliche Bundesländer	92	8,27	8,34	2,28	7,7(93,1%)
	Insgesamt	119	8,47	8,84	2,85	7,9
altersübergreifend mit Schulkindern (Typ 3)	östliche Bundesländer	85	8,74	9,43	3,59	8,1 (92,7%)
	westliche Bundesländer	125	7,20	7,02	2,60	5,0 (69,4%)
	Insgesamt	210	7,54	7,99	3,25	5,7
Kindergarten ab 3 Jahren (Typ 4)	östliche Bundesländer	141	11,58	11,87	3,93	11,5 (99,3%)
	westliche Bundesländer	238	8,86	8,75	2,63	8,3 (93,7%)
	Insgesamt	379	9,54	9,91	3,51	8,8
Insgesamt	östliche Bundesländer	339	9,14	9,82	4,06	k.A.
	westliche Bundesländer	500	8,11	7,95	2,77	k.A.
	Insgesamt	839	8,42	8,70	3,47	k.A.

* die Prozentwerte geben an, wie viel Prozent vom empirisch ermittelten Wert in der vorliegenden Stichprobe die Angaben im Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme betragen.

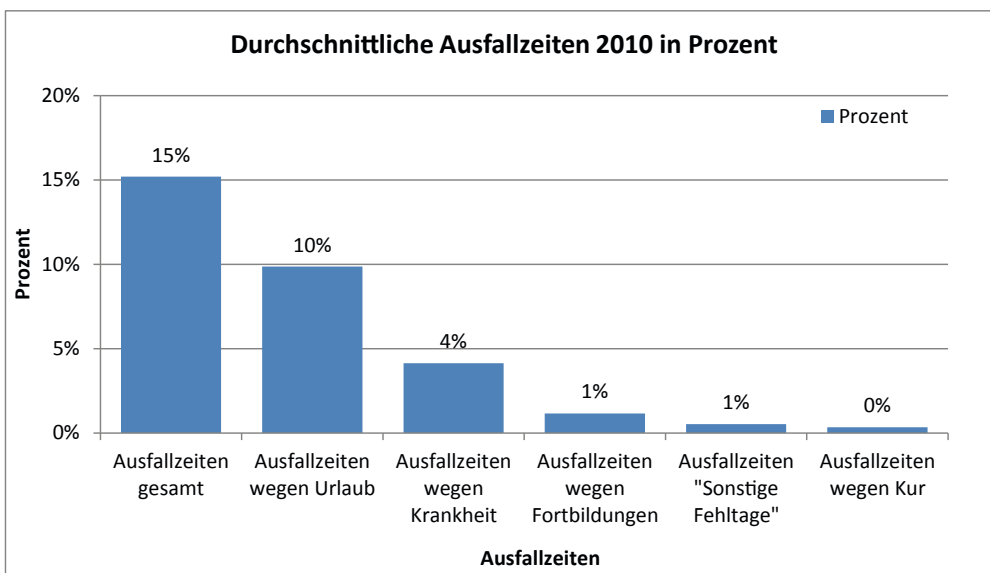
Auch bei dieser differenzierteren Betrachtung zeigen sich Unterschiede zu den Daten des Ländermonitors, jedoch nicht in gleicher Höhe. Besonders auffällige Differenzen zwischen den Angaben der pädagogischen Fachkräfte und den Meldungen an das Statistische Bundesamt bestehen in zwei Gruppenstrukturtypen in den alten Bundesländern. In reinen Krippengruppen (Typ 1) und in den altersübergreifend arbeitenden Gruppen (Typ 3) arbeiten die Fachkräfte mit einem Personalschlüssel, der in ihrem erlebten Alltag nur 78% bzw. 69% des Personalschlüssels ‚auf dem Papier‘ erreicht. In den anderen Gruppenstrukturtypen in Ost und West liegen die von den Fachkräften berichteten Werte überwiegend zwischen 7% und 10% unter denen der offiziellen Meldungen; mögliche Gründe hierfür wurden oben bereits benannt. Weshalb die Diskrepanz gerade in den alten Bundesländern und in diesen beiden Gruppenstrukturtypen so hoch ist, kann auf der Grundlage dieser Analysen nicht zufriedenstellend beantwortet werden. Es wäre jedoch geboten, die Rahmenbedingungen und die organisatorische Gestaltung der Gruppen hinsichtlich dieser Tendenzen in den alten Bundesländern noch einmal genauer zu betrachten.

3.2.4 Ausfallzeiten

Der hier berichtete Personalschlüssel stellt, wie oben beschrieben, ein Vollzeitäquivalent von pädagogischen Fachkräften und betreuten Kindern dar. Eine empirische Annäherung an die reale Situation kann aus der Berechnung der Ausfallzeiten erfolgen, die in einer Einrichtung wegen Krankheit, Urlaub, Kur, Fortbildung oder anderer Gründe anfallen. Hierfür wurde das gesamte vertragliche Arbeitsvolumen der Einrichtung, also die Tagessumme der Arbeitszeit von allen pädagogischen Fachkräften, basierend auf den Angaben der Leitungskräfte, mit 254 Arbeitstagen (5-Tage-Woche; vgl. Statistisches Bundesamt 2011a) multipliziert. Die erhaltene Jahressumme der Gesamtarbeitsstunden repräsentiert das Arbeitssoll, das von allen Mitarbeitern erbracht werden muss. Im nächsten Schritt wurde dieses Soll mit den – ebenfalls von den Leitungskräften berichteten – Ausfallzeiten in Beziehung gesetzt. Im Ergebnis kann der prozentuale Anteil der Ausfallzeiten an dem Gesamtarbeitsvolumen einer Einrichtung betrachtet werden.

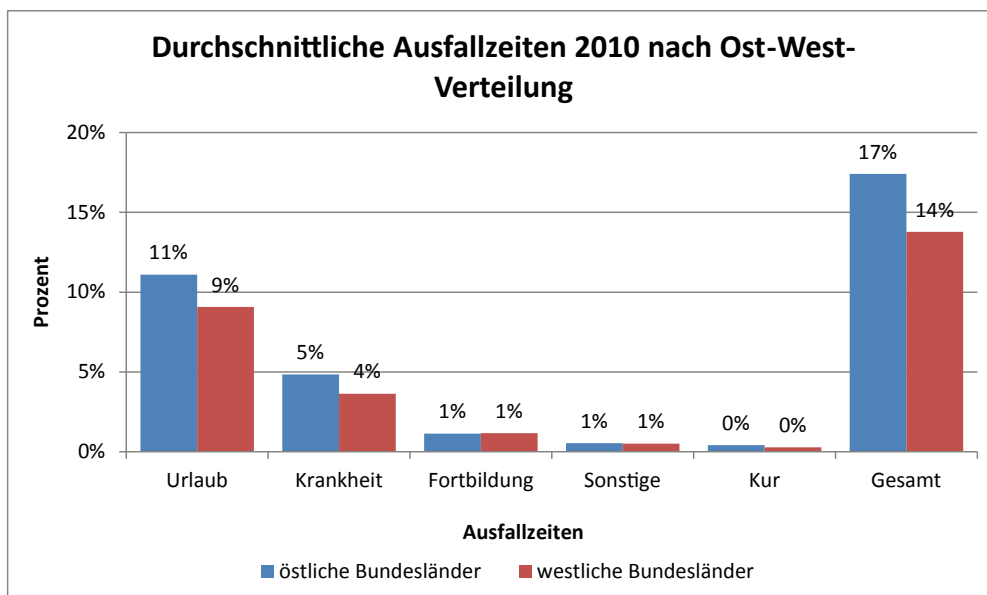
Die durchschnittliche Ausfallzeit aller pädagogischen Fachkräfte betrug im Jahr 2010 nach den Angaben der befragten Leitungskräfte rund 15%. Der höchste prozentuale Anteil entfällt hierbei auf Abwesenheitstage wegen Urlaubs (10%). Mit rund 4% folgen Ausfallzeiten durch Krankheit einzelner Mitarbeiter_innen. Alle weiteren Ausfallzeiten haben einen wesentlich geringeren Anteil. Die prozentual geringsten Ausfallzeiten fallen wegen Kurbesuchen an (vgl. Abb. 5).

Abbildung 5: Durchschnittliche prozentuale Ausfallzeiten 2010 (in Prozent; n zwischen 494 und 622)



Bei verschiedenen Ausfallzeiten zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Lage im Bundesgebiet. Signifikante Unterschiede finden sich bei den Angaben der Leitungskräfte bezüglich der Ausfallzeiten wegen Krankheit, Kur und Urlaub. Fachkräfte aus den alten Bundesländern haben einen geringeren prozentualen Anteil an Ausfalltagen wegen Krankheit (Mann-Whitney-U-Test: $U=32.933,0$, $p<.001$), Kur ($U=28.540,5$, $p<.01$) und Urlaub ($U=26.975,5$, $p<.001$) als Fachkräfte aus den neuen Bundesländern. Die Abwesenheitstage wegen Fortbildungen und sonstige Ausfallzeiten unterscheiden sich nicht signifikant nach der Lage (vgl. Abb. 6).

Abbildung 6: Durchschnittliche Ausfallzeiten 2010 nach Ost-West-Verteilung (in Prozent; n zwischen 481 und 607)



Auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse kann davon ausgegangen werden, dass pädagogische Fachkräfte im Mittel 17 % (in den östlichen Bundesländern) bzw. 14 % (in den westlichen Bundesländern) ihrer rechnerischen wöchentlichen Gesamtarbeitszeit aufgrund von Urlaub, Krankheit, Kur, Fortbildungsaktivitäten oder anderen Gründen nicht am Arbeitsplatz verbringen und deshalb weder für die direkte Arbeit mit den Kindern noch für Aufgaben der mittelbaren pädagogischen Arbeit verfügbar sind. Die Ausfallzeiten liegen in den westdeutschen Einrichtungen niedriger als in den ostdeutschen; dies spricht dafür, dass die realen Fachkraft-Kind-Relationen in den ost- und westdeutschen Einrichtungen noch stärker auseinanderklaffen als es die oben berichteten Personalschlüssel aussagen²⁷.

²⁷ Allerdings wäre für eine adäquate Schätzung auch der Einbezug von Informationen über den durchschnittlichen Anteil nicht-anwesender Kinder notwendig.

3.3 Zeitkontingente für mittelbare pädagogische Arbeit

Die Ansprüche an die Arbeit von pädagogischen Fachkräften sind in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen. Neben Anforderungen, die die direkte Arbeit mit den Kindern betreffen, stehen pädagogische Fachkräfte auch vielen anspruchsvollen Aufgaben im Bereich der mittelbaren pädagogischen Arbeit gegenüber. Das Kinderbetreuungsnetzwerk der EU hat deshalb bereits in den 1996 veröffentlichten ‚40 Qualitätszielen für Kindertageseinrichtungen‘ die Berücksichtigung von wöchentlicher Arbeitszeit ohne Kontakt zu Kindern empfohlen (vgl. Netzwerk Kinderbetreuung und andere Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie 1996).

Der Begriff der mittelbaren pädagogischen Arbeit umschreibt all jene Tätigkeiten einer pädagogischen Fachkraft, die zur umfassenden Erfüllung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags von Kindertageseinrichtungen notwendig sind, ohne dass sie im direkten Kontakt mit den Kindern ausgeübt werden (können). Diese Zeiten werden üblicherweise auch ungenauer als ‚Vor- und Nachbereitungszeiten‘ oder generell als ‚Verfügungszeiten‘ bezeichnet. Zu ihnen gehören u.a. Zeiten für Teamsitzungen und pädagogische Planung, für Beobachtung und Dokumentation, Tätigkeiten im Kontext der Zusammenarbeit mit Familien und Grundschulen, Zeiten für konzeptionelle Arbeiten und Arbeiten im Zusammenhang mit Qualitätssicherung und -entwicklung wie für die interne und externe Evaluation (vgl. Viernickel & Schwarz 2009, S.6).

Wie hoch der Anteil der mittelbaren pädagogischen Arbeit an der gesamten Arbeitszeit einer pädagogischen Fachkraft ist, lässt sich nicht ohne weiteres feststellen. Erhebungen eines Trägerzusammenschlusses im Land Berlin kommen zu dem Schluss, dass ca. 23 % der Arbeitszeit für die mittelbare pädagogische Arbeit zur Verfügung stehen müssen, um die fachlichen Anforderungen des Berliner Bildungsprogramms einlösen zu können (AG 3.13 QV-TAG 2008). Berechnungen des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes ergeben einen Anteil an der Gesamtjahresarbeitszeit von 20 %, die zusätzlich zu den Zeiten für Urlaub,

Krankheit und Fortbildung von der Jahresarbeitszeit abgezogen werden müssen (Paritätischer Anforderungskatalog 2008). Die vom Sächsischen Staatsministerium in Auftrag gegebene Studie zur Evaluierung der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen (Dabrowski u. a. 2008, S. 164) kommt zu der Empfehlung, mindestens 10 % „kinderdienstfreie Zeiten für Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit, die Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungsprozessen sowie Teamsitzungen mit pädagogischen Inhalten“ für pädagogische Fachkräfte bereit zu stellen. In Positionspapieren der Liga der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege im Land Brandenburg (2008) und im Freistaat Sachsen (2012) wird ein Zeitkontingent für mittelbare pädagogische Arbeit in Höhe von 20 % der jährlichen Arbeitszeit gefordert.

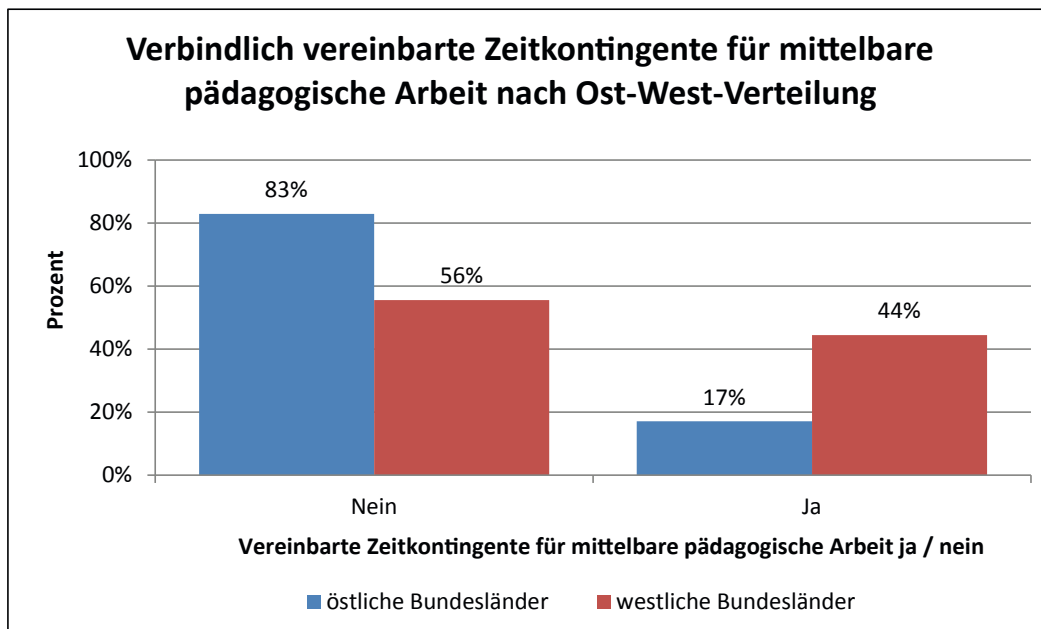
Auch wenn in einigen Bundesländern Anteile für mittelbare pädagogische Arbeitszeit Eingang in die Kindertagesstättengesetze oder Ausführungsvorschriften gefunden haben, besteht nach wie vor eine Diskrepanz zwischen den vielen neuen Anforderungen im Bereich der mittelbaren pädagogischen Arbeit und den dafür zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen. In der vorliegenden Studie wurden die pädagogischen Fachkräfte um eine Einschätzung des zeitlichen Aufwands gebeten, den sie *durchschnittlich in einer Arbeitswoche* für Tätigkeiten in den Aufgabenfeldern Beobachtung und Dokumentation, Zusammenarbeit mit Familien, Gestaltung der Übergangs von der Kita in die Grundschule, Sprache und Sprachförderung sowie Qualitätssicherung und -entwicklung aufwenden. Darüber hinaus gaben die Fachkräfte an, welche zeitlichen Ressourcen sie für eine angemessene Erfüllung ihrer Aufgaben in diesen Bereichen bezogen auf eine Arbeitswoche für *notwendig* erachten. Die folgenden Aussagen beruhen somit auf den subjektiven Angaben der pädagogischen Fachkräfte und nicht z.B. auf Beobachtungen oder zeitlichen Aufzeichnungen durch externe unabhängige Beobachter_innen. Das sich in den Zahlen dokumentierende Diskrepanzerleben wird jedoch durchgängig auch in den Gruppendiskussionen deutlich (vgl. Kapitel 2).

3.3.1 Vertragliche Vereinbarung von Zeitkontingenten für mittelbare pädagogische Arbeit

Obwohl unstrittig ist, dass pädagogische Fachkräfte neben der direkten pädagogischen Arbeit mit den Kindern vielfältige weitere Aufgaben übernehmen, die nicht im direkten Kontakt mit den Kindern und im Kontext von Bildungsaktivitäten, Projekten und Alltagsroutinen zu leisten sind, ist die vertragliche Vereinbarung entsprechender Zeitkontingente nicht üblich. Auf die Frage, ob ihnen für Aufgaben mittelbarer pädagogischer Arbeit im Arbeitsvertrag verankerte oder zumindest mit dem Träger verbindlich vereinbarte Zeiteinheiten zustehen, antworten die Fachkräfte zu 66 % mit ‚nein‘. Nur ein Drittel der Befragten gibt an, hierfür entsprechende zeitliche Anteile verbindlich zur Verfügung zu haben ($n=1.144$; o.T.)²⁸.

Unterscheidet man nach Vollzeit- (38,5h und mehr) und Teilzeitkräften, so zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Sowohl rund zwei Drittel der Teilzeit- als auch zwei Drittel der Vollzeitkräfte verfügen über keine vertraglich geregelte Verfügungszeit (o. T.). Im Ost-West-Vergleich finden sich dagegen deutliche Unterschiede: So haben pädagogische Fachkräfte aus den alten Bundesländern signifikant häufiger vertraglich verankerte Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit als Fachkräfte aus den neuen Bundesländern ($\Phi=.28$, $p<.001$). Hier gibt nur ca. jede sechste Fachkraft an, dass entsprechende Regelungen existieren, während in den alten Bundesländern 44 % der Fachkräfte Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit verbindlich zugesprochen erhalten (vgl. Abb. 7).

Abbildung 7: Verbindlich vereinbarte Zeitkontingente für mittelbare pädagogische Arbeit nach Ost-West-Verteilung (in Prozent; $n=1.109$)



²⁸ Leider konnten die Angaben zu deren genauem zeitlichen Umfang nicht ausgewertet werden, da sich die Angaben als mehrheitlich nicht zuverlässig oder nicht plausibel erwiesen.

3.3.2 Aufgewendete Arbeitszeiten für Fachaufgaben im direkten Kontakt mit und außerhalb des direkten Kontakts mit Kindern

Nach der Bearbeitung der jeweiligen inhaltlichen Fragen zu den o.g. Bereichen wurden die Fachkräfte gebeten, die folgende Frage zu beantworten: „Bitte schätzen Sie ein, wie viel Zeit Sie – gemessen an einer durchschnittlichen Arbeitswoche – für (Angabe des Bereichs) ungefähr aufwenden“. Die Angaben, wie viel Zeit für den jeweiligen Bereich während der Arbeit mit den Kindern einerseits und in der Vor- und Nachbereitungszeit andererseits aufgewendet werden, erfolgten getrennt voneinander. In die Berechnungen gehen nur Daten von Befragten ein, die die o.g. Bereiche als Aufgabengebiete genannt haben; die Anzahl der berücksichtigten Antworten (n) schwankt deshalb stark. Für die Interpretation werden als statistische Lagewerte die Mediane herangezogen und gegenüber den Mittelwerten aufgrund ihrer Robustheit beim Vorliegen von Extremwerten bevorzugt; die Mittelwerte liegen durchgängig höher. Es handelt sich deshalb bei den berichteten Ergebnissen um eher konservative, nivellierende Angaben, die außergewöhnlich hohe berichtete Arbeitszeitanteile unberücksichtigt lassen.

Die befragten Fachkräfte geben an, in einer durchschnittlichen Arbeitswoche für die Anforderungen im Bereich Beobachtung und Dokumentation sowohl während der Arbeit mit den Kindern als auch in der Vor- und Nachbereitungszeit

jeweils eine Stunde (60 Minuten) im Median aufzuwenden. Für den Bildungsbereich Sprache und Sprachförderung berichten sie einen höheren Zeitaufwand während der Arbeit mit den Kindern (105 Minuten) als in der Vor- und Nachbereitungszeit (30 Minuten) und somit insgesamt den höchsten Zeitaufwand aller fünf Aufgabenfelder. Für den Bereich Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule berichten die Fachkräfte einen wöchentlichen Zeitaufwand von 60 Minuten²⁹ während der Arbeit mit den Kindern und 30 Minuten in der Vor- und Nachbereitungszeit. Für die Zusammenarbeit mit den Familien der Kinder geben die pädagogischen Fachkräfte an, 45 Minuten in einer Woche im Median während der Arbeit mit den Kindern und eine halbe Stunde in der Vor- und Nachbereitungszeit aufzuwenden, während auf Qualitätssicherung und -entwicklung wöchentlich je 20 Minuten entfallen (vgl. Tab. 7). Insgesamt wenden die befragten Fachkräfte in den fokussierten fünf Arbeitsfeldern pro Woche im Median knapp 5 Stunden während der direkten Arbeit und noch einmal knapp drei Stunden außerhalb des direkten Kontakts mit den Kindern auf. Es kann davon ausgegangen werden, dass in der direkten Kontaktzeit mit den Kindern gelegentlich oder regelmäßig auch Arbeiten geleistet werden, die ihren Platz eigentlich in der Vor- oder Nachbereitungszeit hätten (vgl. hierzu Kapitel 5.2, 5.3 und 5.4).

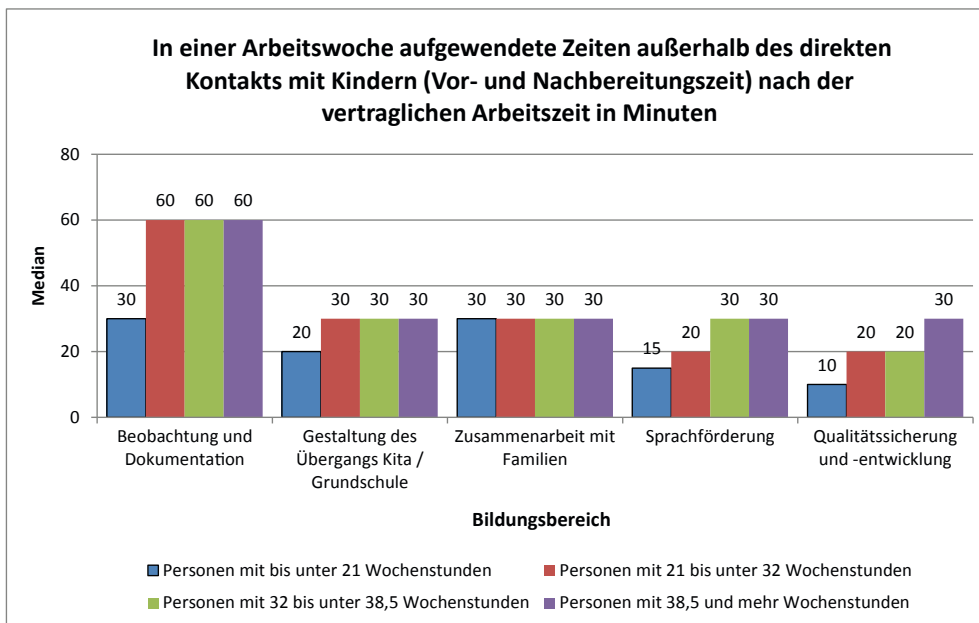
Tabelle 7: In einer Arbeitswoche aufgewendete Zeiten während der direkten Arbeit und außerhalb des Kontakts mit Kindern (Vor- und Nachbereitungszeit) in Minuten

Bildungsbereich		n	Median	Mittelwert	SD
Beobachtung und Dokumentation	Während der Arbeit mit den Kindern	1.058	60,00	71,90	67,03
	In der Vor- und Nachbereitungszeit	1.034	60,00	75,69	71,76
Sprachförderung	Während der Arbeit mit den Kindern	940	105,00	145,07	134,33
	In der Vor- und Nachbereitungszeit	917	30,00	32,75	39,98
Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule	Während der Arbeit mit den Kindern	633	60,00	81,53	69,53
	In der Vor- und Nachbereitungszeit	608	30,00	40,15	37,86
Zusammenarbeit mit Familien	Während der Arbeit mit den Kindern	1.028	45,00	57,65	55,02
	In der Vor- und Nachbereitungszeit	994	30,00	43,16	42,03
Qualitätssicherung und -entwicklung	Während der Arbeit mit den Kindern	469	20,00	30,43	42,25
	In der Vor- und Nachbereitungszeit	473	20,00	32,90	42,13

²⁹ Die Angaben sind in diesem Bereich eventuell deshalb sehr hoch, weil die Erhebung im Juni / Juli durchgeführt wurde. Während dieser Zeit nimmt die Vorbereitung auf den Übergang in die Grundschule erfahrungsgemäß viel Zeit in Anspruch.

Im Folgenden werden die aufgewendeten zeitlichen Ressourcen unterschieden nach a) mittelbarer vs. direkter pädagogischer Arbeit und b) der vertraglichen Wochenarbeitszeit der Fachkräfte berichtet. Für die Zeitkontingente in der Vor- und Nachbereitungszeit zeigen sich hierbei überraschende Relationen: Die für die mittelbare pädagogische Arbeit in einer Woche aufgewendete Zeit verringert sich nicht etwa parallel zur Gesamtarbeitszeit, wie es eigentlich zu erwarten wäre. Fachkräfte, die zwischen 21 und 32 Stunden in der Woche arbeiten, wenden genauso viel Zeit für die genannten Bereiche auf wie Vollzeitkräfte. Ausnahmen bilden lediglich die Bereiche Sprachförderung sowie Qualitätssicherung und -entwicklung. Die Differenz beträgt hier im Median aber auch nur 10 Minuten (vgl. Abb. 8).

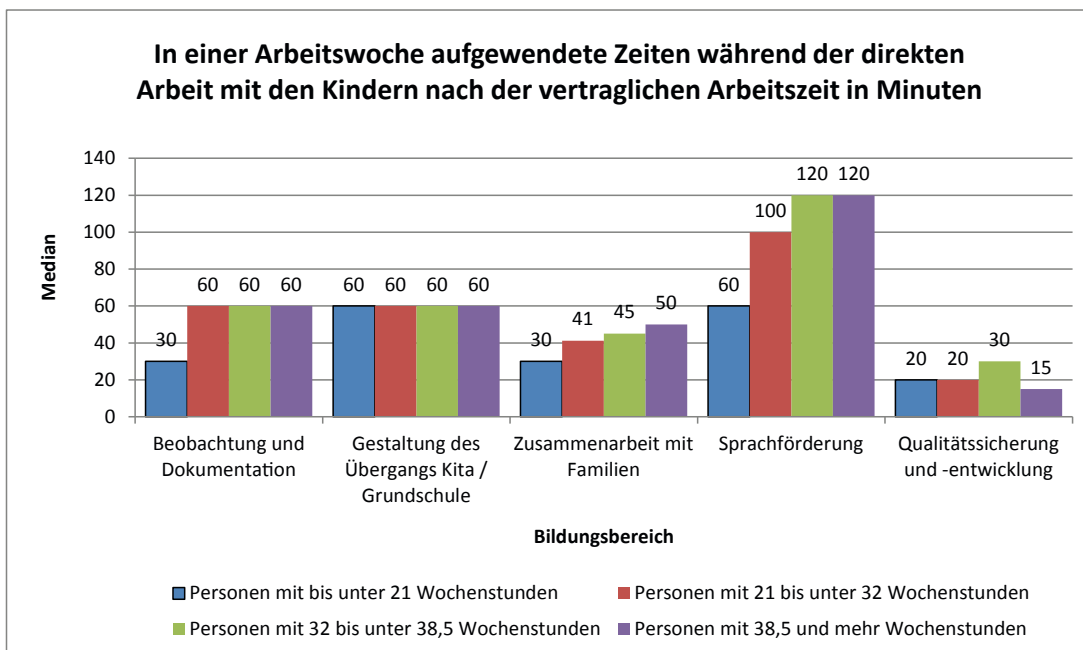
Abbildung 8: In einer Arbeitswoche aufgewendete Zeiten außerhalb des direkten Kontakts mit Kindern (Vor- und Nachbereitungszeit) nach der vertraglichen Arbeitszeit in Minuten (Mediane; n zwischen 462 und 1.011)



Unterschieden nach der vertraglichen Wochenarbeitszeit differenziert sich das Bild hinsichtlich der aufgewendeten Zeiten *während der Arbeit mit den Kindern* etwas stärker aus als hinsichtlich der Zeitkontingente in der Vor- und Nachbereitungszeit. In den Bereichen Zusammenarbeit mit Familien und Sprachförderung erhöhen sich die aufgewendeten Zeitanteile wie erwartet mit der Höhe der vertraglich festgelegten Wochenarbeitsstunden. Im Bereich Beobachtung und Dokumentation ergibt sich lediglich für die Gruppe der Fachkräfte, die weniger als 21 Stunden pro Woche arbeiten, eine deutlich geringere zeitliche Inanspruchnahme. Dagegen wenden die Fachkräfte für den Bereich Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule genau die gleiche Zeit auf, unabhängig von ihrer wöchentlichen Arbeitszeit. Für Qualitätssicherung und -entwicklung wenden Fachkräfte, die zwischen 32 und unter 38,5 Wochenstunden arbeiten, die meiste Zeit auf (vgl. Abb. 9).

Der Aufwand, um die Anforderungen der Bildungsprogramme zu erfüllen, erhöht oder verringert sich offensichtlich nicht durchgehend äquivalent zur bezahlten Arbeitszeit der pädagogischen Fachkräfte. In der direkten Arbeit mit den Kindern tragen Teilzeitkräfte, die wöchentlich 21 Stunden oder mehr arbeiten, zum Beobachten und Dokumentieren, der Gestaltung des Übergangs zur Grundschule und zur Qualitätssicherung zeitlich ebenso viel bei wie Vollzeitkräfte; ihr Arbeitszeiteinsatz in den anderen untersuchten Bereichen ist nur wenig geringer als der der Vollzeitkräfte. Die Zeiten, in denen sie aufgrund von zu leistenden Fachaufgaben nicht für die direkte Arbeit mit den Kindern zur Verfügung stehen, sind in den Aufgabenfeldern Beobachtung und Dokumentation, Gestaltung des Übergangs und Zusammenarbeit mit Familien genauso hoch wie bei Vollzeitkräften, in den anderen beiden Bereichen beträgt die Differenz gerade einmal 10 Minuten pro Woche im Median.

Abbildung 9: In einer Arbeitswoche aufgewendete Zeiten während der direkten Arbeit mit den Kindern nach der vertraglichen Arbeitszeit in Minuten (Mediane; n zwischen 458 und 1.036)



Hieraus lassen sich zwei Schlussfolgerungen ableiten: Zum einen werden Teilzeitkräfte mehr oder weniger gleichberechtigt für die Erfüllung der anstehenden Fachaufgaben in den untersuchten Bereichen herangezogen und es scheint zu ihrem Selbstverständnis zu gehören, diese auch in vergleichbarem Umfang zu erledigen. Welche Aufgaben von den Teilzeitkräften dann nicht in gleicher Intensität und Qualität übernommen werden (können), bleibt an dieser Stelle Spekulation. Zweitens stehen Teilzeitkräfte relativ gesehen zu ihrer Arbeitszeit in geringerem Umfang für die direkte pädagogische Arbeit mit den Kindern zur Verfügung als Vollzeitkräfte oder umgekehrt ausgedrückt: Ein höherer Anteil ihrer Arbeitszeit entfällt auf die mittelbare pädagogische Arbeit außerhalb des direkten Kontakts mit Kindern.

3.3.3 Notwendige Zeitkontingente für Fachaufgaben im direkten Kontakt mit Kindern und in der Vor- und Nachbereitungszeit

Während im vorherigen Kapitel die tatsächlichen Zeitkontingente für die verschiedenen Facetten der fünf fokussierten Arbeitsfelder im Zentrum standen, sollen nun die aus Sicht der Fachkräfte *eigentlich notwendigen* Zeitkontingente für eine qualitativ gute pädagogische Arbeit dargestellt werden. Hierzu wurden die Fachkräfte gebeten, im Anschluss an ihre differenzierte Berichterstattung über die Inhalte und Vorgehensweisen in den erfragten Tätig-

keitsbereichen und nach der Frage nach der tatsächlich aufgewendeten Zeit folgende Frage zu beantworten: „Wie viel Zeit halten Sie insgesamt in einer Arbeitswoche für (*Bereich*) für notwendig?“.

Die befragten Fachkräfte sehen den höchsten zeitlichen Aufwand im Bereich Beobachtung und Dokumentation (90 Minuten im Kontakt mit den Kindern, 120 Minuten mittelbare pädagogische Arbeitszeit), eng gefolgt vom Bereich Sprachförderung (140 Minuten im Kontakt mit den Kindern, 60 Minuten mittelbare pädagogische Arbeitszeit). Immer noch einen deutlichen regelmäßigen Zeitaufwand halten die Fachkräfte für Arbeiten im Zusammenhang mit der Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule für erforderlich, nämlich 1,5 Stunden wöchentlich während der Arbeit mit den Kindern und eine Stunde wöchentlich im Kontext mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit. Die Zusammenarbeit mit Familien schlägt mit durchschnittlich 2 Stunden pro Woche zu Buche, die zu gleichen Teilen auf die direkte und die mittelbare pädagogische Arbeit entfallen. Am geringsten sehen die Befragten den zeitlichen Bedarf für den Aufgabenbereich Qualitätssicherung und -entwicklung an (vgl. Tab. 8). Damit ähneln die Aussagen der Fachkräfte zu den benötigten Zeitkontingenten während der direkten Arbeit mit den Kindern und in den Vor- und Nachbereitungszeiten in ihrer Struktur sehr stark den Angaben zu den tatsächlich vorhandenen Zeitressourcen.

Tabelle 8: In einer Arbeitswoche notwendige Zeiten während der direkten Arbeit mit und außerhalb des Kontakts mit Kindern (Vor- und Nachbereitungszeit) in Minuten

Bildungsbereich		n	Median	Mittelwert	SD
Beobachtung und Dokumentation	Während der Arbeit mit den Kindern	1.041	90,00	116,01	98,34
	In der Vor- und Nachbereitungszeit	1.028	120,00	121,05	85,89
Sprachförderung	Während der Arbeit mit den Kindern	907	140,00	190,03	157,23
	In der Vor- und Nachbereitungszeit	896	60,00	56,80	51,83
Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule	Während der Arbeit mit den Kindern	610	90,00	105,71	78,52
	In der Vor- und Nachbereitungszeit	601	60,00	62,78	50,37
Zusammenarbeit mit Familien	Während der Arbeit mit den Kindern	1.021	60,00	72,26	67,63
	In der Vor- und Nachbereitungszeit	992	60,00	70,13	59,47
Qualitätssicherung und -entwicklung	Während der Arbeit mit den Kindern	461	30,00	49,93	61,93
	In der Vor- und Nachbereitungszeit	461	50,00	59,80	60,60

Die notwendigen zeitlichen Ressourcen werden allerdings weitaus höher angesetzt als die tatsächlich investierten Zeitanteile. Dies spricht für ein massives Diskrepanzerleben zwischen dem, was die Fachkräfte tun (können), um die Anforderungen der Bildungsprogramme in den untersuchten Bereichen zu erfüllen, und dem, was sie selbst für eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit hierbei für notwendig erachten – die quantitative Betrachtung stützt somit die in Kapitel 2 entfaltete Analyse, die aufzeigt, dass die Fachkräfte durchgängig unter einem Umsetzungsdilemma leiden, das durch das von ihnen nicht auflösbare Spannungsverhältnis zwischen nicht ausreichenden Rahmenbedingungen und steigenden qualitativen wie quantitativen Anforderungen entsteht (vgl. hierzu auch Kapitel 5). In allen Aufgabenbereichen bräuchten die pädagogischen Fachkräfte ihrer Einschätzung nach doppelt so viel Zeit für die mittelbare pädagogische Arbeit wie sie aktuell aufwenden können; in der direkten Arbeit mit den Kindern ist die Differenz zwischen ‚IST‘ und ‚SOLL‘ nicht ganz so ausgeprägt, beträgt jedoch trotzdem jeweils ca. 50% des ‚IST‘-Wertes.

Interessanterweise schätzen die Fachkräfte – vielleicht getriggert durch ihre Alltagserfahrungen, die wie gerade beschrieben dadurch geprägt sind, dass Teilzeitkräfte ebenso umfangreich in diese Aufgaben eingebunden sind wie Vollzeitkräfte – die in der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit notwendigen Kontingente relativ unabhängig von der Höhe ihrer vertraglichen Arbeitszeit ein; dies gilt vor allem für Fachkräfte, die mehr als die Hälfte der regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit tätig sind. Nur im Bereich Beobachtung und Dokumentation geben Fachkräfte, die zwischen 21 und unter 32 Wochenstunden arbeiten, immerhin 20 Minuten weniger wöchentlich notwendige Zeit im Median an als Vollzeitkräfte (vgl. Abb. 10). Die intuitiv naheliegende Vermutung, dass eine reduzierte wöchentliche Arbeitszeit automatisch auch mit einem verringerten wahrgenommenen Aufwand für die mittelbare pädagogische Arbeit einhergeht, erweist sich in Anbetracht dieser Zahlen also als Fehlschluss und bestätigt die Befunde zur tatsächlich aufgewendeten Zeit für diese Aufgabenfelder von Teilzeit- und Vollzeitkräften.

Auch bei Betrachtung der Angaben der pädagogischen Fachkräfte zu den Zeitbedarfen in diesen Bereichen im direkten Kontakt mit den Kindern ergibt sich ein ähnliches Bild (vgl. Abb. 11).

Abbildung 10: In einer Arbeitswoche notwendige Zeiten außerhalb des direkten Kontakts mit Kindern (Vor- und Nachbereitungszeit) nach der vertraglichen Arbeitszeit in Minuten (Mediane; n zwischen 450 und 1.006)

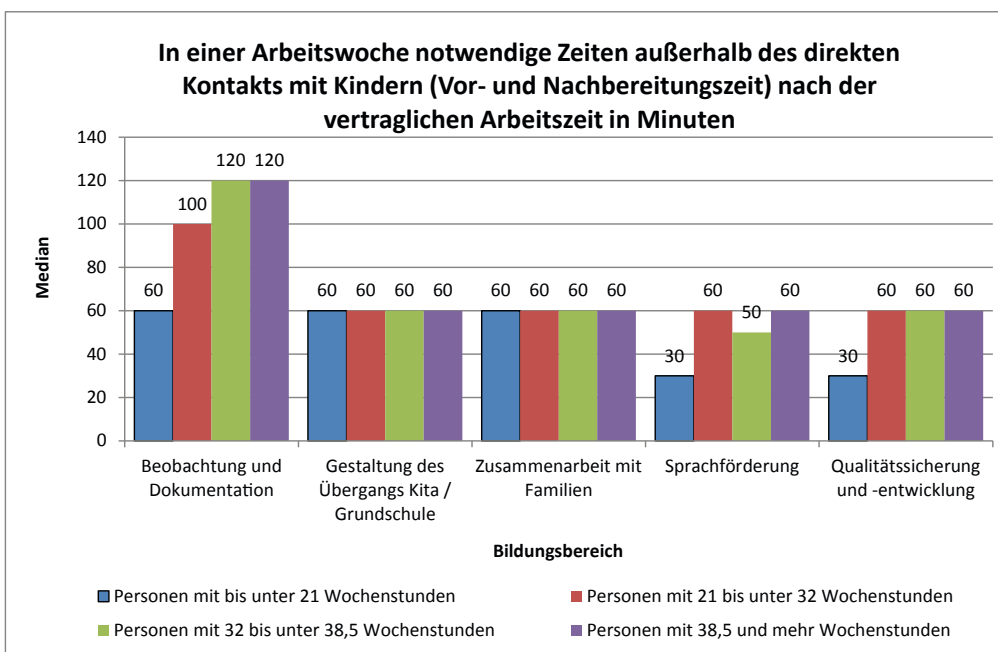
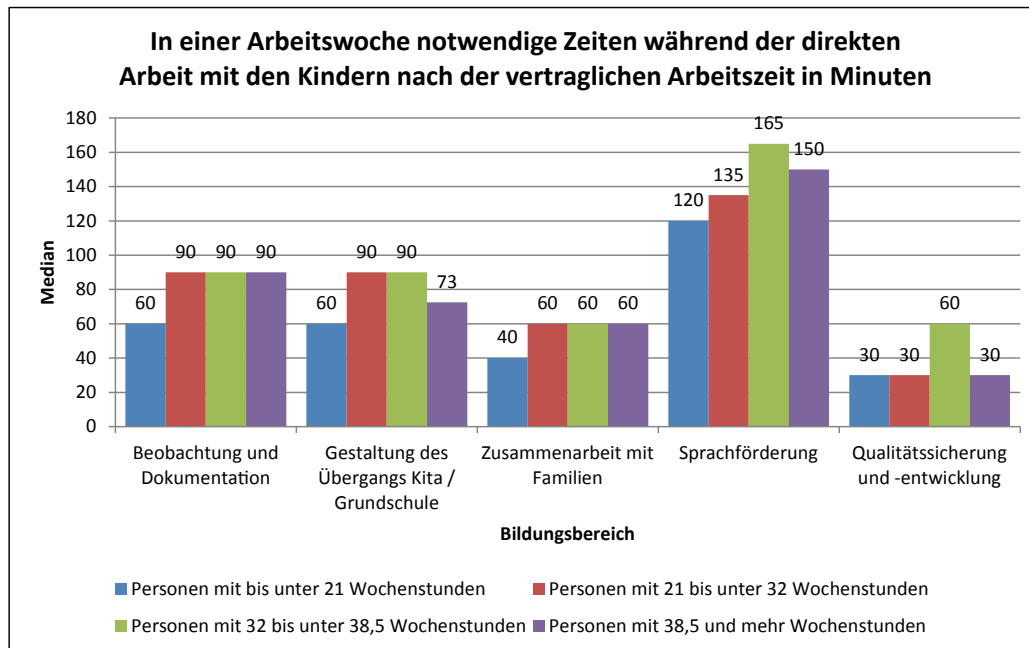


Abbildung 11: In einer Arbeitswoche notwendige Zeiten während der direkten Arbeit mit den Kindern nach der vertraglichen Arbeitszeit in Minuten (Mediane; n zwischen 450 und 1.020)



3.3.4 Das Verhältnis von Gesamtarbeitszeit und mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit

In einem weiteren Analyseschritt wurden für jede Fachkraft die individuell berichteten Anteile an tatsächlich geleisteter und an notwendiger mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit an ihrer Gesamtarbeitszeit berechnet. Hierfür wurde für diejenigen Fachkräfte, die von vornherein angaben, dass der erfragte Tätigkeitsbereich nicht zu ihrem Aufgabenspektrum gehört, der Wert,0' (null Minuten) angesetzt.

Die realisierten Arbeitszeitanteile für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben schwanken in Abhängigkeit von der Lage der Einrichtung im Bundesgebiet. In den östlichen Bundesländern wenden die Fachkräfte im Durchschnitt 6,2% ihrer wöchentlichen Arbeitszeit hierfür auf, in den westlichen Bundesländern 9,1% (vgl. Abb. 12).

Werden nur diejenigen Fachkräfte berücksichtigt, die einschlägige Aufgaben tatsächlich wahrnehmen, investieren Teilzeitkräfte ebenso viel Zeit wie Vollzeitkräfte. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass sie einen höheren prozentualen Anteil ihrer Arbeitszeit einsetzen (müssen), um die Aufgaben zu erfüllen. Bei Einbezug der Antworten aller

Fachkräfte – egal, ob sie entsprechende Aufgaben überhaupt wahrnehmen soll(t)en oder nicht – ergeben sich keine Unterschiede zwischen Teilzeit- und Vollzeitkräften hinsichtlich der realisierten zeitlichen Anteile für mittelbare pädagogische Arbeit. Beide berichten, im Median 8,2% bzw. 8,1% ihrer Arbeitszeit einzusetzen. Für Vollzeitkräfte (39 Wochenstunden) bedeutet dies eine wöchentliche zeitliche Investition von 3 Stunden und 12 Minuten. Dieser Aufwand müsste Eingang in die Vollzeitäquivalent-Berechnung des Personalschlüssels finden (vgl. Abb. 13).

Die von den Fachkräften als *notwendig* erachteten Zeitanteile liegen durchgängig wesentlich höher. Vollzeit beschäftigte Fachkräfte erachten 12,5% ihrer Arbeitszeit, Teilzeitkräfte 15,2% als erforderlich. In den neuen Bundesländern sind es im Median ebenfalls 12,5% und in den alten Bundesländern 15,2%. Für Vollzeitkräfte (39 Wochenstunden) bedeutet dies eine notwendige wöchentliche zeitliche Investition von 5 bis 6 Stunden. Damit wären nach Auffassung der befragten Fachkräfte die anstehenden fachlichen Aufgaben im Bereich mittelbarer pädagogischer Arbeit in den fünf erfragten Feldern abgedeckt.

Abbildung 12: Prozentualer Anteil mittelbarer pädagogischer Arbeit an der wöchentlichen Gesamtarbeitszeit nach Ost-West-Verteilung (Mediane; Ist: n=580; Nötig: n=570)

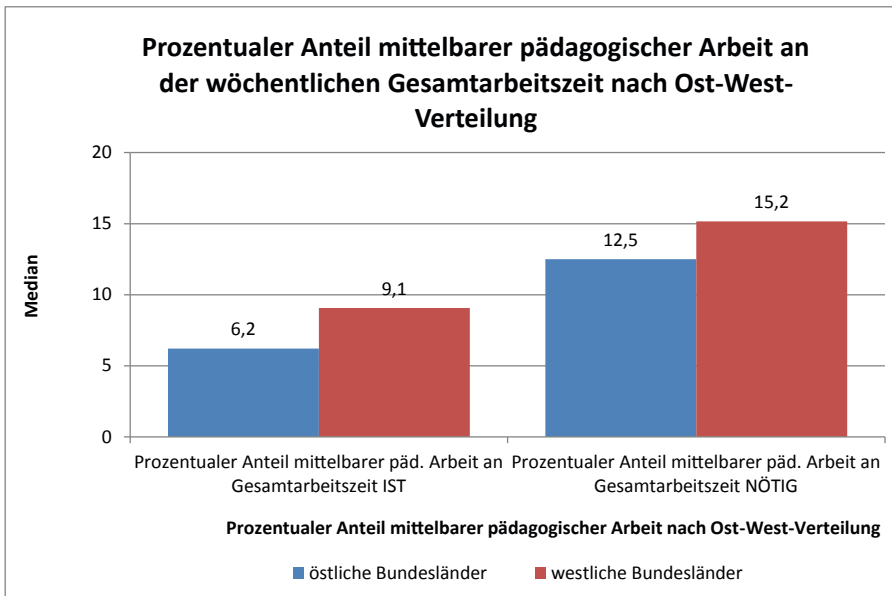
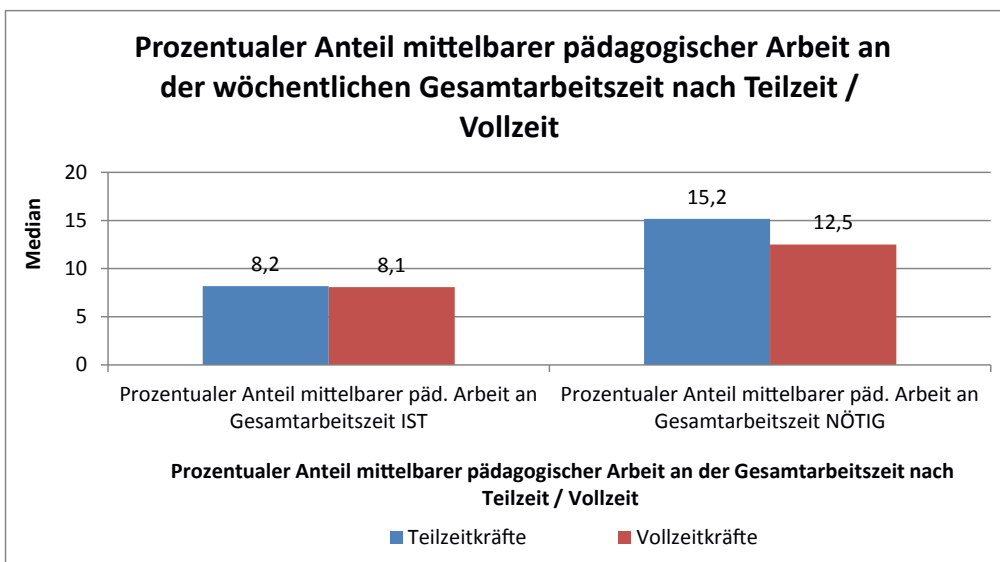


Abbildung 13: Prozentualer Anteil mittelbarer pädagogischer Arbeit an der wöchentlichen Gesamtarbeitszeit nach Teilzeit / Vollzeit (Mediane; Ist: n=593; Nötig: n=582)



Mit diesen Daten lässt sich empirisch bestätigen und quantifizieren, was pädagogische Fach- und Leitungskräfte in den Gruppendiskussionen formulieren und was bereits von verschiedener Seite über Dokumentenanalysen erarbeitet worden ist (Viernickel & Schwarz 2009; AG 3-13 QVTAG 2008): Die neuen oder mit Einführung der Bildungsprogramme anspruchsvoller als bisher ausgestalteten Fachaufgaben in den Bereichen ‚Beobachtung und Dokumentation‘, ‚Zusammenarbeit mit Familien‘, ‚Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule‘, ‚Sprachförderung‘ und ‚Qualitätssicherung und -entwicklung‘ haben zu einer veränderten Alltagspraxis und Organisation der pädagogischen Arbeit geführt. In die Alltagsgestaltung mit den Kindern fließen regelmäßig Elemente z.B. der Beobachtung oder der systematischen Sprachförderung ein, die heute mehr Raum einnehmen als vor zehn Jahren. Außerdem ist der Alltag in deutschen Kindertageseinrichtungen dadurch gekennzeichnet, dass die pädagogischen Fachkräfte regelmäßig und in erheblichem Umfang ihre Arbeitszeit für Aufgaben der mittelbaren pädagogischen Arbeit einsetzen, um z.B. Entwicklungsgespräche vorzubereiten und zu führen, Beobachtungen zu dokumentieren oder im Team an Qualitätsstandards zu arbeiten. Die ermittelten realisierten Zeitanteile für mittelbare pädagogische Tätigkeiten betragen für die fünf untersuchten Bereiche zusammengenommen im Median wöchentlich knapp drei Stunden. Diese reichen aus der Perspektive der befragten Fachkräfte jedoch nicht aus. Sie erachten die doppelte Zeit, nämlich knapp 6 Stunden wöchentlich, für notwendig, um die anstehenden Arbeiten in Ruhe und in guter Qualität ausführen zu können.

Eine Zuspitzung erfährt dieser ohnehin schon alarmierende Befund noch dadurch, dass für die Mehrzahl der pädagogischen Fachkräfte weder im Arbeitsvertrag noch in Absprache mit dem Träger Arbeitszeitkontingente für diese mittelbaren pädagogischen Aufgaben verankert sind. Sie befinden sich also permanent in dem Dilemma, als volle Arbeitskraft in die personelle Ausstattung für die Arbeit mit den Kindern eingerechnet zu sein, für bestimmte Aufgaben jedoch die Gruppenarbeit zeitweilig verlassen zu müssen – und damit eine Verschlechterung der Fachkraft-Kind-Relation zu verursachen. Auch diejenigen Fachkräfte, die Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit verbindlich vereinbart haben, kennen diese Situation, denn auch sie benötigen mehr Zeit für die entsprechenden Aufgaben, als ihnen zugestanden wird. Viele Fachkräfte ‚lösen‘ dieses Dilemma dadurch, dass sie Arbeiten in ihre Pausenzeiten verlegen oder zu Hause, in ihrer Freizeit, erledigen. Besonders Teilzeitkräfte scheinen hier mit einer besonders starken Diskrepanz zwischen Ansprüchen – den eigenen wie den externen – und Rahmenbedingungen zu kämpfen. Bei ihnen liegen zum einen die für mittelbare pädagogische Arbeit aufgewendeten Zeitkontingente nicht oder kaum niedriger als bei Vollzeitkräften. Gleichzeitig erleben sie die Schere zwischen ‚IST‘ und ‚SOLL‘ noch deutlich ausgeprägter als diese.

3.4 Qualifikation des pädagogischen Personals und der Leitungskräfte

Im Rahmen der Qualitätsdiskussion und der damit verbundenen Professionalisierungsdebatte stehen auch das Ausbildungsniveau und Qualifikationsprofil von pädagogischen Fachkräften im Fokus des Interesses. Ein adäquates Ausbildungsniveau ist notwendig, um die anspruchsvollen fachlichen Aufgaben, wie sie in den Bildungsprogrammen formuliert sind, verstehen und bewältigen zu können und die pädagogische Qualität im Team kontinuierlich weiter zu entwickeln. Die hierfür benötigten Kompetenzen erwerben pädagogische Fachkräfte jedoch nicht allein im Rahmen ihrer Erstausbildung. Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungen spielen hier ebenso eine Rolle wie Erfahrungen und Handlungswissen, das in der Alltagspraxis im Kontakt mit Kindern, Eltern und den Teamkolleginnen und -kollegen ausgebildet wird.

Der wissenschaftliche Kenntnisstand zum Einfluss einer einschlägigen Fachausbildung und ihres Niveaus auf die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen ist nicht so eindeutig, als dass sich hieraus klare Schlussfolgerungen für die zukünftige Ausgestaltung von Aus- und Fortbildung ableiten ließen. Zwar finden sich in mehreren anglo-amerikanischen Studien Zusammenhänge zwischen dem Qualifikationsniveau der Fachkräfte, ihrem Interaktionsverhalten und der Gestaltung pädagogischer Prozesse (vgl. Cost Quality and Outcomes Study Team 1995; Blau 1999). Eine breite Meta-Analyse relativiert diese Befunde jedoch; es scheinen eher die fachlich einschlägigen Wissens- und Kompetenzmerkmale pädagogischer Akteure zu sein und mithin weniger das Ausbildungsniveau an sich als vielmehr die Inhalte und vielleicht auch didaktischen Formate in den Aus- und Weiterbildungsset-

tings, die einen Einfluss auf die pädagogische Prozessqualität haben (Early et al. 2007).

Die Qualifikationssituation von Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen stellt sich in Deutschland völlig anders dar als in Nordamerika. Zwar wird hier zu Recht der geringe Anteil an akademisch qualifizierten Fachkräften bemängelt, dem seit einigen Jahren mit der bundesweiten Einrichtung kindheitspädagogischer Studiengänge begegnet wird. Doch sind die Ausbildungsgänge und Berufsabschlüsse der pädagogischen Fachkräfte in Deutschland weitaus homogener als anderswo; der Abschluss zur staatlich anerkannten Erzieherin/zum staatlich anerkannten Erzieher ist der Regelabschluss, wobei in den alten Bundesländern auch ein ernst zu nehmender Anteil an Kinderkrankenpfleger_innen oder Sozialassistent_innen (vgl. Bock-Famulla & Große-Wöhrmann 2010) in Kindertageseinrichtungen tätig ist.

Noch völlig ungeklärt ist, welche Rolle Aus- und Weiterbildungserfahrungen und erreichte Abschlüsse für die Bewältigung der neuen bzw. komplexer gewordenen Aufgaben spielen, wie sie in den Bildungsprogrammen beschrieben werden. In dieser Untersuchung interessierten deshalb – in Antizipation differenzierterer Analysen, die zu diesem Zeitpunkt allerdings noch ausstehen – die Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse von Fach- und Leitungskräften sowie deren Weiterbildungsaktivitäten und -erfahrungen.

3.4.1 Bildungsabschluss und Ausbildungsabschluss

Die größte Gruppe des pädagogischen Fachpersonals (57 %) weist einen mittleren Bildungsabschluss³⁰ auf. Mit knapp einem Drittel (30 %) hat ein recht hoher Anteil an pädagogischen Fachkräften die Fachhochschulreife oder die allgemeine bzw. fachgebundene Hochschulreife erworben. Rund 11 % der Befragten verfügen über einen akademischen Abschluss³¹. Einen Hauptschulabschluss haben 3 % der Fachkräfte erlangt (n=1.138). Bei den befragten Einrichtungsleitungen zeigt sich ein ähnliches Bild: So hat die Hälfte (51 %) der Leitungskräfte einen mittleren Bildungsabschluss erreicht, während 28 % die Fachhochschulreife oder die allgemeine bzw. fachgebundene Hochschulreife erlangt haben. 21 % der Einrichtungsleitungen haben einen akademischen Bildungsabschluss (n=641). Aus diesen Zahlen geht hervor, dass die Leitungskräfte gegenüber den pädagogischen Fachkräften ein höheres Bildungsniveau aufweisen. Erstaunlich viele Fach- und Leitungskräfte geben an, einen Bildungsabschluss erreicht zu haben, der eine Hochschulzugangsberechtigung beinhaltet oder auf akademischem Niveau liegt (insgesamt 41 % der Fachkräfte und 49 % der Leitungskräfte) (vgl. Tab 9). Einen ähnlichen Befund erbrachte allerdings bereits im Jahr 2007 die GEW-Studie „Wie geht’s im Job“ (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2007), in der 40 % der Befragten über entsprechende Bildungsabschlüsse berichteten.

Tabelle 9: Höchster Bildungsabschluss

Höchster Bildungsabschluss	pädagogische Fachkräfte		Leitungskräfte		Referenz: GEW-Studie „Wie geht’s im Job?“ (GEW, 2007)
	abs.	%	abs.	%	abs. / %
Volks- / Hauptschulabschluss	28	2,5	4	0,6	82 / 4,4
Abschluss der polytechnischen Oberschule	204	17,9	134	20,9	289 / 15,3
Mittlere Reife	441	38,8	192	30,0	760 / 40,3
(Fach-) Hochschulreife	344	30,2	177	27,6	418 / 22,2
Akademischer Abschluss	121	10,6	134	20,9	335 / 17,8
Gesamt (n)	1.138	100,0	641	100,0	1.884

³⁰ Hierunter fallen der Abschluss „Mittlere Reife“ und der DDR-Abschluss der polytechnischen Oberschule (POS). Im Folgenden werden diese beiden Abschlüsse zusammen berichtet.

³¹ In die Kategorie „akademischer Abschluss“ fallen sowohl der Fachhochschulabschluss als auch der Hochschulabschluss.

Betrachtet man den Bildungsabschluss im Zusammenhang mit dem Alter der Befragten, so zeigt sich folgendes Bild: Die Hälfte (52 %) der unter 30-jährigen Fachkräfte hat die (Fach-) Hochschulreife erlangt, 42 % weisen einen mittleren Bildungsabschluss auf. Im Vergleich zu denjenigen Fachkräften, die über 50 Jahre alt sind, zeigt sich hier ein deutlicher Unterschied: So besitzen nur 15 % dieser Altersgruppe eine Hochschulzugangsberechtigung und der Anteil derer, die einen mittleren Abschluss absolviert haben, liegt bei 69 % (n=1.128). Auch bei den befragten Leitungen fällt auf, dass Unterschiede zwischen den Altersklassen auftreten: Der Anteil derer, die einen höheren Bildungsabschluss erworben haben nimmt mit zunehmendem Alter ab. 40 % der Leitungen im Alter von unter 30 Jahren haben eine (Fach-) Hochschulreife erlangt, ein Drittel (35 %) die Mittlere Reife und rund 24 % einen akademischen Abschluss. Bei den 30- bis 50-Jährigen ist der Anteil derer mit (Fach-) Hochschulreife und einem akademischen Abschluss im Vergleich zu den unter 30-Jährigen geringer: 29 % geben an, die mittlere Reife zu haben, 30 % die (Fach-) Hochschulreife und 21 % haben einen akademischen Abschluss. Auch bei den über 50-Jährigen nimmt der Anteil jener mit Hochschulzugangsberechtigung bzw. einem akademischen Abschluss im Vergleich zu den jüngeren Fachkräften ab (n=637) (vgl. Tab. 10). Bei der Interpretation der Daten ist allerdings zu beachten, dass die Gruppe der jungen Leitungen (unter 30 Jahren) mit nur 17 Fällen sehr klein ist.

Je jünger die pädagogischen Fachkräfte sind desto höher ist der Anteil derer, die eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben. Dieser Zusammenhang ist als signifikant einzuschätzen (n= 1.128; $\gamma = -.25$, $p < .001$; o.T.). Der Befund bestätigt sich auch bei den Leitungen, wenngleich der Zusammenhang hier schwächer ist (n=637; $\gamma = -.10$, $p < .001$; o.T.). Dies ist möglicherweise auf Veränderungen in den gesetzlichen Regelungen zur schulischen Eingangsqualifikation für die Ausbildung zur Erzieherin / zum Erzieher zurückzuführen. Ein weiterer möglicher Erklärungsansatz für den Zusammenhang zwischen den beiden Variablen Alter und Bildungsabschluss in der Gruppe der pädagogischen Fachkräfte besteht im Effekt der Bildungsexpansion, die für eine Steigerung des durchschnittlichen Bildungsniveaus, insbesondere bei jüngeren Frauen, verantwortlich ist. Im Gegensatz dazu lässt der schwächere Zusammenhang dieser beiden Variablen bei den befragten Einrichtungsleitungen den Schluss zu, dass ein höherer Bildungsabschluss das Erreichen einer Leitungsposition in Kindertageseinrichtungen schon immer begünstigt hat.

Im Level des schulischen Bildungsabschlusses unterscheiden sich die befragten Fachkräfte in den östlichen und westlichen Bundesländern (ohne Berlin). In den neuen Bundesländern sind Fachkräfte des mittleren und höchsten Bildungslevels (akademischer Abschluss) überrepräsentiert, während in den alten Bundesländern Fachkräfte mit Hochschulzugangsberechtigung häufiger anzufinden sind (Cramers $V = .28$, $p < .001$; o.T.).

Tabelle 10: Bildungsabschluss nach Alter (in Prozent)

Höchster Bildungsabschluss	unter 30 Jahre		30 bis 50 Jahre		über 50 Jahre	
	päd. Fachkräfte	Leitungs-kräfte	päd. Fachkräfte	Leitungs-kräfte	päd. Fachkräfte	Leitungs-kräfte
Volks- / Hauptschulabschluss	0,5	-	2,1	-	5,0	1,6
Abschluss der polytechnischen Oberschule	-	-	17,5	19,6	33,1	23,3
Mittlere Reife	42,1	35,3	39,0	28,9	35,8	31,6
(Fach-) Hochschulreife	51,7	41,2	29,3	30,2	15,0	22,9
Akademischer Abschluss	5,7	23,5	12,1	21,3	11,2	20,6
Gesamt (n)	209	17	659	367	260	253

Pädagogischer Ausbildungsabschluss

Bei den pädagogischen Ausbildungsabschlüssen dominiert erwartungsgemäß die Ausbildung an einer Fachschule für Erzieher_innen³²: 87 % der befragten Fachkräfte haben eine solche Ausbildung abgeschlossen. Die Berufsgruppe der Ergänzungskräfte, zu der Kinderpfleger_innen, Sozialassistent_innen, Heilerzieher_innen, Krankenpfleger_innen und Familienpfleger_innen gezählt werden, ist mit 6 % vertreten; diese arbeiten praktisch ausschließlich in den alten Bundesländern (Cramers $V=.16$, $p<.001$; o.T.). Einen akademischen Abschluss³³ besitzen rund 7 % der befragten pädagogischen Fachkräfte. Leitungskräfte haben ebenfalls mehrheitlich (80 %) eine Ausbildung zur Erzieherin / zum Erzieher absolviert; allerdings verfügen hier 19 % über einen akademischen Abschluss, das sind deutlich mehr als bei den pädagogischen Fachkräften (vgl. Tab. 11). Dieses Ergebnis korrespondiert mit den gesetzlichen Regelungen, die in einigen Bundesländern einen akademischen Abschluss für das Besetzen einer Leitungsposition vorsehen.

Im Vergleich mit den Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik (Statistisches Bundesamt 2011b) zeigt sich, dass in der Stichprobe in den Einrichtungen tätige Personen ohne pädagogische Ausbildung, Fach- und Leitungskräfte, die sich noch in der Ausbildung befinden und pädagogische Ergänzungskräfte unterrepräsentiert sind. Staatlich anerkannte Erzieher_innen und Pädagog_innen mit einem akademischen Abschluss sind hingegen deutlich bzw. leicht überrepräsentiert (vgl. Tab. 11).

Bei den pädagogischen Fachkräften finden sich bzgl. des höchsten pädagogischen Ausbildungsabschlusses – abgesehen von der Verteilung der Ergänzungskräfte – keine Ost-West-Unterschiede. Zwar verfügen mehr Leitungskräfte in den neuen Bundesländern über einen akademischen Ausbildungsabschluss als in den alten Bundesländern; der statistische Test verfehlt jedoch knapp das Signifikanzniveau ($\Phi=-.75$, $p=.056$, o.T.).

Tabelle 11: Höchster pädagogischer Ausbildungsabschluss (Mehrfachnennung möglich)

Höchster Ausbildungsabschluss	päd. Fachkräfte		Leitungskräfte		Referenz: Kinder- und Jugendhilfestatistik (01.03.11)	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Ohne pädagogische Ausbildung	5	0,4	2	0,3	9.922	2,4
Noch kein Abschluss, da in der Ausbildung	5	0,4	-	-	5.690	1,4
Ergänzungskräfte	75	6,1	2	0,3	70.424	16,9
Erzieher_in	1061	86,5	540	80,2	309.915	74,2
Akademischer Ausbildungsabschluss	80	6,5	129	19,2	21.576	5,2
Gesamt (n)	1226	100,0	673	100,0	417.527 ³⁵	100,0

32 Hierunter werden auch die Abschlüsse zur / zum Kindergärtner_in (DDR) und Krippenerzieher_in (DDR) gezählt.

33 Hierunter werden der B.A.-Abschluss im Bereich Frühpädagogik, Dipl.-Sozialpädagog_innen, Dipl.-Heilpädagog_innen, Erziehungswissenschaftler_innen, Lehrer_innen und Dipl.-Psycholog_innen gezählt.

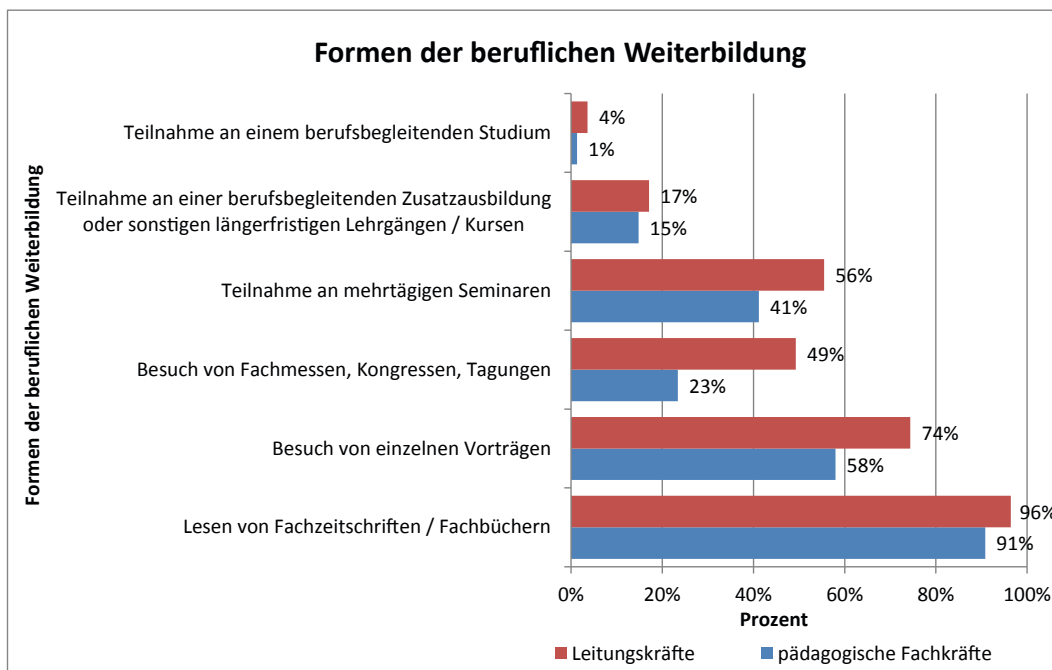
34 Nur die in der Studie erfragten Ausbildungsabschlüsse. ohne z.B. kaufmännische Berufe.

3.4.2 Weiterbildungen: Inanspruchnahme, Formen und Unterstützung durch die Träger

Pädagogische Fach- und Leitungskräfte sind weiterbildungsfreudig (vgl. Beher & Walter 2012). Von den befragten pädagogischen Fachkräften geben fast alle (97%) an, in den letzten zwölf Monaten mindestens eine der genannten Weiterbildungsformen genutzt zu haben. Am häufigsten werden das Lesen von Fachzeitschriften oder Fachbüchern (91%), der Besuch einzelner Vorträge (58%) und die Teilnahme an mehrtägigen Seminaren (41%) genannt. Längerfristige Lehrgänge oder Kurse nutzen 15% der pädagogischen Fachkräfte. Die Möglichkeit ein berufsbegleitendes Studium zu absolvieren nahmen 1% der Fachkräfte in Anspruch (n=1.199). Auch die befragten Lei-

tungen berichten, in den letzten zwölf Monaten am häufigsten das Lesen von Fachzeitschriften oder Fachbüchern (96%) oder den Besuch einzelner Vorträge (74%) zu ihrer beruflichen Weiterbildung genutzt zu haben. Die Hälfte der Befragten besuchte Fachmessen oder Kongresse (49%) und nahm an mehrtägigen Seminaren (56%) teil. An einem berufsbegleitenden Studium nahmen 4% der Leitungen in den vergangenen Monaten teil, eine überraschend hohe Anzahl (vgl. Abb. 14). Es zeigt sich eine im Vergleich zu den pädagogischen Fachkräften insgesamt höhere Weiterbildungsbereitschaft der befragten Einrichtungsleitungen.

Abbildung 14: Formen der beruflichen Weiterbildung (in Prozent; Mehrfachnennung möglich; FK: n=1.199; L: n=671)

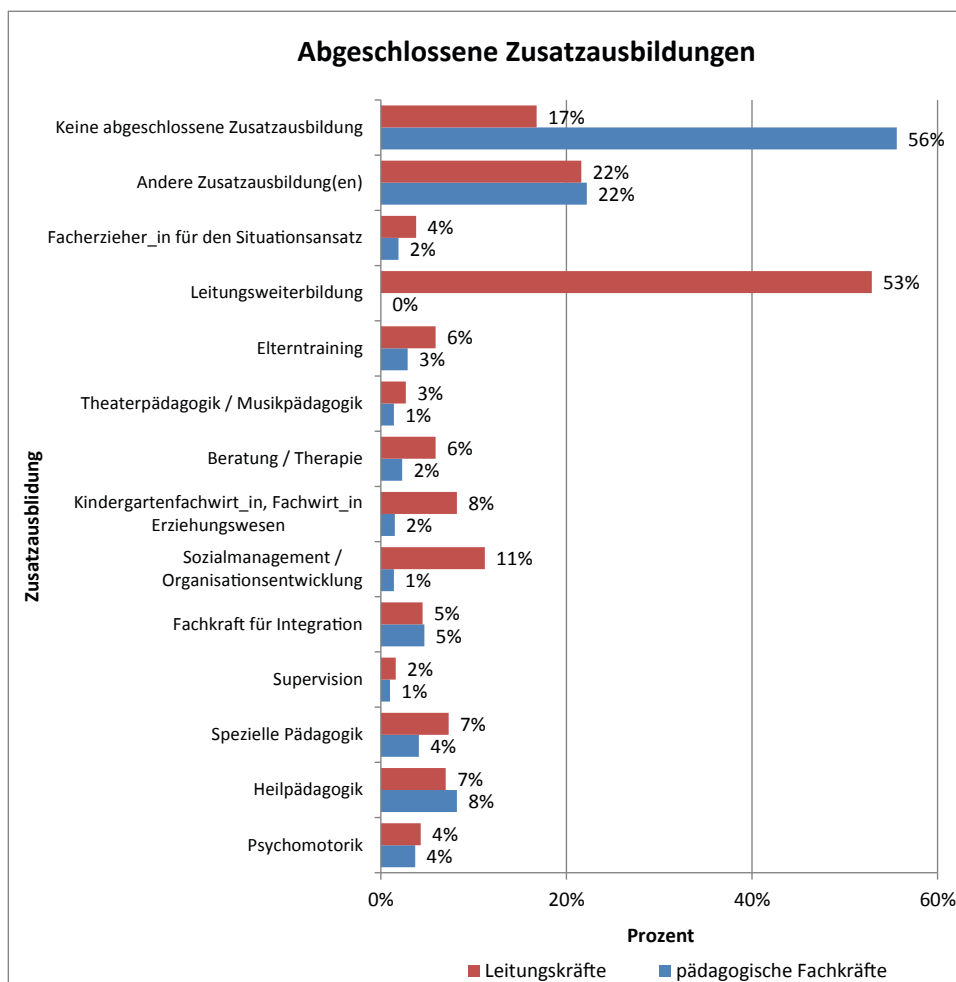


Fach- und Leitungskräfte wurden auch nach längeren Zusatzausbildungen³⁵ gefragt. Die Hälfte (56%) der befragten pädagogischen Fachkräfte gibt an, keine solche Zusatzausbildung absolviert zu haben. Dieser Befund sollte jedoch vorsichtig interpretiert werden, da die Frage nach einer Zusatzqualifikation nur von 784 Personen beantwortet wurde; vermutlich liegt der Anteil an Fachkräften ohne Zusatzqualifikation eher höher. Die meisten inhaltlichen Nennungen fallen in die Kategorie ‚Andere Zusatzausbildung(en)‘ (22%), was für eine breite thematische Streuung spricht. Leitungskräfte haben deutlich häufiger Zusatzausbildungen abgeschlossen als pädagogische Fachkräfte. Von ihnen geben lediglich 17% an, keine Zusatzausbildung abgeschlossen zu haben (n=560). Die Hälfte (53%) der Leitungen berichtet von einer abgeschlossenen Leitungsweiterbildung, weitere 8% bzw. 11% haben sich zur Kindergartenfachwirtin / zum Kindergartenfachwirt weiter qualifiziert oder eine Weiterbildung im Bereich Sozialmanagement oder Organisationsentwicklung absolviert.

Somit hat die Mehrheit der befragten Leitungskräfte eine für ihre Tätigkeit und ihr Aufgabenprofil spezifische Zusatzqualifikation erworben; mindestens ein Viertel übt diese Tätigkeit jedoch ohne einschlägige Zusatzqualifikation aus.

Alle weiteren Zusatzausbildungen werden von den Leitungskräften weitaus seltener benannt, jedoch vielfach in Relation zu den Aussagen der pädagogischen Fachkräfte immer noch ca. doppelt so häufig (z.B. spezielle Pädagogiken, Beratung und Therapie, Theater- / Musikpädagogik, Elterntraining, Fachkraft für den Situationsansatz). Auch bei den Leitungen ist der Anteil (22%) anderer Zusatzausbildungen recht groß (vgl. Abb. 15).

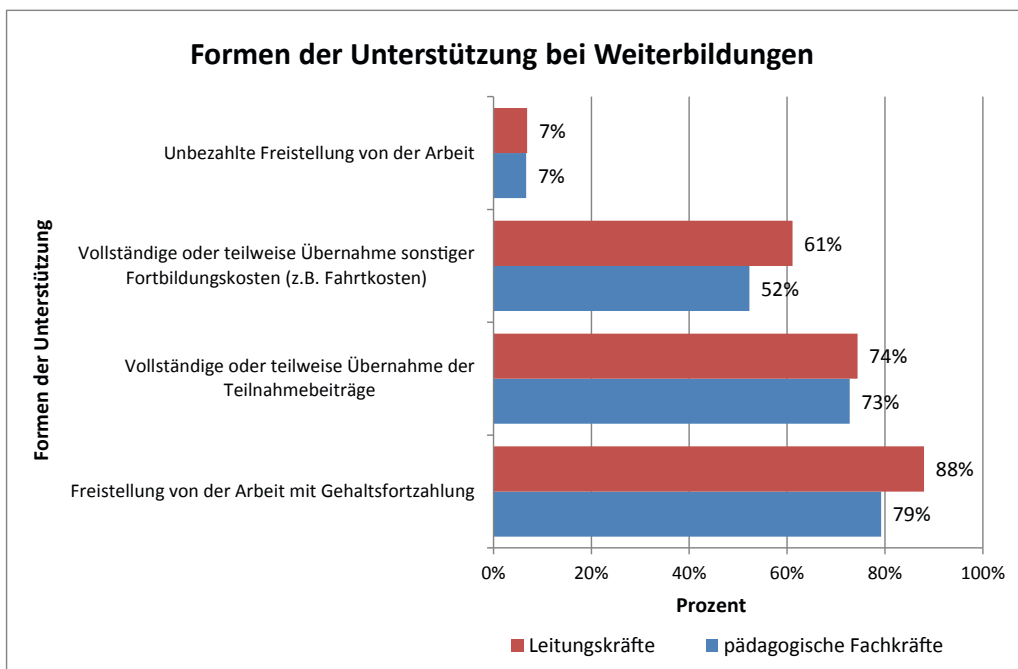
Abbildung 15: Abgeschlossene Zusatzausbildungen
(in Prozent; Mehrfachnennung möglich; FK: n=784; L: n=560)



35 berufsbegleitend, zertifiziert und mindestens 1- bis 2-jährig

96 % der pädagogischen Fachkräfte geben an, von ihren Einrichtungen Unterstützung bei der Teilnahme an Weiterbildungen zu erfahren. Am häufigsten unterstützen die Einrichtungen ihre Mitarbeiter_innen durch Freistellung mit Gehaltsfortzahlung (79%) oder die vollständige oder teilweise Übernahme von Teilnahmebeträgen (73%). Etwas mehr als die Hälfte (52%) der Fachkräfte wird auch durch die vollständige oder teilweise Übernahme von Fahrt- oder Übernachtungskosten durch ihre Einrichtung unterstützt (n=1.187). Die befragten Leitungen geben in den meisten Fällen (88%) an, durch Freistellung von der Arbeit mit Gehaltsfortzahlung unterstützt zu werden. Drei Viertel der Leitungskräfte erfährt durch die vollständige oder teilweise Übernahme der Teilnahmegebühren (74%) Unterstützung, deutlich über die Hälfte auch durch die Übernahme sonstiger Fortbildungskosten (61%). Nur knapp 2% der befragten Leitungen berichten, dass sie in keiner der genannten Formen durch ihre Einrichtungen unterstützt werden (n=669) (vgl. Abb. 16).

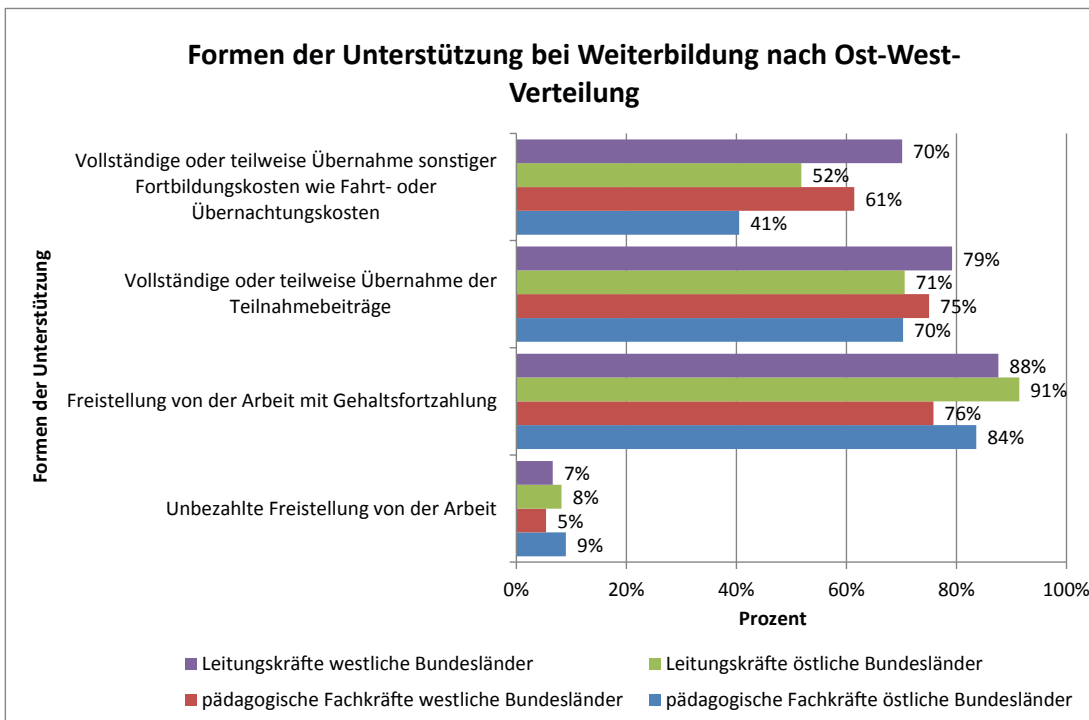
Abbildung 16: Formen der Unterstützung bei Weiterbildungen
(in Prozent; Mehrfachnennung möglich; FK: n=1.187; L: n=669)



Unterscheidet man die Unterstützungsformen nach Ost und West so fällt auf, dass bestimmte Unterstützungsmöglichkeiten mit der Lage der Einrichtung im Bundesgebiet variieren. Fach- und Leitungskräfte erhalten in den östlichen Bundesländern weniger Unterstützung als in den westlichen Ländern. So wird die Teilnahme an Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte in den östlichen häufiger als in den westlichen Bundesländern durch eine unbezahlte Freistellung von der Arbeit unterstützt ($\Phi=-.07$, $p<.05$; o.T.), aber seltener durch Freistellung mit Ge-

haltsfortzahlung ($\Phi=-.08$, $p<.01$; o.T.) und wesentlich seltener durch die Übernahme sonstiger Fortbildungskosten ($\Phi=.20$, $p<.001$; o.T.). Leitungskräfte werden in den neuen Bundesländern seltener durch Übernahme der Teilnahmebeiträge bzw. sonstiger Fortbildungskosten unterstützt. Die Unterschiede sind statistisch signifikant (Übernahme der Teilnahmebeiträge Leitungskräfte: $\Phi=.08$, $p<.05$; Übernahme sonst. Fortbildungskosten Leitungskräfte $\Phi=.17$, $p<.001$; o.T.) (vgl. Abb. 17).

Abbildung 17: Formen der Unterstützung bei Weiterbildung nach Ost-West-Verteilung
(in Prozent; Mehrfachnennung möglich; FK: n=1.152; L: n=648)



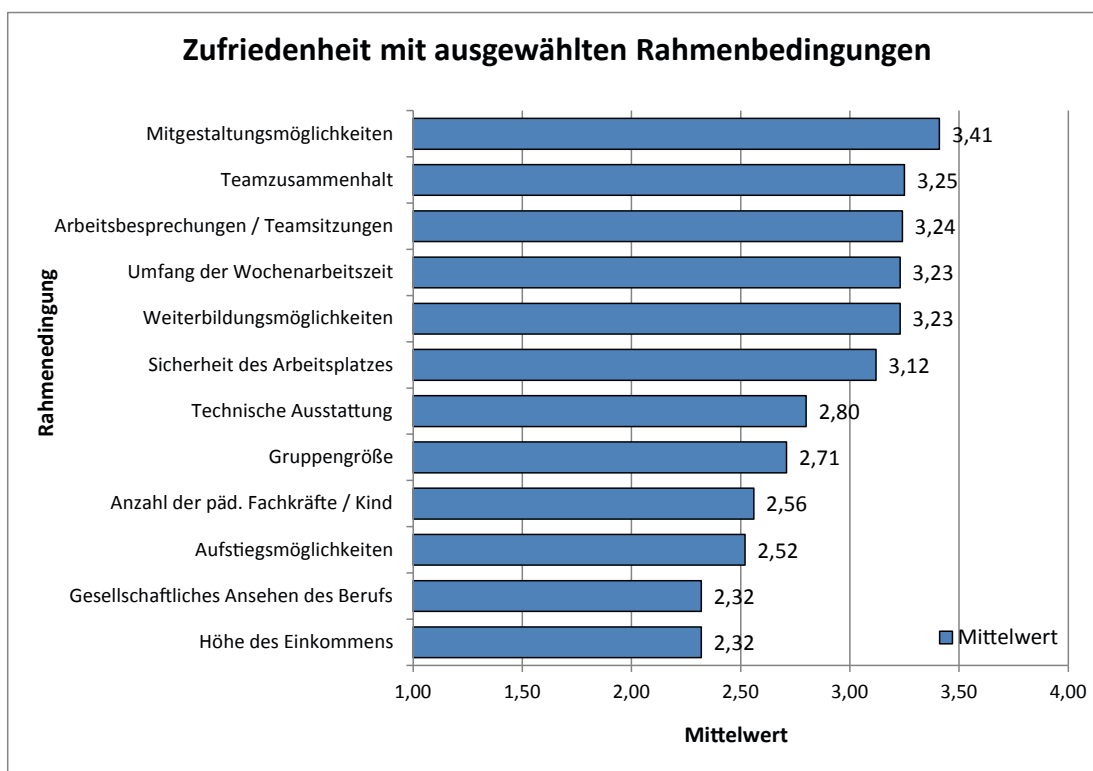
3.5 Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen

Die pädagogischen Fachkräfte wurden auch nach dem Grad ihrer persönlichen Zufriedenheit mit ausgewählten Rahmenbedingungen befragt und gebeten, diese auf einer Viererskala anzugeben („Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Rahmenbedingungen Ihrer Arbeit?“ 1=gar nicht, 2=eher nicht, 3=überwiegend, 4=voll und ganz).

Am zufriedensten sind die Fachkräfte im Durchschnitt mit ihren Mitgestaltungsmöglichkeiten ($M=3,41$, $n=1.212$). In geringem Abstand mit Mittelwerten zwischen 3,25 und 3,23 folgen die Zufriedenheit mit dem Zusammenhalt im Team, den Arbeitsbesprechungen bzw. Teamsitzungen, den Weiterbildungsmöglichkeiten und dem Umfang ihrer Wochenarbeitszeit. Weniger, aber im Durchschnitt immer noch überwiegend zufrieden äußern sich die Fachkräfte zur Sicherheit ihres Arbeitsplatzes ($M=3,12$, $n=1.222$).

Deutlich geringer fällt die Zufriedenheit mit der technischen Ausstattung ($M=2,80$, $n=1.222$) und der Größe der Kindergruppe, mit der sie arbeiten, aus ($M=2,71$, $n=1.220$). Am unzufriedensten sind die befragten Fachkräfte mit dem Erzieher-Kind-Schlüssel ($M=2,56$, $n=1.227$), den Aufstiegsmöglichkeiten ($M=2,52$, $n=1.213$), der Höhe des Einkommens ($M=2,32$; $n=1.227$) und dem gesellschaftlichen Ansehen ihres Berufs ($M=2,32$, $n=1.226$). Auffällig sind dabei die hohen Standardabweichungen in Bezug auf die Gruppengrößen und die Anzahl der pädagogischen Fachkräfte pro Kind, die die bereits in den entsprechenden Teilkapiteln geäußerte Vermutung erhärten, dass diese Rahmenbedingungen in deutschen Kindertageseinrichtungen äußerst heterogen ausfallen (vgl. Abb. 18).

Abbildung 18: Zufriedenheit mit ausgewählten Rahmenbedingungen (Mittelwerte; n zwischen 1.212 und 1.231)



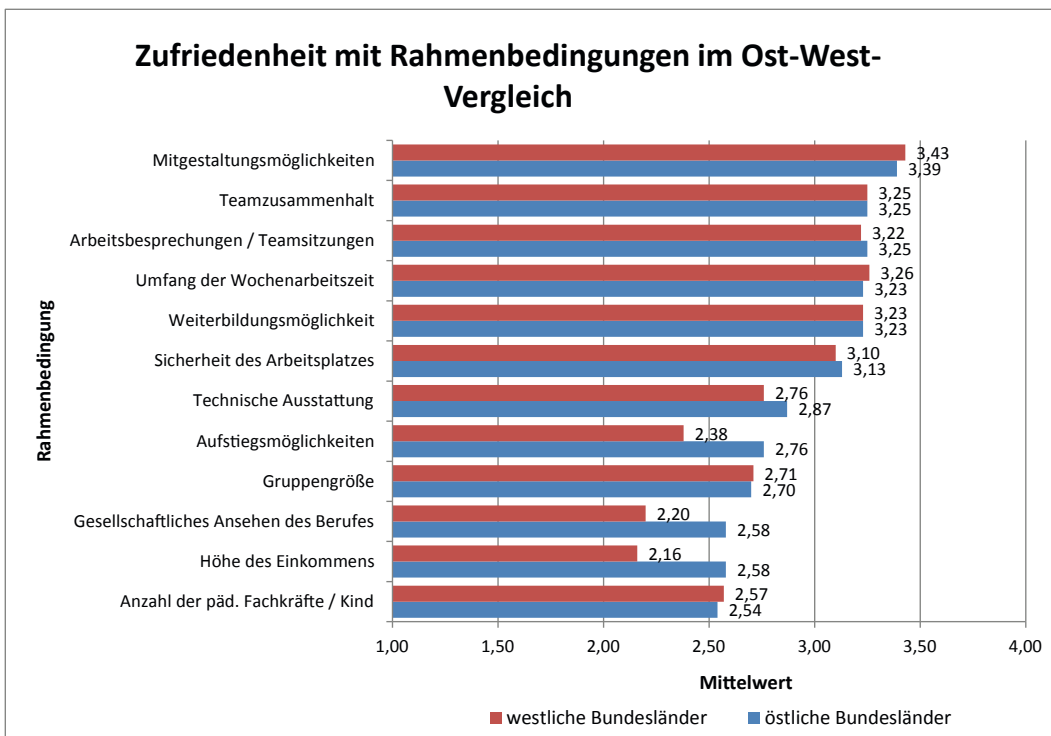
1=gar nicht, 2=eher nicht, 3=überwiegend, 4=voll und ganz

3.5.1 Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen

Mit einigen Aspekten ihrer strukturellen Rahmenbedingungen sind die Fachkräfte in den westlichen Bundesländern signifikant unzufriedener als ihre Kolleg_innen in den östlichen Bundesländern. Dies betrifft die technische Ausstattung ($U=153.347$, $p<.05$), die Höhe des Einkommens ($U=122.037$, $p<.001$), die Aufstiegsmöglichkeiten ($U=125.113$, $p<.001$) und das gesellschaftliche Ansehen ihres Berufs ($U=126.578$, $p<.001$) (vgl. Abb. 19).

Weitere Zusammenhänge finden sich zwischen der Arbeit in unterschiedlichen Gruppenstrukturen und der Zufriedenheit mit Gruppengrößen und dem Erzieher-Kind-Schlüssel. Dies gilt jedoch nur für Fachkräfte in den alten Bundesländern. Hier sind Fachkräfte in reinen Krippengruppen (Typ 1) am zufriedensten mit den Gruppengrößen und dem Erzieher-Kind-Schlüssel; auch die Fachkräfte in altersübergreifenden Gruppen (Typ 3) sind zufriedener als in den beiden anderen Gruppentypen. Beide Zusammenhänge sind hoch signifikant (Kruskall-Wallis-Test: Gruppengröße $\chi^2=36,72$, $df=3$, $p<.001$; Fachkräfte / Kind $\chi^2=14,2$, $df=3$, $p<.01$; o.T.). In der Teilstichprobe der ostdeutschen Kindertageseinrichtungen konnten diese Zusammenhänge nicht nachgewiesen werden.

Abbildung 19: Zufriedenheit mit Rahmenbedingungen im Ost-West-Vergleich (Mittelwerte; n zwischen 1.175 und 1.193)



3.6 Zusammenfassung

In diesem Abschnitt wurden Merkmale struktureller Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen analysiert. Die Antworten der befragten Fach- und Leitungskräfte können zu den folgenden zentralen Ergebnissen zusammengefasst werden:

Gruppenformen und Gruppengrößen

- Die pädagogische Arbeit wird überwiegend in geschlossenen oder halb- / teiloffenen Organisationsformen realisiert. Die gewählte Organisationsform hängt dabei eng mit dem Alter der betreuten Kinder und der Gruppenstruktur zusammen. Fachkräfte, die ausschließlich Kinder in den ersten drei Lebensjahren betreuen, arbeiten weniger häufig halb- / teiloffen oder offen als solche, die (auch) für ältere Kinder zuständig sind.
- Dennoch erstaunen die hohen durchschnittlichen Gruppengrößen: Selbst Fachkräfte, die nur mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren arbeiten, berichten in 50% der Fälle von Gruppengrößen, die 12 bis 14 Kinder überschreiten. Fachkräfte, die in anderen Gruppenstrukturen betreuen, haben es mit weitaus größeren Gruppen zu tun. Die Medianwerte liegen hier zwischen 16 (geschlossene Gruppenform mit Kindern aller Altersstufen) und 25 Kindern in der Offenen Arbeit. Die überwiegend hohen Standardabweichungen sprechen für eine große Heterogenität der Gruppengrößen in deutschen Kindertageseinrichtungen.
- Die Aufnahme von bis zu fünf Zweijährigen in Kindertagengruppen (Gruppentyp 3) scheint völlig ohne Auswirkungen auf die Gruppengröße und den Personalschlüssel vollzogen zu werden. Dies spricht für eine reine Anpassung der Altersstruktur nach unten, ohne dass die besonderen Bedürfnisse jüngerer Kinder, die auch eine Anpassung des Personalschlüssels erfordern würden, Berücksichtigung fänden.

Personalschlüssel und Ausfallzeiten

- Die in dieser Untersuchung festgestellten Personalschlüssel fallen in der Regel ungünstiger aus als die über eine Vollerhebung ermittelten Personalressourceneinsatzschlüssel, die z.B. im Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme berichtet werden. Angesichts der sorgfältigen Datenbereinigung ist nicht zu vermuten, dass die Unterschiede auf das fehlerhafte Ausfüllen von Fragebögen zurückgehen. Vielmehr liegt nahe, dass Personal, das in der amtlichen Statistik geführt wird – wie Leitungskräfte, Schwangere oder dauerhaft erkrankte Personen – in der Arbeitsrealität der pädagogischen Fachkräfte faktisch nicht anwesend ist und deshalb von ihnen nicht angegeben wurde.
- Dass die Überrepräsentation von ostdeutschen Einrichtungen der Grund für die Ausweisung eines schlechteren Personalschlüssels als in der amtlichen Statistik ist, konnte durch den differenzierten Vergleich der Personalschlüssel nach östlichen und westlichen Bundesländern und nach Gruppenstrukturen ebenfalls widerlegt werden.
- Die Leitungskräfte berichten von durchschnittlichen Ausfallzeiten ihres pädagogischen Fachpersonals in Höhe von 14% in den alten und 17% in den neuen Bundesländern. Der berichtete Krankheitsstand fällt mit 4% (alte Bundesländer) bzw. 5% (neue Bundesländer) im Vergleich zu den Zahlen im Fehlzeitenreport etwas niedriger aus (Meyer u.a. 2012, S. 365).

Mittelbare pädagogische Arbeit

- Pädagogische Fachkräfte nehmen in den fünf untersuchten Bereichen ‚Beobachtung und Dokumentation‘, ‚Zusammenarbeit mit Familien‘, ‚Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule‘, ‚Sprachförderung‘ und ‚Qualitätssicherung und -entwicklung‘ vielfältige, in den Bildungsprogrammen formulierte Aufgaben während der direkten Arbeit mit den Kindern und im Kontext mittelbarer pädagogischer Arbeit wahr.
- Zeitkontingente für die mittelbare pädagogische Arbeit sind jedoch nur unregelmäßig vertraglich verankert oder zumindest verbindlich vereinbart. In den neuen Bundesländern hat nur ca. jede sechste Fachkraft eine entsprechende verbindliche Aussage in ihrem Arbeitsvertrag oder von ihrem Träger; in den alten Bundesländern sind es immerhin ca. 44% – ebenfalls noch nicht einmal jede zweite.
- Um die Anforderungen aus den Bildungsprogrammen angemessen erfüllen zu können, ist nach übereinstimmender Einschätzung der Fachkräfte mehr mittelbare pädagogische Arbeitszeit notwendig. Die Fachkräfte berichten, dass hierfür im Median knapp drei Stunden wöchentlich aufgewendet werden, knapp sechs Stunden aber – bei Zuständigkeit für alle fünf erfragten Bereiche – notwendig wären, um die Arbeiten umfassend und in guter Qualität zu erledigen.
- Die meiste Zeit wenden die Fachkräfte für die Anforderungen in den Bildungsbereichen Beobachtung und Dokumentation sowie Sprachförderung auf. Gleichzeitig sehen sie hier auch den höchsten Zeitbedarf. Zwischen Voll- und Teilzeitkräften (ab 21 Wochenstunden vertraglicher Arbeitszeit) treten keine nennenswerten Unterschiede in Erscheinung.
- Die realisierten Arbeitszeitanteile für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben schwanken in Abhängigkeit von der Lage der Einrichtung im Bundesgebiet. In Kindertageseinrichtungen in den östlichen Bundesländern werden im Median 6,2% der Arbeitszeit, in den westlichen Bundesländern 9,1% der Arbeitszeit für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben eingesetzt.
- Die von den Fachkräften als notwendig erachteten Zeitanteile liegen durchgängig wesentlich höher: Vollzeitbeschäftigte Fachkräfte erachten 12,5% ihrer Arbeitszeit, Teilzeitkräfte 15,2% als erforderlich. In den neuen Bundesländern sind es im Median ebenfalls 12,5% und in den alten Bundesländern 15,2%.
- Nach Auffassung der befragten Vollzeitkräfte (39 Wochenstunden) müssen wöchentlich 5 bis 6 Stunden investiert werden, um die anstehenden fachlichen Aufgaben im Bereich mittelbarer pädagogischer Arbeit *in den fünf erfragten Feldern* abzudecken.
- Im Mittel summieren sich die Arbeitszeitanteile, in denen die Fachkräfte aufgrund von Ausfallzeiten und Zeiten mittelbarer pädagogischer Arbeit nicht für die direkte pädagogische Arbeit in der Kindergruppe verfügbar sind, auf 22,7% (alte Bundesländer) bzw. 23,6% (neue Bundesländer). Bei Berücksichtigung der als *notwendig* erachteten Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit steigen die Werte auf jeweils ca. 30% der Arbeitszeit.
- Weitere Aufgaben – wie die Auseinandersetzung mit der Realisierung inklusiver Bildung, organisatorische Absprachen im Rahmen von Teamsitzungen, die Vor- und Nachbereitung von Bildungsaktivitäten und Projekten z.B. im Bereich mathematisch-naturwissenschaftlicher oder ästhetischer Bildung – erfordern zusätzliche Zeitkontingente für mittelbare pädagogische Arbeit. Diese sind in den vorliegenden Berechnungen nicht enthalten und somit zusätzlich zu kalkulieren.

Aus- und Weiterbildung

- Die Daten zur schulischen und beruflichen Bildung und zur Inanspruchnahme von Fort- und Weiterbildungen können insgesamt vorsichtig als Indikatoren für eine zunehmende Professionalisierung des frühpädagogischen Feldes gewertet werden³⁶. So hat die Mehrzahl der befragten Fach- und Leitungskräfte zwar einen mittleren Bildungsabschluss, über 40% haben aber die (Fach-) Hochschulreife oder sogar einen akademischen Ausbildungsabschluss erlangt. Je jünger die Fachkräfte, desto eher verfügen sie über einen höheren Bildungsabschluss.
- Nach wie vor verfügen über 80% der pädagogischen Fachkräfte als höchsten beruflichen Abschluss über die staatliche Anerkennung als Erzieherin / Erzieher. 6,5% der pädagogischen Fachkräfte und ein knappes Fünftel der Leitungskräfte gibt aber bereits an, eine einschlägige akademische Ausbildung absolviert zu haben. Leitungskräfte sind noch besser ausgebildet und noch weiterbildungsfreudiger als Fachkräfte ohne Leitungsfunktion.
- Die meisten Träger unterstützen die Fort- und Weiterbildungsbestrebungen ihrer Mitarbeiter_innen recht großzügig durch Freistellungen bei Lohnfortzahlung, viele auch durch die Übernahme von Teilnahmebeiträgen und weiteren Kosten.
- Teilzeitkräfte scheinen den Spagat zwischen Anforderungen und Rahmenbedingungen noch stärker zu spüren als in Vollzeit tätige Fachkräfte. Übernehmen sie Aufgaben in den fünf untersuchten Bereichen, dann in vergleichbarem Umfang wie Vollzeitkräfte. Übernehmen sie diese nicht, scheinen sie sich dennoch verantwortlich und unter Druck zu fühlen, sich mehr zu engagieren. So empfinden sie einen relativen Anteil von 15,2% an ihrer Arbeitszeit als notwendig – ca. doppelt so viel, wie sie derzeit investieren.
- Die Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen ist abhängig von verschiedenen Faktoren. Am zufriedensten sind die Fachkräfte im Durchschnitt mit ihren Mitgestaltungsmöglichkeiten, dem Zusammenhalt und der Arbeit im Team, den Weiterbildungsmöglichkeiten und dem Umfang ihrer Wochenarbeitszeit.
- Unzufriedenheit herrscht im Hinblick auf zwei Aspekte des „eisernen Dreiecks der Strukturqualität“, den Gruppengrößen und dem Fachkräfte-Kind-Schlüssel. Noch weniger zufrieden äußern sich die Fachkräfte zu Aufstiegsmöglichkeiten, Bezahlung und gesellschaftlicher Anerkennung ihres Berufs. Auffällig sind dabei die hohen Standardabweichungen in Bezug auf die Gruppengrößen und die Anzahl der pädagogischen Fachkräfte pro Kind.

Unterschiede und Zufriedenheit in Bezug auf die Rahmenbedingungen

- Fachkräfte in ostdeutschen Einrichtungen arbeiten unter anderen, teils schlechteren Rahmenbedingungen als ihre Kolleg_innen in den westlichen Bundesländern. Sie sind häufiger in reinen Krippengruppen und in geschlossenen Gruppenformen tätig. Der Personalschlüssel ist im Durchschnitt schlechter, es sind seltener Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit verbindlich vereinbart und Fach- und Leitungskräfte erhalten in den östlichen Bundesländern weniger Unterstützung, wenn sie Fortbildung in Anspruch nehmen, als in den westlichen Ländern. Die prozentualen Ausfallzeiten sind – auch krankheitsbedingt – in den ostdeutschen Einrichtungen höher, was die realen Fachkraft-Kind-Relationen noch einmal verschlechtert.
- Fachkräfte in den westlichen Bundesländern sind unzufriedener mit bestimmten Aspekten ihrer Arbeit als Fachkräfte in den östlichen Bundesländern. Fachkräfte, die in reinen Krippengruppen arbeiten, äußern sich eher zufrieden mit dem Fachkräfte-Kind-Schlüssel und den Gruppengrößen als Fachkräfte, die in anderen Gruppenstrukturen arbeiten.

³⁶ Vorsichtig deshalb, weil höhere Abschlüsse im Vergleich zur Grundgesamtheit in der herangezogenen Stichprobe überrepräsentiert sind, was auch auf Selbstselektionsprozesse zurückgeführt werden könnte.

4. Zusammenarbeit im Team und mit der Leitung

Kindertageseinrichtungen sind Institutionen, in denen Teams zusammenarbeiten, die von Leitungskräften geführt, organisiert, beraten und fachlich begleitet werden. Die Zusammenarbeit im Team und zwischen Team und Leitung dokumentiert sich u.a. in organisatorischen Abläufen, im Ausmaß und Zuschnitt von Mitbestimmung und Verantwortungsteilung, in der Art und Weise, wie – und welche – Entscheidungen getroffen werden und im alltäglichen Umgang miteinander und mit den professionellen Aufgaben. Letzteres hängt eng mit den gruppen- und milieuspezifischen Orientierungen zusammen, die in einem Team zum Tragen kommen.

Gängige Qualitätsmodelle sehen in Merkmalen der Leitungs- und Managementqualität Variablen, die den Zusammenhang von strukturellen Rahmenbedingungen und der Qualität pädagogischer Prozesse moderieren (vgl. Viernickel 2008). Empirische Belege hierfür finden sich jedoch erst vereinzelt (aktuell u.a. Wertfein, Müller & Danay 2013). Erfahrungsgemäß gelten transparente und klare Strukturen und Abläufe, ein funktionierender Informationsaustausch und eine wertschätzende Zusammenarbeit im Team jedoch als Ressourcen, die einen positiven Einfluss auf die Gestaltung der pädagogischen Arbeit haben. Für entsprechend förderliche Kooperations- und Kommunikationsstrukturen zu sorgen, wird als grundlegende Anforderung an die Leitung einer Kindertageseinrichtung betrachtet.

In den im qualitativen Teil der Studie untersuchten 15 Fachkräfte-Teams ließen sich vor allem gemeinschaftlich getragene, kollektive Orientierungen rekonstruieren – dies führte zur Beschreibung ‚typischer‘ Umgangsweisen von Fachkräfte-Teams mit den Bildungsprogrammen und den aktuell an sie gestellten Anforderungen (vgl. Kapitel 2). Dennoch zeichnete sich in einigen Gruppen auch ab, dass es in einem Team durchaus unterschiedliche profes-

sionelle Milieus geben kann, also die Kolleg_innen unterschiedlich mit Umsetzungs- oder Orientierungsdilemmata umgehen. Dies kann z.B. der Fall sein, wenn zwei sehr unterschiedliche Professionskulturen aufeinandertreffen, etwa akademisch ausgebildete Kindheitspädagog_innen auf traditionell ausgebildete Erzieher_innen oder langjährig berufserfahrene Praktiker_innen auf professionelle Noviz_innen. Hier ist dann besonders entscheidend, wie ein Team – und insbesondere die Leitung – mit diesen Milieu- bzw. Orientierungsdifferenzen umgehen (vgl. Kapitel 4.3).

Um sich den Fragen zu nähern, wie Teams und Leitungen in deutschen Kindertageseinrichtungen ihre Zusammenarbeit organisieren und bewerten und inwiefern es von der jeweiligen Team- und Leitungsqualität abhängt, ob und vor allem *wie* die Bildungsprogramme und die in ihnen formulierten Anforderungen in den Einrichtungen interpretiert und umgesetzt werden, wurden zum einen mit den Fachkräfte- und Leitungsfragebögen einige Informationen zur organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung der Zusammenarbeit sowie Daten zur Zufriedenheit im Team und mit den Leitungen erhoben (vgl. Kapitel 4.1 und 4.2). Zum anderen wurde auch in den Gruppendiskussionen die Zusammenarbeit in der Einrichtung thematisiert. In den qualitativen Analysen ging es vor allem darum zu rekonstruieren, welche konkreten Erlebnisse und Erfahrungen im Zusammenhang mit welchen handlungsleitenden Orientierungen stehen (vgl. Kapitel 4.3). Auch in den Gruppendiskussionen mit den Leitungskräften und Trägervertreter_innen wurde nach diesbezüglichen Erfahrungen und Einschätzungen gefragt.

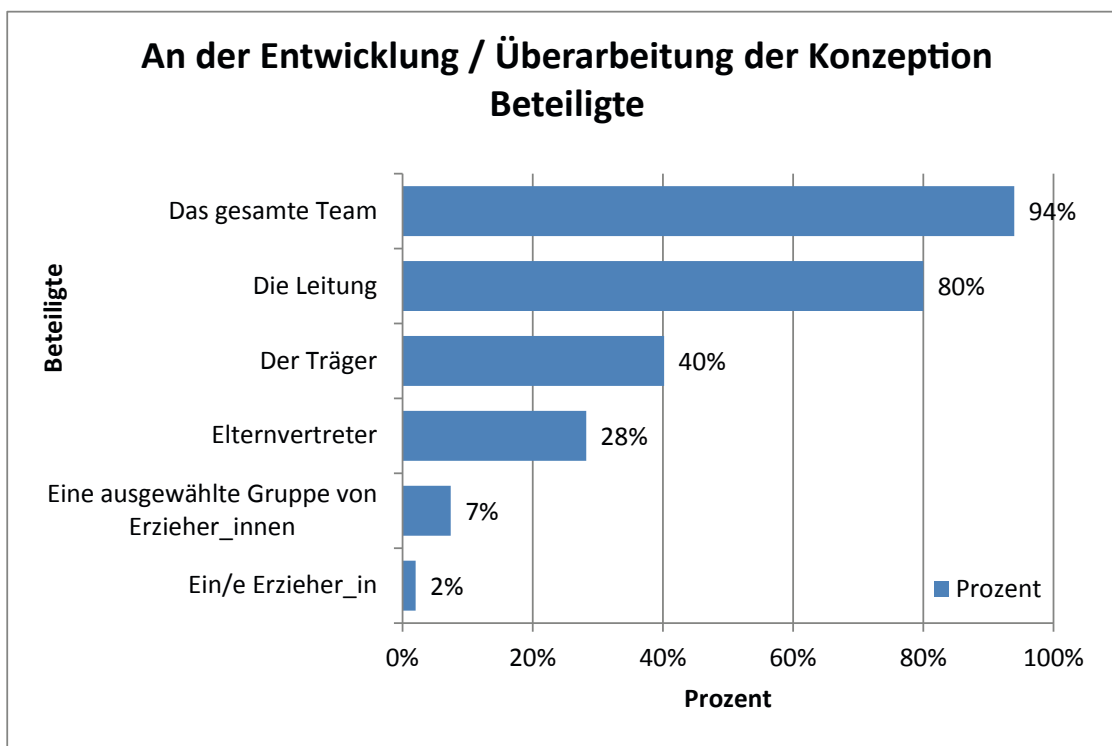
Die Ergebnisse zu dieser komplexen Thematik sollen im Folgenden zusammenfassend vorgestellt werden, wobei die Erkenntnisse aus dem quantitativen Teil der Studie den qualitativ gewonnenen Ergebnissen voran gestellt werden.

4.1 Organisation und Inhalte der Zusammenarbeit im Team

Gemäß §22a des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (Sozialgesetzbuch Achtes Buch – Kinder- und Jugendhilfe – (SGB VIII)) sollen die Träger der öffentlichen Jugendhilfe die Qualität der Förderung in ihren Einrichtungen durch geeignete Maßnahmen sicherstellen und weiterentwickeln. Dazu gehören die Entwicklung und der Einsatz einer pädagogischen Konzeption als Grundlage für die Erfüllung des Förderungsauftrags sowie der Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Evaluation der pädagogischen Arbeit. Einrichtungen und Teams lassen sich auch dadurch charakterisieren, wie sie die Aufgaben- und Verantwortungsverteilung für die hierfür erforderlichen konzeptionellen Schritte gestalten.

Die Existenz einer schriftlichen Konzeption bejahen 96% der befragten Einrichtungsleitungen³⁸. An ihrer Entwicklung bzw. Überarbeitung ist praktisch immer das gesamte Team beteiligt. In jeder fünften Einrichtung scheint die Leitung die Konzeptionsentwicklung zumindest phasenweise an das Team zu delegieren. In vielen Einrichtungen werden auch Träger und Elternvertreter einbezogen. Dass nur einzelne Fachkräfte oder eine ausgewählte Gruppe die Konzeption erstellen, ist eher die Ausnahme (vgl. Abb. 20).

Abbildung 20: An der Entwicklung / Überarbeitung der Konzeption Beteiligte
(in Prozent; Mehrfachnennung möglich; n=649)³⁷



³⁷ Im Text wird einheitlich die Bezeichnung ‚pädagogische Fachkraft‘ verwendet. In Grafiken und Tabellen bleiben die Bezeichnungen so, wie sie im Fragebogen gestellt wurden.

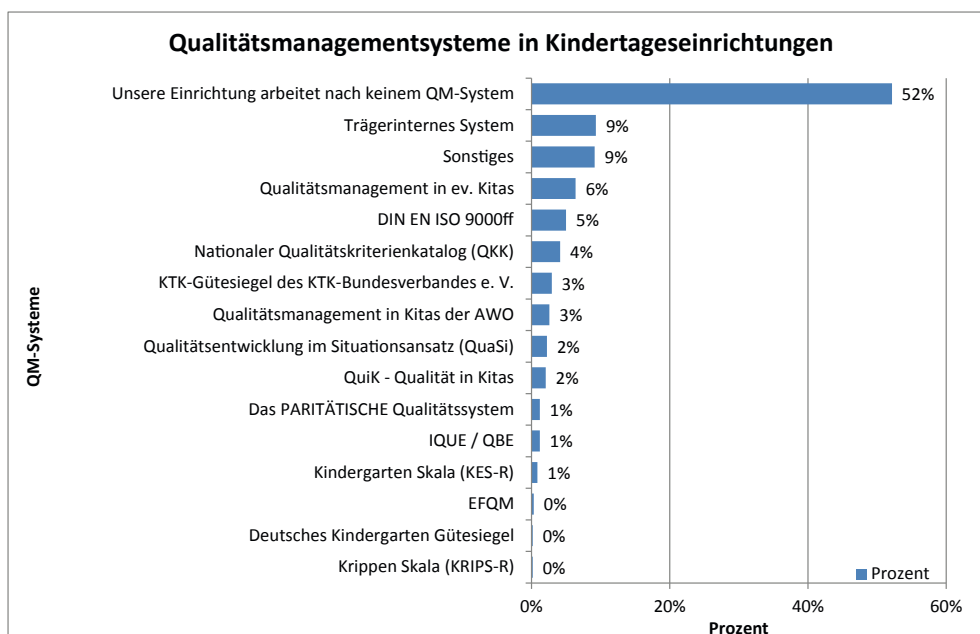
³⁸ Weshalb 25 Leitungskräfte – alle aus Einrichtungen in den alten Bundesländern – diese Frage verneinten, geht aus den Daten nicht hervor.

Interne Evaluationen der pädagogischen Arbeit finden in 55% der Einrichtungen statt³⁹. Externe Evaluationen sind seltener und werden nur in 16% der Einrichtungen durchgeführt. In weiteren 18% sind diese geplant, jedoch in knapp zwei Dritteln der Einrichtungen (66%) aktuell und auch zukünftig nicht vorgesehen (o.T.)⁴⁰. Qualitätsentwicklungsprozesse werden in über der Hälfte der Einrichtungen (56%) dokumentiert, u.a. unter Zuhilfenahme von Checklisten (33%) und Protokoll- bzw. Analysebögen (23%) oder durch die Entwicklung von Qualitätsstandards (26%) und Maßnahmeplänen (19%; n=643; o.T.).

Dies geschieht in ungefähr der Hälfte der Einrichtungen im Rahmen eines systematischen Qualitätsmanagements. Die folgende Abbildung (vgl. Abb. 21) zeigt auf, wie heterogen diesbezüglich in den Einrichtungen vorgegangen wird:

Aufschlussreich sind auch die Angaben der Leitungskräfte zu Verantwortlichkeiten und zur Beteiligung im Kontext von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen. Jede zweite von ihnen (51%) sieht sich selbst als (Haupt-) Verantwortliche für die Qualitätsentwicklung, 17% benennen hier den Träger und 17% eine/n Qualitätsbeauftragte/n. Fast 40% der Leitungskräfte geben an, dass für Qualitätsentwicklung ‚niemand Spezifisches‘ zuständig sei – was für eine eher diffuse Auffassung von Qualitätsentwicklung bzw. -management spricht (n=657). Als Beteiligte an der Qualitätsentwicklung identifizieren zwei Drittel der Leitungskräfte sich selber (71%) und das gesamte Team (66%); ein Drittel benennt (zusätzlich) auch den Träger (33%). Nur von jeder achten Leitungskraft werden auch Eltern als Beteiligte benannt (vgl. Abb. 22). Insgesamt spiegelt sich in diesen Ergebnissen, dass in ca. zwei Dritteln der Einrichtungen Qualitätsentwicklung als gemeinsame Aufgabe von Team und Leitung verstanden wird. In Bezug auf die Verantwortungsverteilung lassen sich Einrichtungen, bei denen diese eindeutig entweder bei der Leitung, dem Träger und / oder einer Qualitätsbeauftragten verortet ist, von jenen unterscheiden, die eine klare Verantwortungszuweisung nicht vornehmen.

Abbildung 21: Qualitätsmanagementsysteme in Kindertageseinrichtungen⁴¹ (in Prozent; n=579)

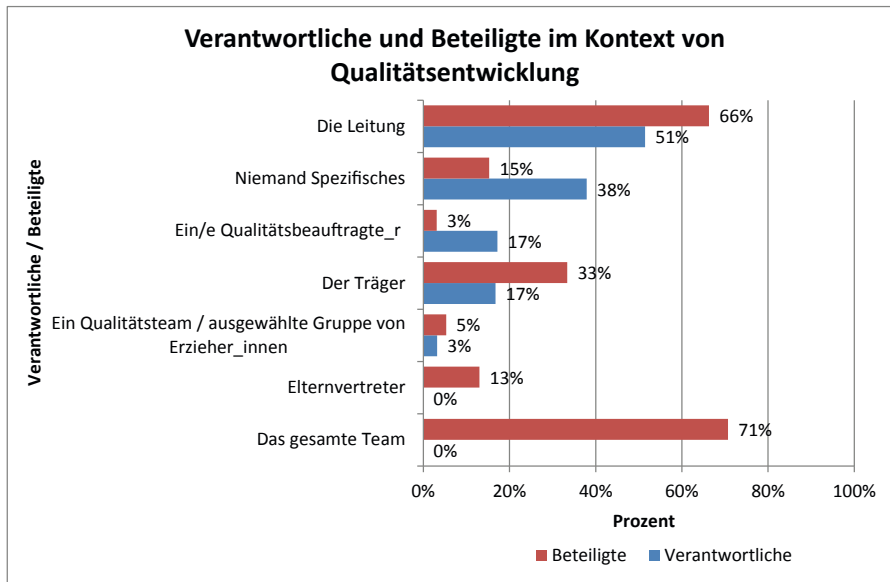


39 Diese und die folgenden Auswertungen beruhen auf den Angaben der Leitungskräfte (n zwischen 579 und 658)

40 In Bezug auf die Verbindlichkeit interner und externer Evaluationen gelten unterschiedliche landesrechtliche Regelungen, die sich in der pädagogischen Praxis und unseren Ergebnissen entsprechend spiegeln dürften.

41 Einen Überblick über gängige Qualitätskonzepte geben Esch u.a. 2006.

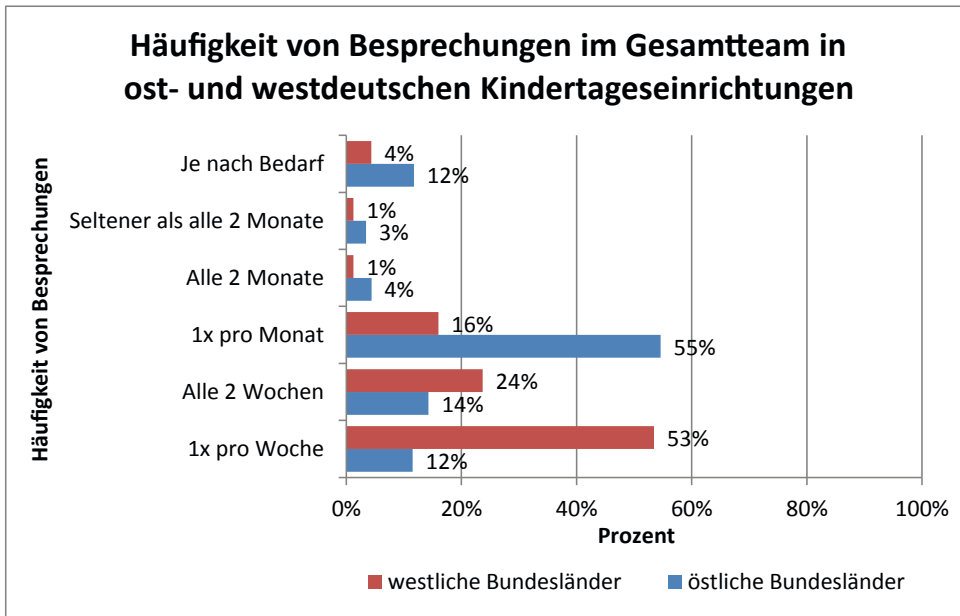
Abbildung 22: Verantwortliche und Beteiligte im Kontext von Qualitätsentwicklung
(in Prozent; Mehrfachnennungen möglich; Verantwortliche: n=657; Beteiligte: n=646)



Die Arbeit in einem pädagogischen Team macht einen kontinuierlichen Informationsfluss und regelmäßige Absprachen notwendig. Je nach Einrichtungsgröße und organisationalen Entscheidungen sind hierfür Zusammenkünfte aller Mitarbeiter_innen und/oder von enger zusammenarbeitenden Fachkräften innerhalb des Gesamtteams vorgesehen. Für die Mehrzahl der befragten Fachkräfte gilt, dass sowohl Gesamt- als auch Teilteambesprechungen zu regelmäßigen Bestandteilen ihrer Arbeit zählen. Gesamtteambesprechungen sind in über 97% der Einrichtungen etabliert; sie finden in großen Einrichtungen (nach Plätzen lt. Betriebserlaubnis) seltener, aber dafür länger als in kleineren Einrichtungen (Häufigkeit: $\gamma=.06$, $p<.05$; Dauer: $\gamma=.15$, $p<.001$; o.T.) statt. Frequenz und Dauer der Besprechungen in Kleinteams – über die knapp 80% der Fachkräfte berichten – unterscheiden sich in großen und kleinen Einrichtungen dagegen nicht.

Auch die Lage der Einrichtung im Bundesgebiet weist Zusammenhänge mit der organisationalen Gestaltung der Teamsitzungen auf. In den neuen Bundesländern finden sowohl Gesamt- als auch Teilteambesprechungen seltener statt, und diese sind auch von kürzerer Dauer als in den alten Bundesländern. Während in letzteren 53% der Fachkräfte angaben, einmal wöchentlich Besprechungen im Gesamtteam durchzuführen, taten dies nur 12% der befragten Fachkräfte aus den neuen Bundesländern. Hier gaben dagegen 55% an, dass solche Besprechungen einmal im Monat stattfinden (Cramers $V=.52$, $p<.001$, $n=1.147$; vgl. Abb. 23). In ca. 70% der Einrichtungen dauern diese Teamsitzungen zwischen ein und zwei Stunden; in den neuen Bundesländern finden sich etwas häufiger Teams, die mit einer Stunde Besprechungszeit auskommen (müssen) (neue Bundesländer: 12%, alte Bundesländer: 6%, Cramers $V=.12$, $p<.001$; o.T.). Diese Zusammenhänge werden nicht durch die Größe der Einrichtungen moderiert; separate Analysen mit kleinen (bis 50 Plätze), mittleren (bis 85 Plätze) und großen (ab 86 Plätze lt. Betriebserlaubnis) Einrichtungen ergaben für alle drei Untergruppen gleich gerichtete Ergebnisse (o.T.).

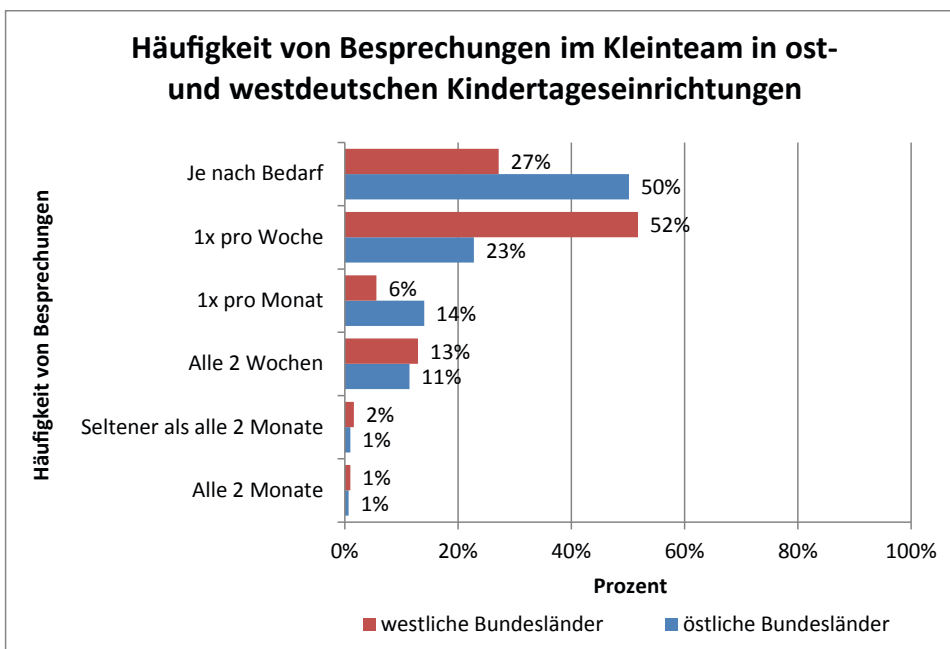
Abbildung 23: Häufigkeit von Besprechungen im Gesamtteam in ost- und westdeutschen Kindertageseinrichtungen (in Prozent; n=1.147)



Das gleiche Muster zeigt sich auch in Bezug auf Besprechungen im Kleinteam. Jede zweite Fachkraft aus den alten Bundesländern berichtet über einmal wöchentlich stattfindende Besprechungen dagegen nur etwas mehr als jede fünfte Befragte aus den neuen Bundesländern. Dort werden Kleinteambesprechungen in mehr als der Hälfte der Fälle unregelmäßig ‚bei Bedarf‘ durchgeführt (vgl. Abb. 24).

Die Unterschiede sind hochsignifikant und von der Größenordnung her bedeutsam (Cramers $V=0.31$, $p<.001$, $n=933$; o.T.). Darüber hinaus sind die Besprechungen in den neuen Bundesländern häufiger von nur einer Stunde Dauer (neue Bundesländer: 72%, alte Bundesländer: 50%) und seltener von ein bis zwei oder über zwei Stunden Dauer (Cramers $V=0.21$, $p<.001$, $n=957$; o.T.).

Abbildung 24: Häufigkeit von Besprechungen im Kleinteam in ost- und westdeutschen Kindertageseinrichtungen (in Prozent; n=1.132)

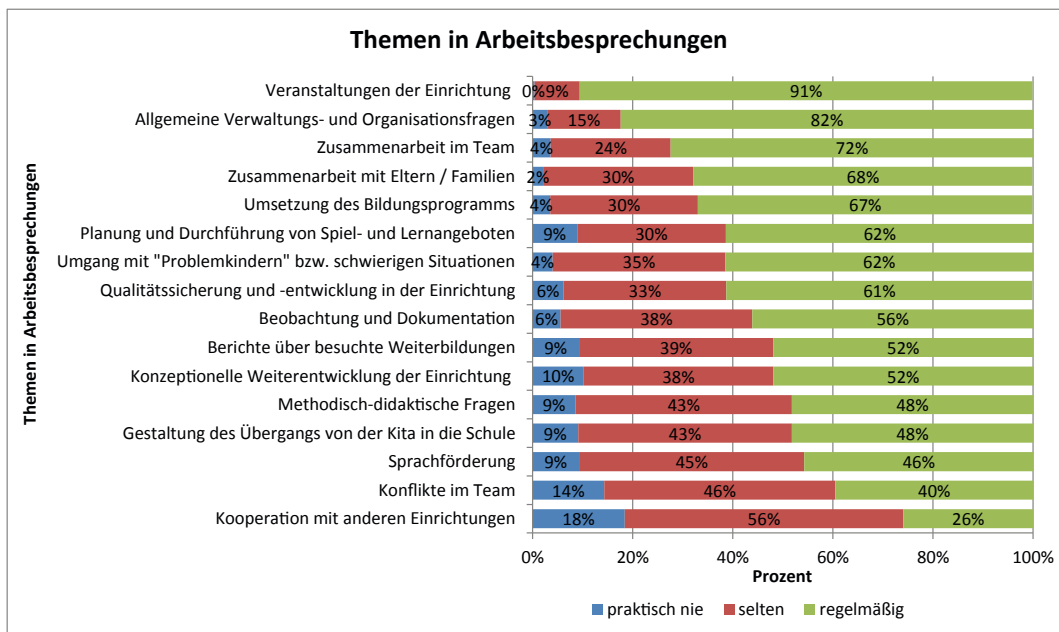


In Bezug auf die Frage nach der notwendigen Häufigkeit und Länge von Gesamt- und Kleinteamsitzungen, antworteten die Befragten analog zu ihrer tatsächlichen Praxis: Fachkräfte aus den neuen Bundesländern sprechen sich mehrheitlich für seltenere und kürzere Teambesprechungen – sowohl im Gesamt- als auch im Kleinteam – als Fachkräfte aus den alten Bundesländern aus. Die Unterschiede sind signifikant und von ihrer Größenordnung her bedeutsam (Häufigkeit der Gesamtteamsitzungen: Cramers $V=.53$, $p<.001$, $n=1.164$; Kleinteamsitzungen: Cramers $V=.35$, $p<.001$, $n=944$; Dauer der Gesamtteamsitzungen: Cramers $V=.20$, $p<.001$, $n=1.191$; Kleinteamsitzungen: Cramers $V=.30$, $p<.001$, $n=960$; alles o.T.).

Diese Befunde lassen den Rückschluss zu, dass sich in ost- und westdeutschen Kindertageseinrichtungen unterschiedliche Teamkulturen in Bezug auf die Nutzung institutionalisierter Kommunikationsformate finden lassen. Dies dokumentiert sich nicht nur auf der Ebene der realen Teampraxis, sondern auch auf der Ebene der Relevanzsetzung: Teambesprechungen sind in Kindertageseinrichtungen in den neuen Bundesländern seltener und kürzer als in den alten Bundesländern; die gängige Praxis (kurze Absprachen und Treffen nach Bedarf versus längere Aushandlungsprozesse und formale Besprechungsstruktur) wird hier wie dort jedoch gleichermaßen als angemessen eingeschätzt.

Nach den Angaben der Fachkräfte sind die Teambesprechungen von einer breiten thematischen Vielfalt geprägt:

Abbildung 25: Themen in Arbeitsbesprechungen (in Prozent; n zwischen 1.209 und 1.228)



In fast allen Einrichtungen tauschen sich die Fach- und Leitungskräfte in den Teambesprechungen regelmäßig über Veranstaltungen der Einrichtung (91%) und allgemeine Verwaltungs- und Organisationsfragen (82%) aus; die Umsetzung des Bildungsprogramms ist in zwei Drittel der Einrichtungen regelmäßig Thema, die konzeptionelle Weiterentwicklung der Einrichtung nur in 52%. Von den in der Studie fokussierten fünf Themenbereichen wird die ‚Zusammenarbeit mit Familien‘ am häufigsten, nämlich von 68% der befragten Fachkräfte, regelmäßig im Team diskutiert; es folgen die Themen ‚Qualitätssicherung und -entwicklung‘ (61%), ‚Beobachtung und Dokumentation‘ (56%), ‚Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule‘ (48%) und ‚Sprachförderung‘ (46%). Diese Zahlen stimmen nachdenklich, denn sie belegen, dass bei weitem nicht alle Einrichtungen so geleitet werden, dass die Arbeit mit dem Bildungsprogramm, die konzeptionelle Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit sowie zentrale pädagogische Aufgabenfelder zum regelmäßigen Gegenstand der Diskussion und fachlichen Bearbeitung im Team werden. Hier spielen sicherlich nicht nur bewusste Prioritätensetzungen oder (mangelnde) Leitungskompetenzen, sondern auch der durchgängig wahrgenommene und sich in den Untersuchungsergebnissen vielfältig dokumentierende Zeitmangel eine Rolle (vgl. Kapitel 2, 3 und 4.3.1); genauere quantitative Zusammenhangsanalysen stehen dazu jedoch noch aus.

Ob bestimmte Themen regelmäßig, selten oder praktisch niemals Gegenstand von Teambesprechungen werden, hängt sowohl mit der Lage der Einrichtung im Bundesgebiet als auch mit ihrer Größe zusammen. In ostdeutschen Einrichtungen berichten die Fachkräfte in ihren Teambesprechungen regelmäßiger als in westdeutschen Einrichtungen über besuchte Weiterbildungen, diskutieren Fragen der Qualitätssicherung und -entwicklung und der Umsetzung des Bildungsprogramms und besprechen Konflikte im Team (jeweils $p < .001$; Cramers V; o.T.). Sie thematisieren auch regelmäßiger das Beobachten und Dokumentieren sowie Veranstaltungen der Einrichtung (jeweils $p < .05$; Cramers V; o.T.). In den alten Bundesländern tauschen sich die Fachkräfte dagegen regelmäßiger über den Umgang mit ‚Problemkindern‘ und schwierigen Situationen, methodisch-didaktische Fragen und die Kooperation mit anderen Einrichtungen aus. Die Unterschiedlichkeit zwischen ost- und westdeutschen Teams in Bezug auf die formale Gestaltung von Besprechungen setzt sich also auf der Ebene der fokussierten Inhalte fort.

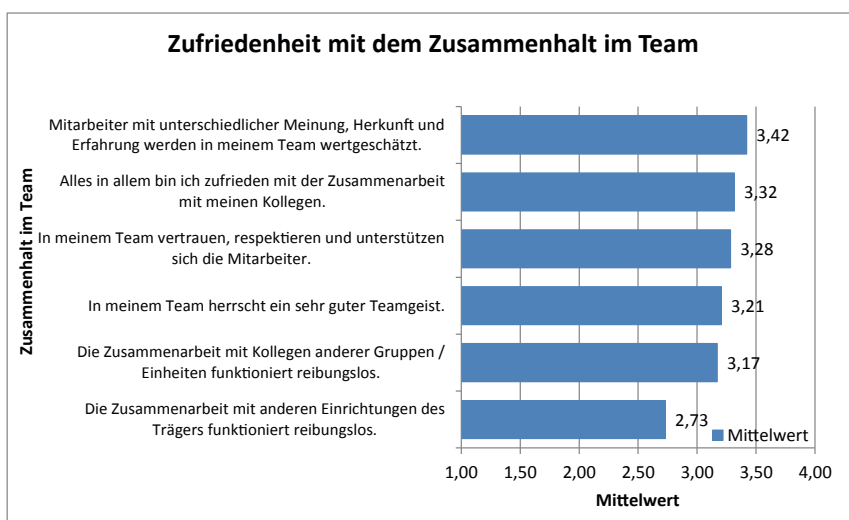
Deutliche Vorteile bei der regelmäßigen Besprechung pädagogischer Belange zeigen sich für die kleinen Einrichtungen mit bis zu 50 Plätzen laut Betriebserlaubnis im Vergleich zu mittleren und großen Einrichtungen. Den Teams ist es hier signifikant häufiger möglich, regelmäßig den Umgang mit ‚Problemkindern‘, die Zusammenarbeit mit Familien, Fragen der Beobachtung und Dokumentation sowie der Sprachförderung, die Durchführung von Spiel- und Lernangeboten, didaktische und methodische Fragen sowie die Zusammenarbeit im Team zum Thema von Teambesprechungen zu machen (o.T.).

4.2 Zufriedenheit mit Aspekten der Zusammenarbeit von Team und Leitung

Neben Auskünften zu den ausgeführten organisatorischen und inhaltlichen Aspekten wurden die Fachkräfte auch um Angaben zu ihrer persönlichen Zufriedenheit mit Aspekten der Zusammenarbeit im Team und mit der Leitung gebeten. Hierfür stand eine Reihe von Variablen zur Verfügung, die sie auf einer Skala von „1= trifft gar nicht zu“ bis „4= trifft voll und ganz zu“ bewerten konnten. Die hier berichteten Ergebnisse beruhen auf der a priori vorgenommenen Zuordnung von Einzelvariablen zu drei Dimensionen: Zusammenhalt im Team, Zusammenarbeit mit der Leitung und Innovationsprozesse im Team. Fachkräfte aus ost- und westdeutschen Einrichtungen schätzten die erfragten Aspekte – mit wenigen, schwach ausgeprägten Nuancierungen – gleichgerichtet ein, so dass sich keine Unterschiede in der Zufriedenheit rekonstruieren ließen.

Der Zusammenhalt im Team wurde durch insgesamt sechs Einzelvariablen operationalisiert. Die interne Konsistenz der Skala 'Zufriedenheit mit dem Zusammenhalt im Team' ist mit $\alpha=.83$ ($n=1.133$) als gut einzustufen. Die Zufriedenheit mit dem Zusammenhalt des Teams ist insgesamt sehr hoch ($M=3,19$). Auf Ebene der Einzelitems lässt sich ableiten, dass die höchste Zufriedenheit in Bezug auf die Wertschätzung und Akzeptanz der Unterschiedlichkeit von Mitarbeiter_innen ausgedrückt wird; aber auch alle anderen auf das direkte Arbeitsteam bezogenen Aussagen erfahren hohe Zustimmung. Etwas geringer sind die Werte bei den beiden Variablen, die sich auf die Zusammenarbeit ‚nach außen‘, also mit anderen Gruppen / Einheiten oder anderen Einrichtungen beziehen (vgl. Abb. 26). Bei der Interpretation muss berücksichtigt werden, dass hier auch Fachkräfte geantwortet haben, die in eingruppigen Einrichtungen oder bei einem Träger mit nur einer Einrichtung arbeiten und somit eventuell „trifft gar nicht zu“ geantwortet haben.

Abbildung 26: Zufriedenheit mit dem Zusammenhalt im Team
(Mittelwerte; n zwischen 1.161 und 1.234)



1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft überwiegend zu, 4= trifft voll und ganz zu

Der Grad der Zufriedenheit in der Zusammenarbeit mit der Einrichtungsleitung wurde über insgesamt 15 Einzelfragen operationalisiert. Die interne Konsistenz dieser Skala erwies sich als exzellent ($\alpha=,96$, $n=1.164$). Die Fachkräfte bewerten die Zusammenarbeit mit ihrer Einrichtungsleitung als ausgesprochen positiv; die Mittelwerte bewegen sich zwischen 3,21 und 3,63 auf der vierstufigen Skala (Gesamtmittelwert 3,44; vgl. Abb. 27):

Akzeptanz, Vertrauen, Offenheit und ein ermutigender Kommunikationsstil zwischen Leitungs- und pädagogischen Fachkräften scheinen demnach in sehr vielen Einrichtungen in einem hohen Maße gegeben.

Die Fachkräfte beantworteten schließlich auch sechs Fragen, die den Grad der Innovationsfreude bzw. die Unterstützung von Innovationsprozessen im Team abbilden sollten ($\alpha=,80$, $n=1.198$). Auch in dieser Hinsicht zeigten sich die Befragten überwiegend hoch zufrieden ($M=3,21$), wenn auch die Werte insgesamt etwas niedriger als bei den anderen Zufriedenheitsskalen ausfallen. Eine Ausnahme bildet lediglich das Item „Ich habe konkrete Ideen, wie die Leistung meines Teams gesteigert werden kann“ mit einem Mittelwert von nur 2,84 (vgl. Abb. 28.)

Abbildung 27: Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit der Leitung
(Mittelwerte; n zwischen 1.214 und 1.222)



1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft überwiegend zu, 4= trifft voll und ganz zu

Abbildung 28: Zufriedenheit mit Innovationsprozessen im Team
(Mittelwerte; n zwischen 1.215 und 1.229)



1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft überwiegend zu, 4= trifft voll und ganz zu

Insgesamt kann also anhand der quantitativen Daten ein überwiegend sehr positives Bild im Hinblick auf die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Team und mit der Leitung und dem ‚Innovationsklima‘ der Einrichtungen gezeichnet werden. Die qualitativen Ergebnisse (vgl. Kapitel 4.3) ermöglichen noch einmal einen vertiefenden Einblick in die verschiedenen Bedeutungen, die ein als gut wahrgenommenes Teamklima für ein Team haben kann.

Darüber hinaus sollte nicht übersehen werden, dass es einen kleinen Anteil von Fachkräften gibt, die sich unzufrieden mit der Teamsituation äußern und das Leistungsverhalten eher kritisieren bzw. negativ einschätzen. So verneinen jeweils ca. 10% der Befragten, dass „ein guter Teamgeist herrscht“, „sich die Mitarbeiter_innen gegenseitig vertrauen, respektieren und akzeptieren“, „ein Klima herrscht, in dem immer wieder neue Ideen entstehen können“ und sie „die notwendige Unterstützung erhalten, um Veränderungen erfolgreich umzusetzen“ (o.T.). Immerhin jede sechste Fachkraft gibt an, dass in ihrer Einrichtung bei Fehlern eher nach Schuldigen als nach einer guten Lösung gesucht wird. In Bezug auf die Leitung äußern sich ca. 10% der Befragten zu mehreren Fragen negativ („trifft eher nicht zu / trifft gar nicht zu“), u.a. dahingehend, dass die Leitung nicht sicherstellt, dass Ziele und Aufgaben tatsächlich

verstanden werden, sie nicht ermutigt, Fragen zu stellen bzw. die eigene Meinung einzubringen, dass sie sich für die Mitarbeiter_innen als Personen nicht interessiert und mit ihren Gefühlen nicht gut umgehen kann und dass ihr generell weniger oder gar nicht vertraut wird (o.T.). Solche Bedingungen dürften sowohl das Wohlbefinden der Fachkräfte als auch die pädagogische Arbeit und ihre Weiterentwicklung in hohem Maße beeinträchtigen. Die Auswertung der Gruppendiskussionen ermöglichte auch hier, Teamdynamiken zu rekonstruieren, die mit den Erfahrungen und Orientierungen der Fachkräfte im Hinblick auf Leitung zusammenhängen.

Durch die nachfolgend dargestellten qualitativen Analysen differenziert sich also zum einen die große Gruppe derjenigen, die mit dem Zusammenhalt und der Zusammenarbeit im Team und mit der Leitung zufrieden sind, noch einmal aus. Es kann aufgezeigt werden, dass sich diese Zufriedenheit je nach zentralem Orientierungsrahmen des Teams aus ganz unterschiedlichen Quellen speist und mit geradezu divergierenden Konsequenzen für den Umgang mit den Bildungsprogrammen einhergehen kann. Zum anderen können auch Erfahrungsdimensionen rekonstruiert werden, die in der Kooperation von Team und Leitung zu Spannungen und Konflikten führen.

4.3 Team- und Leitungsqualität als Schlüssel für den Umgang mit den aktuellen Anforderungen – Ergebnisse der qualitativen Erhebungen

Im Zuge der Analyse der Gruppendiskussionen mit den Fachkräften kristallisierte sich heraus, dass die Art und Weise, *wie* die Teams mit den aktuellen Umsetzungs- und Orientierungsdilemmata umgehen (vgl. Kapitel 2) sehr stark von der Teamqualität und auch von der Beziehung zwischen Team und Leitung bzw. der Leitungsqualität beeinflusst wird. Setzen sich z.B. die erfahrenen Fachkräfte durch und schließen sie „Neue“, die als „Störenfriede“⁴² wahrgenommen werden, aus? Beansprucht die Leitung die Entscheidungsmacht und erwartet von ihrem Team, dass sich alle an ihre organisatorischen und / oder pädagogischen Vorstellungen und Vorgaben halten? Gelingt es einem Team, unterstützt von ihrer Leitung, Differenzen und unterschiedliche professionelle Perspektiven erst einmal grundlegend anzuerkennen und dann einen kritisch-reflexiven Diskurs zu führen?

Qualität wird dabei von uns in diesem Zusammenhang nicht als normatives Konstrukt betrachtet, sondern als etwas, das von Akteuren immer wieder neu hergestellt und aus verschiedenen Perspektiven auch unterschiedlich bewertet wird, also als ein performatives, dynamisches und perspektivisches Konstrukt⁴³.

Die im Rahmen der qualitativen Analysen gewonnenen Erkenntnisse über die handlungsleitenden Orientierungen der Fachkräfte, ihre Perspektive auf und Bewertung der Qualität von Zusammenarbeits- und Leitungspraxis, ermöglichen eine Differenzierung der quantitativen Ergebnisse (vgl. Kapitel 4.1 und 4.2): Es wird deutlich, dass die Einschätzungen und Bewertungen der Fachkräfte im Hinblick auf Zufriedenheit im Team und mit der Leitung auf sehr unterschiedlichen teamkulturellen Erfahrungen aufrufen und auch sehr unterschiedliche Funktionen erfüllen. Grundlegende Gemeinsamkeit besteht jedoch in der Schlüsselfunktion, die Team- und Leitungsqualität für die Qualität der in den Einrichtungen umgesetzten pädagogischen Praxen haben.

⁴² Zitiert aus einer Gruppendiskussion.

⁴³ Qualitätskriterien sind immer – fachlich zu begründende – normative Übereinkünfte. Die Analyse von Qualität kann von vorab festgelegten Qualitätskriterien ausgehen, die dann überprüft und evaluiert werden. Im Zentrum einer rekonstruktiven Qualitätsforschung steht hingegen die Analyse der Logik und Eigendynamik von Handlungs- und Interaktionspraxis, z.B. der Umgang mit auftauchenden Handlungsproblemen und Herausforderungen (vgl. Honig u.a. 2004).

4.3.1 Fallübergreifende Gemeinsamkeiten

Als fallübergreifende Gemeinsamkeiten können im Hinblick auf die Zusammenarbeit und Zufriedenheit im Team zunächst folgende Orientierungen identifiziert werden. Generell sind die interviewten Fachkräfte der Meinung, dass die Zeit für den fachlich-kollegialen Austausch viel zu gering ist.

„Naja so zum Teil auch einfach die Klinke in die Hand geben, ist ja keine Zusammenarbeit, oder? Man hat so wenig Zeit für den Austausch, so wenig Zeit, um einfach auch mal grundlegende Sachen zu klären. Und wenn das dann mal geklärt wäre, dann könnte man auch mal in die pädagogische Tiefe gehen. Das schaffen wir ja überhaupt nicht. Und wir merken ja auch bei den zwei pädagogischen Tagen, die wir bisher hatten, die haben vorne und hinten nicht ausgereicht.“⁴⁴

Die Fachkräfte wünschen sich einen zeitlich und inhaltlich intensiveren Austausch über „grundlegende“ pädagogische Fragen – hier dokumentiert sich, dass ihnen durchaus bewusst ist, dass die Reflexion im Team genuin zur Ausbildung und Absicherung von Professionalität gehört. So geht es ihnen nicht nur um ein Mehr an Zeit für (organisatorische) Absprachen im Team, sondern vielmehr um eine andere Qualität, nämlich die eines eher fachlich ausgerichteten Austauschs, der über das Abstecken der Positionen der Einzelnen hinaus die Bearbeitung grundsätzlicher pädagogischer Fragen zulässt.⁴⁵

Wird dieses Ergebnis zu den Ergebnissen der quantitativen Analysen in Beziehung gesetzt, wird deutlich, dass die Fachkräfte zwar überwiegend mit der organisatorischen Verankerung von Teambesprechungen zufrieden sind und deren Häufigkeit und Dauer auch ihren Wünschen entspricht (vgl.

⁴⁴ Die hier und im Folgenden ausgewählten, kursiv gesetzten und vollständig anonymisierten Transkriptausschnitte stehen jeweils exemplarisch für Aussagen in mehreren Gruppendiskussionen. An den Formulierungen sind eine oder auch mehrere Personen beteiligt. Auf komplizierte Transkriptionszeichen wurde wegen der besseren Lesbarkeit verzichtet. Das Zeichen @ steht für Lachen bzw. lachend gesprochene Passagen. Sind einzelne Wörter oder Satzteile unterstrichen, wurden sie besonders betont gesprochen.

⁴⁵ Im Anschluss an die Gruppendiskussionen haben wir immer wieder die Rückmeldung erhalten, dass der durch sie ermöglichte und angeregte Austausch als sehr ‚außergewöhnlich‘, wichtig und wohltuend erlebt wurde. Offenbar liegt hier ein Mangel vor, über den im Sinne der aktuellen Professionalisierungserwartungen dringend diskutiert werden müsste.

Kapitel 4.1), dass sie aber dennoch den Eindruck haben, im Alltag nicht genug Zeit für den kontinuierlichen, fachlich-inhaltlichen Austausch mit den Kolleg_innen zu haben. Auch wenn also in den Teambesprechungen durchaus auch pädagogische Themen behandelt werden (vgl. Kapitel 4.1), fühlen sie sich offenbar in ihrer alltäglichen pädagogischen Praxis doch häufig ‚allein gelassen‘ und vermissen den zeitnahen kollegialen Austausch mit ihren Kolleg_innen.

In der folgenden Aussage wird deutlich, dass die Fachkräfte sich unter den gegebenen Rahmenbedingungen gezwungen fühlen, sich zwischen der Arbeit ‚am Kind‘ und einem Austausch mit den Kolleg_innen zu entscheiden. Die angesichts des Zeitmangels zwangsläufige Entscheidung für die Kinder bedeutet zugleich eine Entscheidung gegen den Aufbau oder die Intensivierung einer professionellen, an gemeinsamen fachlichen Grundlagen orientierten, diskursiven Teamkultur.

„Wir sehen uns zu wenig, wir kennen uns kaum. Wir sind nur am Kind, wir haben keine Möglichkeit, uns im Team auszutauschen, oder kaum.“

Das Team, das in Zeiten des Personalmangels und hoher Arbeitsbelastung als Ressource dienen könnte, kann als solches nicht genutzt werden. Das „Krisenmanagement“, als das viele der Teams die pädagogische Alltagspraxis unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen betrachten, wird in dieser Perspektive zu einer Aufgabe, die der / die Einzelne zu bewältigen und zu tragen hat:

„Wenn man Stress hat, kümmert man sich nur um seine eigene Gruppe.“

Eine die Teamarbeit ganz wesentlich erschwerende Bedingung ist offenbar eine hohe Personalfuktuation in den Teams, die fallübergreifend thematisiert wird. Immer wieder müssen sich Teams neu zusammenfinden, d.h. auch immer wieder neu einen gemeinsamen Modus des Umgangs mit den Anforderungen der Bildungsstandards und den an sie gestellten Erwartungen der anderen Akteure finden.

„Es sind ja jetzt auch viele Neue dazu gekommen. Und ich denke, da muss man sich auch erst mal wieder neu finden. Also jetzt auch im September weiß man nicht, was Sache ist vom Personal her, ob dann jemand gehen muss oder nicht. (...) Bei der Stadt (Name) ist das so, du hast ja keinen festen Anspruch auf eine feste Einrichtung. Du musst immer gefasst sein, dass du im nächsten Monat in einem anderen Kindergarten oder in einem anderen Hort bist.“

Hier dokumentiert sich deutlich, dass eine hohe Personalfuktuation nicht nur zu fehlender Kontinuität der pädagogischen Arbeit der einzelnen Fachkräfte führt, sondern dass damit auch die Entwicklung und Festigung gemeinsam getragener handlungsleitender Orientierungen im Team wesentlich erschwert ist. Es fehlt dann die zentrale Basis für eine von allen getragene Organisationskultur, die das Spezifische einer Einrichtung ausmacht und eben nicht ‚beliebig‘ bzw. je nach momentaner Zusammensetzung des Teams ‚zufällig‘ ist. In der vorangegangenen Aussage aus einer Gruppendiskussion wird darüber hinaus deutlich, welche Konsequenzen es für Fachkräfte hat, wenn sie den Eindruck haben, dass sie aufgrund wirtschaftlicher und organisationaler Gründe den Arbeitsplatz wechseln müssen, ohne an dieser Entscheidung persönlich beteiligt zu sein und ohne dass es fachliche Gründe gäbe. Auch dies steht dem Anspruch einer persönlichen und teambezogenen Professionalisierung entgegen.

Fallübergreifend lässt sich auch eine hohe Erwartungshaltung der Fachkräfte gegenüber ihren Leitungen rekonstruieren: Diese sind die entscheidenden Schnittstellen zum Träger und werden als Interessenvertreter_innen ihrer Teams betrachtet. Die Handlungsspielräume der Leitung werden dabei zum Teil überschätzt, allerdings erfahren diese hohe Anerkennung dafür, wenn sie überhaupt öffentlich dem Träger gegenüber auf Missstände in der Praxis hinweisen und sich für verbesserte Bedingungen einsetzen bzw. versuchen, ihr Team zu schützen.

„Und was ich auch so erlebe, aber ich glaube, die anderen auch: Sie schützt uns auch vor übertriebenem Anspruch der Stadt oder irgendwelcher Leute, die einen Anspruch an uns haben.“

Ebenfalls fallübergreifend konnte rekonstruiert werden, dass in Teams ein Umgang mit der Heterogenität der Fachkräfte in Bezug auf Alter, Berufserfahrung, Geschlecht, Ausbildung und Herkunft gefunden werden muss.

„Ja ich find auch das Team ganz toll, ganz bunt gemischt, unterschiedliche Hintergründe, unterschiedliche Ausbildungen. Und wir sind alle sehr jung, wir sind alle noch motiviert.“

„Eigentlich haben wir uns auch immer akzeptiert in unserer Unterschiedlichkeit. Was mich aufregt ist, dass wir jetzt alle gleich gemacht werden. (...) Wir sind so unterschiedlich, das hat man selten.“

Diese beiden Zitate aus zwei verschiedenen Gruppendiskussionen machen deutlich, dass Diversität der Kolleg_in-

nen als etwas wahrgenommen wird, zu dem ein Team in jedem Fall Stellung nehmen muss. Ein Team muss sozusagen für sich einen Umgang damit finden – sei dieser nun Diversität anerkennend oder aber ignorierend. Hier erweist sich nun die Professionalität einer pädagogischen Leitung als besonders zentral: Je nachdem, *wie* sie agiert, werden Teams in ihrer Art und Weise mit dieser Herausforderung umzugehen beeinflusst:

In den Teams, deren Leitungen den offenen Diskurs über Unterschiedlichkeit im Team anregen, ihn als Bereicherung grundlegend positiv rahmen und die gemeinsame fachliche Reflexion fördern, werden Kolleg_innen, die sich immer wieder darum bemühen, Gemeinsamkeiten zu finden und in die pädagogische Praxis umzusetzen (bei gleichzeitiger Akzeptanz von Unterschiedlichkeit) unterstützt. Diversität im Team kann dann als Herausforderung zur Professionalisierung und Bereicherung erlebt werden.

In den Teams, in denen die Leitung die Verschiedenheit der (Arbeitsweisen und Perspektiven der) Kolleg_innen als Verlust eigenen Einflusses interpretiert, Teamgemeinschaft von außen herstellen bzw. durchsetzen will und / oder sich gleichzeitig aus dem inhaltlich-fachlichen Teamdiskurs zurückzieht, wird hingegen eine andere Teamqualität befördert: Die Fachkräfte betonen dann zwar, dass sich alle im Team *persönlich* sehr gut verstehen und zufrieden sind (vgl. Kapitel 4.2), ein Diskurs über kontroverse fachliche Perspektiven wird aber eher nicht geführt.

Unter Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte-Teams ist der kritisch-diskursive, fachlich fundierte Austausch über pädagogische Grundorientierungen, die fortwährende Überprüfung und Reflexion von Erfahrungswissen und ein diversitätssensibler und auf Anerkennung beruhender Umgang der Fachkräfte miteinander zu verstehen (vgl. Nentwig-Gesemann u.a. 2011). Wenn man dieses Professionalitätskonstrukt zugrunde legt, sei an dieser Stelle festgehalten, dass als positiv eingeschätzte Beziehungen im Team und zur Leitung – also eine diesbezügliche Zufriedenheit – keinesfalls automatisch zu einer erhöhten Professionalität im Umgang mit den fachlichen Anforderungen führen. Das Ergebnis der quantitativen Befragung, dass eine breite Mehrheit der Fachkräfte mit dem Zusammenhalt des Teams und auch mit der Zusammenarbeit mit der Einrichtungsleitung überwiegend oder vollständig zufrieden ist (vgl. Kapitel 4.2), fordert daher eine entsprechende Differenzierung heraus: Als positiv empfundene Beziehungen im Team und zur Leitung generieren keinesfalls automatisch das, was als professioneller Umgang mit fachlichen Anforderungen gemeint ist.

4.3.2 Unterschiedliche Team- und Leitungskulturen

Teams finden, wie in Kapitel 2 ausführlich dargestellt wurde, zu unterschiedlichen Modi des Umgangs mit der als sehr grundlegend wahrgenommenen Umsetzungsproblematik in Bezug auf die mit den Bildungsprogrammen verbundenen Erwartungen und Anforderungen.

Rekonstruiert werden konnte zum einen ein Bemühen und ein Bedürfnis danach, zu von allen getragenen pädagogischen Grundorientierungen zu finden und diese zu verwirklichen – hier wäre aber wesentlich mehr Zeit für Teamarbeit und den fachlichen Austausch mit den Kolleg_innen erforderlich. So lässt sich als eine Teamorientierung in den wertekernorientierten und zum Teil auch in den umsetzungsorientierten Teams rekonstruieren, dass mit Unterschieden anerkennend umgegangen wird, dass sie als Bereicherung wahrgenommen werden und dass man im Gespräch miteinander ist. Da die fachliche Bezogenheit aufeinander im Zentrum steht, ist die Voraussetzung für die (Weiter-) Entwicklung pädagogischer Professionalität gegeben. Begrenzt wird die gemeinsame und kontinuierliche Bearbeitung pädagogischer Themen jedoch durch den Mangel an Zeit (vgl. weiter unten Teamtyp 2).

Zum anderen ließ sich auf der Grundlage der Gruppendiskussionen auch rekonstruieren, dass die ‚Beschwörung‘ eines guten Teamzusammenhalts auch als Schutz vor bzw. Abwehr gegenüber der Zumutung dienen kann, unter den gegebenen Rahmenbedingungen immer höhere Erwartungen erfüllen zu müssen. In den Teams, die sich von den Anforderungen der Bildungsprogramme distanzieren und deren pädagogische Grundorientierungen nicht teilen, stellt es eine wichtige Kraftquelle dar, sich gegenseitig immer wieder der Solidarität und der persönlichen Verbundenheit zu versichern (vgl. weiter unten Teamtyp 1).

Auch die Leitungskräfte gehen unterschiedlich mit dem Umsetzungsdilemma ihrer Teams um: Die einen bemühen sich darum, den kritisch-diskursiven Diskurs im Team zu fördern und zu begleiten und dafür auch Zeit einzuplanen, die anderen erhöhen den Druck in Richtung auf Optimierung der Erfüllung von Anforderungen und wieder andere ziehen sich aus der pädagogischen Leitungsrolle zurück, gehen in Organisationsaufgaben vollständig auf und/oder leiden mit ihrem Team unter den als untragbar empfundenen Rahmenbedingungen.

Im Folgenden sollen nun die zwei ‚typischen‘ Orientierungsrahmen von Fachkräften im Hinblick auf Team und

Leitung noch einmal ausführlich skizziert werden, die auf der Grundlage der Gruppendiskussionen rekonstruiert werden könnten.

(1) Teamkohäsion über persönliche Beziehungen

„Und es ist auch wichtig, aufgefangen zu werden, ne? (...) Und so muss es laufen, so Verlass auf die Kollegen, Rückhalt, Zusammenhalt. (...) Team ist das A und O. Da können die Bedingungen sein, wie sie wollen, wenn das Team stimmt, stimmt der Rest auch.“

Die Fachkräfte-Teams, die über die explizite ‚Beschwörung‘ persönlicher Sympathie und solidarischen Zusammenhalts zusammen gehalten werden, und deren Gemeinschaft vor allem auf der Ebene persönlicher Beziehungen hergestellt wird, zeichnen sich durch eine Art ‚friedlicher Koexistenz‘ aus: Die Kolleg_innen geben sich gegenseitig emotionale Sicherheit, beschwören ihre Solidarität gegenüber den Zumutungen von außen (z.B. immer höheren Erwartungen an das, was sie leisten sollen) und schützen sich damit gegen ‚radikale‘ Umdenk- und Veränderungsprozesse. Die Fachkräfte beziehen sich nicht fachlich aufeinander und nehmen keine kontroversen fachlichen Standpunkte ein (auch wenn sie diese haben), die zum Ausbruch von Konflikten führen könnten. Das offene Austragen von Teamkonflikten ist diesen Teams nicht möglich, weil sie ihren Zusammenhalt aus einer persönlichen Bezogenheit ableiten, die nicht gefährdet werden darf.

Hier wird deutlich, wie groß die Bedeutung eines (emotionalen) Rückhalts im Team für Fachkräfte sein kann: Mit ihm steht und fällt in dieser Perspektive alles andere, wobei es nicht um eine inhaltlich-fachliche Übereinstimmung geht, sondern darum, zusammen zu halten. Das Team wird hier in seiner Schutzfunktion gegenüber Zumutungen und ‚Angriffen‘ von außen (z.B. gegenüber ‚überhöhten‘ Anforderungen von Eltern oder Bildungsvorgaben) konstruiert – eben hierin wird seine primäre Bedeutung gesehen. Die Arbeit mit den Kolleg_innen macht die Zeit- und Personalnot erträglich, ist ein positiver, kraftgebender Haltepunkt im zehrenden Alltag, eine Ressource zum Durchhalten. In diesem Kontext können die Kohäsionskräfte des Teams nicht in die Entwicklung einer geteilten pädagogischen Orientierung bzw. eines eigenen teambezogenen fachlich-professionellen Arbeitsmodus einfließen.

Eine produktive Auseinandersetzung über pädagogische Themen wird dadurch eher behindert: Die Befürchtung, hier könnten unterschiedliche Orientierungen zu Tage tre-

ten und der Status Quo könnte in Frage gestellt werden, ist zu groß, um den kritischen Diskurs zu wagen. In unserem Sample von 15 Kindertageseinrichtungen zeichnete sich dabei ein Grundmuster ab: Es sind eher die langjährig berufserfahrenen Fachkräfte, die ihre habitualisierte Praxis und ihre pädagogischen Überzeugungen gegenüber den Neuen, den Noviz_innen, deren Ausbildung (akademisch oder nicht) bereits von der Auseinandersetzung mit den Bildungsprogrammen geprägt war, verteidigen. Dabei vereinnahmen sie die Neuen und rahmen deren Aussagen und Erläuterungen immer wieder fremd, indem sie sie als ‚idealistisch‘ bzw. ‚naiv‘ etikettieren und / oder betonen, dass ihre eigene Arbeit den aktuellen Bildungsstandards ohnehin schon entspricht. Der Innovationscharakter neuer Arbeitsweisen und Inhalte wird damit negiert bzw. nur so weit zugelassen, wie es die eingespielte berufliche Praxis nicht stört.

Leitungskräfte haben in diesen Teams zwei Möglichkeiten: Sie ziehen sich entweder weitgehend aus der Rolle der pädagogischen Leitung und Teamentwicklung zurück (Fokussierung wirtschaftlich-organisatorischer Leitungsaufgaben) oder aber sie integrieren sich in die Erfahrungs- und Orientierungsgemeinschaft der Teams und beteiligen sich an der klaren Grenzziehung zwischen teaminnerer und äußerer Sphäre. Der Preis für die Kohäsion des Teams nach innen ist dann die Konstruktion von äußeren ‚Feinden‘, die z.B. in überhöhten Anforderungen der Bildungsprogramme bei gleichzeitig schlechten Rahmenbedingungen oder unrealistischen Erwartungen von Eltern ‚gefunden‘ werden.

„Die steht komplett eigentlich immer hinter einem, also kann ich nur sagen, ich hab echt Glück, dass sie echt immer da ist und sagt: „Mensch, wenn du da irgendwie ein Problem hast mit dem Gespräch [mit den Eltern], sag Bescheid, ich komme mit rein. Schick die Eltern zu mir. Das ist richtig, wie ihr euch verhaltet. Dann sollen die kommen und sich über euch beschweren. Und also super steht sie hinter uns.“

Hier wird deutlich, dass die Basis für die als gelungen geschilderte Zusammenarbeit im Team die Praxis des Einander-Umsorgens und Schützens – also eine emotional-persönliche und keine inhaltlich-fachliche – ist. Die Leiterin schützt ihr Team vor den Eltern, wobei es gar nicht mehr um die Inhalte von Meinungsverschiedenheiten, also um fachliche Fragen, geht, sondern darum, dass die Leiterin ganz generell, „komplett“ hinter ihrem Team steht. Sie ist also eindeutig parteiisch bzw. dies wird von ihr erwartet. Im positiven Horizont steht hier also eine Leitungsqualität, die sich an einem fürsorglichen und schützenden Leitungsstil orientiert – das Team braucht die Leitung, um Konflikte (hier mit

den Eltern) abzuwehren. Ein inhaltlich fokussierter Diskurs wird dem Primat des persönlichen Verstehens und sich Angenommen-Fühlens nachgeordnet. Eine fachlich-kritische, professionelle Reflexion würde das gute Teamklima – und damit die zentrale Arbeitsgrundlage – gefährden.

Zieht sich eine Leitungskraft in Teams, in denen Sympathie und persönliche Beziehungen die Teamkultur bestimmen, weitgehend zurück, legt dies die Grundlage für ein Ringen darum, wer von den Teammitgliedern die ‚Rahmungs- und Deutungsmacht‘ hat und die zu verfolgenden Orientierungen vorgibt. Neue Kolleg_innen, besonders diejenigen, die ihre hoch- oder fachschulische Ausbildung gerade beendet haben, werden als ‚Störungen‘ wahrgenommen und zum Teil offen gemäßregelt und exkludiert.

„Also das war nichts, die war auch wesentlich älter als ich und ja wie gesagt, wenn die gesprochen hat, dann war das ein Machtwort und dann hatte ich dagegen nichts mehr zu sagen und dann war Punkt-aus-Ende. Und wenn ich gewagt habe, da nochmal was zu sagen dann: Strafe mich der Gott, treffe mich der Blitz!“

„In letzter Zeit haben wir auch keine Neuen dazu gekriegt, in dem Sinne war im Prinzip kein Störfaktor da – ja genau, der Neue ist der Störfaktor.“

In den Gruppendiskussionen wurde mehrfach deutlich, dass es vor allem das Einbringen neuer fachlich-inhaltlicher Impulse der Berufseinsteiger_innen – die als „Neue“ noch nicht in die persönlichen Beziehungen des Teams integriert sind – ist, das sie zum „Störfaktor“ macht.

(2) Teamkohäsion über professionelle Beziehungen und gemeinsame professionelle Orientierungen

„Ja, ich finde auch das Team ganz toll, ganz bunt gemischt, unterschiedliche Hintergründe, unterschiedliche Ausbildungen, unterschiedliche fachliche Qualitäten, unterschiedliche Ansichten. Und wir sind alle sehr jung, wir sind alle noch motiviert und ich hoffe, dass uns die Illusionen nicht genommen werden, sondern dass wir wirklich auch so motiviert bleiben und darin unterstützt werden.“

Die Fachkräfte-Teams, die über einen fachlichen und Diversität anerkennenden Diskurs zusammen gehalten werden und deren Gemeinschaft über professionelle Beziehungen hergestellt wird, zeichnen sich durch eine primär fachlich-inhaltliche Orientierung und das Bemühen um die Gestaltung professioneller Beziehungen aus.

In diesen Teams sind Fachkräfte in einem Diskurs miteinander, der auf gegenseitigem Interesse und Inspiration durch neue, vielleicht sogar irritierende, Gedanken und Impulse der Kolleg_innen beruht.

„Vielleicht können wir das ausprobieren; deswegen ist es gut, dass wir alle unterschiedlich sind und jeder macht anderes.“

Die Teams verstehen sich primär als pädagogische Arbeitsgruppen, die den Auftrag der Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern und der Zusammenarbeit mit ihren Familien möglichst gut erfüllen wollen und daher ein Interesse an der Entwicklung gemeinsamer, fachlich-pädagogischer Orientierungen haben. Diese Teams sind davon geprägt, dass sie Unterschiedlichkeit anerkennen und als Ressource des Teams wahrnehmen, aber zu wenig Zeit für den fachlichen Austausch haben. Die vorhandenen Professionalisierungspotenziale dieser Teams können daher nicht voll ausgeschöpft werden.

„Dass wir, zwar so verschieden wie wir sind, aber trotzdem ein Ziel verfolgen und auch gemeinsam. Auch wenn man nicht immer so die Möglichkeit hat, sich abzustimmen. Aber ich denke schon, dass wir so grundlegend alle einig sind, das denke ich schon, also das Gefühl hab ich. Ja, der Respekt ist halt da. Und auch so eine Grundfröhlichkeit find ich halt so, auch wenn das stressig ist.“

Der Hinweis auf die „grundlegende Einigkeit“ weist darauf hin, dass Teams dann eine hohe unterstützende Kraft entfalten, wenn sich die Kolleg_innen nicht in der (konflikthaften und zeitraubenden) Absprache von Alltagsregeln, methodischen Vorgehensweisen und organisatorischen Dingen verlieren, sondern aufbauend auf einen im Team geteilten Wertekern dann individuelle und selbst verantwortete Entscheidungen treffen und ihre je spezifische Professionalität entfalten können. Dies dokumentiert sich auch im folgenden Auszug aus einer konfessionell gebundenen Einrichtung, deren Fachkräfte diese Orientierung auch im Alltag leben.

„Man freut sich, dass man sich hat, dass man sich trifft. Und ich glaube der Grund dieses Zusammenhalts ist mehr noch einfach nur als Sympathie, oder so, sondern da wir eben eine christliche Einrichtung sind, und dieses, wir die gleiche Gesinnung haben; eben der Glaube an Jesus Christus, das schweiß uns zusammen; also das trägt uns auch.“

In Teams mit dieser Art von Offenheit gegenüber dem ‚Neuen‘ und ‚Anderen‘ ließ sich auch eine Durchlässigkeit zwischen der teaminneren und -äußeren Sphäre rekon-

struieren: Da sich das Team seiner selbst ‚sicher‘ ist, sind Akzeptanz und ein offener Diskurs über Diversität und Heterogenität auch im Hinblick auf die verschiedenen Kinder und Familien(kulturen) möglich.

„Und also, was bei uns auch schön ist, (...) dass wir alle unterschiedliche Persönlichkeiten sind; aber jedem auch seine Persönlichkeit gelassen wird, also es ist nicht irgendwie so, wir müssen jetzt alle so und so mit den Kindern umgehen, der eine ist halt in einer Beziehung lockerer, dafür sieht der andere Sachen ein bisschen enger und beim anderen ist es halt umgekehrt.“

„Das A und O unserer Arbeit allgemein; also in der Arbeit mit den Eltern und auch mit uns Kollegen ist Offenheit, Ehrlichkeit, und ich denke, daraus resultiert einfach auch Vertrauen irgendwann; und wenn sich dieses Vertrauen dann aufbaut, passieren auch nicht viele Missverständnisse; es kann zwar immer wieder passieren, aber dann traut man sich halt; wenn man jemandem vertraut, traut man sich eher mal nachzufragen: Mensch was war denn da los? Das ist die Basis unserer Zusammenarbeit untereinander und auch mit den Eltern.“

Hier wird deutlich, dass eine offene, am gegenseitigen Verstehen und der Akzeptanz von Unterschiedlichkeit orientierte Grundhaltung eines Teams, sich als Gesprächskultur auch auf die Zusammenarbeit mit den Familien auszudehnen vermag.

Auch in diesen Teams ist das professionelle Selbstverständnis der Leitungskräfte entscheidend: Leitungskräfte, die entsprechend diskursive Austausch- und Zusammenarbeitsprozesse in ihren Teams methodisch und fachlich kompetent strukturieren und begleiten, potenzieren die damit verbundene besondere Teamqualität und sichern das Team in kritischen Situationen ab.

„Sie verlässt sich dann einfach auch auf uns, weil sie dann auch sagt, ich war in der Situation schon so lang nicht mehr dabei, Mensch, sagt mir mal, wo hängt es denn da, oder wo ist da grad der Haken? Sie hört uns dann auch, also was diesen pädagogischen Alltag angeht, fragt sie dann erst mal nach, und macht nicht irgendwas über unseren Kopf hinweg; also ich muss sagen, das macht sie wirklich sehr gut.“

Die fragende Haltung der Leitung, die die Kompetenz ihres Teams erst einmal grundlegend anerkennt, an Perspektivenerweiterung und am gemeinsamen Suchen nach Lösungsmöglichkeiten interessiert ist, öffnet den Raum für einen offenen und reflexiven Diskurs.

Deutlich wurde sowohl in den Gruppendiskussionen mit den pädagogischen Fachkräften als auch mit den Leitungskräften, dass sowohl ein hohes Maß an professioneller Kompetenz, aber vor allem Zeit notwendig ist, um den komplexen Anforderungen der Teamentwicklung und -führung gerecht werden zu können. Wenn Leitungskräfte als nicht präsent wahrgenommen werden, wenn sie nicht spürbar leiten, wird ihnen dies von ihrem Team als mangelndes Interesse bzw. Mangel an Leitungskompetenz ausgelegt. Im folgenden Gesprächsauszug wird deutlich, dass die Fachkräfte einen großen Bedarf an Unterstützung und Beratung durch die Leitung haben, die sie als Team nach innen und außen abzusichern vermag.

„Ich denke, eine Leitung muss präsent sein, also für das Team einfach präsent sein und auch für die Eltern. Und nicht den ganzen Tag im Büro hinter verschlossener Tür sitzen am Computer. (...) da waren oft Situationen, wo wir ihn eigentlich gebraucht hätten. (...) Ist halt so eine Sache an sich: Übersicht, was passiert in den Gruppen, was sind Themen, was sind Probleme? Und da ist er zu wenig in den Gruppen. Er muss ja nicht zwei Stunden einfach da sein, sondern vielleicht über Mittag sich mal Zeit nehmen einfach mal so ein Gespräch mal mit uns zu führen.“

Auch und gerade in den Gruppen, in denen das Team um die Gestaltung einer reflexiven Teamkultur bemüht ist, spielt eine persönliche, achtsame und wertschätzende Haltung der Leitung den Fachkräften gegenüber eine entscheidende Rolle – sie ist die Grundlage dafür, dass die Kolleg_innen sich auch auf die kritische Perspektive der Leitung einlassen können.

„Das zeichnet eigentlich eine Leiterin aus, dass sie dann auch mal sieht, wie das Befinden der Mitarbeiter ist. (...) Sie lobt uns auch, also gibt ein positives Feedback, wenn man was gut gemacht hat. Das ist ja vielen Chefs auch abhanden gekommen so was. Nicht, dass sie einem immer nur sagen, was schlecht ist. Aber sie vergisst das nicht.“

Insbesondere in den umsetzungsorientierten Fachkräfte-Teams, die sich selbst unter einen sehr hohen Erwartungs- und Effizienzdruck stellen (vgl. Kapitel 2), wird durch Leitungen, die die persönlichen Belastungen der Mitarbeiter_innen nicht angemessen wahrnehmen und ihr Team vor allem in der optimalen Erfüllung von Anforderungen vorantreiben, eine spannungsreiche Zusammenarbeit zwischen Team und Leitung generiert.

„Wenn sie einen am Schlafittchen hat, lässt sie einen nicht los. Sie bohrt so lange, streut Salz in die Wunde, bis man

nicht mehr kann. Was ich eigentlich ganz schön finde, habe sie darauf angesprochen, dass sie andere extrem rund macht, was sie dann auch verständnisvoll. Kann sich gut reflektieren. Aber nur, wenn man sie darauf anspricht.“

Die Erwartungen von Teams an ihre Leitungskräfte sind also komplex: Die Mitarbeiter_innen erwarten von ihren Leiter_innen zum einen, dass diese fachlich begründet leiten und auch, dass sie Entscheidungen treffen:

„Das war einfach ein Moment, wo er (der Leiter) hätte sagen müssen: Wir haben uns zusammen dazu entschlossen, wir haben das zwei Wochen jetzt bearbeitet und ich finde, dann hätte das auch weitergeführt werden müssen.“

Zum anderen erwarten die Fachkräfte aber auch, dass die Leiter_innen ihnen die Richtlinien der pädagogischen Arbeit nicht einfach vorgeben und deren loyale Ausführung erwarten, sondern das Team partizipieren und mitentscheiden lassen.

4.3.3 Teams zwischen Kohäsion und Desintegration

In beiden dargestellten Teamtypen kann die Kohäsion dadurch gefährdet werden, dass es nicht gelingt, den gemeinsamen Orientierungsrahmen immer wieder zu sichern und aufrecht zu erhalten. Die Ursachen für die Entwicklung von *desintegrierten* Teams, die nicht mehr durch einen im Alltag weitgehend selbstverständlichen und gemeinsam getragenen Orientierungsrahmen verbunden sind, sich also durch unvereinbare Rahmeninkongruenzen auszeichnen, sind unterschiedlich:

Die Kohäsion von Teamgemeinschaften, die sich sehr stark über gute persönliche Beziehungen und eine Verteidigungshaltung gegenüber den Zumutungen von außen auszeichnen (dies sind vor allem den Bildungsprogrammen sehr distanziert bzw. ablehnend gegenüber stehende Fachkräfte-Teams, vgl. Kapitel 2), wird dadurch ‚gestärkt‘, dass Leitungskräfte sich wie Teammitglieder verhalten und auf kritische Impulse und die Formulierung von Erwartungen weitgehend verzichten. Innovations- und Veränderungspotenziale, z.B. auch von Berufsanfänger_innen, die sich mit fachlichen Impulsen in die Teams einbringen wollen, laufen hier mehr oder weniger ins Leere. Werden die Leitungskräfte hingegen nicht als solidarisch mit dem Team empfunden, sondern als abwesend oder gar als unberechenbar und ‚unsolidarisch‘, führt dies zu einer besonderen Form der Orientierungslosigkeit von Teams, in denen immer wieder neue ‚Allianzen‘ gefunden und hergestellt werden müssen.

Die Teamgemeinschaften, die sich über eine intensive, von fachlichen Fragen geprägte Austauschkultur im Team definieren und sich darum bemühen, im Rahmen eines Diskurses über Unterschiedlichkeit zur Gemeinsamkeit zu finden (dies sind vor allem wertekernbasierte, aber auch umsetzungsorientierte Teams, vgl. Kapitel 2), brauchen vor allem eine kompetente Teamführung und -entwicklung durch eine sich als pädagogisch definierende Leitung – und sie bräuchten auch wesentlich mehr als die aktuell zur Verfügung stehende Zeit für Interaktion und Kommunikation im Team. Dies wäre die Voraussetzung dafür, dass sie sowohl eigene Wege gehen als auch eine von allen getragene Teamkultur entwickeln können. Ziehen sich Leitungskräfte hier aus ihrer Verantwortung zurück und sind für das Team nicht ‚greifbar‘, kommt es zu massiven Überforderungserfahrungen.

4.4 Zusammenfassung

- Die Erarbeitung einer schriftlichen Konzeption ist in deutschen Kita-Teams selbstverständlich. Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung werden in ca. zwei Dritteln der Einrichtungen als gemeinsame Aufgabe von Team und Leitung verstanden, was allerdings nicht immer mit der Einführung eines formalen Qualitätsmanagementsystems und klaren Zuständigkeiten einhergeht. Eltern werden nur in einem kleinen Teil der Einrichtungen direkt an der Qualitätsentwicklung beteiligt.
- Im Hinblick auf die Anwendung von Qualitätsentwicklungskonzepten bzw. Qualitätsmanagementsystemen bilden sich trägerspezifische Präferenzen ab. Insgesamt muss von einer unübersichtlichen, stark diversifizierten Situation gesprochen werden.
- Teambesprechungen finden in den Einrichtungen regelmäßig statt, wobei sich in ost- und westdeutschen Kindertageseinrichtungen diesbezüglich unterschiedliche Teamkulturen finden lassen. Teambesprechungen sind in Kindertageseinrichtungen in den neuen Bundesländern seltener und kürzer als in den alten Bundesländern; die gängige Praxis wird hier wie dort jedoch gleichermaßen als angemessen eingeschätzt.
- Bei weitem nicht alle Einrichtungen werden so geleitet, dass die Arbeit mit dem Bildungsprogramm, die konzeptionelle Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit sowie zentrale pädagogische Aufgabenfelder zum regelmäßigen Gegenstand der Diskussion und fachlichen Bearbeitung im Team werden (können). In den Gruppendiskussionen dokumentiert sich, dass aufgrund von Personalmangel und hoher Arbeitsbelastung Zeit und Gelegenheit für den kontinuierlichen und bedarfsnahen, fachlichen Diskurs im Team fehlt und dieses deshalb als mögliche Ressource nicht genutzt werden kann.
- Der Zusammenhalt im Team und die Zusammenarbeit mit der Leiterin / dem Leiter werden von den meisten Fachkräften dennoch als überaus positiv bewertet. Die Zufriedenheit mit Innovationsprozessen ist etwas geringer, aber immer noch sehr hoch. Ein kleiner Anteil von Fachkräften (ca. 10%) äußert sich unzufrieden mit der Teamsituation und schätzt das Verhalten der Einrichtungsleitung eher negativ ein.
- Ein gutes Teamklima und eine gute Beziehung zwischen Team und Leitung erhalten im Kontext der verschiedenen Orientierungstypen allerdings ganz unterschiedliche Bedeutungen. Für die Initiierung und Unterstützung teambezogener Professionalisierungsprozesse ist es deshalb von entscheidender Bedeutung, nicht nur einzubeziehen, in welcher ‚typischen‘ Art und Weise ein Team mit den aktuellen professionellen Anforderungen und Erwartungen umgeht (vgl. Kapitel 2), sondern auch, *welche* Qualität der Zusammenarbeit im Team dazu führt, dass man mit dieser ‚zufrieden‘ ist.
- Definiert sich ein Team primär über die Qualität *persönlicher* Beziehungen und die Harmonie einer habitualisierten Alltagspraxis, trägt eher die Vermeidung fachlich-kritischer und (selbst-) reflexiver Diskurse zur Teamzufriedenheit und -kohäsion bei. Definiert sich ein Team hingegen primär über die Qualität ihrer *professionellen* Beziehungen, trägt eine Teamkultur, in der Raum und Zeit für den kritischen Diskurs vorhanden ist, zur Zufriedenheit und zum Zusammenhalt des Teams bei.
- Schließlich ist die Bedeutung von Leitungskompetenz und -stil für Professionalisierungsprozesse in Teams und eine reflexive Teamkultur nicht hoch genug einzuschätzen: Team- und Qualitätsentwicklungsprozesse sind auf fachlich kompetente, pädagogisch leitende, mit ausreichend Zeit für Teambegleitung und -beratung ausgestattete, an Partizipation und Beteiligung ihres Teams orientierte Führungskräfte angewiesen.
- Die Erwartungen von Teams an ihre Leitungskräfte sind hoch und komplex: Die Mitarbeiter_innen erwarten von ihren Leiter_innen zum einen, dass diese fachlich begründet leiten und auch, dass sie Entscheidungen treffen, zum anderen dass sie die Richtlinien der pädagogischen Arbeit nicht einfach vorgeben und deren loyale Ausführung erwarten, sondern das Team partizipieren und mitentscheiden lassen und jeder einzelnen Fachkraft anerkennend und ressourcenorientiert begegnen.

5. Einführung und Nutzung der Bildungsprogramme

Der Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme (Bock-Famulla & Große-Wöhrmann 2010) gibt einen aussagekräftigen Überblick über die von den Bundesländern initiierten, die Einführung der Bildungsprogramme flankierenden Informations- und Weiterbildungsmaßnahmen. Hiermit wurde vielerorts eine erste wichtige Grundlage geschaffen. Nicht zufrieden stellen kann aber, dass eine kontinuierliche Begleitung des Umgangs mit den Bildungsprogrammen in der Praxis durch gezielte fachliche Beratung und bedarfsgerechte, den jeweiligen Kitas und Fachkräften gerecht werdende Fortbildungen zu selten systematisch verankert, verbindlich gefordert und finanziell unterstützt wurde.

Die Einrichtungen und die Fachkräfte haben in den vergangenen fast zehn Jahren die Bildungsprogramme rezipiert und interpretiert, sie haben eigene Wege gefunden, sie unter den gegebenen Rahmenbedingungen ein- und umzusetzen, im Zuge der an sie gerichteten Professionalisierungserwartungen haben sie sich mit ihrem professionellen Selbstverständnis auseinander gesetzt und eine Perspektive zur Bedeutung und zum Wert der Bildungsprogramme ausgebildet.

In den folgenden Kapiteln wird jeweils auf der Grundlage sowohl der quantitativen als auch der qualitativen Erhebungen und Auswertungen der Umgang der Fachkräfte mit den Bildungsprogrammen dargestellt. Thematisch

behandelt werden dabei die Einführung und allgemeine Nutzung der Bildungsprogramme (Kapitel 5.1) sowie die Aufgabenfelder Beobachtung und Dokumentation (Kapitel 5.2), Sprachförderung (Kapitel 5.3) und Zusammenarbeit mit Familien (Kapitel 5.4).

Die quantitativen Ergebnisse ermöglichen eine Beschreibung der Umsetzung der Bildungsprogramme in der Breite deutscher Kindertageseinrichtungen. Besonders im Fokus steht dabei die Frage nach dem Grad der Umsetzung der als konsensfähig identifizierten Anforderungen aller Bildungsprogramme (vgl. Viernickel & Schwarz, 2009) sowie die Frage nach den zur Verfügung stehenden und den notwendigen Zeitkontingenten für die Erfüllung dieser Aufgaben.

Die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie ermöglichen ein vertiefendes Verstehen von Prozessdynamiken in der Praxis: Rekonstruiert wurden die Erfahrungen von Fachkräften im Zuge der Einführung und Umsetzung der Bildungsprogramme, ihre handlungsleitenden Orientierungen und vor allem ihre professionelle pädagogische Grundhaltung. Die Perspektiven von Leitungskräften und Trägervertreter_innen wurden hier einbezogen, um zu akzentuieren, dass das Gelingen der Professionalisierung der Frühpädagogik – an dem die Bildungsprogramme zweifelsfrei einen Anteil haben – keine individuell, sondern eine systemisch zu lösende Aufgabe ist.

5.1 Einführung und allgemeine Nutzung der Bildungsprogramme

Einhergehend mit der Entwicklung der Bildungsprogramme stellte sich die Frage nach ihrer Einführung auf der Ebene von Trägern, Einrichtungen und Fachkräften. Die Bundesländer gingen hier unterschiedliche Wege (vgl. Kapitel 1); ihre Aktivitäten und Maßnahmen im Zuge der Implementierung werden auf der Basis einer Abfrage über die Landesministerien u.a. im Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme beschrieben (Bock-Famulla & Große-Wöhrmann 2010). Es ist davon auszugehen, dass die Einrichtungen und die pädagogischen Fachkräfte angesichts der bundeslandspezifisch ausgeprägten Einführungs- und Implementierungsstrategien und ihrer eigenen großen Unterschiedlichkeit und Vielfalt auch in sehr verschiedener Quantität und Qualität von den Maßnahmen erreicht wurden. Die konkrete Ausrichtung und Ausgestaltung der pädagogischen Fachpraxis auf der Grundlage der Bildungsprogramme ist von einem komplexen Faktorenbündel abhängig: u.a. von der Qualifikation der pädagogischen

Fachkräfte, von ihren professionellen Kompetenzen, insbesondere ihrer pädagogischen Haltung, von den strukturellen Rahmenbedingungen einer Einrichtung, von Team-, Leitungs- und Trägerqualität sowie von den jeweiligen sozial-räumlichen Bedingungen.

In diesem Kapitel wird – unter Bezugnahme vor allem auf die quantitativen Daten – analysiert, welche Formen der Einführung und Auseinandersetzung mit den Bildungsprogrammen als neuen Steuerungsinstrumenten sich entwickelten und welche Implikationen dies für die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen aus der Sicht von Fach- und Leitungskräften hatte. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, ob sich die Art und Weise bzw. Intensität der Einführung der Bildungsprogramme nachweislich auf den Umgang mit den in ihnen formulierten Anforderungen auswirkte.

Die Fach- und Leitungskräfte wurden im Fragebogen um Auskunft darüber gebeten, durch wen und in welchem zeitlichen Umfang sie persönlich in das Bildungsprogramm ihres Landes eingeführt wurden, wie gut sie es kennen und welchen Stellenwert es für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit – neben weiteren fachlichen Leitlinien – aus ihrer Sicht hat. Im Folgenden werden die Angaben von Fach- und Leitungskräften getrennt berichtet, um ggf. Unterschiede sichtbar zu machen. Die grundlegenden handlungsleitenden Orientierungen der Fachkräfte im Hinblick auf die Bildungsprogramme und den Umgang mit ihnen wurden im Rahmen der qualitativen Analysen rekonstruiert und bereits ausführlich im Kapitel 2 dargestellt. Die Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung zum Thema Einführung und allgemeine Nutzung der Bildungsprogramme werden daher an dieser Stelle lediglich noch um die Perspektive von Trägervertreter_innen ergänzt. Diese wurden in je einer Gruppendiskussion in drei Großstädten ebenfalls zur ihrer Perspektive auf die Einführung der und den Umgang mit den Bildungsprogrammen in ihren Einrichtungen befragt.

5.1.1 Einführung und Kenntnis des Bildungsprogramms

Fast alle befragten Fachkräfte (95 %) und Leitungen (99 %) geben an, das Bildungsprogramm ihres Bundeslandes zu kennen (vgl. Tab. 12). Die meisten dieser pädagogischen Fachkräfte (78 %) und Einrichtungsleitungen (92 %) haben zumindest den größten Teil oder das gesamte Programm gelesen (vgl. Abb. 29). In fast allen Einrichtungen (98 %) steht den Mitarbeiter_innen mindestens ein Exemplar zur Verfügung, in ca. der Hälfte gibt es zwei oder mehr Exemplare (o.T.). Zur Verfügung gestellt wird das Bildungsprogramm in den meisten Fällen vom Träger, von der Einrichtung selbst oder vom jeweiligen Bundesland. Nur in rund 14 % der Fälle haben die Fachkräfte das Bildungsprogramm selbst für die Arbeit bzw. in 6 % der Fälle im Rahmen der Ausbildung / des Studiums erworben (vgl. Abb. 30).

Tabelle 12: Kenntnis des Bildungsprogramms des Bundeslandes

	pädagogische Fachkräfte		Leitungskräfte	
	abs.	%	abs.	%
Ja	1.167	95,1	666	98,5
Nein	60	4,9	10	1,5
Gesamt (n)	1.227	100,0	676	100,0

Abbildung 29: Kenntnis des Bildungsprogramms: Wie viel vom Bildungsprogramm ihres Bundeslandes haben Sie gelesen? (in Prozent; FK: n=1.166; L: n=669)

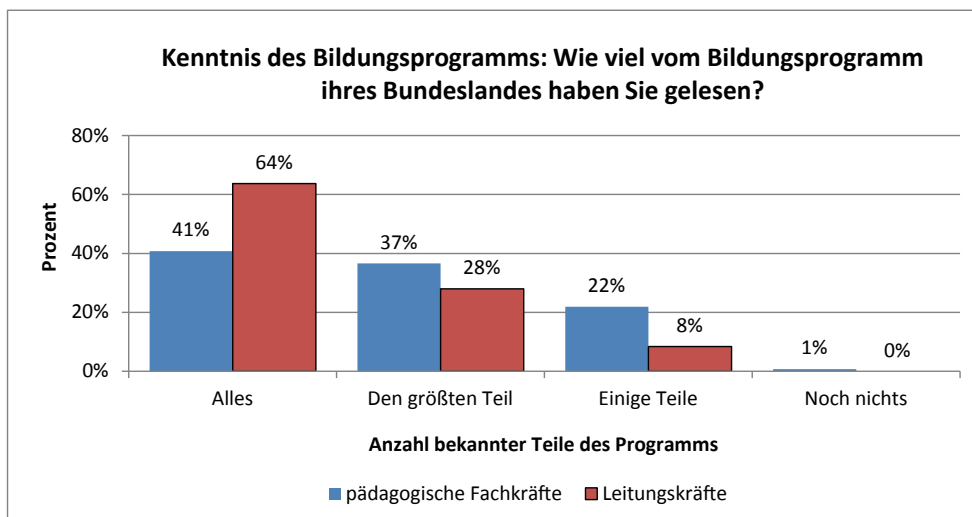
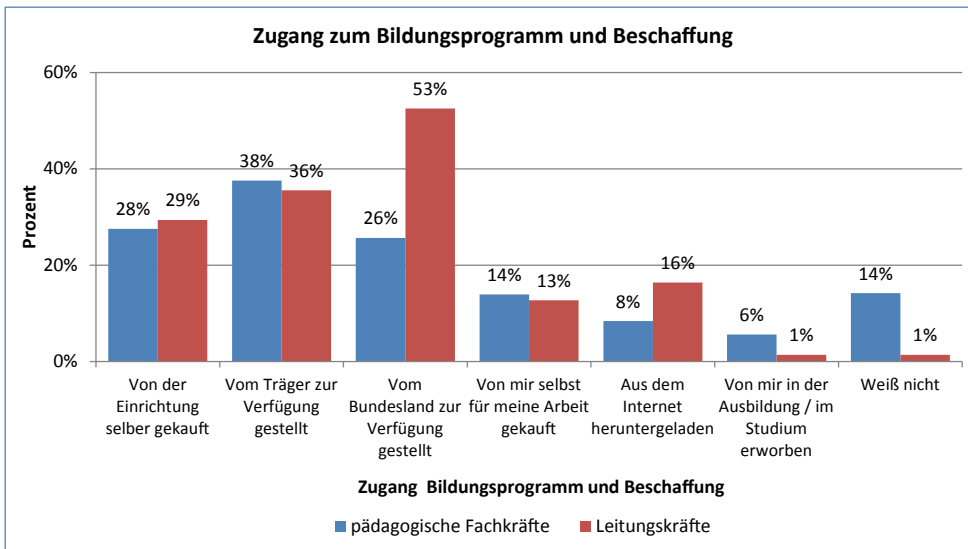


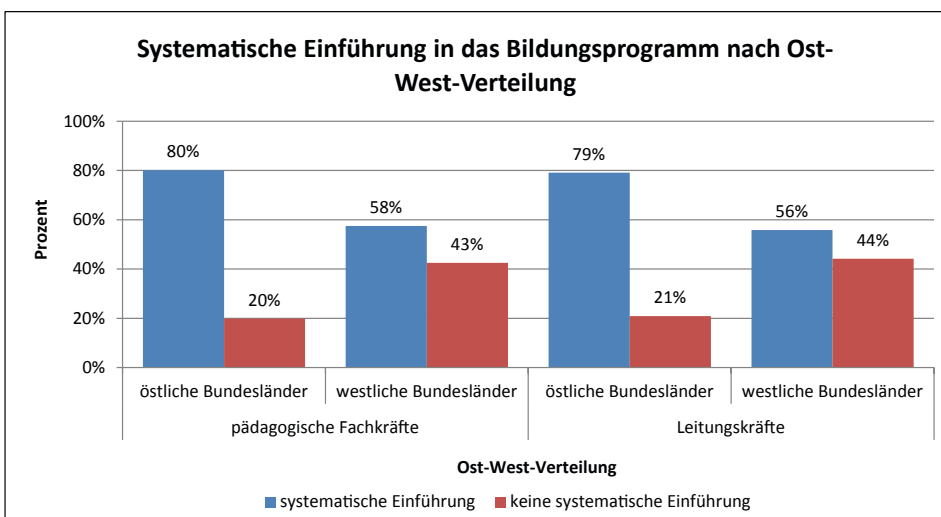
Abbildung 30: Zugang zum Bildungsprogramm und Beschaffung
(in Prozent; Mehrfachnennung möglich; FK: n=1.137; L: n=667)



Das individuelle Durchlesen des Bildungsprogramms ist eine notwendige, aber keineswegs hinreichende Basis für ein vertieftes Verständnis der dort nieder gelegten pädagogischen Grundorientierungen, des zu Grunde liegenden Bildes vom Kind und seinen Bildungsprozessen und der fachlichen und reflexiven Auseinandersetzung mit den ebenso zahlreichen wie vielfältigen Anforderungen an die pädagogische Arbeit. Eine gezielte fachliche Begleitung der Einführung der Bildungsprogramme, die die benannten Aneignungsprozesse unterstützen würde, fand jedoch

nicht regelmäßig und in sehr unterschiedlichem Ausmaß statt. Besonders nachdenklich machen die Erfahrungen der pädagogischen Fach- und Leitungskräfte in westdeutschen Einrichtungen: Von ihnen gaben noch nicht einmal 60% an, systematisch in das Bildungsprogramm ihres Bundeslandes eingeführt worden zu sein. In den östlichen Bundesländern wurde signifikant häufiger systematisch in die Programme eingeführt (pädagogische Fachkräfte: $\Phi = .24$, $p < .001$; Leitungskräfte: $\Phi = .24$, $p < .001$) (vgl. Abb. 31).

Abbildung 31: Einführung in das Bildungsprogramm (in Prozent; FK: n=1.106; L: n=647)

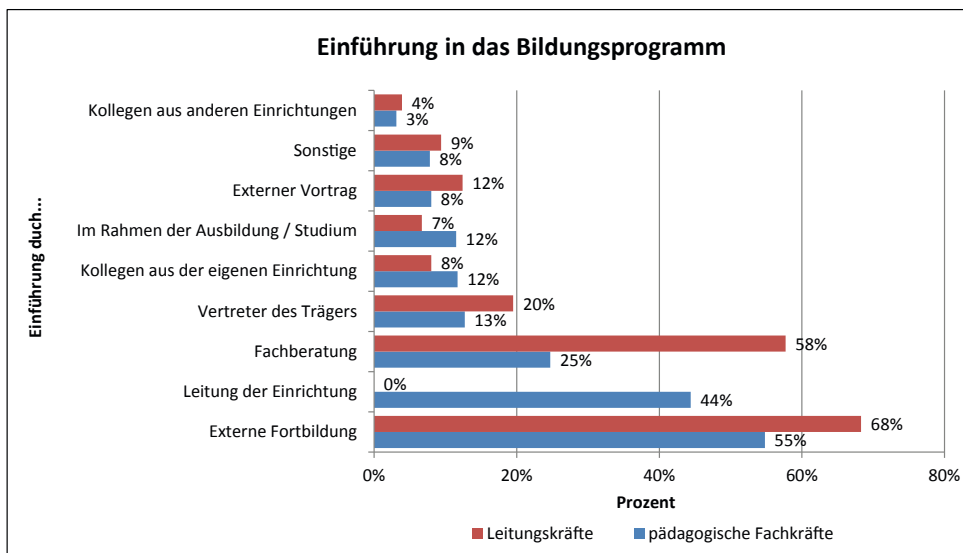


pädagogische Fachkräfte: $\Phi = .24$, $p < .001$; Leitungskräfte: $\Phi = .24$, $p < .001$

Die Einführungen der pädagogischen Fachkräfte erfolgten häufig entweder im Rahmen externer Fortbildungsmaßnahmen (55%) oder wurden von der Leitung (44%) übernommen. Die Leitungskräfte wiederum wurden sehr häufig auf externen Fortbildungen (68%) und durch die Fachberatung (58%) eingeführt. Der Träger wird sowohl von den Fachkräften als auch von den Einrichtungsleitungen in vergleichsweise wenigen Fällen als Anbieter der

systematischen Einarbeitung genannt (vgl. Abb. 32). Der geringe Prozentsatz derer, die im Rahmen der Ausbildung oder eines Studiums mit den Inhalten der Bildungsprogramme bekannt gemacht wurden, lässt sich mit dem hohen Durchschnittsalter der frühpädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen erklären (vgl. Kapitel 3.4); zur Zeit ihrer Ausbildung gab es die Bildungsprogramme zum Teil noch gar nicht.

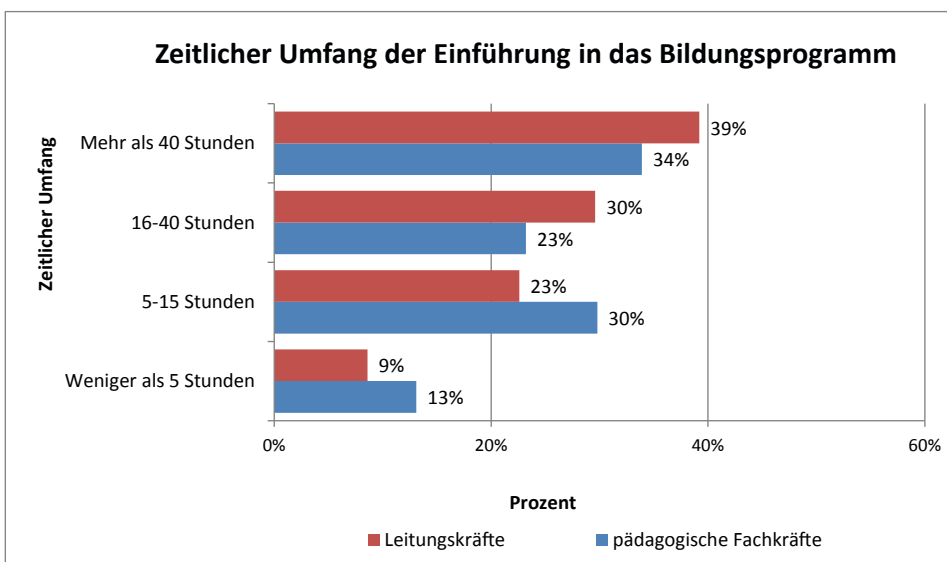
Abbildung 32: Einführung in das Bildungsprogramm
(in Prozent; Mehrfachnennung möglich; FK: n=786; L: n=435)



Nicht bei allen Fach- und Leitungskräften, die die Einführung in das Bildungsprogramm bejahten, deutet deren zeitlicher Umfang auf eine fundierte fachliche Auseinandersetzung hin: So betrug der Stundenumfang bei 13% der pädagogischen Fachkräfte nach eigenen Angaben weniger als fünf Stunden und bei 30% zwischen fünf bis 15 Stunden. Bei knapp einem Viertel der befragten Fachkräfte (23%) lag er zwischen 16 und 40 Stunden. Jede dritte Fachkraft gab an, sich im Rahmen der Einführung in

das Bildungsprogramm mehr als 40 Stunden mit diesem befasst zu haben. Die Leitungen geben insgesamt etwas höhere Umfänge an: Neun Prozent berichten allerdings, dass der Stundenumfang ihrer Einführung in das Bildungsprogramm weniger als fünf Stunden betrug – dies reicht nur für eine allererste Basisinformation. Bei 23% der Einrichtungsleitungen betrug die Einführung zwischen fünf bis 15 Stunden, bei 30% zwischen 16 bis 40 Stunden und bei 39% mehr als 40 Stunden (vgl. Abb. 33).

Abbildung 33: Zeitlicher Umfang der Einführung in das Bildungsprogramm
(in Prozent; FK: n=771; L: n=429)



5.1.2 Orientierungsfunktion und praktische Umsetzung des Bildungsprogramms

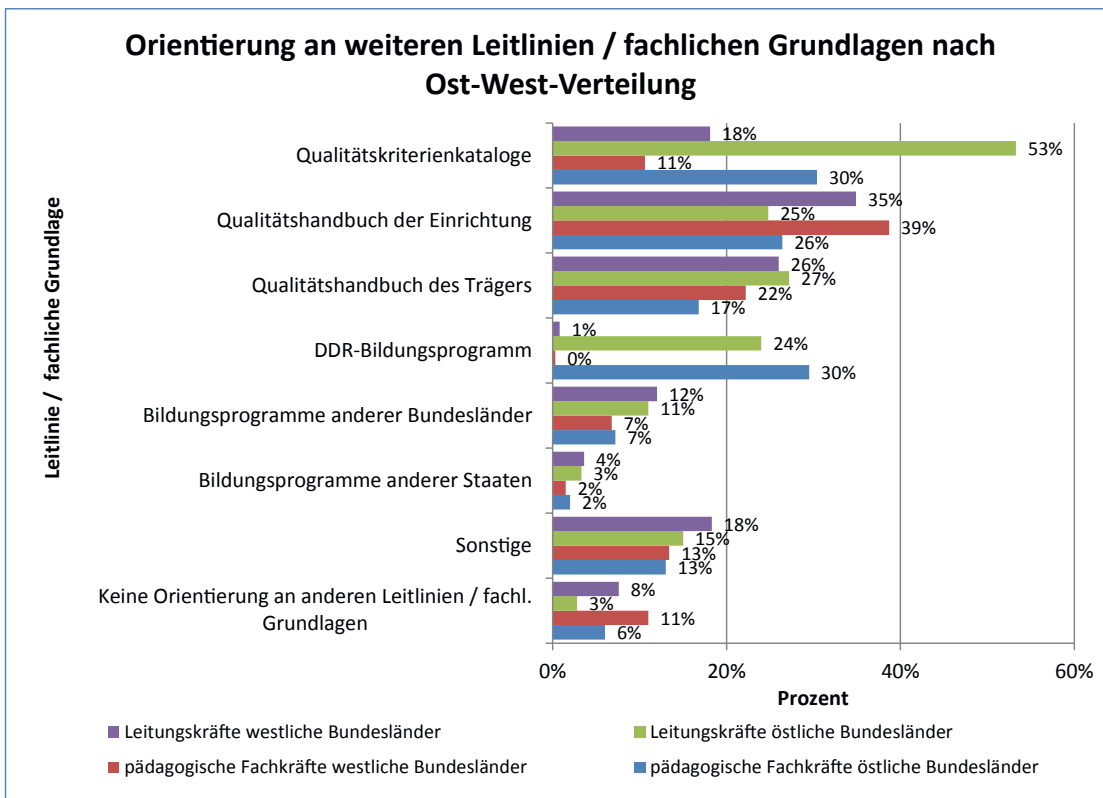
Die Fach- und Leitungskräfte wurden gefragt, ob sie sich über das Bildungsprogramm des jeweiligen Bundeslandes hinaus, an weiteren fachlichen Leitlinien orientieren. Die weitaus meisten Befragten bejahten dies und benannten mindestens eine weitere fachliche Quelle. Am häufigsten konsultieren die Befragten ausgewählte Fachbücher (71% pädagogische Fachkräfte, 74% Leitungskräfte). Gut ein Drittel des Fachpersonals orientiert sich am Qualitätshandbuch ihrer Einrichtung (33% bzw. 31%) und zwischen 20% und 30% der Befragten geben an, dass sie sich am Qualitätshandbuch des Trägers (21% bzw. 27%) bzw. an Qualitätskriterienkatalogen orientieren (19% bzw. 32%). Die Leitungen ziehen etwas häufiger als pädagogische Fachkräfte Qualitätshandbücher des Trägers und Bildungsprogramme anderer Bundesländer oder anderer Staaten und deutlich häufiger übergreifende Qualitätskriterienkataloge, wie z.B. den Nationalen Kriterienkatalog für die pädagogische Arbeit mit Kindern von null bis sechs Jahren, heran (vgl. Tietze & Viernickel 2007; Tab. 13).

Hinsichtlich der Orientierung an anderen Grundlagen als dem jeweiligen Bildungsprogramm ließen sich Unterschiede je nach Lage im Bundesgebiet rekonstruieren. So dienen in den östlichen Bundesländern Fachbücher (pädagogische Fachkräfte: Cramers $V=.11$, $p<.001$; Leitungskräfte: Cramers $V=.10$, $p<.01$) und Qualitätskriterienkataloge (FK: Cramers $V=.25$, $p<.001$; L: Cramers $V=.37$, $p<.001$) wesentlich häufiger als im Westen Deutschlands der zusätzlichen pädagogische Orientierung. Das DDR-Bildungsprogramm ist als fachliche Orientierung in den neuen Bundesländern noch überaus präsent: 24% der Leitungskräfte (Cramers $V=.38$, $p<.001$) und 30% der Fachkräfte berichten, dass sie dieses noch zu Rate ziehen (Cramers $V=.44$, $p<.001$). Im Gegensatz dazu spielen Qualitätshandbücher der Einrichtung vor allem in den alten Bundesländern eine wichtige Rolle (FK: Cramers $V=.12$; $p<.001$; L: Cramers $V=.10$, $p<.01$) (vgl. Abb. 34).

Tabelle 13: Orientierung an weiteren Leitlinien / fachlichen Grundlagen (Mehrfachnennung möglich)

	pädagogische Fachkräfte		Leitungskräfte	
	abs.	%	abs.	%
Nein, ich orientiere mich nicht an anderen Leitlinien / fachlichen Grundlagen	101	8,8	39	5,9
Bildungsprogramme anderer Länder	82	7,1	76	11,5
Bildungsprogramme anderer Staaten	22	1,9	22	3,3
DDR-Bildungsprogramm	136	11,8	65	9,8
Qualitätskriterienkataloge	220	19,2	208	31,5
Qualitätshandbuch des Trägers	235	20,5	177	26,8
Qualitätshandbuch der Einrichtung	380	33,1	204	30,9
Ausgewählte Fachbücher	813	70,8	490	74,2
Sonstige	152	13,2	109	16,5
Gesamt (n)	1.148		660	

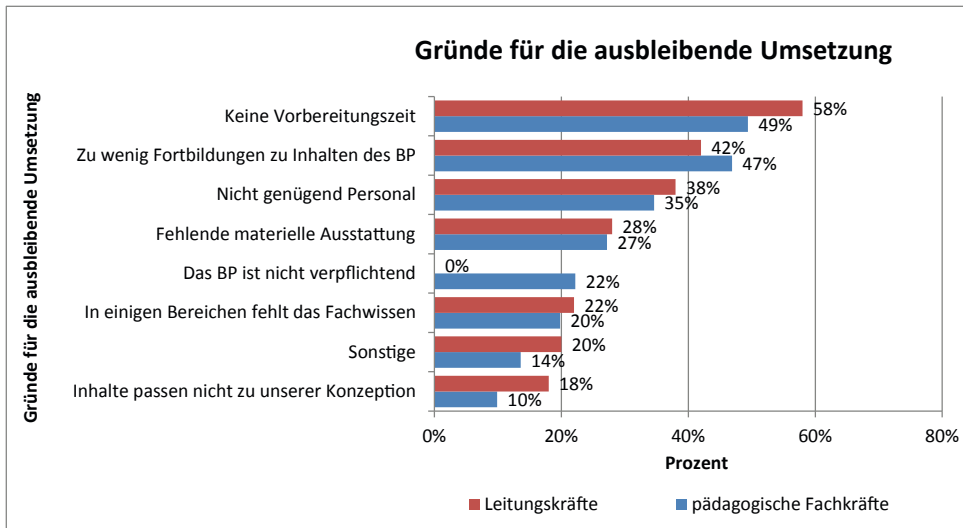
Abbildung 34: Orientierung an weiteren Leitlinien / fachlichen Grundlagen nach Ost-West-Verteilung
(in Prozent; Mehrfachnennung möglich; FK: n=1.109; L: n=639)



Fast alle befragten Fachkräfte bejahen, dass sie Themen und Anforderungen des jeweiligen Bildungsprogramms bereits in ihrer täglichen Arbeit berücksichtigen, lediglich 8% berichten, dass die Vorschläge bislang noch nicht bzw. nur in Teilen umgesetzt wurden (o.T.). Diese Zahlen sind deckungsgleich mit den Angaben der Leitungskräfte. Obwohl es nur eine geringe Anzahl an Befragten betrifft, sind die Gründe für die ausbleibende Implementierung interessant und weisen auf Mängel sowohl in Bezug auf die Rahmenbedingungen als auch die entsprechende Qualifizierung hin. Die Fachkräfte nennen in der Hälfte der

Fälle den Mangel an Vorbereitungszeit (49%) und das Fehlen von Fortbildungen zu den Inhalten des Bildungsprogramms (47%). Die qualitativen Analysen der Gruppendiskussionen und die erfolgte Typenbildung generieren hier wesentlich komplexere und Zusammenhänge erklärende Erkenntnisse zum sehr unterschiedlichen Umgang mit den Bildungsprogrammen (vgl. Kapitel 2). Auch diese Angaben stimmen mit denen der Leitungen weitestgehend überein (vgl. Abb. 35); jedoch führt immerhin jede fünfte Leitungskraft auch an, dass das Bildungsprogramm nicht zur Hauskonzeption passen würde.

Abbildung 35: Gründe für die ausbleibende Umsetzung
(in Prozent; Mehrfachnennung möglich; FK: n=50; L: n=81)



Fach- und Leitungskräfte wurden darüber hinaus gebeten, differenziert Auskunft über ihre Erfahrungen und ihren Umgang mit dem Bildungsprogramm sowie eine Einschätzung zu dessen Einfluss auf die pädagogische Arbeit zu geben. Um die Wirkung einer systematischen Einführung in das Bildungsprogramm auf dessen Umsetzung zu überprüfen, wurden statistische Tests auf Mittelwertunterschiede (Mann-Whitney-U-Test; Kruskal-Wallis-Test) zwischen Fach- bzw. Leitungskräften berechnet, die angaben, in das Bildungsprogramm eingeführt worden zu sein, und solchen, die nicht in das Bildungsprogramm eingeführt wurden. Signifikante Unterschiede im Antwortverhalten sind in der folgenden Tabelle (vgl. Tab. 14) mit einem ($p < .01$) bzw. zwei Sternen ($p < .001$) gekennzeichnet.

Tabelle 14: Das Bildungsprogramm in der praktischen Umsetzung (in Prozent)

		n	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft überwiegend zu	trifft voll und ganz zu
Ich fühlte mich nach der Einführung auf die Arbeit mit dem Bildungsprogramm gut vorbereitet.	päd. Fachkräfte**	1.119	7,0	21,4	59,5	12,1
	Leitungskräfte**	655	5,0	20,2	55,9	18,9
Bei der pädagogischen Arbeit orientiere ich mich an dem Bildungsprogramm.	päd. Fachkräfte**	1.140	1,9	11,8	70,5	15,7
	Leitungskräfte ⁴⁷	-	-	-	-	-
Ich fühle mich in der Arbeit mit dem Bildungsprogramm sicher.	päd. Fachkräfte**	1.131	3,5	24,1	60,6	11,8
	Leitungskräfte**	614	2,8	16,6	62,7	17,9
Das Bildungsprogramm beschreibt das, was ich schon immer getan habe.	päd. Fachkräfte ^{n.s.}	1.136	1,1	11,3	66,4	21,2
	Leitungskräfte ⁴⁸	-	-	-	-	-
Das Bildungsprogramm wurde in unserer Einrichtung von allen gelesen.	päd. Fachkräfte**	1.137	5,0	18,6	46,4	30,0
	Leitungskräfte**	662	4,2	18,7	47,3	29,8
Das Bildungsprogramm bietet eine wichtige Orientierungsgrundlage für die pädagogische Arbeit.	päd. Fachkräfte**	1.140	1,2	12,0	61,3	25,4
	Leitungskräfte**	657	1,1	11,3	59,7	28,0
Das Bildungsprogramm und seine Grundrichtung werden von allen mitgetragen.	päd. Fachkräfte**	1.138	0,9	8,7	66,6	23,8
	Leitungskräfte*	657	0,8	7,2	69,7	22,4
Das Bildungsprogramm hat uns angeregt, unsere pädagogische Konzeption weiter zu entwickeln.	päd. Fachkräfte**	1.142	5,1	20,1	47,5	27,3
	Leitungskräfte**	654	4,1	18,3	45,6	32,0
Das Bildungsprogramm bietet Anregungen für unsere pädagogische Arbeit.	päd. Fachkräfte**	1.146	1,5	12,5	60,4	25,7
	Leitungskräfte**	658	1,8	14,0	59,4	24,8
Das Bildungsprogramm trägt die pädagogische Arbeit in unserer Einrichtung.	päd. Fachkräfte**	1.143	2,9	16,0	63,1	18,0
	Leitungskräfte**	655	2,4	14,2	66,9	16,5
Das Bildungsprogramm wird in Arbeitsbesprechungen diskutiert.	päd. Fachkräfte**	1.142	8,1	33,9	42,7	15,3
	Leitungskräfte**	653	3,1	25,7	51,6	19,6
Das Bildungsprogramm kann in unserer Kita leicht in die Praxis umgesetzt werden.	päd. Fachkräfte**	1.141	2,4	23,6	61,4	12,6
	Leitungskräfte ^{n.s.}	657	1,8	21,3	63,3	13,2

Unterschiede zwischen systematischer Einführung ja / nein signifikant (Cramers V): *=.01; **=.001; ns = nicht signifikant

Fast alle Fachkräfte orientieren sich bei ihrer pädagogischen Arbeit an dem Bildungsprogramm ihres Bundeslandes (trifft überwiegend zu: 71%; trifft voll und ganz zu: 16%)⁴⁶. Allerdings geben nicht einmal drei Viertel der Befragten an, sich nach der Einführung gut auf die Arbeit mit dem Bildungsprogramm vorbereitet zu fühlen („trifft

überwiegend zu“: 60%; „trifft voll und ganz zu“: 12%); entsprechend fühlen sich ebenso viele Fachkräfte diesbezüglich unsicher („Ich fühle mich mit der Arbeit mit dem Bildungsprogramm sicher“: „trifft eher nicht zu“: 24%; „trifft gar nicht zu“: 4%).

46 4-stufige Skala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“

Unerwartet ist der Befund, dass 87% der befragten pädagogischen Fachkräfte der Aussage zustimmen, das Bildungsprogramm beschreibe, „was sie ohnehin schon immer getan haben“ („trifft überwiegend zu“: 66%; „trifft voll und ganz zu“: 21%). Dies kann bedeuten, dass die Einführung der Bildungsprogramme aus Sicht der Fachkräfte tatsächlich keinerlei Veränderungen in Bezug auf deren Arbeit bewirkt hat, lässt sich aber auch weniger pointiert interpretieren und als Beleg dafür deuten, dass sich aus der Perspektive der Fachkräfte lediglich keine Widersprüche ergeben haben. Diese Lesart wird dadurch gestärkt, dass eine hohe Zahl an Fachkräften angibt, durch konkrete fachpraktische Anregungen vom Bildungsprogramm zu profitieren („trifft überwiegend zu“: 60%; „trifft voll und ganz zu“: 26%), und dass immerhin drei Viertel der Fachkräfte davon berichten, dass das Bildungsprogramm das Team zur Überarbeitung bzw. Weiterentwicklung der Konzeption angeregt hat („trifft überwiegend zu“: 48%; „trifft voll und ganz zu“: 27%). Die Aussagen der pädagogischen Fachkräfte unterscheiden sich dabei nur marginal von denen der Leitungskräfte.

Trotz dieser insgesamt als positiv zu bewertenden Bilanz muss also festgehalten werden, dass – mehrere Jahre nach der Implementierung der Bildungsprogramme – immerhin noch knapp 30% der Fachkräfte sich (eher) nicht gut auf die Arbeit mit diesen vorbereitet und tendenziell bis sehr unsicher im Umgang damit fühlen. Bei den Leitungskräften sind diese Zahlen geringer, liegen jedoch immer noch in Bereichen zwischen knapp 20% und 25%. Auch eine Wirkungskraft der Bildungsprogramme im Hinblick auf eine deutliche Innovation der frühpädagogischen Praxis wird von einem Teil der Fachkräfte und Leitungen nicht wahrgenommen. Hier geben die qualitativen Analysen (vgl. Kapitel 2) einen vertiefenden und erklärenden Einblick.

Um Anhaltspunkte dafür zu bekommen, inwieweit eine systematische Einführung in das Bildungsprogramm zu dessen Implementierung und einem sicheren Umgang beitragen kann, wurden Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Einführung und den obigen Aussagen der Befragten analysiert. Für die meisten Aspekte finden sich systematische, statistisch abgesicherte und von der Größenordnung her bedeutsame Unterschiede zwischen Leitungs- bzw. Fachkräften, die systematisch in die Arbeit mit dem Bildungsprogramm ihres Bundeslandes eingeführt wurden, und denen, die keine Einführung erhielten (vgl. Tab. 13). Systematisch eingeführte Leitungskräfte geben an, sich besser auf die Arbeit mit dem Programm vorbereitet zu fühlen (Cramers $V=.43$, $p<.001$). Sie legen zudem nach eigener Einschätzung eine größere Sicherheit bei der Umsetzung der dort formulierten Anforderungen an den Tag

(Cramers $V=.23$, $p<.001$) und schreiben dem Bildungsprogramm einen höheren Einfluss auf die pädagogische Arbeit in allen abgefragten Belangen zu. Einzig die Einschätzung der Umsetzbarkeit des Bildungsprogramms in der eigenen Einrichtung wird durch eine systematische Einführung weder positiv noch negativ beeinflusst.

Auch die Länge der Einführung hat einen statistisch signifikanten Einfluss. Es gilt: Je länger der Stundenumfang ausfiel, desto sicherer ($\gamma=.22$, $p<.003$) und besser vorbereitet ($\gamma=.41$, $p<.001$) fühlen sich die Leitungen (o.T.). Diejenigen, die eine längere Einführung in das Bildungsprogramm erhalten haben, schreiben diesem auch einen höheren Einfluss auf die pädagogische Arbeit in allen abgefragten Belangen zu. Ausnahmen bilden lediglich die Bewertung der Umsetzbarkeit in der Einrichtung, die stärker von den jeweiligen Rahmenbedingungen beeinflusst sein dürfte, sowie die Übereinstimmung mit der Grundrichtung des Bildungsprogramms und dessen Wahrnehmung als wichtige Orientierungsgrundlage. Hier finden sich keine signifikanten Zusammenhänge.

Die festgestellten Zusammenhänge zwischen einer erfolgten systematischen Einführung in das Bildungsprogramm und dessen Relevanz und Wirkung im pädagogischen Alltag zeigen sich in vergleichbarer Weise auch in der Gruppe der befragten Fachkräfte: So fühlen sich jene Fachkräfte, die systematisch in das Programm ihres Landes eingeführt wurden, signifikant häufiger gut vorbereitet als jene ohne systematische Einführung (Cramers $V=.50$, $p<.001$) und in der Arbeit mit dem Programm sicherer (Cramers $V=.28$, $p<.001$). Ähnlich wie bei den Leitungskräften hat auch der Stundenumfang der Einführung einen positiven Einfluss auf die beiden Variablen: Je mehr Zeit für die Vorbereitung auf die neuen Anforderungen aufgewendet wurde, desto besser vorbereitet ($\gamma=.28$, $p<.001$) und sicherer ($\gamma=.18$, $p<.001$; o.T.) fühlen sich die Fachkräfte. Bei diesen kommt hinzu, dass sie das Bildungsprogramm häufiger dann als Orientierungspunkt für ihre pädagogische Arbeit zu Rate ziehen, wenn sie im Vorfeld eine systematische Einführung in Anspruch nehmen konnten (Cramers $V=.28$, $p<.001$). Auch die Dauer der Einführung hat hierauf einen positiv gerichteten Einfluss ($\gamma=.18$, $p<.001$; o.T.). Wie auch bei den Leitungskräften schreiben Fachkräfte, die eine längere Einführung in das Bildungsprogramm erhalten haben, diesem auch einen höheren Einfluss auf die pädagogische Arbeit in fast allen abgefragten Belangen zu.

5.1.3 Einführung und Umsetzung der Bildungsprogramme aus der Perspektive der Trägervertreter_innen – Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen⁴⁷

Um in der Gesamtuntersuchung nicht nur die Perspektive von Fachkräften und Leitungen zu erfassen, sondern auch die der Träger einzubeziehen, wurden drei Expert_innen-Gruppendiskussionen mit Trägervertreter_innen durchgeführt. Die Eingangsfrage in den Gesprächen führte diese gedanklich in die Zeit der Einführung des jeweiligen Bildungsprogramms zurück: Sie wurden gebeten, davon zu erzählen, „wie aus Trägersicht die Einführung des Bildungsprogramms verlaufen ist“. In Reaktion auf diesen Impuls entwickelten sich sehr ausführliche, kommunikativ dichte und selbstläufige Gesprächspassagen. Die wesentlichen Aussagen und Erkenntnisse zu dieser Thematik werden im Folgenden in kondensierter Art und Weise dargestellt.

In Bezug auf die Notwendigkeit der Verbesserung struktureller Rahmenbedingungen sind sich die Trägervertreter_innen durchweg einig: Wenn mehr finanzielle Mittel in die frühe Bildung fließen würden, könnten Einrichtungen generell besser ausgestattet werden. Insbesondere der gegenwärtige Personalschlüssel und die nicht ausreichend zur Verfügung stehenden Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit werden einstimmig problematisiert. Die zunehmende Einstellung von akademisch ausgebildeten Kindheitspädagog_innen wird zwar begrüßt, die damit verbundenen Irritationen und Spannungen in den Teams werden allerdings ebenfalls als Herausforderung betrachtet, die insbesondere von Leiter_innen zu bewältigen sind.

Für die Trägervertreter_innen stehen die Entwicklungen im Feld der Frühpädagogik, zu denen auch die Einführung der Bildungsprogramme gehört, grundsätzlich in einem positiven Horizont. Der Anspruch, die Erziehung und Bildung von Kindern zu professionalisieren, Grundlagen für mehr Anerkennung für die Arbeit von pädagogischen Fachkräften zu schaffen und die pädagogische Qualität in den Kindertageseinrichtungen den aktuellen Erkenntnissen über die Bedeutung und die Potenziale früher Bildung anzupassen, werden ausnahmslos begrüßt.

„Jetzt muss man mal sehen, das waren jetzt ungefähr 10 Jahre – das Geballte, was in diesen 10 Jahren passiert ist, da kann man nur sagen, ist genial diese Entwicklung. Das sind Riesenschritte, die da vollzogen worden sind.“

Hat das curriculare Format der Bildungsprogramme Professionalisierungsprozesse behindert oder gefördert?

Welche Rolle in diesem Prozess allerdings die Bildungsprogramme gespielt haben bzw. spielen sollten, wird von den Trägervertreter_innen durchaus kontrovers diskutiert. Sie beschäftigen sich intensiv mit der Frage, ob das curriculare Format der Bildungsprogramme wirklich dazu geeignet ist, die Professionalisierung des frühpädagogischen Feldes voranzutreiben.

Hier lassen sich zwei Argumentationsstränge unterscheiden: Ein Teil der Trägervertreter_innen ist der Meinung, dass in den Bildungsprogrammen nicht genau und verbindlich genug erläutert und vorgeschrieben wird, wie die Vorgaben umgesetzt werden sollen. Dies führe in der Praxis nicht nur zu einer großen Verunsicherung, sondern auch zu einer gewissen Beliebigkeit in der Umsetzung der Anforderungen. Andererseits wird eben der Detaillierungsgrad der Vorgaben als das ‚eigentliche‘ Problem identifiziert, weil damit eigenverantwortliches Handeln und pädagogische Reflexivität der Fachkräfte nicht gefördert, sondern eher behindert würden.

Durch die formale Trennung in Bildungsbereiche, die zum Teil extrem detaillierte Beschreibung von Bildungsangeboten an die Kinder und damit auch von Aufgaben der Fachkräfte bestehe die Gefahr, dass das eigentlich ‚Wesentliche‘ – die Orientierung an grundlegenden pädagogischen Maximen – aus dem Blick gerate.

„Auf den ersten 50 Seiten vermittelt das Bildungsprogramm eine gute Haltung und wenn man dann weiter liest, kriegt man eine Krise, weil es einfach dann ins Detail festgelegt wird, wie das umzusetzen ist und wenn man ein bisschen den Berufsstand der Erzieherinnen kennt, dann weiß man, dass man ein Bildungsprogramm so nicht schreibt. Dann verwirklicht man sich nicht selbst in so einem Plan, sondern dann lässt man es bei den 50 Seiten. Und dann versucht man qualitativ diese Haltung, die dahinter steckt, in die Praxis umzusetzen. Man versucht einen guten Theorie-Praxis-Transfer hinzukriegen und unterstützt aber mehr die Träger und die Erzieherinnen dabei zu überlegen, was brauchen die Kinder, was brauche ich und wie setze ich das um. Das ist aber nicht passiert.“

⁴⁷ Für die Zusammenstellung der Gruppendiskussionen mit Trägervertreter_innen wurden die Träger von Kindertageseinrichtungen in den drei beteiligten Städten mit der Bitte angeschrieben, eine/n Vertreter_in für die Erhebung in der jeweiligen Stadt zu benennen. Insgesamt haben 17 Personen an den Gesprächen teilgenommen, etwa gleichverteilt auf alle drei Städte. Vertreten sind damit auch Träger, von denen keine Einrichtungen im qualitativen Sample sind.

Als Grundproblem wird in diesem exemplarisch ausgewählten Zitat zum Ausdruck gebracht, dass eine Professionalisierung der Fachkräfte zwar ohne Zweifel mit den Bildungsprogrammen intendiert war, diese aber zugleich durch ihr curriculares Format (mehr oder weniger) so angelegt sind, dass sie nicht per se eigenverantwortliches Handeln und pädagogische Reflexivität herausfordern, also im eigentlichen Sinne das, was unter Professionalität zu verstehen ist, fördern. Letztlich wird hier aus der Trägerperspektive ein Paradoxon wahrgenommen: Die Professionalisierung des Feldes braucht Anstöße und Vorgaben von außen – Innovationskraft ist allerdings allein durch die verbindliche Einführung von Plänen, Programmen und Methoden, also neuer formal-normativer Grundlagen, nicht automatisch gewährleistet. Erst wenn die Pädagog_innen sich die neuen Aufgaben und Methoden selbst erarbeitet und zu Eigen gemacht haben – und zwar auf einer kognitiven, biografisch-reflexiven und auf einer handlungspraktischen Ebene – ist ein professioneller, eigenverantwortlicher und reflexiv-flexibler Umgang mit den Bildungsprogrammen möglich.

Verfügen die Fachkräfte über die Kompetenz und Haltung, professionell mit den Bildungsprogrammen umzugehen?

Aussagen aus zwei Gruppendiskussionen spiegeln die Einschätzung der Trägervertreter_innen wieder, dass noch nicht alle Fachkräfte im Feld über die erforderliche Kompetenz und Haltung verfügen, um entsprechend professionell mit den Bildungsprogrammen umzugehen:

„Der Plan vermittelt halt unsicheren Pädagogen Sicherheit, die denken, wenn ich mache, was da drin steht, dann mache ich es richtig.“

„Ich erlebe viele Erzieherinnen als sehr sehr unsicher, und dann ist es natürlich sicherer sich am Bildungsprogramm entlang zu arbeiten.“

Aus der Perspektive der Träger stellt es für die Fachkräfte eine große Herausforderung dar, den pädagogischen Geist der Bildungsprogramme mitzutragen und nicht in einen Modus des weitgehend unreflektierten Umsetzens bzw. ‚Abarbeitens‘ zu verfallen. Diese Erkenntnis entspricht dem, was in der Analyse der Gruppendiskussionen mit den Fachkräften deutlich wurde und sich im Typ der *Umsetzungsorientierung* (vgl. Kapitel 2) als Grundhaltung herauskristallisiert.

Genau an der Schnittstelle des Transfers zwischen Theo-

rie – dem wissenschaftlich fundierten Bildungsprogramm – und der Eigensinnigkeit und -dynamik der Praxis sehen die Trägervertreter_innen eine Lücke, die im Zuge der Einführung der Bildungsprogramme nicht zufriedenstellend überbrückt und begleitet worden ist und die sie nicht so ohne Weiteres schließen können. Sie sind einhellig der Meinung, dass die Implementierung der Programme stärker und besser durch Information, Diskussion und vor allem beratende Begleitung hätte flankiert werden müssen. Das, was in und mit den Programmen intendiert war, das, was sie an pädagogischen Werten und Orientierungen transportieren sollten, wie sie umgesetzt bzw. wie mit ihnen in der Praxis umgegangen werden sollte, wurde ihrer Meinung nach den Akteuren nicht hinreichend transparent gemacht bzw. nicht nachhaltig mit ihnen erarbeitet.

„Jeder hat es gelesen und verstanden, was er wollte. Und es hat keine Implementierung gegeben und keine Erklärung, das ist ja erst viel später gekommen, dass man sich Gedanken gemacht hat, warum das Ergebnis so unterschiedlich ausfällt. Das finde ich schon für einen bindenden Plan sehr traurig. Jetzt lest mal alle und dann macht mal so, wie ihr das verstanden habt.“

In gewisser Weise spiegelt sich in dieser Aussage auch eine Herausforderung, die in den Gruppendiskussionen mit den Fachkräften ebenfalls rekonstruiert werden konnte. Die Einführung der Bildungsprogramme sollte der frühpädagogischen Praxis einen neuen orientierenden Rahmen bereitstellen. Ziel war nicht, Handlungsanweisungen für die Gestaltung von konkreten Praxissituationen zu geben – dies würde dem Anspruch an eine professionelle pädagogische Reflexivität grundlegend widersprechen. Damit waren die einzelnen Einrichtungen bzw. Fachkräfte dazu herausgefordert, die Themen und Anforderungen in den Programmen selbständig und eigenverantwortlich in konkretes pädagogisches Handeln zu übersetzen, und zwar ohne, dass sie sich ‚gewiss‘ sein konnten, dass sie den Anforderungen gerecht werden. Die Verunsicherung auf der Ebene des konkreten pädagogischen Handelns, die mit der Aufgabe verbunden ist, einen eigenständigen Weg zwischen völliger Offenheit und vermeintlich vorgabengetreuer Umsetzung finden zu müssen, dokumentiert sich hier auf Trägerebene ebenso wie auch in den Gesprächen mit den Fachkräften.

Dass die langjährige Berufspraxis von Mitarbeiter_innen, ein professioneller Habitus, der auf gefestigten biographischen Grundlagen beruht, nicht allein durch den Austausch programmatisch-konzeptioneller Grundlagen zu verändern ist, wird auf der Trägerebene eindeutig realisiert.

„Das Bildungsprogramm ist eingeführt worden, gleichzeitig gab es viele Diskussionen zur Qualitätsentwicklung innerhalb der Kitas und das Sprachlernstagebuch beglückte uns auch noch. Bei den Kitaleiterinnen ist das begrüßt worden, damit war eine grundsätzliche Veränderung von der reinen Aufbewahrung zu einer Bildungseinrichtung verbunden. Eine größere Schwierigkeit war: Wie ist das eigentlich multipliziert worden auf die einzelnen Mitarbeiter? Da haben wir heute noch hier und da Defizite, da muss noch viel Fort- und Weiterbildung passieren. Wir haben nach wie vor klassische Kollegen mit ganz anderer Ausbildung. Mit einem neuen Programm kannst du nicht den Schalter umlegen und sagen, du bist heute Bildungseinrichtung. Da haben wir Nachholbedarf.“

Als wesentliche Schlüsselstellen für die Überbrückung dieser Transferlücke werden zum einen die Leitung und zum anderen Fort- und Weiterbildung betrachtet. Generell werden Multiplikatorenfortbildungen und interne Evaluationskonzepte, die die Einführung der Bildungsprogramme nach Meinung der Träger von Anfang an wesentlich stärker hätten flankieren müssen, als sehr fruchtbare und nachhaltig wirkende Strategien betrachtet, um einen Modus des ‚technokratischen‘ Umsetzens der Bildungsprogramme zu vermeiden und einen kritisch-reflexiven Umgang damit sowie eine Anpassung an die je spezifische Situation einer Kita zu fördern.

Waren die Weiterbildungen zu den Bildungsprogrammen hinreichend kompetenzorientiert und vermochten sie die Ausbildung einer professionellen Haltung zu fördern?

Die Trägervertreter_innen haben sich auch mit der Frage auseinandergesetzt, welche Formen der Umsetzung der Bildungsprogramme sie aktuell in ihren Einrichtungen sehen und was sie sich wünschen bzw. von Weiterbildungen der Fachkräfte erwarten würden. In allen drei Gruppendiskussionen wird beklagt, dass das Bildungsprogramm in den Kitas noch zu häufig wie ein schulisches Curriculum bzw. wie ein Stundenplan umgesetzt wird.

„Ich glaube, dass auch ein gewisses Missverständnis passiert ist. Das, wovon man eigentlich weg wollte, so eine Angebotspädagogik, hat sich plötzlich vermehrt in Kitas gefunden. Was da plötzlich für Stundenpläne hingen, damit man das Bildungsprogramm erfüllt. So ein Missverständnis! Je mehr Projekte und Bereiche ich abgedeckt habe, desto besser setze ich das Bildungsprogramm um. (...) Und auch wenn nicht die Stundenpläne da hängen, bereitet man sich auf die nächste Woche vor und es ist nicht das situativ auf

Kinder Eingehen, was vorherrscht. Da ist immer noch ein sehr stark defizitorientierter Ansatz und nicht einer der auf Ressourcen schaut.“

In dieser exemplarisch ausgewählten Einschätzung dokumentiert sich eine kritische und reflektierte Träger-Perspektive auf die Arbeit in den eigenen Einrichtungen, die nicht einfach auf mangelnde Kompetenz der Fachkräfte zurückgeführt wird. Das, was als „Missverständnis“ bezeichnet wird, ergibt sich nicht aus dem Verstehen oder Missverstehen der Bildungsprogramme an sich, sondern daraus, dass die Fachkräfte aus der Perspektive der Träger nicht hinreichend dabei unterstützt worden sind, die Programme eben nicht miss-, sondern ‚richtig‘ zu verstehen. Dabei fühlen auch diese sich mit der Frage *„allein gelassen, wie der Plan verstanden werden soll“*. In dieser Aussage dokumentiert sich deutlich, dass es an den verschiedenen Schnittstellen von der Idealnorm des Programms zur pädagogischen Praxis deutliche Transferlücken bzw. ‚Unklarheiten‘ gegeben hat. Diese Offenheit wird einerseits als Gestaltungsspielraum interpretiert, also als Herausforderung zum eigenständigen und eigenverantwortlichen Handeln verstanden. Andererseits werden sowohl in der Ausbildung von Fachkräften als auch in der Praxis genau an dieser Stelle Defizite gesehen.⁴⁸

„Also das Erschreckende ist – wer noch Angebote erwartet, das sind die Fachschulen. Reihenweise sind die Prüfungen so, dass die Auszubildenden Angebote machen müssen, nach völlig alter Schule. Also wir hatten schon Auszubildende, die einen kompletten Plan abgeben mussten, was sie jeden Tag machen wollen. Die haben die Krise gekriegt, wenn der Praxisanleiter dann gesagt hat: Moment. Wir wissen ja noch gar nicht, welches Thema zu diesem Zeitpunkt bei den Kindern aktuell ist.“

Auch die folgende Erzählung macht sowohl deutlich, wie groß die Herausforderung ist, die Träger und damit auch Leitungskräfte zu bewältigen haben, um die Teams bei einem reflexiven Umgang mit den Bildungsprogrammen zu unterstützen als auch, wie groß das Potenzial einer direkten und situationsnahen kollegialen Beratung ist.

„Eine Erzieherin sagte, sie macht jetzt Mittwochnachmittag immer Philosophieren mit Kindern. Da guck ich sie an und sage: Und was machen Sie am Montag früh, wenn das

⁴⁸ Hier lässt sich ein Bezug zu den im Kapitel 2 vorgestellten Typen herstellen: Während Fachkräfte-Teams des ersten, wertekernorientierten Typs diesen Spielraum eigenständig nutzen können, brauchen andere wesentlich mehr Unterstützung bei dieser Transferleistung. Träger haben es also mit sehr unterschiedlichen Kitas zu tun, die Unterschiedliches brauchen, um den Herausforderungen gerecht werden zu können.

Kind fragt: Wie ist die Welt entstanden? Und da sagt die: Nein, kann ich nicht, da mach ich Sprachförderung. Und da ist es ihr glaube ich schon selbst gekommen. Da war ein Moment der Berührtheit im Raum, da haben alle gespürt, wir haben keine nicht verplante Zeit mehr. Immer diesen Druck, wir müssen diese ganzen Dinge durchführen und haben ein schlechtes Gewissen, wenn man diese Dinge nicht macht.“

In den Träger-Gruppendifkussionen wird dabei immer wieder auch reflektiert, dass die Praxis mit der Geschwindigkeit von – begrüßenswerten und wichtigen – Veränderungen im Zuge der Professionalisierungsprozesse der letzten Jahre nicht mithalten konnte. Wenn „jedes Kitajahr eine neue Sau durch die Stadt getrieben wird“, wie dies eine Trägervertreterin auf den Punkt bringt, dann haben weder Träger noch Leitungen und erst recht nicht die Fachkräfte vor Ort Zeit, sich diese Neuerungen anzueignen und in gelebte Praxis zu überführen. Die Träger nehmen wahr, dass sie einerseits ihre Einrichtungen fordern, andererseits aber auch mehr Geduld haben müssen.

„Die Einführung des Bildungsprogramms hat die Kitas verändert, es ist nach vorne gegangen, aber jede Einrichtung ist unterschiedlich, alle mussten sich bewegen. Selbsttätigkeit des Kindes, Rechte von Kindern – das heißt doch konkret, dass ich glücklich bin, dass Kinder sich selbst das Essen nehmen können. Das sind Kleinigkeiten, aber das ist ein Quantensprung bei Mitarbeitern, die seit 35 Jahren im Dienst sind. Wenn die so einen Schritt gehen, bin ich glücklich, dann unterstütze ich den nächsten Schritt. Es hat sich viel verändert, aber wir sind noch nicht in der 2. Runde, in der Vertiefung.“

5.1.4 Zusammenfassung

Die Analyse der Aussagen von Fach- und Leitungskräften – sowie ergänzend von Trägervertreter_innen – zur Einführung der Bildungsprogramme, zur Souveränität des Umgangs damit und zu den Wirkungen der Bildungsprogramme in der pädagogischen Praxis ergänzen die Informationen, die von offizieller Seite über Implementierungsstrategien und -maßnahmen zur Verfügung stehen, um die Perspektive der ‚Abnehmerseite‘. Die zentralen Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Bildungsprogramme sind in fast allen Einrichtungen vorhanden und praktisch allen Fach- und Leitungskräften bekannt. Viele haben das gesamte Bildungsprogramm ihres Bundeslandes oder jedenfalls den größten Teil gelesen. Auch geben die meisten Befragten an, dass in ihren Einrichtungen Vorschläge oder Empfehlungen aus dem Bildungsprogramm bereits in die Praxis Eingang gefunden hätten. In dieser Hinsicht sind die Programme tatsächlich ‚in der Praxis angekommen‘. Dass es dennoch sehr unterschiedliche Umgangsweisen und Haltungen den Programmen gegenüber gibt, konnte im Rahmen der qualitativen Analysen rekonstruiert werden und wird im Kapitel 2 sowie in den folgenden Kapiteln 5.2, 5.3 und 5.4 dargestellt.
- Eine systematische Einführung in das Bildungsprogramm war in den alten Bundesländern keine Selbstverständlichkeit und ist auch in den neuen Bundesländern keineswegs flächendeckend erfolgt. In den alten Bundesländern geben gerade einmal etwas über die Hälfte der Befragten an, systematisch eingeführt worden zu sein – in den neuen Bundesländern sind es ca. 80 %. Ein (kleinerer) Teil der Fach- und Leitungskräfte berichtet hierbei über eine Einführung von weniger als 5 Stunden Dauer, was nicht für mehr als ein erstes Kennenlernen des Bildungsprogramms spricht. Häufig erfolgte die Einführung über externe Fortbildungsveranstaltungen; weitere wichtige Akteure im Prozess der Einführung waren Fachberater_innen und Leitungskräfte.
- Die viel zu häufig überhaupt nicht erfolgte oder zeitlich kurze und angesichts der Komplexität der Bildungsprogramme offenbar häufig nur punktuelle Einführung und Vorbereitung auf die Arbeit mit diesen ist in mehrfacher Hinsicht problematisch. Zum einen konnte gezeigt werden, dass sich die Fach- und Leitungskräfte auch an anderen Grundla-

- gen, z.B. Fachliteratur, Qualitätshandbüchern oder früheren Bildungsprogrammen, orientieren. Exemplarisch hierfür können die 24% der pädagogischen Fachkräfte aus den neuen Bundesländern stehen, die sich immer noch am Bildungsprogramm der ehemaligen DDR orientieren. Dies ist per se nicht negativ zu bewerten; jedoch kann eine Auseinandersetzung mit den Passungen oder aber Diskrepanzen zwischen diesen verschiedenen pädagogischen Leitlinien nur dann fundiert erfolgen, wenn das aktuelle Bildungsprogramm reflexiv durchdrungen wurde. Bei keiner oder nur oberflächlicher Einführung und einer ausbleibenden Begleitung von Implementierungsprozessen und -erfahrungen ist ein ‚Einleben‘ in die Arbeit mit dem Bildungsprogramm, im Sinne einer reflektierten Erfahrungssättigung, wesentlich erschwert. Ebenso besteht die Gefahr, dass die Anforderungen bzw. Anregungen in einem eher ‚technokratischen‘ Verständnis umgesetzt werden, es aber zu keiner weitergehenden Auseinandersetzung mit bisherigen Praxen und Orientierungen kommt (vgl. hierzu Kapitel 2)
- In den Analysen zeigen sich stabile und in der Größenordnung bedeutsame Zusammenhänge zwischen der systematischen Einführung und ihrer zeitlichen Ausgestaltung und der wahrgenommenen Steuerungswirkung der Bildungsprogramme, die diese Befürchtung untermauern. Leitungs- und Fachkräfte, die eine systematische Einführung in das Bildungsprogramm erlebt haben, fühlen sich signifikant besser vorbereitet und sicherer im Umgang mit diesem als jene, die nicht eingeführt wurden. Sie orientieren sich stärker an dieser Arbeitsgrundlage und berichten über einen stärkeren Bezug darauf in Arbeitsbesprechungen, bei Veränderungen der pädagogischen Arbeit und bei konzeptionellen Weiterentwicklungen. Sie äußern deutlich häufiger, dass die Grundrichtung des Bildungsprogramms von allen Kolleg_innen bejaht wird und das Bildungsprogramm die Arbeit in ihren Einrichtungen ‚trägt‘.
 - Eine fachlich fundierte, intensive systematische Einführung in das Bildungsprogramm ist also eine wichtige Voraussetzung dafür, dass dieses in der Praxis die intendierten Steuerungswirkungen überhaupt entfalten kann. Die in den Gruppendiskussionen zu Wort gekommenen Trägervertreter_innen sehen jedoch genau dies übereinstimmend als nicht hinreichend erfolgt an. Verantwortliche auf Länder-, Träger- und Einrichtungsebene sollten sich der weitreichenden Auswirkungen mangelnder oder verkürzter Einführungen bewusst sein und Wege finden, um zu gewährleisten, dass alle Fach- und Leitungskräfte entsprechend weitergebildet werden.
 - Nach der Einführungsphase der Bildungsprogramme müssen ganz offensichtlich Prozesse der alltäglichen Umsetzungspraxis und der professionellen Reflexion begleitet, beraten und unterstützt werden, um langfristige und nachhaltige Veränderungen zu bewirken. Insbesondere die qualitativen Ergebnisse weisen darauf hin, dass der ‚Geist‘ der Bildungsprogramme keinen Einzug in die frühpädagogische Praxis haben kann, solange die Fachkräfte nicht eine entsprechende professionelle Haltung ausgeprägt haben und solange sie nicht in der Lage sind, die an sie gestellten Anforderungen eigenverantwortlich und kritisch-reflexiv zur selbstverständlichen pädagogischen Praxis zu machen (vgl. Kapitel 2).
 - Die Bereitstellung von öffentlichen Mitteln für regelmäßige Fortbildungen zum Bildungsprogramm, wie sie in fast allen Bundesländern erfolgt, ist eine wichtige Grundlage – zentral wäre aber eine Auseinandersetzung mit der Frage, *wie* solche Fortbildungen gestaltet werden müssten, damit die Fachkräfte tatsächlich die erforderliche professionelle Kompetenz und Haltung erwerben können.⁴⁹

49 Kriterien für kompetenzorientierte Weiterbildungen in der Frühpädagogik haben Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch (2011) erarbeitet.

5.2 Beobachtung und Dokumentation

Das Beobachten und Dokumentieren wird in den Bildungsprogrammen aller Bundesländer als zentrale pädagogische Aufgabe der Fachkräfte beschrieben (vgl. Viernickel & Schwarz 2009).

In der vorliegenden Studie wurde zum einen mit Hilfe einer schriftlichen Befragung bundesweit erhoben, wie die pädagogischen Fachkräfte die Umsetzung der Anforderungen in ihrer Einrichtung und in ihrem konkreten Berufsalltag einschätzen. Dabei fokussiert die Ergebnisdarstellung auf die in der Expertise „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Viernickel & Schwarz 2009) als konsensfähig ermittelten Qualitätsziele⁵⁰, die den folgenden drei übergeordneten Kategorien zugeordnet werden können:

- Anforderungen an das Beobachten selbst: Jedes Kind wird regelmäßig (mindestens einmal im Jahr) und systematisch beobachtet. Die Beobachtungen werden schriftlich festgehalten.
- Anforderungen an die Ziele der Beobachtung: Das Augenmerk der Beobachtungen liegt sowohl auf den Themen, Interessen und Lernwegen des Kindes als auch auf dessen Entwicklungsstand bzw. -fortschritt.
- Anforderungen an die Auswertung und den Austausch über die Beobachtungen: Die Beobachtungen werden sowohl von der beobachtenden Fachkraft als auch im Austausch mit dem Team, den Kindern und den Eltern ausgewertet. Beobachtungen sollen zur Ableitung individueller pädagogischer Ziele genutzt werden sowie als Grundlage für Elterngespräche dienen.

Darüber hinaus liegen Angaben der Fachkräfte darüber vor, wie sie die verschiedenen Aufgaben des Beobachtens und Dokumentierens in ihrem Arbeitsalltag organisatorisch einbinden und wie viel Zeit sie für die Erfüllung der Anforderung in dem von ihnen gewünschten Umfang benötigen.

Zum anderen wurde mit dem qualitativen Forschungszugang des Gruppendiskussionsverfahrens untersucht, wie die Fachkräfte in ihrer alltäglichen Praxis mit den vielfältigen und komplexen Aufgaben des Beobachtens und

⁵⁰ Als konsensfähig wurden in der Expertise diejenigen Anforderungen definiert, die in mindestens 75 % der bundeslandspezifischen Bildungsprogramme aufgeführt wurden. Nur diejenigen Qualitätsziele, die sich als hinreichend operationalisierbar erwiesen, wurden in den Fragebogen aufgenommen.

Dokumentierens umgehen und welche Perspektiven und Orientierungen damit verbunden sind.

Die empirischen Analysen geben somit einen differenzierten Einblick in die Praxis des Beobachtens und Dokumentierens in Kindertageseinrichtungen unter den aktuell gegebenen Rahmenbedingungen. Die Rekonstruktion der subjektiven Perspektiven und handlungsleitenden Orientierungen der frühpädagogischen Fachkräfte ermöglicht einen verstehenden Zugang zum Spannungsfeld von normativ-programmatischen Anforderungen, Rahmenbedingungen sowie Kompetenzen und professioneller Haltung frühpädagogischer Fachkräfte.

5.2.1 Beobachten und Dokumentieren in Bezug auf die Anforderungen in den Bildungsprogrammen

Im folgenden Abschnitt wird dargestellt, in welchem Umfang und mit welchen Schwerpunkten die befragten pädagogischen Fachkräfte diejenigen Anforderungen der Bildungsprogramme umsetzen, die sich auf das professionelle Handlungsfeld ‚Beobachtung und Dokumentation‘ beziehen. Die Frage, wann die Fachkräfte, mit welchem Zeitaufwand Beobachtungen auswerten und Dokumentationen erstellen, findet dabei zusätzliche Berücksichtigung.

5.2.1.1 Anforderungen an das Beobachten selbst

Die Fachkräfte wurden dazu befragt, welche Beobachtungsverfahren sie nutzen und mit welcher Regelmäßigkeit (im Sinne von wiederkehrender Anwendung und Nutzung für ausgewählte vs. für alle Kinder) sie diese anwenden. Dabei werden Verfahren in der Regel häufiger für einige, nach bestimmten Kriterien ausgewählte Kinder (z. B. bei vermuteten Entwicklungsproblemen) genutzt, als dass sie systematisch für alle Kinder einer Gruppe oder Einheit angewendet werden. In 91 % der Gruppen bzw. Einheiten (n=804; o.T.) wird mindestens ein systematisches Beobachtungsverfahren⁵¹ für wenigstens einige Kinder angewendet (ausgeschlossen: freie Beobachtungen mit/ohne schriftliche Notizen und kita-eigene Verfahren). Am häufigsten nutzen die Fachkräfte Beobachtungsbögen aus Portfolios (59 %⁵²), gefolgt von dem Verfahren der Bildungs- und

⁵¹ Hierunter verstehen wir Verfahren, die regelgeleitet durchgeführt und/oder ausgewertet werden und die eine Ergebnisdokumentation vorsehen.

⁵² Prozentzahlen sind im Text gerundet.

Lerngeschichten (Leu u. a. 2007) (48%) und den Grenzsteinen der Entwicklung (Laewen o.J.) (36%) (vgl. Tab. 15). Die befragten Fachkräfte verwenden zwischen einem und bis zu dreizehn verschiedene Verfahren für mindestens einige wenige Kinder (n=804). Im Median nutzen die Befragten drei unterschiedliche Beobachtungsverfahren.

Tabelle 15: Nutzung (mind. für einige wenige Kinder) von Beobachtungsverfahren (in Prozent)⁵³

Beobachtungsverfahren	n	Verfahren wird genutzt	Verfahren wird nicht genutzt
Freie Beobachtungen / Kurzzeitbeobachtungen mit schriftlichen Notizen	1.199	94,5	5,5
Freie Beobachtungen / Kurzzeitbeobachtungen ohne schriftliche Notizen	1.143	90,8	9,2
Unser eigenes Verfahren	1.044	71,0	29,0
Beobachtungsbögen aus Portfolios	1.053	59,0	41,0
Bildungs- und Lerngeschichten (DJI)	1.034	47,8	52,2
Grenzsteine der Entwicklung (Infans)	1.034	36,3	63,7
SISMIK (IFP)	1.015	24,8	75,2
Entwicklungstabelle von Beller	1.021	24,1	75,9
SELDAK (IFP)	1.008	23,4	76,6
Themen der Kinder (Infans)	985	21,2	78,8
Sensomotorisches Entwicklungsgitter (Kiphard)	992	18,8	81,3
Soziogramm	978	18,7	81,3
Videographie	973	14,8	85,2
PERIK (IFP)	990	11,7	88,3
Leuener Engagiertheitsskala	998	11,1	88,9
Bielefelder Screening	994	9,8	90,2
Baum der Erkenntnis	992	9,5	90,5
Diagnostische Einschätzskalen DES zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit (Barth)	979	7,3	92,7
Die sieben Intelligenzen nach Gardner	994	5,5	94,5
Beobachtungsbogen zur Erstellung eines Entwicklungsprofils zum Übergang von der Kita in die Grundschule (Schleswig-Holstein)	988	5,2	94,8
Beobachtungsbogen evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder	995	3,6	96,4

(Anmerkung: Angabe „Verfahren wird genutzt“ wenn Nutzung mind. für einige wenige Kinder)

⁵³ Vgl. für eine ausführliche Darstellung dieser Verfahren Viernickel & Völkel 2009; Beudels, Haderlein & Herzog 2012.

Anspruchsvoller und zeitaufwändiger ist es, systematisch alle Kinder mit einem oder mehreren Verfahren zu beobachten. Betrachtet man die Angaben der Befragten, mit wie vielen Verfahren *alle Kinder* ihres Arbeitsbereichs beobachtet werden, so geben 72% an, sämtliche Kinder mit mindestens einem Verfahren zu beobachten (ausgeschlossen: freie Beobachtungen mit / ohne schriftliche Notizen

und eigenes Verfahren; o.T.) (n=804). Zur Beobachtung aller Kinder nutzen die Fachkräfte ebenfalls v. a. Beobachtungsbögen aus Portfolios (42%), die Bildungs- und Lerngeschichten (29%) und die Grenzsteine der Entwicklung (27%) (vgl. Tab. 16). Im Median beobachten die befragten pädagogischen Fachkräfte jedes Kind mit *einem* systematischen Verfahren.

Tabelle 16: Nutzung (für alle Kinder) von Beobachtungsverfahren (in Prozent)

Beobachtungsverfahren	n	Verfahren wird genutzt	Verfahren wird nicht genutzt
Freie Beobachtungen / Kurzzeitbeobachtungen mit schriftlichen Notizen	1.199	52,5	47,5
Freie Beobachtungen / Kurzzeitbeobachtungen ohne schriftliche Notizen	1.143	65,2	34,8
Unser eigenes Verfahren	1.044	55,2	44,8
Beobachtungsbögen aus Portfolios	1.053	42,4	57,6
Bildungs- und Lerngeschichten (DJI)	1.034	29,2	70,8
Grenzsteine der Entwicklung (Infans)	1.034	27,0	73,0
Entwicklungstabelle von Beller	1.021	10,5	89,5
Themen der Kinder (Infans)	985	9,8	90,2
SELDAK (IFP)	1.008	8,4	91,6
PERIK (IFP)	990	7,4	92,6
Leuener Engagiertheitsskala	998	7,4	92,6
SISMIK (IFP)	1.015	6,2	93,8
Soziogramm	978	6,1	93,9
Sensomotorisches Entwicklungsgitter (Kiphard)	992	5,1	94,9
Bielefelder Screening	994	4,9	95,1
Baum der Erkenntnis	992	4,4	95,6
Videographie	973	3,4	96,6
Beobachtungsbogen zur Erstellung eines Entwicklungsprofils zum Übergang von der Kita in die Grundschule (Schleswig-Holstein)	988	3,4	96,6
Diagnostische Einschätzskalen DES zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit (Barth)	979	2,9	97,1
Die sieben Intelligenzen nach Gardner	994	2,5	97,5
Beobachtungsbogen evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder	995	2,0	98,0

(Anmerkung: Angabe „Verfahren wird genutzt“ wenn Nutzung für alle Kinder)

Bei der Betrachtung der Intensität der eingesetzten Beobachtungsverfahren zeigt sich ein ähnliches Bild: In 62% der Gruppen / Einheiten werden die Kinder mindestens einmal im Jahr mit wenigstens einem Beobachtungsverfahren beobachtet (n=689; o.T.). So genannte ‚freie Beobachtungen‘ mit oder ohne schriftliche Notizen oder selbst entwickelte Beobachtungsverfahren stehen auch hier an

den ersten Positionen. Mindestens einmal jährlich nutzen 33% der pädagogischen Fachkräfte Beobachtungsbögen aus Portfolios, 25% die Grenzsteine der Entwicklung sowie 25% die Bildungs- und Lerngeschichten für jedes einzelne Kind. Im Median werden die Kinder mindestens einmal jährlich mit einem Verfahren beobachtet (n=689) (vgl. Tab. 17).

Tabelle 17: Intensität der Nutzung eines Verfahrens für jedes einzelne Kind (in Prozent)

Beobachtungsverfahren	n	Verfahren wird mind. einmal jährlich genutzt	Verfahren wird seltener genutzt
Freie Beobachtungen / Kurzzeitbeobachtungen mit schriftlichen Notizen	1.166	47,9	52,1
Freie Beobachtungen / Kurzzeitbeobachtungen ohne schriftliche Notizen	1.122	38,6	61,4
Unser eigenes Verfahren	1.017	45,5	54,5
Beobachtungsbögen aus Portfolios	989	32,8	67,2
Grenzsteine der Entwicklung (Infans)	1.002	25,4	74,6
Bildungs- und Lerngeschichten (DJI)	969	24,5	75,5
SELDAK (IFP)	1.008	12,9	87,1
SISMIK (IFP)	1.007	11,6	88,4
Entwicklungstabelle von Beller	1.006	9,7	90,3
PERIK (IFP)	989	8,1	91,9
Themen der Kinder (Infans)	962	7,8	92,2
Sensomotorisches Entwicklungsgitter (Kiphard)	989	7,0	93,0
Leuener Engagiertheitskala	979	6,5	93,5
Soziogramm	940	6,2	93,8
Bielefelder Screening	981	3,5	96,5
Baum der Erkenntnis	981	3,4	96,6
Beobachtungsbogen zur Erstellung eines Entwicklungsprofils zum Übergang von der Kita in die Grundschule (Schleswig-Holstein)	980	2,4	97,6
Die sieben Intelligenzen nach Gardner	980	2,3	97,7
Videographie	953	2,1	97,9
Diagnostische Einschätzskalen DES zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit (Barth)	978	1,9	98,1
Beobachtungsbogen evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder	988	1,7	98,3

(Anmerkung: jedes einzelne Kind muss mit dem Verfahren beobachtet werden)

Mehr als die Hälfte der Befragten (61 %) gibt an, ein Verfahren mindestens einmal in der Woche oder häufiger anzuwenden. Seltener als monatlich nutzen 18% der pädagogischen Fachkräfte Beobachtungsverfahren. Fast nie geben sie an, dass Beobachten nicht zu ihren Aufgaben gehöre oder sie keine Zeit hierfür fänden (n=1.164) (vgl. Tab. 18).

Tabelle 18: Häufigkeit der Anwendung von Beobachtungsverfahren

Wie häufig wenden Sie persönlich in Ihrem Arbeitsalltag ein Beobachtungsverfahren an?	abs.	%
Täglich	372	32,0
2-3 mal in der Woche	188	16,2
1 mal in der Woche	152	13,1
2-3 mal im Monat	150	12,9
1 mal im Monat	81	7,0
Alle 2-3 Monate	93	8,0
2-3 mal im Jahr oder seltener	113	9,7
Das Beobachten gehört nicht zu meinen Aufgaben.	5	0,4
Ich komme nicht dazu, ein Kind zu beobachten.	10	0,9
Gesamt (n)	1.164	100,0

Die Zahlen sprechen eine deutliche Sprache: Beobachten als pädagogische Fachaufgabe ist in der Praxis angekommen und gehört für die Mehrheit des pädagogischen Fachpersonals zum Arbeitsalltag bzw. wird von ihnen als zu erfüllende Anforderung anerkannt. Die in den Bildungsprogrammen formulierten Anforderungen, jedes Kind systematisch und mindestens einmal jährlich zu beobachten sowie die Beobachtungen schriftlich festzuhalten, sind nach Angaben der Fachkräfte in mehr als zwei Dritteln der Einrichtungen verankert. Dies heißt aber auch: Ein Drittel der Befragten gibt an, gar nicht oder seltener als einmal im Jahr *jedes* Kind systematisch zu beobachten – so findet also in diesen Einrichtungen nicht einmal eine punktuelle Entwicklungsbeobachtung für jedes Kind statt.

In den anderen zwei Dritteln erfolgt ebenfalls nicht unbedingt eine kontinuierliche und entwicklungsprozessbezogene Beobachtung. ‚Freie Beobachtungen‘ mit und ohne schriftliche Notizen spielen ganz offenbar in der Beobachtungspraxis der Fachkräfte nach wie vor eine entscheidende Rolle (53 % und 65 %; vgl. Tab. 15). Über die Systematik und Qualität dieser Art von Beobachtung erlauben die statistischen Angaben allerdings keinerlei Aussagen.

Die Ergebnisse der Befragung weisen darauf hin, dass sich einige Verfahren in der Praxis gegenüber anderen etablieren können. Beobachtungsbögen aus Portfolios werden als häufigstes systematisches Verfahren benannt; hier bleibt unklar, aus welcher Quelle diese Beobachtungsunterlagen stammen und inwiefern ihre Entwicklung auf einer wissenschaftlichen Grundlage beruht. Nicht auszuschließen ist, dass es sich hier ebenfalls um selbst entwickelte Beobachtungsbögen handelt, über deren Qualität keinerlei Aussagen möglich sind.

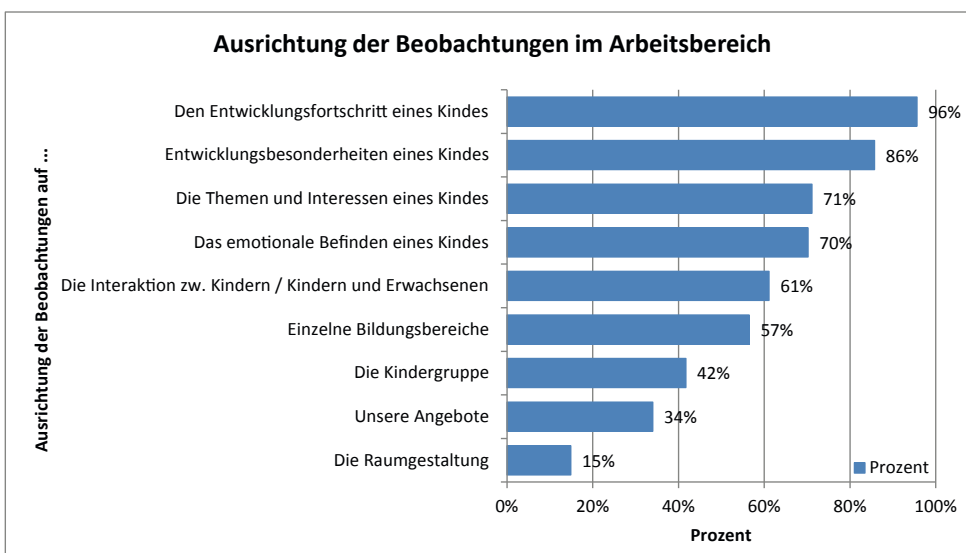
Auch wenn die beiden Verfahren „Bildungs- und Lerngeschichten“ und „Grenzsteine der Entwicklung“ recht häufig benannt werden, zeigt die Vielfalt der angegebenen Verfahren doch, dass es bislang keine einheitliche Beobachtungspraxis gibt, sondern die Träger, Leitungen und Teams jeweils vor die Aufgabe gestellt sind, selbst Verfahren auszuwählen. Die sehr unterschiedlichen Inhalte und Ansätze der verfügbaren und von den Befragten benannten Beobachtungsverfahren sprechen für eine ausgeprägte Heterogenität der Beobachtungspraxis und -qualität in deutschen Kindertageseinrichtungen. Jede Einrichtung scheint hier unterschiedliche Schwerpunkte zu setzen, die sich

entweder passgenau an Bedarfen und Potenzialen orientieren, möglicherweise aber auch dahingehend gedeutet werden können, dass ein gewisses Maß an Unsicherheit und Beliebigkeit bei der Wahl eines geeigneten Verfahrens aus einem großen Angebot besteht. Nach welchen Kriterien das Team einer Einrichtung eines oder mehrere Verfahren auswählt, wie bewusst oder zufällig ein bestimmtes Verfahren den Weg in eine Einrichtung gefunden hat und wie professionell es umgesetzt wird, kann anhand der quantitativen Analysen nicht beantwortet werden.

5.2.1.2 Anforderungen an die Ziele der Beobachtung

Beobachtungen können auf verschiedenste Aspekte gerichtet sein und damit unterschiedliche Ziele verfolgen. Oft ist der Fokus einer Beobachtung schon alleine durch das Beobachtungsverfahren selbst bestimmt. Die Fachkräfte wurden gefragt, worauf ihre Beobachtungen gerichtet sind, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Am häufigsten richten die pädagogischen Fachkräfte in den befragten Einrichtungen (n=1.214) ihre Beobachtungen auf den Entwicklungsfortschritt (96%) bzw. Entwicklungsbesonderheiten (86%) der Kinder. Ein großer Teil der Befragten, rund 70%, richtet den Beobachtungsfokus auf die Themen und Interessen des Kindes bzw. dessen emotionales Befinden (vgl. Abb. 36). Im Median richten die befragten Fachkräfte ihre Beobachtungen auf fünf verschiedene Aspekte (o.T.).

Abbildung 36: Ausrichtung der Beobachtungen im Arbeitsbereich
(in Prozent; Mehrfachnennung möglich; n=1.214)



Die befragten pädagogischen Fachkräfte geben an, bei ihren Beobachtungen mehrere Schwerpunkte zu setzen, dies allerdings in unterschiedlicher Gewichtung. Fast alle haben den Entwicklungsfortschritt der ihnen anvertrauten Kinder im Fokus, mehr als 85 % achten auf Besonderheiten im Entwicklungsverlauf. Hier zeigt sich, dass Fachkräfte es sehr stark als ihre Aufgabe und Kompetenz betrachten, ein Auge auf den ‚normalen‘ Entwicklungsverlauf von Kindern zu haben und Entwicklungsdefizite bzw. Fördernotwendigkeiten rechtzeitig zu erkennen. Dies scheint jedoch nicht immer systematisch und unter Einsatz geeigneter Instrumente zu erfolgen, denn die hierfür einschlägigen ‚merkmalsorientierten‘ Verfahren mit – zumindest teilweise – abgesicherter diagnostischer Qualität erreichen jeweils nur relativ geringe Benennungshäufigkeiten (10 % oder weniger) bei der Frage nach den mindestens einmal jährlich bei jedem Kind eingesetzten Verfahren. Die Vermutung liegt nahe, dass kindliche Entwicklung in der Praxis insbesondere durch ‚freie‘ Beobachtungen oder durch Beobachtungen mit selbst entwickelten Verfahren beurteilt wird und dass dies entweder als hinreichend für die ‚Diagnose‘ von Entwicklungsdefiziten betrachtet bzw. nur bei Verdacht auf Entwicklungsverzögerungen oder -besonderheiten ein eingeführtes systematisches Verfahren herangezogen wird. Damit stellt sich allerdings die Frage nach der Validität und Reliabilität der Beobachtungsergebnisse und der Anschlussfähigkeit der Förderstrategien.

Was den Fokus der Beobachtungen angeht, zeigt sich jedoch auch ein Perspektivenwechsel: Mehr als zwei Drittel der befragten Fachkräfte geben an, dass sie bei ihren Beobachtungen versuchen, die Themen und Interessen der Kinder zu ergründen und ihr emotionales Befinden einzuschätzen. Dieser Befund korrespondiert mit dem vergleichsweise hohen Bekanntheits- und Einsatzgrad so genannter ressourcenorientierter Verfahren, die individuelle Entwicklungsverläufe in den Blick nehmen und das einzelne Kind nicht an einem ‚Normkind‘ bzw. einer Entwicklungsnorm messen – allen voran die Bildungs- und Lerngeschichten. Genannt werden aber auch das aus dem INFANS-Projekt hervorgegangene Verfahren „Themen der Kinder“, die „Leuener Engagiertheitsskala“, „PERIK“ (Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag) oder die „Sieben Intelligenzen/ Weltzugänge“ nach Howard Gardner (vgl. Viernickel & Völkel 2009). Auch der intensive Einsatz von Beobachtungsbögen aus Portfolios weist darauf hin, dass die Fachkräfte in der Praxis eine hohe Affinität zu offenen und an individuellen Entwicklungsverläufen orientierten Beobachtungsverfahren mitbringen. Eine sichere und fachlich begründete Kombination dieser individuums- und ressourcenorientierten Verfahren mit standardisierten, diagnostischen Verfahren

im Bedarfsfall lässt sich aus den vorliegenden quantitativen Daten nicht ablesen. Und auch bei diesen Verfahren zeigt sich eine Diskrepanz zwischen der Häufigkeit ihrer unregelmäßigen Anwendung für einige wenige Kinder, die relativ hoch ausfällt, und der systematischen, wiederholten Anwendung für alle Kinder, welche wesentlich seltener erfolgt. Hierfür könnten sowohl fehlende zeitliche und personelle Ressourcen als auch ein noch nicht hinreichend ausgeprägtes professionelles Beobachtungsverständnis als Gründe in Frage kommen.

Die von den Fachkräften berichtete Beobachtungspraxis entspricht somit zumindest in Teilen den beiden konsensfähigen Qualitätszielen in Bezug auf den Fokus der Beobachtungen. Die meisten befragten Fachkräfte sind sich der pädagogischen Bedeutung des Blicks auf den (altersgemäßen) Entwicklungsstand und Fortschritte der Kinder (im Gruppenvergleich), aber auch der Ausrichtung auf die Interessen und das Befinden des einzelnen individuellen Kindes bewusst und richten ihre Beobachtungen entsprechend aus. Angemessene systematische – offene und standardisierte – Beobachtungsverfahren sind vielen Fachkräften bekannt; diese werden jedoch (noch) nicht flächendeckend und mit der fachlich wünschenswerten und pädagogisch zielführenden Kontinuität eingesetzt.

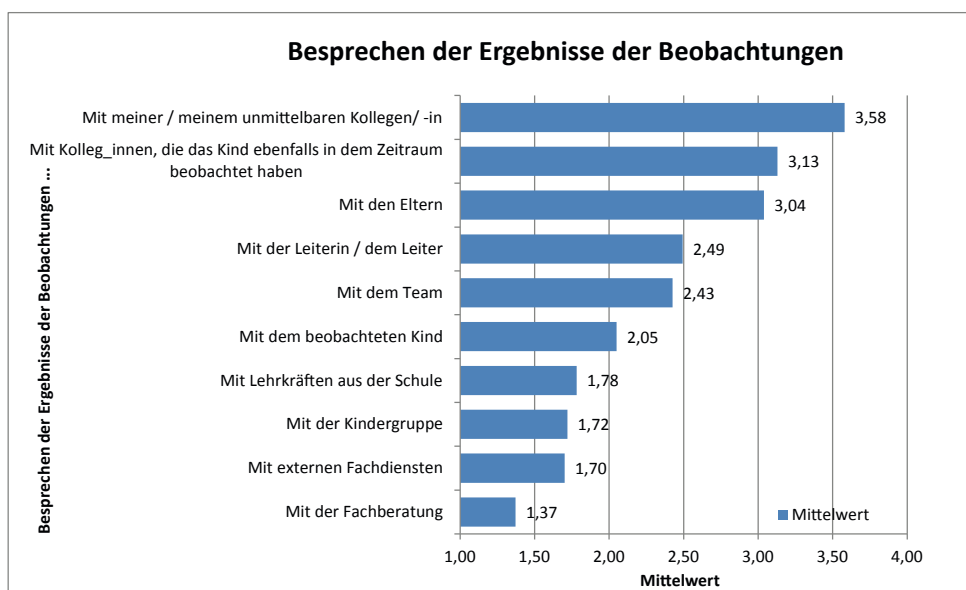
Abschließend soll noch darauf hingewiesen werden, dass gruppen- bzw. interaktionsbezogene Beobachtungsfokusse zwar auch häufig genannt werden; sie bleiben allerdings der Entwicklungsbeobachtung und -einschätzung einzelner Kinder deutlich nachgeordnet. Hier dokumentiert sich eine stark individualisierende Perspektive, die sich auch in den qualitativen Erhebungen deutlich abzeichnet: Die Fachkräfte verbinden die Anforderung des Beobachtens und Dokumentierens ganz offenbar genuin mit einer Fokussierung auf das bzw. jedes einzelne Kind. Damit potenziert sich in besonderer Weise die Anforderung je nach Anzahl der zu beobachtenden Kinder. Es erscheint gut möglich, dass diese Fokussierung auf das individuelle Kind durch die gängigen verfügbaren Beobachtungsinstrumente noch verstärkt wird und es stellt sich die Frage, ob nicht auch die systematische pädagogische Beobachtung von Interaktions- und Gruppenprozessen, die aktuell etwas in den Hintergrund zu treten scheint, zur professionellen pädagogischen Arbeit zählen müsste.

5.2.1.3 Anforderungen an die Auswertung und den Austausch über die Beobachtung

In den Bildungsprogrammen werden konsensuell recht anspruchsvolle Qualitätsziele im Hinblick auf die Auswertung von Beobachtungen formuliert; sie sollen sowohl individuell als auch im Team ausgewertet und mit Kindern und Eltern besprochen werden. Die Befragung zeigt, dass es gängige Praxis ist, die Ergebnisse der Beobachtungen mit dem/der unmittelbaren Kollegen/Kollegin zu diskutieren („meistens“: 26%; „immer“: 66%). Auch mit Kolleg_innen, die das Kind im gleichen Zeitraum beobachtet haben, findet nach Angabe der Fachkräfte häufig ein Austausch statt („meistens“: 35%; „immer“: 41%). Etwas unregelmäßiger werden die Beobachtungen mit den Eltern besprochen („meistens“: 39%; „immer“: 34%). Der/die Leiter_in und das gesamte Team werden noch wesentlich seltener routinemäßig zur Besprechung von Beobachtungen genutzt. Mit dem Kind selbst besprechen nur rund 8% des Fachpersonals die Beobachtungen immer, rund ein Viertel (26%) der Befragten gibt an, dies nie zu tun. Eher unüblich ist es, die Ergebnisse von Beobachtungen mit der ganzen Kindergruppe, mit Lehrkräften aus der Schule, Angehörigen externer Fachdienste oder der Fachberatung zu diskutieren (vgl. Abb. 37).

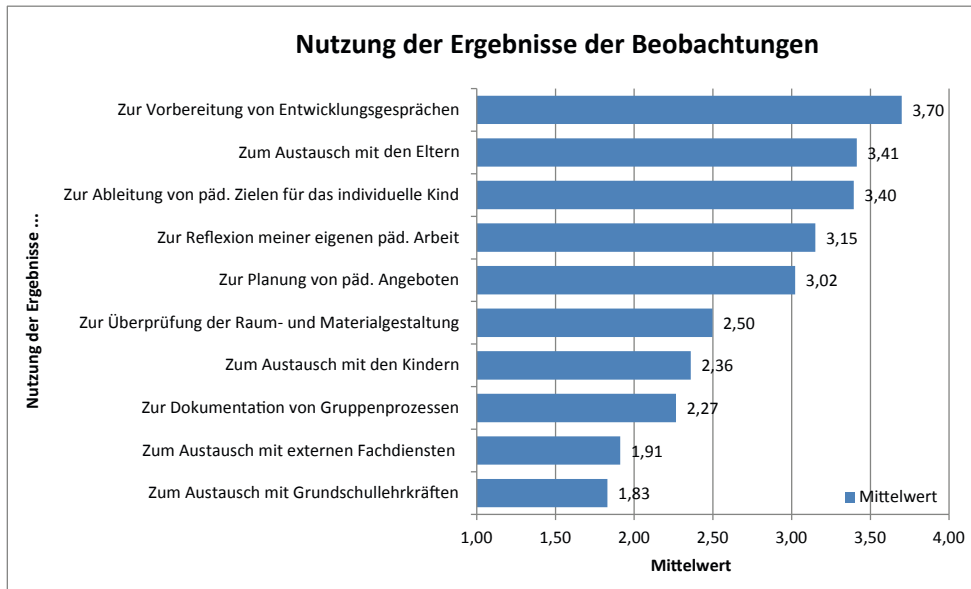
Im Hinblick auf die Verwendung der Ergebnisse der Beobachtungen zeigt sich folgendes Bild: Fast alle Befragten nutzen die Erkenntnisse zur Vorbereitung auf Entwicklungsgespräche („meistens“: 19%; „immer“: 76%), viele darüber hinaus auch regelmäßig im Kontext sonstiger Kontakte mit den Eltern („meistens“: 35%; „immer“: 53%) und um pädagogische Ziele für das jeweilige Kind abzuleiten („meistens“: 36%; „immer“: 52%). Auch die Reflexion der eigenen pädagogischen Arbeit („meistens“: 39%; „immer“: 39%) und die Planung pädagogischer Angebote („meistens“: 49%; „immer“: 28%) erfolgt lt. Angaben der Mehrzahl der Fachkräfte meistens oder immer auf der Basis von Beobachtungsergebnissen. Unregelmäßiger, aber nicht selten werden Beobachtungen auch zur Überprüfung der Material- und Raumgestaltung, zum Austausch mit den Kindern und zur Dokumentation von Gruppenprozessen genutzt. Eher sporadisch oder gar nicht sind Beobachtungen dagegen Gegenstand des Austauschs mit externen Fach- oder Lehrkräften (vgl. Abb. 38).

Abbildung 37: Besprechen der Ergebnisse der Beobachtungen
(Mittelwerte; n zwischen 354 und 1.212)



1=nie, 2=manchmal, 3=meistens, 4=immer

Abbildung 38: Nutzung der Ergebnisse der Beobachtungen (Mittelwerte; n zwischen 1.110 und 1.215)



1=nie, 2=manchmal, 3=meistens, 4=immer

Der Austausch über die eigenen Beobachtungen findet nach Angabe der Fachkräfte in der Regel in zwei Richtungen statt. Zum einen werden Beobachtungen mit unmittelbaren Kollegin_innen und/oder mit Kolleg_innen, die das Kind ebenfalls in dem Zeitraum beobachtet haben, diskutiert. Hier geht es also darum, den eigenen Eindruck bzw. die eigene Wahrnehmung mit einer anderen fachlich kompetenten Person auf derselben professionellen Ebene zu teilen und sich auszutauschen – ob hier auch intendiert ist, die eigene Perspektive ausdifferenzieren, zu erweitern oder ggfs. zu revidieren, lässt sich auf der Grundlage der quantitativen Daten nicht feststellen. Die zweiten Adressaten sind die Eltern: Für vier von fünf Fachkräften gehört der Austausch mit diesen, ob im Rahmen von Entwicklungsgesprächen oder bei anderen Gelegenheiten, zu ihrem fachlichen Verständnis von Beobachtung und ihrer gelebten Beobachtungspraxis – aber auch hier geben die quantitativen Daten keinen Aufschluss darüber, ob die Fachkräfte die Eltern über ihre Beobachtungen lediglich in Kenntnis setzen oder aber einen offenen Diskurs mit diesen suchen. Wenig selbstverständlich ist es, auch das Kind bzw. die Kinder selber als Akteur(e) seiner/ihrer Entwicklung in einen Dialog über das Beobachtete einzubeziehen. Eine Kommunikation mit Kindern über Beobachtungen, wie sie als konsensfähige Anforderung in 13 Bundesländern formuliert ist, nimmt nur eine von dreizehn Fachkräften immer vor, ca. die Hälfte immerhin manchmal. Ein Viertel der Befragten besprechen ihre Beobachtungen *nie* direkt mit den beobachteten Kindern. Hier dokumentiert sich, dass Kinder von vielen Fachkräften noch nicht als gleichwertige Kommunikations-

partner betrachtet werden, *mit* denen gesprochen wird; vielmehr wird mit anderen *über* die Kinder gesprochen. Die in den Bildungsprogrammen formulierte Anforderung, alle Akteure – und eben auch die Kinder – in die Auswertung einzubeziehen, wird also in einem beträchtlichen Teil der Einrichtungen (noch) nicht umgesetzt. Die Beobachtungen werden vor allem – funktional und punktuell – für die Vorbereitung von Entwicklungsgesprächen und zur Ableitung pädagogischer Ziele für einzelne Kinder verwendet – beobachtet wird vor allem dann, wenn Informationen für ein Entwicklungsgespräch benötigt werden, wie sich dies in den qualitativen Erhebungen ebenfalls zeigt.

5.2.1.4 Auswertung der Beobachtungen und Erstellung der Dokumentationen

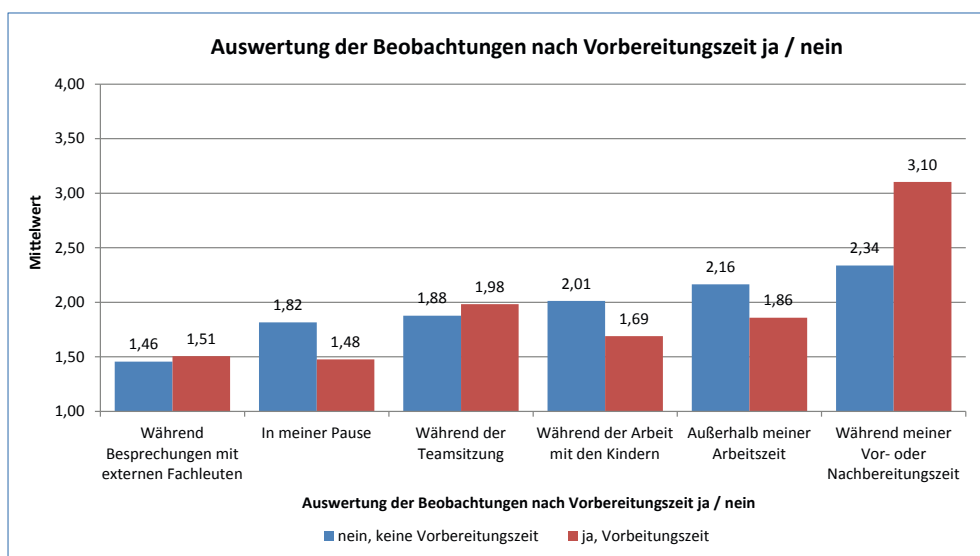
Beobachten, auswerten und dokumentieren sind Anforderungen, die mit einem hohen zeitlichen Aufwand für die Fachkräfte verbunden sind. Bei der Darstellung der Ergebnisse zur Frage, wann die pädagogischen Fachkräfte diese Aufgaben bewältigen, wird zwischen jenen unterschieden, die in ihrem Arbeitsvertrag oder in Absprache mit ihrem Träger Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit vereinbart haben und solchen, bei denen dies nicht der Fall ist.

Fachkräfte, die Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit vereinbart haben, verlagern Beobachtungs- und Dokumentationsaufgaben seltener, aber immer noch auffal-

lend häufig in Pausen oder in die Freizeit. Zwar geben gut drei Viertel (78%) von ihnen an, die Beobachtungen meistens oder immer während ihrer Vor- und Nachbereitungszeit auszuwerten; jedoch berichten auch 22% der pädagogischen Fachkräfte, dies nur manchmal bis nie zu tun ($n=1.063$). Manchmal bis immer verlagert ein Drittel (32%) der Fachkräfte, die keine Vor- und Nachbereitungszeit vereinbart haben, die Auswertung der Beobachtungen in ihre Freizeit. Von denjenigen, die Verfügungszeiten vereinbart haben, geben noch 18% an, ihre Auswertungen in Zeiten außerhalb der regulären Arbeitszeit zu verlagern ($n=1.041$). Sind Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit vereinbart, werden Beobachtungen seltener meistens oder immer

in der Pause ausgewertet als wenn dies nicht der Fall ist ($n=993$). Knapp die Hälfte (47%) der Fachkräfte *mit* Vor- und Nachbereitungszeiten gibt an, die Beobachtungen nicht während der Arbeit mit den Kindern erledigen zu müssen. Ein Viertel (26%) der Fachkräfte ohne Vor- und Nachbereitungszeit erledigen die Auswertungen meistens bis immer während der Arbeit mit den Kindern ($n=1.025$; jeweils o.T.). Die Unterschiede zwischen Fachkräften mit und ohne vereinbarte Vor- und Nachbereitungszeiten sind im Hinblick auf die Auswertung der Beobachtungen in der Vor- und Nachbereitungszeit ($F=83.9$, $p<.001$), in den Pausen ($F=21.4$, $p<.001$) und außerhalb der Arbeitszeit ($F=7.8$, $p<.01$) signifikant (vgl. Abb. 39).

Abbildung 39: Auswertung der Beobachtungen nach Vorbereitungszeit ja / nein (Mittelwerte; n zwischen 991 und 1.063)

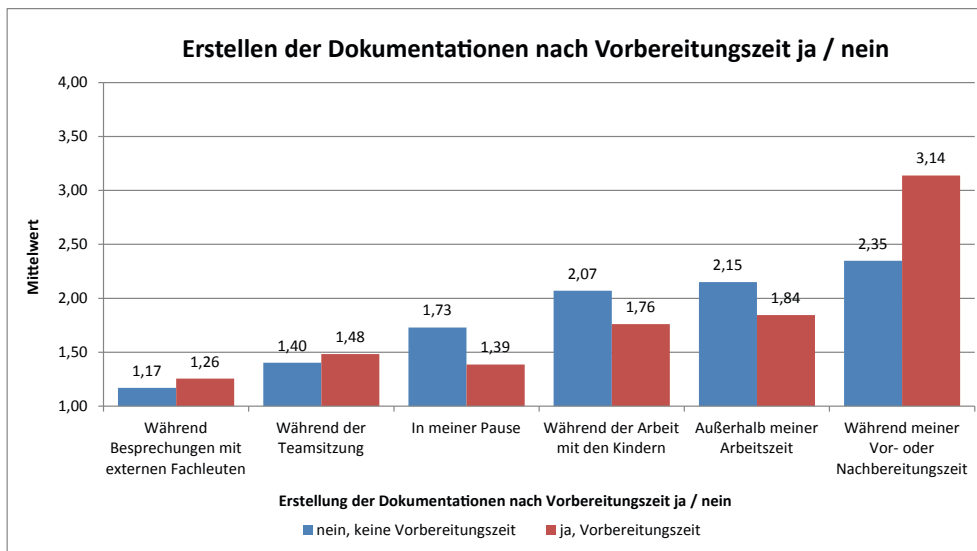


1=nie, 2=manchmal, 3=meistens, 4=immer

Ein ähnliches Bild zeigt sich, wenn man die Angaben der Fachkräfte zum Erstellen der Dokumentationen betrachtet: Von den Befragten, die Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit vereinbart haben, geben 80% an, die Dokumentationen meistens oder immer während ihrer Vor- und Nachbereitungszeit zu erstellen. Jede fünfte pädagogische Fachkraft berichtet, dies nur manchmal bis nie zu tun ($n=1.055$). Dagegen verlagert ein Drittel der Fachkräfte, die keine Vor- und Nachbereitungszeit vereinbart haben, die Erstellung von Dokumentationen „manchmal“ oder „immer“ in ihre Freizeit. Von denjenigen, die Verfügungszeiten vereinbart haben, geben immer noch 19% an, ihre Dokumentation in Zeiten außerhalb der regulären Arbeitszeit zu verlagern ($n=1.035$). Knapp die Hälfte (44%) der Fachkräfte mit Vor- und Nachbereitungszeiten gibt

an, die Dokumentationen nicht während der Arbeit mit den Kindern anfertigen zu müssen. Rund 30% der Fachkräfte, die keine Vor- und Nachbereitungszeit besitzen, erledigen dies meistens bis immer während der Arbeit mit den Kindern ($n=1.043$). Fachkräfte, die Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit haben, erstellen ihre Dokumentationen immer noch zu einem Drittel regelmäßig in den Pausenzeiten ($n=976$; jeweils o.T.). Die Unterschiede zwischen Fachkräften mit und ohne vereinbarte Vor- und Nachbereitungszeiten sind im Hinblick auf die Erstellung der Dokumentationen in der Vor- und Nachbereitungszeit ($F=69.4$, $p<.001$), während der Besprechung mit externen Fachleuten ($F=21.6$, $p<.001$), in den Pausen ($F=59.0$, $p<.001$) und außerhalb der Arbeitszeit ($F=5.0$, $p<.05$) signifikant (vgl. Abb. 40).

Abbildung 40: Erstellen der Dokumentationen nach Vorbereitungszeit ja / nein
(Mittelwerte; n zwischen 963 und 1.055)



1=nie, 2=manchmal, 3=meistens, 4=immer

Sind also im Arbeitsvertrag oder in Absprache mit dem Träger bzw. der Leitung Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit vereinbart, werten die Fachkräfte ihre Beobachtungen (im Vergleich zu denjenigen, denen keine Verfügungszeit zugestanden wird) häufiger innerhalb ihrer Arbeitszeit aus und erstellen in diesen Zeiten Dokumentationen. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass die zur Verfügung gestellte Vor- und Nachbereitungszeit in vielen Fällen als nicht ausreichend betrachtet wird und die Grenzen zwischen Arbeits- und Freizeit verschwimmen.

Es wird sehr deutlich, dass das Fachpersonal (mehr) Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit benötigt, um fachliche Anforderungen weniger in die Freizeit verlagern zu müssen. Man könnte jedoch auch die Schlussfolgerung ziehen, dass Fachkräfte unter den gegebenen Rahmenbedingungen von dem Druck einer extensiven Dokumentationspraxis entlastet werden müssten. Dafür müsste das Verständnis dafür gestärkt werden, dass der pädagogische Sinn von Beobachtungen nicht in der Dokumentation an sich liegt, sondern in der Reflexion und der Entwicklung von begründeten Schlussfolgerungen auf der Grundlage der analysierten Beobachtungen. Die Auswertung von Beobachtungen und die Erstellung von Dokumentationen ist eine wichtige, in den Bildungsprogrammen fest verankerte, Anforderung der pädagogischen Arbeit, die viele Fachkräfte innerhalb ihrer vereinbarten Arbeitszeit offenbar nicht bewältigen können. Die Zahlen zeigen auch, dass es eine hohe Bereitschaft gibt, diese Anforderungen außerhalb der Arbeitszeit zu erledigen – im Zuge der qua-

litativen Analysen kristallisierte sich deutlich heraus, dass dies mit einem Gefühl der Überlastung verbunden ist und besonders dann zu einer Abwertung der professionellen Herausforderung des Beobachtens führt, wenn dieses von den Fachkräften selbst nicht als professionell und pädagogisch relevante Aufgabe eingeschätzt wird.

5.2.2 Erfahrungen und Orientierungen der Fachkräfte-Teams in Bezug auf Beobachtung und Dokumentation

In insgesamt 21 Gruppendiskussionen wurden Fachkräfte, Leitungen und Trägervertreter_innen auch zum Themenfeld Beobachtung und Dokumentation befragt. Aus den Erzählungen, dichten Beschreibungen und Argumentationen zu diesem Thema ließen sich Erkenntnisse generieren, die sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede der Perspektiven und handlungsleitenden Orientierungen deutlich machen. In der folgenden Ergebnisdarstellung, in der auf die im Kapitel 2 dargestellten typischen Umgangsweisen mit den Bildungsprogrammen und ihren Anforderungen zurückgegriffen wird, geht es nicht um Häufigkeiten oder Verteilungen. Das Potenzial qualitativer Daten liegt vielmehr in der Rekonstruktion von Zusammenhängen zwischen Erfahrungen und handlungsleitenden Orientierungen, in einem vertieften Verstehen von Struktur- und Orientierungsmustern, die der aktuellen Praxis in Kindertageseinrichtungen zugrunde liegen. Die eingefügten Zitate aus den Gruppendiskussionen sind je-

weils exemplarisch ausgewählt und stehen für eine Vielzahl ähnlicher Äußerungen.

Das Themenfeld Beobachten und Dokumentieren wird in allen 15 Gruppendiskussionen mit den Fachkräften sehr ausführlich und engagiert thematisiert – im Folgenden stehen deren Erfahrungen und Orientierungen im Vordergrund. Es handelt sich um eines der Schlüsselthemen, das die Fachkräfte zeitlich und auch emotional sehr beschäftigt und zu einem, zum Teil sehr hohen, Belastungsempfinden führt. Auf der Ebene der *fallübergreifenden Gemeinsamkeiten* konnte eine durchgehende Problematisierung der Diskrepanz zwischen den Anforderungen und Erwartungen an die Fachkräfte einerseits und den Umsetzungsmodalitäten und -möglichkeiten im pädagogischen Alltag andererseits rekonstruiert werden. Eine ‚professionelle‘ Beobachtungs- und Dokumentationspraxis, so wie sie mit der Einführung der Bildungsprogramme intendiert war, wird unter den gegebenen Rahmenbedingungen als nicht realisierbar erachtet.

„Also professionelles Beobachten, so wie es angedacht ist, ist halt nicht möglich, weil bei dem Personalschlüssel, ich bin Gruppenerzieherin, alleine mit 14 Kindern ...“

Zu wenig Zeit für das kontinuierliche und systematische Beobachten, für das zeitnahe Dokumentieren und vor allem für die Reflexion der Beobachtungen mit den Kolleginnen und Kollegen zu haben, ist eine Grundposition in allen Gruppen – unabhängig davon, mit welchen Verfahren gearbeitet wird und welche Haltung die Fachkräfte demgegenüber entwickelt haben.

„Das Wichtige ist halt wirklich dieses Dokumentieren (...), dieses Reflektieren und dieser Austausch; wo wir halt nicht so viel Zeit am Ende leider haben.“

Durchgehend wird die notwendige Verlagerung von Dokumentationsaufgaben in die Freizeit oder Pausen beklagt: Ein Teil der Fachkräfte identifiziert sich so weit mit der Anforderung, dass die Verlagerung in die Freizeit zwar als sehr belastend erlebt wird, der eigene Professionalitätsanspruch aber ein solches persönliches Engagement rechtfertigt. Andere wiederum erleben die daraus resultierende fehlende Abgrenzung zwischen Beruf und Privatleben als Zumutung von außen, der sie sich beugen müssen.

„Zu 95 % nehmen wir das alle mit nach Hause (...) wir haben zwar die 2 Stunden Vorbereitungszeit, aber es müssen auch Entwicklungsgespräche vorbereitet werden, Elternabende, Beobachtungen sollen ausgewertet werden, Lern-

geschichte daraus, Projekt vorbereiten, Materialien besorgen, Feste.“

Ebenfalls fallübergreifend lässt sich – wenn auch in unterschiedlicher Intensität – eine Verunsicherung angesichts des vielfältigen und unüberschaubaren Methodenangebots rekonstruieren: Die Fachkräfte ringen darum, für sich oder im Team ein ‚passgenaues‘ und vor allem praktisches methodisches Vorgehen zu finden, das dann auch im Alltag tatsächlich umgesetzt werden kann. Insbesondere wenn Fachkräfte den Eindruck haben, mit der Bewältigung der Anforderungen in Bezug auf das Beobachten und Dokumentieren allein zu sein und sich nicht auf eine gesicherte Teampraxis beziehen zu könnten, fühlen sie sich überfordert.

„Für mich war es schwierig, da es in der Einrichtung keine eindeutige Regelung zum Beobachtungsbogen gibt, jede Kollegin richtet sich anders aus.“

Die Einführung der Verfahren und eine damit verbundene Sicherheit bzw. Unsicherheit des Umgangs mit ihnen, erweist sich dabei als entscheidend für die jeweiligen Orientierungen: Wenn Methoden nicht systematisch eingeführt und der Umgang mit ihnen nicht beratend begleitet wird, können sie auch nicht sicher angeeignet werden. So bleiben sie „im Raum stehen“ und werden nicht zum selbstverständlichen Alltagswerkzeug.

„Ansonsten haben wir mittlerweile einheitliche Beobachtungsbögen. Das haben wir geschafft nach langer Zeit. Und die Lerngeschichten stehen nach wie vor im Raum, wo so viele Unsicherheiten bestehen bei den Kollegen, weil wir nie eine richtige Einweisung hatten, nur der eine oder andere, der mal eine Weiterbildung in die Richtung gemacht hat.“

Die professionelle Anforderung, zu beobachten und zu dokumentieren, ist in den Köpfen der Fachkräfte durchgehend angekommen – in der Alltagspraxis offenbar noch nicht in diesem Maße. In den Gruppendiskussionen wird das Beobachten und Dokumentieren immer wieder als Anspruch und Ziel thematisiert und problematisiert, weit weniger jedoch als selbstverständlich in den Alltag integrierte und zur Selbstverständlichkeit gewordene Praxis. In der folgenden Aussage dokumentiert sich dies in besonderer Weise: Die Fachkraft erinnert sich an eine lang zurückliegende Beobachtungssituation, die damit als ungewöhnliche Ausnahme qualifiziert wird.

„Da ist so eine Situation – hier möchtest du jetzt mal genauer hingucken und das mal ein bisschen dokumentie-

ren; also das finde ich schon total schwierig. Wüsste ich jetzt auch nicht (...) also im, ich hab mal im Sommer, also irgendwann hab ich auch mal im Garten gesessen und aufgeschrieben, @das ist schon ziemlich lange her@.“

Ein weiteres fokussiertes Thema, das in allen Gruppendiskussionen bearbeitet wird, ist die Frage, ob Beobachtungen und Bildungsdokumentationen nur stärken- und ressourcenorientiert sein, oder auch auf Entwicklungsrückstände und Förderbedarfe hinweisen sollten. Die Fachkräfte-Teams positionieren sich innerhalb dieser beiden Pole je nach Orientierung (vgl. Kapitel 2 sowie 5.2.3) unterschiedlich – es verbindet sie aber, dass sie ihre eigene elementarpädagogische Perspektive sehr stark an dem ausrichten, was ihrer Meinung nach die Schule und damit verbunden auch die Eltern von der Kita und ihnen als frühpädagogischen Fachkräften erwarten.

„Am Ende beim Teamtag ging es darum, in welche Ebene gehen wir, nein, welchen Ansatz nehmen wir, um Beobachtung und Dokumentation durchzuführen: Kreuzeln und negativ oder immer wieder positiv und individuelle Stärken? Haben lange Gespräche darüber geführt, uns eigentlich gegen Kreuzeln entschieden; die Zeit lenkt aber in eine gewisse Richtung und wir sehen auch den Schnitt zur Schule, wir können nicht alles blumig reden. Das ist ein positiver Ansatz, aber unser Bildungssystem ist nicht auf diese individuelle Sache ausgerichtet. Die Eltern schauen in Richtung Schule, kennen wir alle als Mutter, dann will man es genau wissen oder man wird unsicher, weil unser Schulsystem ist, wie es ist.“

In dieser exemplarisch ausgewählten Aussage dokumentiert sich besonders dicht das Spannungsfeld von Perspektiven und Erwartungen, innerhalb dessen die frühpädagogischen Fachkräfte zu eigenen professionellen und auch nach außen zu begründenden Orientierungen finden müssen.

Die Fachkräfte bzw. Teams stehen alle den Herausforderungen gegenüber, die mit dem Beobachten und Dokumentieren auf der Ebene des *Umsetzungsdilemmas* verbunden sind. Die Art und Weise, wie sie mit diesen Herausforderungen umgehen und wie sie ihre damit verbundenen *Orientierungsdilemmata* bearbeiten, unterscheiden sich allerdings erheblich. Im Folgenden werden die aus dem empirischen Material rekonstruierten unterschiedlichen Umgangsweisen vorgestellt.

5.2.3 Verschiedene Umgangsweisen mit dem Aufgabenbereich Beobachten und Dokumentieren

5.2.3.1 Pädagogischer Wertekern und eine professionelle Haltung als zentraler Orientierungshorizont – Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit

In den Fachkräfte-Teams, die sich durch einen reflektierten Umgang mit den Bildungsprogrammen auszeichnen und um die eigenverantwortliche und professionell begründete Herstellung von Passgenauigkeit zwischen Anforderungen, Rahmenbedingungen und einer an den spezifischen Bedarfen der konkreten Akteure ausgerichteten pädagogischen Praxis bemüht sind (vgl. Typ 1 in Kapitel 2.2), konnte auch in Bezug auf das Thema Beobachtung und Dokumentation ein Ringen hierum rekonstruiert werden.

Die Fachkräfte-Teams, die sich an einem pädagogischen Wertekern orientieren, der von grundlegenden pädagogischen Werten und Leitbildern gespeist wird, sind darum bemüht, für sich praktikable Formen des Beobachtens und Dokumentierens zu entwickeln. Sie orientieren sich zwar auch positiv am jeweiligen Bildungsprogramm, sind aber sehr stark auf der Suche nach eigenen Wegen, um den professionellen Herausforderungen gerecht zu werden. Getragen werden sie dabei von pädagogischen – und eben nicht nur programmatischen – Grundorientierungen, die z.B. ethisch-religiös fundiert sind oder sich aus einem engen Bezug auf Konzepte von Diversität und sozialer Anerkennung ergeben. An diesen pädagogischen Wertekern fühlen sie sich mehr gebunden als an die Vorgaben eines Programms.

Die Fachkräfte sehen den Wert des Beobachtens vor allem darin, ihre Bildungsbegleitung an den Bedürfnissen und Bedarfen der Kinder ausrichten zu können.

„Beobachtung ist ja einfach tagtäglich unser Handwerk, dass wir immer wieder beobachten und gucken, was können wir für Material, oder was können wir für Umgebungen schaffen, dass das Kind einfach sich weiter entwickelt, das ist ja unser Handwerkszeug einfach auch die Beobachtung.“

Die methodische Absicherung und Systematisierung des Beobachtens, wie sie mit der Einführung der Bildungsprogramme verbunden waren, werden insgesamt als Beitrag zur Professionalisierung wahrgenommen und positiv eingeschätzt, weil sie zu einer stärkeren Anerkennung der Arbeit von frühpädagogischen Fachkräften beigetragen haben.

„Also ich finde auch, durch die Dokumentation, also mir geht es jedenfalls so, hab ich das Gefühl gehabt, dass un-

sere Arbeit auch gesellschaftlich viel ernster genommen wird.“

Das Gefühl, dass die eigenen Beobachtungsaufgaben massiv von den neuen Methoden verändert wurden, haben die Fachkräfte-Teams, die sich kritisch-reflektiert mit den Bildungsprogrammen beschäftigen, also nicht – sie integrieren innovative Verfahren in ihre Praxis und streben nicht umgekehrt danach, ihre Praxis ganz den Verfahren anzupassen – wie dies etwas bei den Gruppen der Fall ist, die sich im Modus der eher technokratischen Umsetzung und Anwendungsoptimierung der Bildungsprogramme befinden (vgl. Typ 2 in Kapitel 2.2 sowie im Folgenden 5.2.3.2). Ihre selbstreflexive, positiv an Diversität orientierte und ressourcenschonende pädagogische Grundhaltung sensibilisiert sie auch hinsichtlich ihrer Alltagsbeobachtung.

Der Blick auf Kinder richtet sich dabei primär an deren Ressourcen und Stärken aus, wie in der folgenden Gesprächssequenz deutlich wird. An ihr sind drei Fachkräfte aus einer Kita mit einem sehr hohen Anteil von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund beteiligt.

„Ich hab auch ganz viel Respekt vor diesen kleinen Gehirnen und vor den Kindern, dass die bilingual aufwachsen in einer Welt mit mehreren Kulturen zuhause sind; ist ja was anderes als hier im Kindergarten, die gleichen so viel aus und leisten ganz viel. Und selbst ein Kind, das nicht so toll spricht, leistet ganz viel, dass es die Balance hält zwischen arabischer Welt, Kultur, Sprache und deutscher Kultur; nichts desto trotz wird in der Schule erwartet, dass es perfekt die deutsche Sprache spricht. Die Lehrerin fragt nicht danach, ob das Kind Arabisch kann, wenn es in Deutsch eine 5 geschrieben hat, die schreibt die 5 da drunter und sagt nicht, o.k. weil du Arabisch kannst, kriegst du dafür jetzt eine 2 (.) darum geht es ja. Die Kinder haben Stärken, die haben nur Sprachschwierigkeiten!“

Hier dokumentiert sich eine stärken- und ressourcenorientierte Beobachtungshaltung, die von dem professionellen Anspruch der Fachkräfte geprägt ist, Kinder nicht an einer vermeintlichen Idealnorm zu messen, sondern ihre individuellen Bildungsvoraussetzungen, -wege und -erfolge zu berücksichtigen. Auch hier beziehen die Fachkräfte die Perspektive der Schule ein, ordnen sich dieser aber nicht unter, sondern vertreten selbstbewusst ihren eigenen professionellen Standpunkt.

Den Fachkräften ist wichtig, dass die Verfahren den jeweiligen Kindern und Eltern gerecht werden und an deren Bedürfnissen und Bedarfen ausgerichtet sind. So legen sie

z.B. auch Wert darauf, dass die Kinder mit den Dokumentationen etwas anfangen können, dass es also nicht in erster Linie um die Feststellung des Entwicklungsstandes im Vergleich zu anderen Kindern geht, sondern darum, in einen Diskurs einzutreten: mit dem Kind und mit den Eltern.

„Wir haben jetzt eben auch festgestellt, wo wir das Portfolio geschrieben haben, für wen machen wir das Portfolio? Machen wir das nur für die Eltern, oder machen wir das für das Kind? Und wenn ich dann für das Kind schreibe, ja, Entwicklung in dem Bereich und in dem Bereich und mir das alles schön fachlich schreibe, was soll denn das Kind damit anfangen, wenn es sich das anguckt.“

„Mal positiv zum Spracherntagebuch: Man spricht mit Eltern, erzählt – das ist sehr schön, da können wir die Eltern, die Familie kennenlernen, Fragen stellen. Das ist leichter mit Eltern so Kontakt aufzubauen.“

Auch die Fachkräfte, die sich positiv und kritisch-reflexiv mit den Bildungsprogrammen auseinandersetzen, beklagen immer wieder, dass sie zu wenig Zeit und Personal haben, um so beobachten zu können, wie sie selbst das für sinnvoll erachten; auch sie berichten davon, dass sie viel Arbeit mit nach Hause nehmen, versuchen aber auch, die eigenen Ressourcen im Blick zu haben und aktiv Wege zu erproben, den Anforderungen gerecht zu werden, ohne dabei in eine technokratische Form des Abarbeitens von Beobachtungen, des Abhakens von Bildungsbereichen und Abheftens von Dokumenten in Portfolios zu verfallen. Vielmehr sind sie darum bemüht, die Verfahren auf der Grundlage einer hohen Akteurskompetenz den jeweiligen Rahmenbedingungen anzupassen.

„Wir wollen das jetzt erproben bis zum Sommer (...) und dann wollen wir neu gucken. (...) Am Ende ist es ja so, dass es fällt und steht mit unserer Zeit einfach auch, ist ja alles schön, aber wie viel Zeit kriegen wir denn nun eigentlich dafür, wenn wir das machen wollen? Weil wir können ja so viel Schönes machen. Und dann, ja dann mussten wir uns halt wieder auf diese abgespeckte Variante konzentrieren, dass man eben Portfolio mit Gesprächen zusammen wurschtelt, möglichst kurz sich hält.“

Im folgenden Zitat wird exemplarisch deutlich, dass hier der fachliche Diskurs über Beobachtungen im Vordergrund steht, also eine kommunikative Verständigung im Team – die schriftliche Dokumentation wird dem nachgeordnet. Das Beobachten dient dazu, die eigene Perspektive auf das Kind zu erweitern; es ist damit eher prozessorientiert und weniger daraus ausgerichtet, den Entwicklungsstand

des Kindes zu einem bestimmten Zeitpunkt, etwa einmal im Jahr zur Vorbereitung auf ein Elterngespräch, festzustellen.

„Wir beobachten täglich die Kinder, nur ob wir jetzt wirklich auf Papier dokumentieren, dafür spielt Zeit wieder eine große Rolle, weil die Zeit eben nicht da ist. Wir beobachten natürlich die Kinder, wir dokumentieren eben eher mündlich, also miteinander, also jetzt wie welches Kind war und das ist eben ein Meinungs austausch. Wenn ich einfach ein Kind beobachte, wenn ich mir unsicher bin, dann möchte ich schon, dass meine Kollegin das gleiche Kind beobachtet.“

Abschließend soll mit der Ergänzung durch die Aussagen von exemplarisch ausgewählten Leitungskräften zweier Kitas deutlich gemacht werden, dass ein Team nicht nur ein starkes professionelles Akteursbewusstsein, sondern auch Partizipations- und Entscheidungsspielräume benötigt, um sich eigene Wege des Umgangs mit den neuen Anforderungen zu erarbeiten. Für eine solche Praxis aktiver gemeinsamer Aneignung im Team spielt die Haltung der Leitungskraft eine wichtige Rolle:

„Wir sind grad auf dem Weg, nächsten Monat wollen wir uns noch mal damit beschäftigen: Wie dokumentieren wir hier, welches System, was sind die Rahmenbedingungen? Ich sehe Verschiedenes, es wird dokumentiert, nicht von allen, einige mit langen Bögen, andere sehr frei, ich möchte eine gemeinsame Basis im Team, und eine Klärung der Frage, warum dokumentieren wir, was ist Ziel von Dokumentationen? Denn ein Einschätzen und Abhaken reicht nicht.“

Die Leitungskraft dieser relativ neu eröffneten Kita hat selbst erst einmal die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in ihrer Beobachtungs- und Dokumentationspraxis beobachtet und möchte nun auf dieser Grundlage und im Gespräch mit ihrem Team eine gemeinsame „Basis“ schaffen. Es geht ihr also nicht darum, als Leitung eine für alle gleichermaßen geltende Methode festzulegen, sondern die grundlegende Frage zu klären, warum überhaupt beobachtet wird. Hier geht es um die Klärung der Beobachtungshaltung im Team und nicht um die verbindliche Einführung von Methoden im Sinne von Techniken. Diese Anerkennung und Wertschätzung von Diversität im Team durch die Leitungskraft, ihre Orientierung daran, Wege des Umgangs mit den Anforderungen zu finden, die den Bedarfen und Orientierungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gerecht werden, spiegelt sich in der Gruppendiskussion mit den Fachkräften in einer selbstbewussten, die eigene Praxis immer wieder kritisch befragenden und

nach geeigneten pädagogischen Wegen suchenden Professionalität sowie in einer grundlegend anerkennenden Haltung den Kindern und Familien gegenüber.

Eine andere Leitungskraft einer konfessionell gebundenen Kita bringt in der Gruppendiskussion abschließend noch einmal zum Ausdruck, dass es zwar auch darum geht, Beobachtungsverfahren einzusetzen, dass grundlegender aber die Beobachtungshaltung ist, die sie in Teambesprechungen immer wieder stark macht.

„Und das würde ich mir wünschen für alle Einrichtungen und alle Erzieher: Schau immer wieder ins Herz, was beobachtest du bei den Kindern, was braucht das Kind? Das eine braucht das, das andere braucht das; und dass die Erzieher nicht zu starr in ihrem Konzept drin sind, sondern flexibel sind in dem, was das Kind jetzt wirklich individuell braucht. (...) wenn du das richtig kapiert hast, dann brauchst du keinen Bildungsplan als Gebetsbuch nebendran.“

Komplementär zu den Orientierungen der Fachkräfte dokumentiert sich auch auf der Ebene der Leitung in Teams, die sich aktuell in einem eigenständig-reflexiven Umgang mit den Bildungsprogrammen befinden, eine Orientierung an grundlegenden pädagogischen Werten, an einem Bild vom Kind und einem Bildungsverständnis, das sich nicht in der effektiven und möglichst vollständigen Anwendung und Umsetzung von Programmen und Methoden erschöpft.

5.2.3.2 Das Bildungsprogramm als zentraler Orientierungshorizont – Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung

In Fachkräfte-Teams, in denen das Bildungsprogramm einen positiven Orientierungshorizont darstellt und die Haltung von Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung geprägt ist (vgl. Kapitel 2.2, Typ 2), wird auch der Wert einer methodisch abgesicherten und reflektierten Beobachtungs- und Dokumentationspraxis grundsätzlich anerkannt.

„Das Wichtige ist halt das Dokumentieren wiederum (...) oder dieses Bewusstmachen was wir hier machen, was das für einen Bezug hat zum Bildungsplan, (...) dass man halt wirklich eigentlich ganzheitlich und individuell wirklich auf das Kind ja eingehen kann.“

Die Fachkräfte erkennen den professionellen und pädagogischen Zugewinn des Beobachtens, Dokumentierens

und Reflektierens über Beobachtungen an. Eine starke Identifizierung mit den in den Bildungsprogrammen formulierten Anforderungen generiert allerdings ein Orientierungsdilemma: Die Fachkräfte streben danach, das erforderliche Beobachtungspensum möglichst umfassend und optimal zu erfüllen – da dies ihrer Meinung nach unter den gegebenen Rahmenbedingungen nie wirklich zufriedenstellend gelingt, erleben sie dies als Scheitern an den (eigenen) Erwartungen. Dadurch verstärkt wird dann ein Modus des ‚Abarbeitens‘ von Aufgaben und Anforderungen.

„Der ganze Alltag wird dokumentiert über Wochenpläne, gucken wo sind die Schwerpunkte, das heißt diesen Aktivitätenspiegel, den wir täglich führen – da wird eben farblich markiert nach den Farben vom Bildungsprogramm, was gemacht wurde, ob das Singen oder das Fingerspiel jetzt eher den musikalischen Schwerpunkt oder die Sprachförderung als Schwerpunkt hatte.“

Die exemplarisch aus einer Gruppendiskussion ausgewählte Aussage macht deutlich, dass über die Fokussierung auf das Erfüllen von täglichen und wöchentlichen Beobachtungsplänen die Kinder aus dem Blick zu geraten drohen. Die Folie, auf der hier dann Entwicklungs- und Bildungsrealität von Kindern abgebildet wird, sind die formalen Bereiche und „Farben“ des Bildungsprogramms, nicht aber die Komplexität von Lern- und Bildungsprozessen, die sich bei konkreten Kindern und in konkreten Gruppenkontexten vollziehen. Hier ist nicht das Kind im pädagogischen Bezug Ausgangspunkt frühpädagogischer Arbeit, sondern das Bildungsprogramm, in dessen Schema die Aktivitäten von Fachkräften und Kindern ‚passen‘ müssen, um dokumentiert werden zu können.

„Wir beobachten zu viel. Wir haben einen Wust an Beobachtungsbögen und tun die Kinder tot-beobachten. Es würde mehr bringen, wenn man sich hinsetzt und Zeit hat, mit den Kindern etwas zu tun. Da fällt mir auch auf, ein Sprachfehler, wir machen ja so viel mit den Kindern, turnen, basteln, schneiden, raus gehen. Wenn man Zeit hat mit den Kindern, dann fällt einem doch das auf. Da muss man keinen Bogen haben.“

Auch in dieser Aussage wird der Modus des ‚Abarbeitens‘ von Beobachtungsbögen deutlich, der aus der Perspektive der Fachkräfte selbst dazu führt, dass sie zu wenig Zeit für die direkte pädagogische Interaktion mit den Kindern haben. In der Metapher des ‚Tot-Beobachtens‘ dokumentiert sich der Eindruck, den Kindern sogar zu schaden, so viel zu beobachten und zu dokumentieren, dass vom Kind

selbst nichts mehr übrig bleibt. Die Fachkräfte finden allerdings keinen Ausweg aus diesem Dilemma: Sie wollen die Anforderung erfüllen und erleben zugleich, dass dies ihre Aufmerksamkeit nicht zum Kind hin, sondern vom Kind weg lenkt.

Die Fachkräfte arbeiten auch insofern in einem permanenten Dilemma als sie ihrer Meinung nach aufgrund schlechter Rahmenbedingungen nicht so arbeiten können, wie sie dies gerne tun würden. Das Beobachten wird dabei immer mit einem völligen ‚Herausnehmen‘ aus der Situation verbunden, das nur möglich ist, wenn man zu zweit arbeitet.

„Ich möchte mein Schulkind beobachten, bei zwanzig Kindern wenn ich den ganzen Tag alleine bin, kann ich das nicht. Ich kann mich nicht in eine stille Ecke setzen und sagen, nun macht mal. Da fehlt dann wirklich der zweite Mann, wenn man sagt, du kannst jetzt mal machen, ich bin ja jetzt einmal wirklich ohne Nebenstörung.“

Besonders in Einrichtungen, in denen die Fachkräfte jeweils allein in einer Gruppe arbeiten, erscheint es diesen offenbar als sehr schwierig, systematische Beobachtungsverfahren anzuwenden, solange es keine fest eingeplanten und personell entsprechend ausgestatteten Beobachtungszeiten gibt. Alternative und innovative Möglichkeiten des teilnehmenden bzw. des video- oder audiogestützten Beobachtens sind entweder nicht bekannt, nicht ausreichend eingeübt oder werden nicht für praktikabel gehalten. Darüber hinaus fällt auf, dass der Fokus immer darauf liegt, ein Kind zu beobachten: Diese starke Orientierung an individuellen Entwicklungsverläufen und Bildungsprozessen (und weniger an Gruppenprozessen) stellt eine zusätzliche Beobachtungshürde dar, die unter den gegebenen Rahmenbedingungen kaum genommen werden kann. Das, was die Regel sein sollte – auch aus der Sicht der Fachkräfte – wird damit zur Ausnahme, zum Luxus.

„Wenn ich Zeit habe, ein Kind zu beobachten, empfinde ich das schon als Gewinn, kommt halt selten vor. Die meiste Zeit renne ich von A nach B, weil es immer irgendwo schreit, weil immer irgendwo was los ist. (...) Das ist zu viel Aufruhr, die Situation, dass alle Kinder mit irgendwas beschäftigt sind und ich sagen kann, ich kann mich mal rausnehmen, die Situation gibt es viel zu selten.“

An dieser Stelle soll auch hier mit der Ergänzung durch die Aussage einer Leitungskraft deutlich gemacht werden, wie eng Leitungs- und Teamorientierungen miteinander verknüpft sind.

„Wir sind ja ein zertifizierter Träger mit Qualitätsmanagement in der Einrichtung, ist an DIN-Norm gebunden, die verlangt eine bestimmte Aufgabenerfüllung, um das Zertifikat zu bekommen, da ist Dokumentation ein sehr zentrales Thema. Wir waren vom Kreisverband eine der ersten Kitas, die dieses Qualitätsmanagement in (Stadt) eingeführt hat, haben ein sehr umfangreiches Handbuch und Dokumentationssystem gehabt. Im Moment sind wir dabei, dieses zu verschmälern, nicht die Qualität zu mindern, aber man kann viele Sachen kürzer machen und Prioritäten setzen in bestimmten Bereichen. Die Dokumentationen und Beobachtungen sind wichtig, um zu gucken, was kann ich weiter verwenden? Man läuft oft Gefahr, mit Qualitätsmanagement im Kopf, ich schreibe das auf, dann bin ich abgesichert, nur um aufzuschreiben, das nützt nichts, das frisst Zeit. Das ist ein Prozess, den man mit den Kollegen üben muss: Wie dokumentiere ich effektiv und in guter Qualität? Wo werden diese Dokumentationen für wen sichtbar gemacht und was kann damit angefangen werden?“

Auch auf der Leitungsebene dokumentiert sich hier in der Rahmung des Beobachtens und Dokumentierens eine Haltung des möglichst effizienten und effektiven Abarbeitens. Der Rahmen, in den die Leitungskraft das Thema stellt, ergibt sich nicht aus den Bildungsverläufen und Förderpotenzialen der Kinder, sondern aus einer DIN-Norm, also einer Vorgabe, die Qualität zwar formal absichert, aber diese in der Praxis nicht automatisch generiert. Die Leitungskraft hebt die besondere Vorreiter- und Vorbildrolle der von ihr geleiteten Kita hervor, deren ‚zertifizierter‘ Erfolg dann auch auf eine erfolgreiche Leitungstätigkeit verweist. Darüber hinaus wird hier auch ein Führungsstil deutlich, der weniger auf Partizipation und Eigenverantwortung des Teams ausgerichtet ist, als dies unter 5.2.3.1 dargestellt wurde: Die Leitung betrachtet sich als diejenige, die mit den Mitarbeiter_innen das „effektive“, also zeitökonomische, und qualitativ gute Beobachten und Dokumentieren „üben“ muss. Sie führt ihr Team und fordert es mit den von ihr als wichtig erachteten Fragen immer wieder heraus.

Eine solche Leitungsperspektive spiegelt sich auf der Ebene der Gruppendiskussionen mit den Teams in einem hohen Belastungsempfinden und dem Eindruck den Anforderungen nicht so gerecht werden zu können, wie es den eigenen Erwartungen und den Erwartungen der Leitung entsprechen würde. Leitung und Team scheinen sich im Kreislauf eines permanent steigenden Qualitätsdrucks zu befinden, der nur über die möglichst optimale Erfüllung normativer Vorgaben eine gewisse Entlastung erfährt.

5.2.3.3 Das Bildungsprogramm als negativer Gegenhorizont – Distanzierung und Ablehnung

In Fachkräfte-Teams, in denen das jeweilige Bildungsprogramm einen negativen Gegenhorizont darstellt und eine Haltung der Distanzierung und Ablehnung überwiegt (vgl. Kapitel 2.2, Typ 3), wird auch die Anforderung des Beobachtens und Dokumentierens entsprechend verhandelt. Die Sinnhaftigkeit und Praktikabilität der Beobachtungsverfahren wird grundlegend in Frage gestellt, so dass die Fachkräfte innerhalb eines spezifischen Orientierungsdilemmas agieren: Sie wenden Methoden an – bzw. geben vor dies zu tun – ohne allerdings von deren Wert überzeugt zu sein.

„Wenn ich sehe, wie die hier die Bildgeschichten schreiben, also dieses schwedische Modell, die Lerngeschichten, ja dann schreib ich 18 Lerngeschichten, mir fällt das leicht. Ich sag mal: Papier ist geduldig! Wer kann denn das nachprüfen von unserer obersten Geschäftsreihe, ob ich wirklich alles richtig geschrieben habe.“

Die Bildungs- und Lerngeschichten etwa werden hier in einem extremen Beispiel als Verfahren ohne Bezug zur realen Lebenswirklichkeit von Kindern dargestellt und damit diskreditiert. Beschrieben wird die rein formale Erfüllung einer von außen vorgegebenen Anforderung: Bei den verfassten Bildungs- und Lerngeschichten handelt es sich demnach um fiktive Texte ohne Bezug zu den Kindern und zur pädagogischen Arbeit. Das Orientierungsdilemma ist also ein deutlich anderes als das derjenigen Fachkräfte, die darunter leiden, dass sie die Anforderungen nicht so optimal umsetzen können, wie sie sich dies wünschten (vgl. Kapitel 5.2.3.2).

Die eigene alltägliche und beiläufige Beobachtungspraxis wird als hinreichend dargestellt, die Relevanz wissenschaftlich begründeter Beobachtungsverfahren wird damit implizit bezweifelt. In einer solchen Haltung dokumentiert sich auch, dies wurde immer wieder deutlich, ein Schutz gegenüber der Abwertung der eigenen, langjährigen Berufspraxis und -erfahrung.

„Das macht man eigentlich auch automatisch, weil man einfach den Blick dafür hat. Man kennt ja seine Kinder, man sieht, ach Mensch guck mal, was für eine Entwicklung stattgefunden hat.“

Professionalität wird hier sehr stark auf das eigene Erfahrungswissen zurückgeführt – Professionalisierung über einen Zuwachs an Methodenkompetenz wird nicht für

notwendig erachtet, zum Teil explizit abgelehnt. Hier muss berücksichtigt werden, dass die neuen, systematischen und prozessorientierten Verfahren (z.B. die Bildungs- und Lerngeschichten) stark an das aktuelle Bildungsverständnis gekoppelt sind. Treffen diese Verfahren auf eine Praxiskultur, die noch von einem anderen Kind- bzw. Erziehungs- und Bildungsverständnis geprägt ist, dann sind sie nicht ohne weiteres anschlussfähig.

Wenn Kinder nicht als aktive, sich selbst bildende, die Sinnhaftigkeit der Welt mit-konstruierende Akteure betrachtet werden, an deren Perspektiven, Praktiken und Ressourcen passgenaue und auch bedarfsgerechte Beobachtungs- und Fördermethoden ansetzen sollten, dann führen Verfahren, die auf diesen Grundannahmen aufbauen, offenbar zu Verunsicherung und Irritation der Fachkräfte.

„Vor allem setzen die alle an den Stärken an und die Eltern sind manchmal dankbarer, wenn du denen Defizite klar benennst.“

„Ich denke wichtig ist es, um Defizite der Kinder aufdecken zu können, ist eine Beobachtung unwahrscheinlich wichtig. Wenn ich Kinder habe, die rundum alles erfüllen, muss ich auch nicht ständig irgendwo rumsitzen und alles dokumentieren und machen. Es ist eigentlich wichtig, Defizite aufzuzeigen, Auffälligkeiten zu benennen und mit den Eltern ins Gespräch zu kommen.“

In diesen exemplarisch ausgewählten Aussagen aus zwei verschiedenen Gruppendiskussionen dokumentiert sich eine eher defizitorientierte Beobachtungshaltung, die von dem professionellen Anspruch der Fachkräfte gespeist wird, die Kinder möglichst gut auf die Schule vorzubereiten und damit auch den vermeintlichen Erwartungen der Lehrer_innen gerecht zu werden. Dass sie eben dies als Anspruch von Eltern an sich als frühpädagogische Fachkräfte wahrnehmen, wird immer wieder deutlich (vgl. Kapitel 5.4). Der Sinn des Beobachtens ergibt sich hier aus dem Aufspüren von Entwicklungsrückständen bzw. -auffälligkeiten und der dann daran anknüpfenden gezielten Förderung des Kindes, für die die Fachkraft noch die Unterstützung der Eltern einfordert. Diese Art von Beobachtung impliziert das Festhalten an den traditionellen Rollenbildern und ‚Aufgaben‘ von Eltern und Fachkräften und bekräftigt das Gefälle pädagogischer Kompetenz zwischen den beiden Akteursgruppen, die die Fachkraft den Eltern gegenüber in eine ‚machtvolle‘ Position versetzt. Diese Orientierung ließ sich nur in Teams rekonstruieren, die sich in einer sich distanzierenden bzw. ablehnenden Haltung den Bildungsprogrammen gegenüber befinden.

In den Gruppendiskussionen mit den Leitungskräften in den drei Städten, an denen insgesamt 11 Leiterinnen und Leiter teilgenommen haben, lässt sich eine analoge Haltung nicht rekonstruieren. Weder auf einer expliziten noch auf einer impliziten Ebene wird die Notwendigkeit und Relevanz einer methodischen Fundierung und Systematisierung des Beobachtens und Dokumentierens bezweifelt oder gar abgewertet. Aufgrund der vergleichsweise geringen Anzahl von Leiter_innen und eines zu vermutenden Gruppendrucks, im Kreise anderer Leitungskräfte im Sinne sozialer Erwünschtheit zu antworten, kann dies nicht weiter interpretiert werden.

5.2.4 Zusammenfassung

- Die Fachkräfte setzen sich intensiv mit der in den Bildungsprogrammen formulierten Anforderung ‚Beobachtung und Dokumentation‘ auseinander. Die Mehrzahl beobachtet und dokumentiert – zumindest unregelmäßig – für einige Kinder. Freie Beobachtungen mit und ohne schriftliche Notizen und selbst entwickelte Beobachtungsbögen sind am weitesten verbreitet. Über die regelmäßige, systematische Beobachtung *aller Kinder* mindestens einmal im Jahr berichten knapp zwei Drittel der Befragten. Von den einschlägigen, veröffentlichten Verfahren sind die Bildungs- und Lerngeschichten (Leu u.a., 2007) und die Grenzsteine der Entwicklung (Laewen o.Jg.) am weitesten verbreitet. Es findet sich eine hohe Heterogenität der eingesetzten Instrumente.
- Nicht alle Fachkräfte bzw. Teams betrachten das methodisch abgesicherte und systematische Beobachten und Dokumentieren als Beitrag zur Professionalisierung – das ‚Alltagsbeobachten‘ wird zum Teil als hinreichend eingeschätzt.
- Im Fokus der Beobachtungen stehen Entwicklungsverläufe und -besonderheiten, aber auch die Themen und Interessen sowie das emotionale Befinden der Kinder. Seltener sind Beobachtungen in Bezug auf die Gestaltung der eigenen pädagogischen Praxis (Angebote, Raumgestaltung). Zu erkennen ist auch eine deutliche Fokussierung auf die zeit- und personalintensive nicht-teilnehmende Beobachtung einzelner Kinder, die sofort niedergeschrieben wird. Die Beobachtung von Interaktionen und Gruppenprozessen sowie die videogestützte Beobachtung spielen offenbar nur eine marginale Rolle.
- Die Beobachtungshaltung ist sehr unterschiedlich: Zum Teil steht das Erkennen von Defiziten der Kinder und die Aufklärung der Eltern über diese Defizite im Vordergrund, zum Teil die Wahrnehmung der individuellen Potenziale und Bedürfnisse der Kinder und der Austausch mit den Eltern im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.
- Die Fülle an Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren und deren oft fehlende oder unzureichende methodische Einführung verunsichert und überfordert viele Fachkräfte; Beliebigkeit überwiegt gegenüber Passgenauigkeit, Verfahren können nicht in Ruhe erarbeitet werden.
- Generell wird eine große Diskrepanz zwischen hohen professionellen Anforderungen und fehlender Absicherung durch Zeit und Personal sichtbar. Viele Aufgaben müssen in die Freizeit verlagert werden oder entfallen; insbesondere für Gespräche im Team, mit Eltern und Kindern über Beobachtungen fehlt nach Auskunft der Fachkräfte die Zeit.
- Teams mit einer hohen Akteurskompetenz bemühen sich darum, die Beobachtungspraxis den Bedarfen und Bedürfnissen des jeweiligen Klientels – Kinder, Familien, Team – eigenen Bedürfnissen und Stärken, sowie den Rahmenbedingungen anzupassen und dabei sorgsam mit den eigenen Kräften und Ressourcen umzugehen. Die Moderations- und Reflexionskompetenz der Leitung ist dabei ein zentraler unterstützender Faktor.
- Alle Teams brauchen verbesserte Rahmenbedingungen, um der Anforderung des Beobachtens und Dokumentierens gerecht werden zu können – in manchen Teams wäre allerdings zunächst Arbeit an der Beobachtungshaltung erforderlich, bevor es um den systematischen Einsatz von passgenau ausgewählten Beobachtungsmethoden gehen könnte.
- In der jeweiligen Beobachtungshaltung dokumentieren sich das professionelle Selbstverständnis und das Bild vom Kind der Fachkräfte. Damit Verfahren in der Praxis wirklich reflexiv angewendet werden können, müssen sie anschlussfähig an die Orientierungen der Fachkräfte sein. Da dies nicht durchgehend der Fall ist, müsste eine Veränderung von Beobachtungspraxis mit einer Arbeit an der professionellen Haltung beginnen.

5.3 Sprachförderung

Der Förderung sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen wird in den Bildungsprogrammen aller Bundesländer eine große Bedeutung beigemessen (vgl. Viernickel & Schwarz 2009, S. 35ff.). Zum einen gelten eine gelingende Sprachentwicklung sowie die Vorbereitung des Schriftspracherwerbs als Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildungsbiographie aller Kinder. Zum anderen sollen insbesondere Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache beim Erwerb der deutschen Sprache unterstützt werden. Mit dem wichtigen Ziel, die Chancengleichheit aller Kinder im Bildungssystem zu erhöhen, fand zunehmend eine Schwerpunktverschiebung von der Sprachbildung und der Schaffung einer Gesprächskultur in Kindertageseinrichtungen hin zu einer systematischen, methodenbasierten Sprachförderung statt. Im Zuge dieser Entwicklung wurden in vielen Bundesländern zusätzliche Instrumente oder Programme eingesetzt, um Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache und Kinder mit sprachlichen Defiziten verstärkt zu unterstützen.⁵⁴ Für die pädagogischen Fachkräfte ergeben sich demnach zwei Aufgabenbereiche: die alltagsbasierte und alltagsintegrierte Sprachbildung sowie die systematische Sprachförderung.

In der Expertise „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Viernickel & Schwarz 2009) wurden hierzu mehrere konsensfähige Qualitätsziele⁵⁵ ermittelt, die sich den folgenden übergeordneten Kategorien zuordnen lassen:

- In den Alltag integrierte sprachanregende Angebote (z. B. Fingerspiele, Reime)
- Kindern zuhören und jedes Kind zum Erzählen anregen
- Beschäftigung mit Schrift und Schreiben anregen
- Vorlesen / Erzählen möglichst täglich anbieten
- Geplante und vorbereitete Gespräche mit einzelnen Kindern / in kleinen Gruppen
- Wertschätzung und Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit
- Verschiedene Sprachen anbieten (vgl. ebd., S. 37)

⁵⁴ Zu den Wirkungen dieser Sprachförderprogramme liegen inzwischen eine Vielzahl von Studien vor, deren Ergebnisse mehr als ermutigend sind (vgl. z.B. Schöler & Roos 2010; 2011; Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2012).

⁵⁵ Als konsensfähig wurden in der Expertise diejenigen Anforderungen definiert, die in mindestens 75 % der bundeslandspezifischen Bildungsprogramme aufgeführt wurden. Nur diejenigen konsensfähigen Qualitätsziele, die sich als hinreichend operationalisierbar erwiesen, wurden in den Fragebogen aufgenommen.

Im quantitativen Teil der vorliegenden Studie wurden – analog zum Vorgehen in den anderen untersuchten Aufgabenbereichen – die pädagogischen Fachkräfte befragt, wie sie die Umsetzung dieser Anforderungen aus den Bildungsprogrammen in ihrer Einrichtung und in ihrem konkreten Berufsalltag einschätzen. Im folgenden Abschnitt wird zunächst beschrieben, welche alltagsintegrierten Sprachförderaktivitäten und besondere, für Kinder interessante und spannende Aktivitäten, die viel sprachlichen Input geben und die kindliche Sprech- und Erzählfreude anregen, die befragten pädagogischen Fachkräften angaben. Anschließend wird berichtet, wie in den Einrichtungen Mehrsprachigkeit anerkannt und gefördert wird, welche Formen der Beobachtung und Dokumentation im Zusammenhang mit Sprachförderung und welche speziellen Sprachförderprogramme genutzt werden. Einige Zusammenhänge mit Strukturmerkmalen werden herausgearbeitet und diskutiert. Die Angaben der Fachkräfte darüber, wie sie die verschiedenen Aufgaben im Bereich der Sprachförderung in ihren Arbeitsalltag organisatorisch einbinden und wie viel Zeit sie für die Erfüllung der Anforderung derzeit aufwenden bzw. benötigen würden, um den Ansprüchen gerecht werden zu können, sind in den Kapiteln 3.3.2 und 3.3.3 dargestellt.

Im Rahmen der qualitativen Erhebungen mit dem Gruppendiskussionsverfahren wurde rekonstruiert, wie die Fachkräfte im Alltag mit den Aufgaben und Herausforderungen der sprachlichen Bildung und Förderung umgehen und welche Einstellungen und Orientierungen damit verbunden sind. Auch in Bezug auf dieses Aufgabenfeld wird deutlich, dass die Fachkräfte in einem Spannungsfeld der in den Bildungsprogrammen formulierten Anforderungen und den aktuell gegebenen Rahmenbedingungen arbeiten.

Allerdings können die Fachkräfte alles, was sie im pädagogischen Alltag sprachlich tun, als ‚sprachförderlich‘ rahmen; sie erleben deshalb die professionellen Anforderungen in diesem Bereich im Alltag als weniger belastend und ‚dilemmatisch‘ als das für die Bereiche ‚Beobachtung und Dokumentation‘ (Kapitel 5.2) und auch ‚Zusammenarbeit mit Familien‘ (Kapitel 5.4) der Fall ist.

5.3.1 Sprachförderaktivitäten in Bezug auf die Anforderungen in den Bildungsprogrammen

5.3.1.1 Alltagsintegrierte Aktivitäten zur Sprach- und Literacy-Förderung

In den Einrichtungen findet nach Angaben der befragten pädagogischen Fachkräfte eine Vielzahl an Alltagsaktivitäten statt, die die kindliche Sprachentwicklung anregen und unterstützen. Einige hiervon werden in fast allen Einrichtungen täglich oder mehrmals in der Woche realisiert. Fast alle Fachkräfte berichten, mindestens einmal in der Woche mit den Kindern zu singen („täglich“: 87%, „mindestens 1x wöchentlich“: 11%). Die überwiegende Mehrheit liest den Kindern ihrer Gruppe oder Einheit auch mindestens einmal wöchentlich Geschichten vor („täglich“: 58%, „mindestens 1x wöchentlich“: 30%) und bietet Gesprächsrunden wie zum Beispiel den Morgenkreis („täglich“: 61%, „mindestens 1x wöchentlich“: 27%) an. Rund 79% der Befragten geben an, den Kindern täglich oder wöchentlich musikalische Bewegungsspiele anzubieten und 88% setzen Fingerspiele und Reime ein. Dagegen werden nur in sechs von zehn Einrichtungen regelmäßig Märchen oder Geschichten erzählt („täglich“: 23%, „mindestens 1x wöchentlich“: 40%) und praktisch genauso häufig – oder selten – werden mit einer kleinen Gruppe von Kindern Bilderbücher in einer dialogischen, sprachaktivierenden Art und Weise betrachtet. Andere, eher moderne oder elaboriertere Formen alltagsintegrierter Sprachförderung wie das gemeinsam geteilte Denken⁵⁶, das Philosophieren mit Kindern, die Erzählwerkstattarbeit sowie das Kinderdiktat⁵⁷ werden zum Teil noch überhaupt nicht eingesetzt (und sind vermutlich auch nicht jeder Fachkraft bekannt) oder finden eher ungeplant statt, wenn sich einmal die Gelegenheit bietet (vgl. Tab. 19).

Bei fast allen alltagsintegrierten sprachfördernden Aktivitäten zeigen sich schwach ausgeprägte, aber signifikante Unterschiede hinsichtlich der Lage der Einrichtung im Bundesgebiet. Fachkräfte aus den neuen Bundesländern geben signifikant häufiger an, den Kindern Geschichten vorzulesen (Cramers $V=.18$, $p<.001$), Märchen oder Geschichten zu erzählen (Cramers $V=.22$, $p<.001$), mit den Kindern zu singen (Cramers $V=.10$, $p<.01$), mit einer kleinen Gruppe dialogisch Bilderbücher zu betrachten (Cramers $V=.14$, $p<.001$), aufzuschreiben, was ein Kind erzählt (Cramers $V=.11$, $p<.005$) sowie den Kindern Fingerspiele und Reime anzubieten (Cramers $V=.13$, $p<.001$). Fachkräfte aus Einrichtungen in den alten Bundesländern berichten signifikant häufiger, mit den Kindern in Gesprächsrunden zu kommunizieren (Cramers $V=.10$, $p<.005$). Dieses Ergebnis deutet auf eine ausgeprägtere elementarpädagogische Vorlese- und Gesangskultur, vielleicht auch -tradition, in den neuen Bundesländern hin – und dies trotz des schlechteren Fachkräfte-Kind-Schlüssels (vgl. Kapitel 3.2.3). Keine Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Einrichtungen fanden sich im Hinblick auf eher modernere alltagsintegrierende sprachbildende Aktivitäten, wie das Führen von philosophischen Gesprächen, die Erzählwerkstattarbeit, das Sustained Shared Thinking und musikalische Bewegungsspiele – alles bis auf die Bewegungsspiele Aktivitäten, die wie beschrieben in den meisten Einrichtungen eher selten oder gar nicht angeboten werden. Die befragten pädagogischen Fachkräfte sind überzeugt davon, eine umfassende entwicklungsförderliche Sprach- und Zuhörkultur in ihrer Arbeit mit den Kindern zu realisieren, wie die folgende Abbildung verdeutlicht (vgl. Abb. 41).

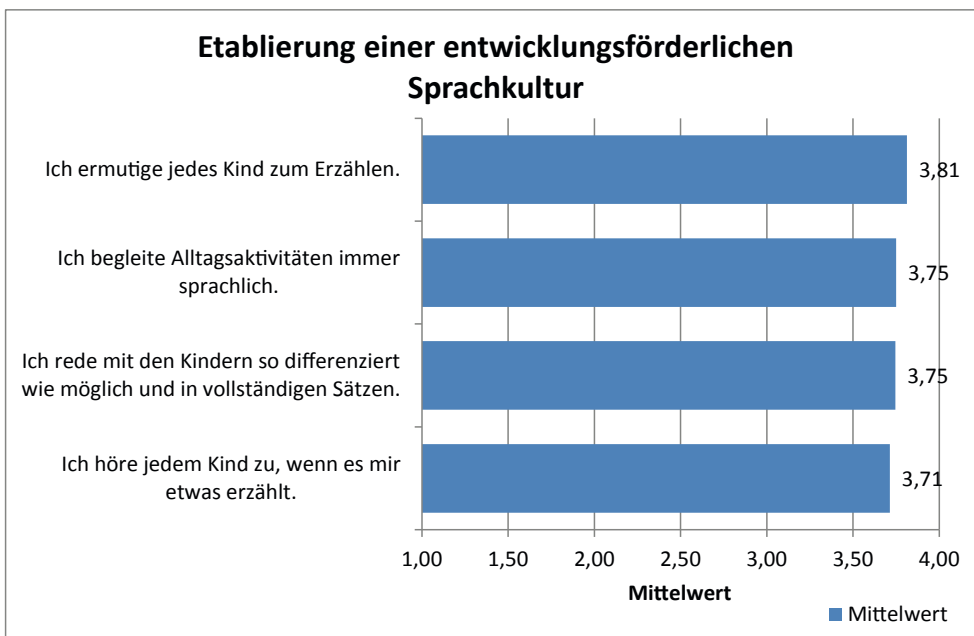
⁵⁶ Hierbei handelt es sich um einen wiederkehrenden, intensiven gedanklichen Austausch, der je nach Situation vom Kind oder von der pädagogischen Fachkraft initiiert und vom jeweils anderen Gesprächspartner engagiert und mit der Bereitschaft, sich auf den anderen einzulassen, aufgenommen wird. Es geht darum, die Gespräche durch gedankliche Impulse zu erweitern und zu vertiefen und den Kindern so Gelegenheiten zu bieten, neue Erkenntnisse und Kompetenzen zu erwerben und die eigenen Lernprozesse zu reflektieren. Das Konzept des gemeinsamen geteilten Denkens („Sustained Shared Thinking“) wurde zuerst von Siraj-Blatchford et al. (2002) beschrieben.

⁵⁷ Kinderdiktate sind von Kindern erzählte und von Erwachsenen notierte Geschichten.

Tabelle 19: Aktivitäten zur Sprach- und Literacyförderung (in Prozent)

Welche der folgenden Aktivitäten finden in Ihrer Gruppe / Einheit regelmäßig statt?	n	selten oder nie	bei Gelegenheit	mind. einmal wöchentlich	täglich
Vorlesen von Geschichten	1.209	1,1	10,3	30,4	58,2
Erzählen von Märchen oder Geschichten	1.206	3,2	34,5	39,6	22,7
Dialogische Bilderbuchbetrachtungen mit einer kleinen Gruppe von Kindern	1.203	3,0	33,8	38,7	24,5
Gesprächsrunden mit Kindern	1.203	2,1	10,1	26,9	60,9
Fingerspiele und Reime	1.210	0,2	12,1	27,4	60,4
Singen mit Kindern	1.206	0,2	1,9	11,4	86,6
Musikalische Bewegungsspiele	1.201	4,6	16,5	37,2	41,7
Philosophische Gespräche	1.169	33,4	47,9	11,7	6,9
Sustained shared thinking (gemeinsames geteiltes Denken)	1.113	56,8	28,1	7,8	7,3
Erzählwerkstattarbeit	1.116	66,7	23,8	7,8	1,7
Aufschreiben, was ein Kind erzählt (Kinderdiktat)	1.190	33,4	54,8	9,0	2,8

Abbildung 41: Etablierung einer entwicklungsförderlichen Sprachkultur (Mittelwerte; n zwischen 1.215 und 1.223)

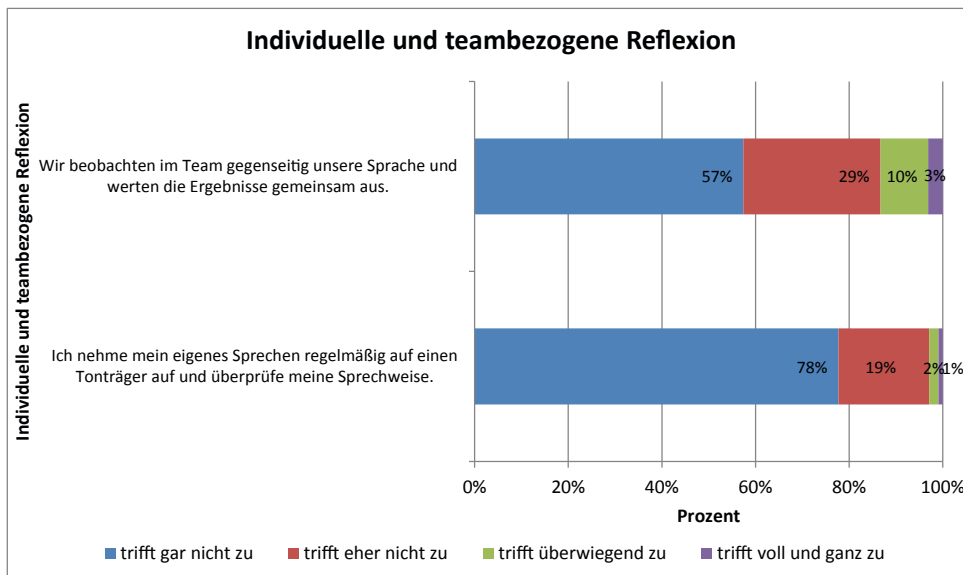


1=trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft überwiegend zu, 4=trifft voll und ganz zu

Angesichts dieser sehr eindeutigen Positionierung der Fachkräfte liegt der Verdacht nahe, dass hier vermutlich die in schriftlichen Befragungen hinreichend bekannten Selbstoptimierungstendenzen zum Tragen kamen und sich die reale Sprachpraxis in den Einrichtungen nicht ganz so optimal wie angegeben darstellt. Vertiefende Ergebnisse dazu liefern die qualitativen Analysen im Kapitel 5.3.2. Diese Vermutung lässt sich zwar nicht durch die verfügbaren Daten belegen; jedoch fällt im Kontrast zu der überaus po-

sitiven Darstellung der persönlichen Sprachpraxis auf, dass sowohl individuelle als auch teambezogene Bemühungen um die kritisch-konstruktive Reflexion der Sprachpraxis und Sprachkultur wesentlich zurückhaltender berichtet werden. Circa 13% der Fachkräfte berichten, dass sie im Team ihre Sprache beobachten und einander Rückmeldung dazu geben; und nur knapp 3% der Befragten geben an, ihr eigenes Sprechen regelmäßig auf einen Tonträger aufzunehmen und so ihre Sprechweise zu überprüfen (vgl. Abb. 42).

Abbildung 42: Individuelle und teambezogene Reflexion (in Prozent; n zwischen 1.211 und 1.215)

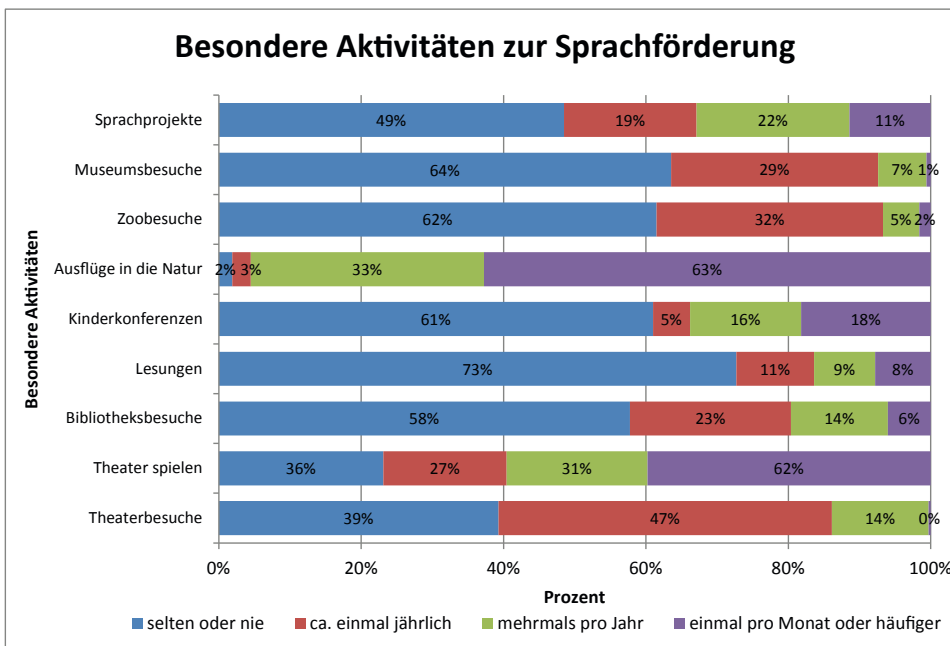


5.3.1.2 Besondere Aktivitäten mit sprachlichem Anregungspotenzial

In jeder Kindertageseinrichtung finden regelmäßig oder gelegentlich besondere Aktivitäten statt; viele davon bergen, ohne explizit als Sprachförderung deklariert zu werden, ein hohes sprachanregendes Potenzial in sich. Den Auskünften der Fachkräfte zufolge kommen zwei Drittel der Kinder regelmäßig – das heißt einmal monatlich oder häufiger – in den Genuss von Ausflügen in die Natur (63 %) und des Theaterspiels (62%). Alle anderen Aktivitäten finden deutlich

seltener statt. Während Kinderkonferenzen und Sprachprojekte immerhin noch in ca. jeder dritten Einrichtung monatlich bis mehrmals pro Jahr durchgeführt werden, stimmt es nachdenklich, dass die überwiegende Mehrzahl der aufgeführten Aktivitäten von der Hälfte oder mehr der Befragten selten oder nie angeboten wird: Hierzu zählen Lesungen (selten oder nie: 73%) Museumsbesuche (64%), Zoobesuche (62%), Kinderkonferenzen (61%), Bibliotheksbesuche (58%) und Sprachprojekte (49%) (vgl. Abb. 43).

Abbildung 43: Besondere Aktivitäten zur Sprachförderung (in Prozent; n zwischen 1.161 und 1.213)

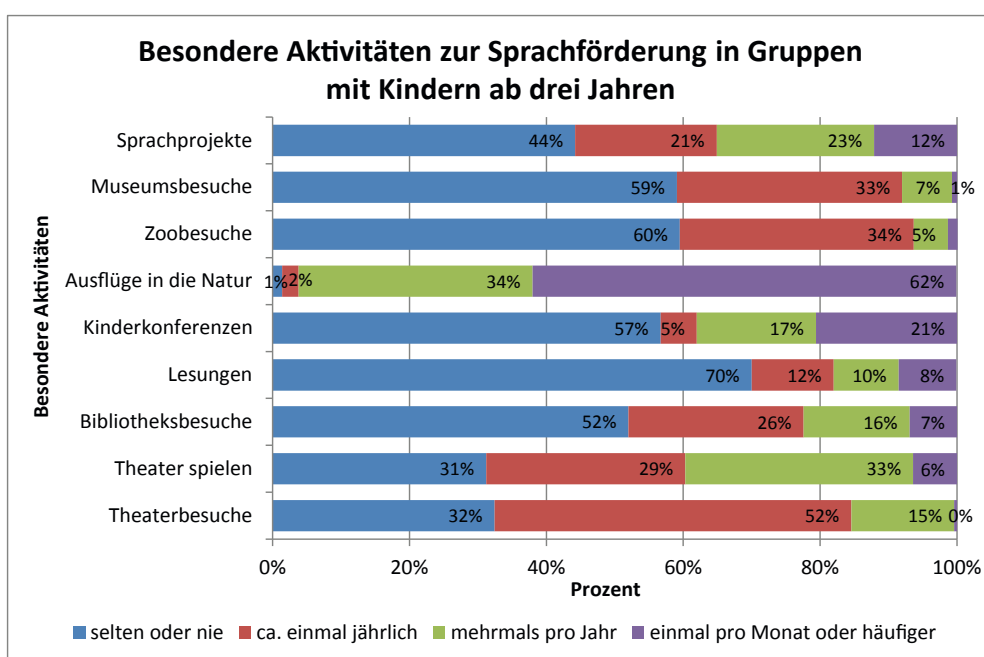


Auch hier zeigen sich – wiederum aber nur sehr schwach ausgeprägt – Unterschiede nach Lage im Bundesgebiet (Ausnahme: Zoobesuche), die inhaltlich jedoch schwierig zu interpretieren sind: In Kindertagesstätten in den östlichen Bundesländern geben die befragten Fachkräfte signifikant häufiger an, Theater zu besuchen (Cramers $V=.13$, $p<.001$), Theater zu spielen (Cramers $V=.17$, $p<.001$), Lesungen zu besuchen (Cramers $V=.12$, $p<.01$) und Ausflüge in die Natur zu unternehmen (Cramers $V=.11$, $p<.01$). Fachkräfte aus im westlichen Bundesgebiet gelegenen Einrichtungen berichten signifikant häufiger davon, Bibliotheken zu besuchen (Cramers $V=.16$, $p<.001$), Kinderkonferenzen zu veranstalten (Cramers $V=.20$, $p<.001$), Museen zu besuchen (Cramers $V=.11$, $p<.01$) und Sprachprojekte durchzuführen (Cramers $V=.14$, $p<.001$).

Die Überprüfung der Verteilungen auf Zusammenhänge mit den vorhandenen Gruppenstrukturen weist auf einen moderierenden Einfluss des Alters der betreuten Kinder hin. In reinen Krippengruppen finden alle Aktivitäten, mit Ausnahme von Lesungen, signifikant seltener als bei Unabhängigkeit von der Gruppenstruktur erwartet statt, in reinen Kindergartengruppen und teilweise auch in geöffneten Kindergartengruppen (Gruppentyp 2) dafür signifikant häufiger (o.T.). Innerhalb der Gruppenstrukturen fanden sich nur vereinzelte und inkonsistente Zusammenhänge mit den Gruppengrößen. Die Durchführung besonderer Aktivitäten zur sprachlichen Anregung und Förderung scheint somit in hohem Maße vom Alter der Kinder und nicht von der Gruppengröße abzuhängen. Aber auch bei ausschließlicher Betrachtung der Antworten von Fach-

kräften, die in den drei Gruppenstrukturen mit älteren Kindern arbeiten, fallen die teilweise niedrigen Werte ins Auge. So geben jeweils immer noch über die Hälfte der Befragten an, „selten oder nie“ eine Bibliothek, ein Museum oder einen Zoo zu besuchen und Sprachprojekte bzw. Kinderkonferenzen durchzuführen (vgl. Abb. 44).

Abbildung 44: Besondere Aktivitäten zur Sprachförderung in Gruppen mit Kindern ab drei Jahren (in Prozent; n zwischen 997 und 1.043)



5.3.1.3 Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit

Zahlreiche Kinder in Kindertageseinrichtungen erlernen Deutsch als ihre Zweit- oder sogar Drittsprache. Zwei- und Mehrsprachigkeit wird in den Bildungsprogrammen als Kompetenz angesehen und deren Förderung sowie die Wertschätzung der Familiensprachen aller Kinder als frühpädagogische Aufgaben formuliert. In der vorliegenden Studie wurden den pädagogischen Fachkräfte Fragen sowohl zu ihrem Fachwissen als auch zu ihren Einstellungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Elemente der konkreten Alltagspraxis gestellt.

Die Mehrzahl der befragten Fachkräfte ist sich bewusst, dass das Beherrschen der Familiensprache eine wichtige Grundlage für den Erwerb einer Zweitsprache bildet und dass Sprachmischungen und Sprachenwechsel normale Phänomene im Kontext des Zweitspracherwerbs sind. Allerdings bezweifelt letzteres immerhin jede fünfte Befragte. Fast die Hälfte der

Fachkräfte gibt an, einige Wörter in den verschiedenen Sprachen der betreuten Kinder zu kennen; entsprechend hoch ist die Anzahl der Fachkräfte, die zumindest, wenn es sich ergibt, mit den Kindern in ihrer Muttersprache bzw. in einer anderen Sprache als Deutsch kommuniziert, z.B. bei der Begrüßung. Dennoch kann nicht von einer systematischen und regelmäßigen Integration anderer Sprachen bzw. der Herkunftssprachen der Kinder in die pädagogische Arbeit gesprochen werden. Nur wenige Fachkräfte (18%) berichten, im Kita-Alltag, zum Beispiel zur Begrüßung der Kinder oder im Morgenkreis, mindestens wöchentlich oder häufiger verschiedene Sprachen zu verwenden. Das Singen von Liedern in den Sprachen der Kinder findet in den Einrichtungen ebenfalls unregelmäßig oder überhaupt nicht statt. Zweisprachige Bilderbücher werden in den befragten Kitas nur selten angeboten und Schriftzeichen verschiedener Sprachen sind lediglich in 11% der Einrichtungen präsent (vgl. Tab. 20).

Tabelle 20: Förderung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit (in Prozent)

	n	⁶¹ selten oder nie°/ trifft gar nicht zu*	bei Gele- genheit°/ trifft eher nicht zu*	mind. einmal wöchentlich°/ trifft überwie- gend zu*	täglich°/ trifft voll und ganz zu*
Im Alltag verwenden wir verschiedene Sprachen (z.B. zur Begrüßung). °	1.198	53,2	29,4	5,7	11,8
Wir nutzen zweisprachige Bilderbücher. °	1.198	76,3	20,5	1,8	1,5
Wir singen / hören Lieder in den Sprachen der Kinder. °	1.196	40,4	37,3	7,0	15,3
Die Familiensprache der Kinder ist für den Erwerb der deutschen Sprache wichtig.*	1.174	5,4	6,7	29,9	58,0
Sprachmischungen und Sprachwechsel sind normale Phänomene in der Sprachentwicklung beim Erwerb der Zweitsprache.*	1.126	12,1	10,7	37,1	40,1
Ich kenne einige Wörter in den verschiedenen Sprachen der Kinder.*	1.166	22,8	25,0	32,6	19,6
Schriftzeichen verschiedener Sprachen sind bei uns für die Kinder sichtbar.*	1.164	66,5	22,6	5,2	5,7

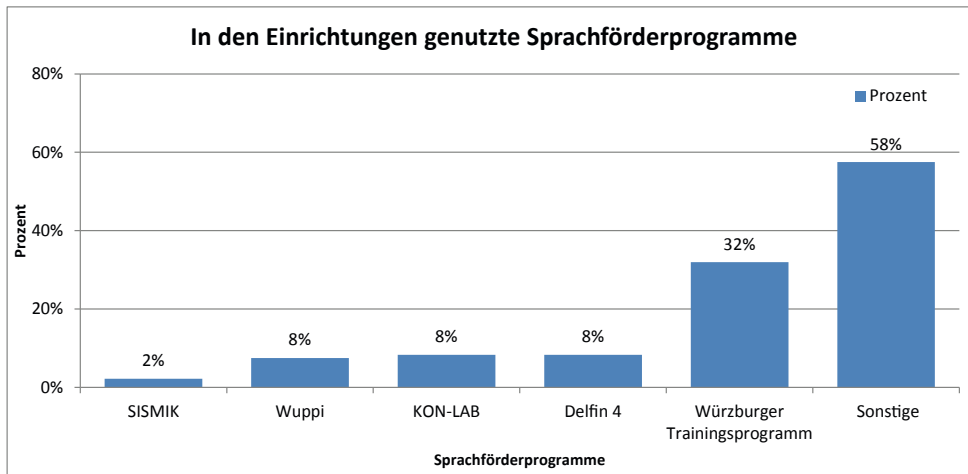
5.3.1.4 Systematische Sprachförderung, -beobachtung und -dokumentation

Neben der Förderung der Sprache durch die oben ausgewerteten zahlreichen Alltagsaktivitäten nimmt in der Praxis wie in der fachlichen Diskussion die systematische Sprachförderung mit speziellen Programmen in den letzten Jahren einen breiten Raum ein. In dieser Studie bestätigten 39% der 1.233 antwortenden Fachkräfte, in ihrer Gruppe oder Einheit mindestens ein spezielles Sprachförderprogramm zu nutzen. Innerhalb der Vielzahl verschiedener Programme sticht das Würzburger Trainingsprogramm (vgl. Küspert & Schneider 2006) zur phonologischen Bewusstheit hervor, das von einem knappen Viertel der Fachkräfte, die mit Sprachförderprogrammen arbeiten und ein bestimmtes Verfahren namentlich benannt haben, angegeben wird. Kein anderes Sprachförderprogramm erreicht einen ähnlichen Verbreitungsgrad. Über vereinzelte Nennungen hinaus gelangen nur noch wenige andere

Programme: mit „Wuppi“ (Christiansen o.Jg.) ein weiteres Programm, das speziell die phonologische Bewusstheit fördert, „Delfin 4“, das in Nordrhein-Westfalen landesweit verbindliche Verfahren zur Diagnostik, Elternarbeit und Förderung der Sprachkompetenz Vierjähriger (vgl. Fried u.a. 2009) sowie KON-LAB, ein von dem Schweizer Sprachwissenschaftler Zvi Penner entwickeltes Programm, das auf die Festigung der grundlegenden linguistischen Kompetenzen abzielt (vgl. Penner 2006). Diese Programme machen jeweils ca. 8% der offenen Nennungen von Sprachförderprogrammen aus (vgl. Abb. 45). Ansonsten wurde allgemein „Logopädie“ noch mehrfach angegeben sowie eine Vielzahl weiterer, anscheinend eher regional verbreiteter oder bundeslandspezifischer Programme („Sag mal was“, „Denkendorfer Modell“, „Wespe/Kiste“ u.a.m.). Da nur ein kleiner Anteil der Befragten von der hier vorgesehenen offenen Antwortmöglichkeit Gebrauch gemacht hat, sind diese Zahlen nicht als repräsentativ zu interpretieren.

58 Da in dieser Tabelle die Aussagen der Fachkräfte aus zwei verschiedenen Frageblöcken integriert sind ändert sich die Skalenbeschriftung. Dies ist in der Tabelle kenntlich gemacht.

Abbildung 45: In den Einrichtungen genutzte Sprachförderprogramme (in Prozent; Mehrfachnennung möglich; n=360)



Betrachtet man die Angaben der Befragten hinsichtlich der Unterscheidung nach Ost und West, zeigt sich, dass spezifische Sprachförderprogramme in den alten Bundesländern mit 51 % deutlich häufiger eingesetzt werden als in den neuen Bundesländern (22%). Der Zusammenhang zwischen der Nutzung von Sprachförderprogrammen und der Lage im Bundesgebiet (Ost / West) ist mäßig stark, aber hochsignifikant ($n=1.158$; $\Phi = .29$, $p < .001$; o.T.). Eine plausible Erklärung für die Unterschiede zwischen alten und neuen Bundesländern liefert die im Vergleich zu Ostdeutschland deutlich höhere Zahl von Menschen mit Migrationshintergrund in den alten Bundesländern (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 16). Für Kinder aus dieser Bevölkerungsgruppe werden häufig Sprachförderprogramme angeboten. Eine weitere vorstellbare Ursache für das Zustandekommen von Unterschieden zwischen

Bundesländern besteht in den bundeslandspezifischen gesetzlichen Regelungen, denn einige Länder schreiben die gezielte Sprachförderung mittels Programmen verpflichtend vor, während sie in anderen optional ist (vgl. Lisker 2010, S. 45f.). Eine statistische Überprüfung dieser Hypothese ist mit der vorliegenden Stichprobe aufgrund zu geringer Fallzahlen in einzelnen Bundesländern jedoch nicht möglich.

Die naheliegende Vermutung, dass Sprachförderprogramme v.a. in jenen Gruppen eingesetzt werden, in denen Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache vertreten sind, wird durch die Daten bestätigt. So wenden signifikant häufiger Fachkräfte in Gruppen mit Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache spezielle Programme an ($n=1.177$; Cramers $V=.30$, $p < .001$; vgl. Tab. 21).

Tabelle 21: Einsatz von Sprachförderprogrammen in Gruppen mit Kindern mit und ohne Migrationshintergrund

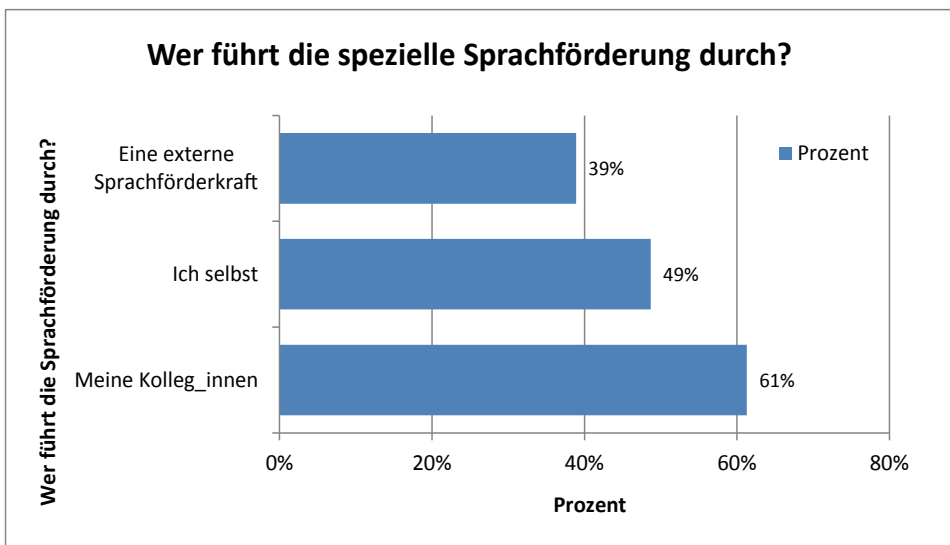
			Kinder mit Migrationshintergrund ja / nein		Gesamt (n)
			keine Kinder mit Migrationshintergrund in der Gruppe	mindestens ein Kind mit Migrationshintergrund in der Gruppe	keine Kinder mit Migrationshintergrund in der Gruppe
Setzen Sie in Ihrer Gruppe / Einheit ein oder mehrere spezielle Sprachförderprogramme ein?	Nein	absolut	453	270	723
		% von Kinder mit Migrationshintergrund ja / nein	75,5	46,8	61,4
	Ja	absolut	147	307	454
		% von Kinder mit Migrationshintergrund ja / nein	24,5	53,2	38,6
Gesamt (n)	absolut	600	577	1.177	
	% von Kinder mit Migrationshintergrund ja / nein	100,0	100,0	100,0	

Liegt die Kindertagesstätte im Einzugsgebiet eines sozialen Brennpunktes⁵⁹, so nutzt gut die Hälfte (51%) der Befragten spezielle Sprachförderprogramme. Demgegenüber wenden in sozial besser gestellten oder heterogenen Einzugsgebieten nur 37% ein gezieltes Verfahren an. Der Zusammenhang zwischen der Anwendung von Sprachförderprogrammen und dem sozialen Einzugsgebiet der Einrichtung ist schwach ausgeprägt, aber ebenfalls hoch signifikant ($n=1.166$; $\Phi = .11$, $p < .001$; o.T.).

Um einen detaillierteren Einblick in die pädagogische Arbeit mit Sprachförderprogrammen zu erhalten, wurden die Fachkräfte um Auskunft über die beteiligten Akteure und Aspekte der Durchführung der Programme gebeten⁶⁰.

Knapp die Hälfte (48%) der 476 befragten Fachkräfte, die überhaupt von spezieller Sprachförderung in ihrer Einrichtung berichten, übernimmt die Sprachförderung selbst. Etwas über 60% berichten, dass (auch) ihre Kolleg_innen in die Sprachförderangebote involviert sind. In knapp 40% der Einrichtungen werden externe Sprachförderkräfte eingesetzt, teilweise, aber nicht durchgängig, zusätzlich zum pädagogischen Fachpersonal (vgl. Abb. 46).

Abbildung 46: Wer führt die spezielle Sprachförderung durch?
(in Prozent; Mehrfachnennung möglich; $n=470$)



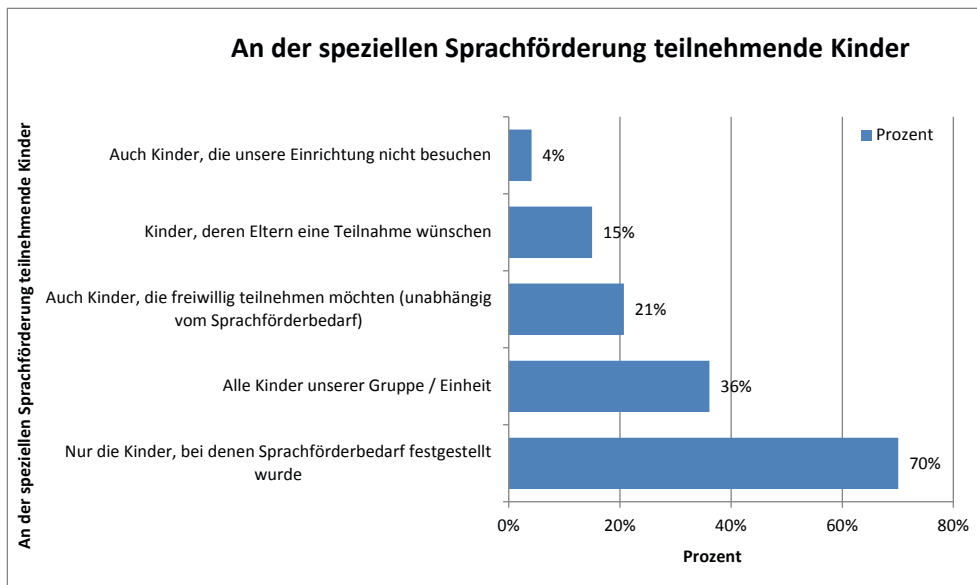
⁵⁹ Unter dem Begriff „sozialer Brennpunkt“ fassen wir Stadtteile mit einem hohen Anteil an Arbeitslosen, Menschen mit geringem Einkommen und Migrant_innen.

⁶⁰ Die folgenden Daten beziehen sich ausschließlich auf diejenigen Gruppen, in denen spezielle Sprachförderprogramme genutzt werden.

Expert_innen sind sich uneinig darüber, ob sich spezielle Sprachförderangebote ausschließlich an Kinder mit festgestelltem oder vermutetem Sprachförderbedarf richten sollten oder ob es aus motivationaler wie gruppenspezifischer Sicht günstiger ist, wenn alle Kinder an solchen Programmen teilnehmen (vgl. z.B. Gretsche & Fröhlich-Gildhoff 2012). Die Programme selber geben in dieser Hinsicht ebenfalls unterschiedliche Vorgehensweisen

vor. Entsprechend vielfältig stellt sich die praktische Umsetzung dar: 70% der Fachkräfte geben an, dass in ihrer Einrichtung Sprachförderprogramme stattfinden, an denen nur Kinder mit festgestelltem Sprachförderbedarf teilnehmen; jedoch berichten auch 36%, dass alle Kinder der Gruppe bzw. Einheit an der speziellen Sprachförderung teilnehmen, und 20% geben an, dass Kinder freiwillig und auf Wunsch ebenfalls mitmachen können (vgl. Abb. 47).

Abbildung 47: An der speziellen Sprachförderung teilnehmende Kinder
(in Prozent; Mehrfachnennung möglich; n=468)



Bei der Frage, in welcher Konstellation die spezielle Sprachförderung angeboten wird, waren ebenfalls Mehrfachnennungen möglich, und auch hier zeigt sich eine große Heterogenität. 58 % der Fachkräfte gaben an, dass sie (auch oder ausschließlich) mit Gruppen von fünf oder mehr Kindern arbeiten, fast ebenso viele arbeiten auch oder ausschließlich in Kleingruppen mit bis zu vier Kindern (52 %). In etwas weniger als der Hälfte der Einrichtungen findet auch sprachliche Einzelförderung statt (42 %) (vgl. Abb. 48).

In neun von zehn Einrichtungen (91 %), die spezifische Sprachfördermaßnahmen durchführen, finden diese täglich oder zumindest an einem oder zwei festen Terminen in der Woche statt. In den verbleibenden 9 % der Einrichtungen geschieht dies allerdings nur 14-tägig oder seltener (vgl. Abb. 49).

Abbildung 48: Durchführung der Sprachförderung (in Prozent; Mehrfachnennung möglich; n=472)

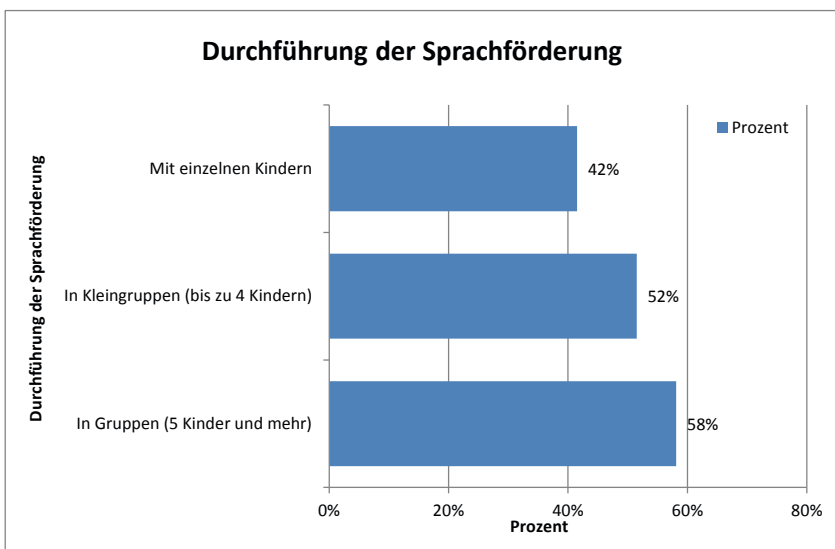
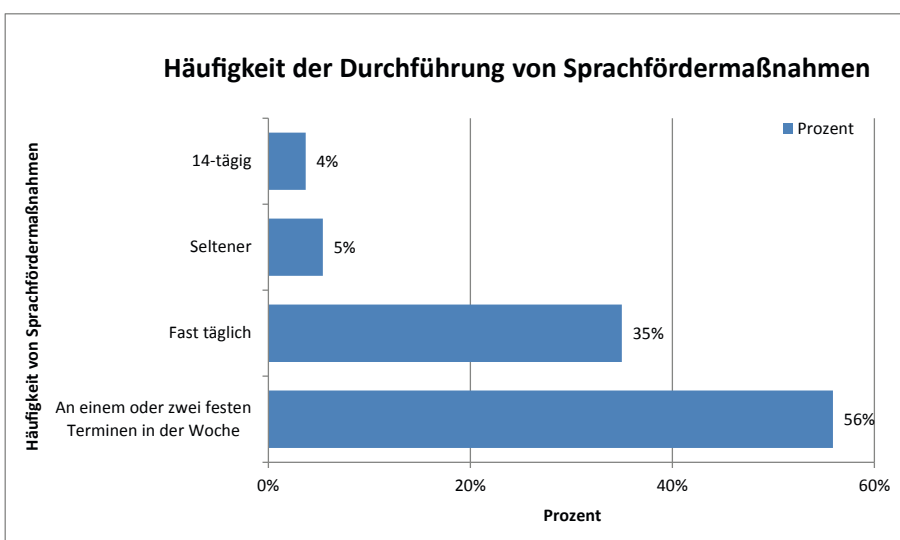


Abbildung 49: Häufigkeit der Durchführung von Sprachfördermaßnahmen (in Prozent; n=460)



Die Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung der Kinder geschieht in vielen Einrichtungen regelmäßig. Vier von fünf pädagogischen Fachkräften berichten, dass sie die individuelle Sprachentwicklung eines jeden Kindes gezielt beobachten und dokumentieren; eine Sprachstandserhebung vor der Einschulung führen nach eigenen Angaben mehr als die Hälfte (61 %) der Befragten durch (vgl. Tab. 22).

Tabelle 22: Beobachtung und Dokumentation von Sprachentwicklung (in Prozent)

Inwieweit treffen folgende Aussagen zu?	n	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft überwiegend zu	trifft voll und ganz zu
Die individuelle Sprachentwicklung wird für jedes Kind mind. einmal im Jahr gezielt beobachtet und dokumentiert.	1.210	4,8	12,1	30,8	52,3
Wir führen für jedes Kind Sprachstandserhebungen vor der Einschulung durch.	1.181	21,8	16,9	16,2	45,0

5.3.2 Erfahrungen und Orientierungen der Fachkräfte-Teams in Bezug auf die Sprachförderung

In insgesamt 21 Gruppendiskussionen wurden Fachkräfte, Leitungen und Trägervertreter_innen zur Sprachförderpraxis in den Einrichtungen befragt. Aus den Erzählungen, dichten Beschreibungen und Argumentationen zu diesem Thema ließen sich Erkenntnisse generieren, die sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede der Perspektiven und handlungsleitenden Orientierungen deutlich machen. In der folgenden Ergebnisdarstellung wird auf die im Kapitel 2.2 dargestellten drei typischen Umgangsweisen mit den Bildungsprogrammen und ihren Anforderungen zurückgegriffen. Je nachdem welchem Typ ein Fachkräfte-Team zugeordnet werden kann, lassen sich auch spezifische handlungsleitende Orientierungen in Bezug auf die sprachliche Bildung und Förderung rekonstruieren. Die eingefügten Zitate aus den Gruppendiskussionen sind jeweils exemplarisch ausgewählt und stehen für eine Vielzahl ähnlicher Äußerungen.

Die Sprachförderung stellt aus der Perspektive der Fachkräfte kein fokussiertes, also besonders engagiert diskutiertes und mit starken positiven oder negativen Wertungen verknüpftes Thema dar. Mit den Kindern im alltäglichen Miteinander zu sprechen, nehmen alle Fachkräfte als einen selbstverständlichen und ‚unproblematischen‘ Aspekt ihrer professionellen Tätigkeit wahr. Dagegen steht die Forderung nach systematischer, an bestimmte Methoden gebundener Diagnostik, Beobachtung und Förderung sprachlicher Kompetenzen (z.B. Würzburger Sprachtraining, Küspert & Schneider 2006;

Sprachlerntagebuch, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012; „KON-LAB“, Penner 2009; „SISMIK“, Ulich & Mayr 2003) eher in einem negativen Horizont. Dabei werden nicht die Methoden an sich kritisiert, sondern ihre unzureichende Praktikabilität im Alltag unter den gegebenen, vor allem zeitlichen Rahmenbedingungen. Auch hier dokumentiert sich in den Gesprächen immer wieder das grundlegende Umsetzungsdilemma, das den Alltag frühpädagogischer Fachkräfte aktuell zu durchdringen scheint (vgl. Kapitel 2).

Die nicht ausreichend zur Verfügung stehende Zeit sowohl für eine über die rein funktionale Kommunikation hinausgehende, alltagsintegrierte Sprachförderung als auch für Sprachförderung mit spezifischen Programmen wird in den Gruppendiskussionen immer wieder thematisiert. Vor allem Situationen, in denen Zeit für Gespräche mit einzelnen Kindern zur Verfügung steht und in denen es nicht um kurze Absprachen, sondern um das Erzählen und Diskutieren geht, sind aus der Perspektive der Fachkräfte im Alltag selten. Im folgenden exemplarisch ausgewählten Beispiel wird deutlich, dass strukturelle Regelungen und vermeintlich unabänderliche, organisationsbedingte Abläufe in einem Spannungsverhältnis zu einer ‚Pädagogik vom Kind aus‘ stehen. Zwar wollen die Fachkräfte auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen und ihnen mit einer zuhörenden Haltung begegnen, letztlich siegen aber häufig strukturelle Zwänge.

„Sie sind so sehr begeistert, dass sie dir erzählen wollen und du bist grad bei was anderem und hast dann auch nicht immer die Zeit, möchtest schon zuhören, und findest das auch schön, dass sie dir was erzählen. Aber das ist manchmal schon schwierig, dass man da halt dann nicht immer die richtige Zeit für hat, was eigentlich schade ist, weil es ist einfach so schön, wenn Kinder anfangen, eine Geschichte zu erzählen oder was sie zu Hause erlebt haben. (...) Das kann man eben auch nur machen, wenn man nicht unter Zeitdruck steht, oh nein, wir müssen uns total beeilen, weil jetzt gibt es Mittagessen, und die müssen noch gewickelt werden, dass die Grundbedürfnisse befriedigt sind.“

Das grundlegende Umsetzungsdilemma dokumentiert sich hier sehr prägnant: Obgleich vielen Fachkräften die Bedeutung einer individuellen und situationssensiblen Sprachbildung bewusst ist, können sie im Alltag ihre Orientierung nur in begrenztem Maße umsetzen, da die alltäglichen Betreuungsaufgaben zeitlich kaum bewältigbar erscheinen. Dieser, vor allem zeitliche, Stress führt dazu, dass das sprachbildende und kommunikationsfördernde Potenzial von Versorgungs- und Pflegesituationen, die in besonderer Weise auch für sprachliche Kommunikation und intensive Beziehungsarbeit genutzt werden könnten (z.B. das Essen oder Wickeln), nicht wahrgenommen und ausgeschöpft werden kann. Die Erzählbedürfnisse der Kinder müssen sich in die engen zeitlichen und personellen Strukturen des Alltags einfügen (lassen): Nur dann können die Fachkräfte ihnen Gehör schenken.

Während die Gruppen bei der alltagsintegrierten Sprachbildung noch eher verschiedene Wege finden, mit dieser Schwierigkeit umzugehen und Gesprächsanlässe zu schaffen und zu nutzen, können spezielle Verfahren zur systematischen Sprachförderung aus der Sicht aller Fachkräfte nicht bzw. nur unter hohen persönlichen Belastungen umgesetzt werden, weil dafür Zeit, Personal und zusätzliche Räume fehlen.

„Man hat keinen Platz. Wenn jetzt einer sagen würde, ich sehe, da haben wir ein paar Kinder, die haben sprachlich viele Probleme, mit denen möchte ich mal ganz speziell was machen, in einem reizarmen Raum, wo die nicht so überflutet werden von den andern Sachen und sich auf die Sache konzentrieren können. Des haben wir gar nicht, des können wir gar nicht bieten! Wir versuchen im Gruppenraum mit der Gesamtgruppe immer so Sachen zu machen, (...) aber das ist in dem großen Rahmen gar nicht machbar, dass die Kinder so oft drankommen, wie sie es denn auch möchten. Die würden noch viel mehr mitmachen

und viel mehr gefördert werden, aber dann bräuchte man die Räumlichkeiten und weniger Kinder.“

In den Gruppendiskussionen wird darüber hinaus deutlich, dass die Fachkräfte in Teams mit einem hohen Anteil von Kindern nicht deutscher Herkunftssprache bzw. in sozial benachteiligten Quartieren in Bezug auf Sprachförderung vor besonders großen Herausforderungen stehen. Je stärker die Fachkräfte sich mit sprachlichen Defiziten bzw. Kommunikationsschwierigkeiten mit den Kindern und auch den Familien konfrontiert sehen, umso mehr haben sie den Eindruck, dass das ‚normale‘ Sprechen mit den Kindern im pädagogischen Alltag nicht ausreicht, um eine angemessene Förderung zu realisieren. Hier erleben die Fachkräfte sich in ihrer Arbeit dann selbst als nicht wirksam bzw. haben den Eindruck, den an sie gerichteten Erwartungen (der Bildungsprogramme, der Träger und der Eltern) nicht gerecht zu werden.

Dabei sehen sich die Fachkräfte als unzureichend auf ihre Aufgabe vorbereitet bzw. als unzureichend unterstützt:

„Ich meine die Kinder müssen die deutsche Sprache beherrschen, Punkt. Und dementsprechend müssen wir die Möglichkeiten bekommen, die Kinder in der deutschen Sprache zu fördern. Und das heißt auf hochdeutsch, wir brauchen Materialien dazu, wir brauchen Fortbildungen und Weiterbildungen dazu und wir brauchen den Erzieuerschlüssel dazu und die Räumlichkeiten, weil wir ja auch irgendwo hin müssen und das machen müssen.“

In dieser Aussage dokumentiert sich exemplarisch, dass die pädagogischen Fachkräfte es sehr wohl als ihre Aufgabe ansehen, Kinder nicht deutscher Herkunftssprache besonders zu fördern und diese beim Spracherwerb in jeder Hinsicht unterstützen wollen. Doch können sie diese Aufgabe ihrer Meinung nach nur unzureichend erfüllen, weil der entsprechende raum-zeitliche und personelle Rahmen nicht zur Verfügung gestellt wird und auch weil sie passgenaue Weiterbildungen benötigen würden. Auch hier zeigt sich zum einen ein Umsetzungsdilemma, mit dem die Fachkräfte wiederum unterschiedlich umgehen (vgl. Kap. 5.2.3). Darüber hinaus lässt sich hier auch ein Qualitätskriterium von Weiterbildungen und Materialien ableiten, die an jeweils ganz konkrete Situationen und Bedarfe anknüpfen müssen, um in der Praxis dann tatsächlich ankommen und wirken zu können. Dies wird auch im folgenden Beispiel noch einmal deutlich:

„Ich hab jetzt zum Beispiel gerade ein Interview mit einem Kind geführt, das 4,4 Jahre alt ist. Das Kind wusste noch

nicht mal, dass in der Familie Türkisch gesprochen wird. Sie konnte noch nicht mal auf eine einfache Frage aus dem Berliner Sprachlerntagebuch antworten.“

Die Fachkräfte erleben zum Teil, dass die Bildungsprogramme bzw. spezielle Sprachförderprogramme (hier das Berliner Sprachlerntagebuch) für Kinder mit einem höheren Kenntnisstand entwickelt wurden und sie diese erst für ihre eigene Arbeit ‚übersetzen‘ müssen. Zugleich dokumentiert sich hier allerdings, dass eine Methode ‚abgearbeitet‘ wird, obwohl dies ganz offenbar nicht sinnvoll und zielführend ist. So liegt hinter einer pauschalen Methodenkritik der Fachkräfte sehr häufig auch eine nicht genügend ausgeprägte Kompetenz, diese kritisch-konstruktiv zu reflektieren und sie eigenständig entsprechend der vorliegenden Gegebenheiten auszuwählen und zu adaptieren.

In Übereinstimmung mit den Bildungsprogrammen bewerten frühpädagogische Fachkräfte die Sprachförderung vor allem von Kindern nicht deutscher Herkunftssprache als wichtigen, wenn nicht sogar einen der wichtigsten Bestandteile der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Demgegenüber stehen die als unzureichend eingeschätzten Rahmenbedingungen, um diese Aufgabe bewältigen zu können. In Bezug auf den Umgang mit diesem Umsetzungsdilemma lassen sich auch beim Thema Sprachförderung deutliche Unterschiede zwischen den Fachkräfteteams herausarbeiten.

5.3.3 Verschiedene Umgangsweisen mit dem Aufgabengereich der Sprachförderung

5.3.3.1 Pädagogischer Wertekern und eine professionelle Haltung als zentraler Orientierungshorizont – Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit

Auch für den Anforderungsbereich der Sprachförderung lässt sich eine Unterscheidung anhand der in Kapitel 2 vorgestellten Typen herausarbeiten. Fachkräfte-Teams, die sich an einem pädagogischen Wertekern orientieren und eigene Wege gefunden haben, die bestehenden Anforderungen mit den gegebenen Rahmenbedingungen und vor allem den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien in Einklang zu bringen, haben auch in Bezug auf die Sprachförderung eine für ihre Einrichtung passgenaue Praxis entwickelt. Allen Fachkräften dieses wertekernbasierten Typs ist gemeinsam, dass die Förderung der Sprachentwicklung der Kinder in einem positiven Horizont steht. Je nachdem, ob eine Einrichtung nur von einzelnen oder in der Mehrzahl von Kindern nicht deutscher Herkunftsspra-

che besucht wird, ordnen die Fachkräfte die systematische Sprachförderung anderen für sie wichtigeren Bereichen unter oder aber legen ein besonderes Gewicht auf diesen Bereich.

Alltagsbasierte und -integrierte Sprachbildung wird von den Fachkräften des wertekernbasierten Typs vor allem dazu genutzt, in einen (ergebnis-) offenen kommunikativen Austausch mit den Kindern zu treten und so Zugang zu deren Perspektiven zu gewinnen.

„Ich denke auch schon in Gesprächen, wenn man gerade so einzelne Gespräche hat mit einem Kind und sich mit ihm beschäftigt, was ihn auch grad interessiert, indem man auch selbst merkt, wie sie überlegen und Sachen probieren auszudrücken. In der Kommunikation miteinander finde ich immer ganz interessant, wenn man dann noch ein bisschen nachhakt und noch mal ein bisschen nachfragt, na wie hast du das jetzt gemeint, und man einfach wirklich merkt, da passiert was und wie man mit Sprache halt umgehen kann.“

Hier kommt sowohl eine Haltung des Vertrauens und der Neugier auf kindliche Selbstbildungspotenziale zum Ausdruck als auch ein pädagogischer Anspruch, mit dem Kind im Dialog zu sein und es bewusst zu fordern und zu fördern. Thematisch interessant und sprachförderlich relevant sind hierbei die Themen der Kinder, die vom Erwachsenen situationssensibel aufgegriffen und in Interaktion miteinander gemeinsam entwickelt werden. Sprachförderung wird hier im Medium des Gesprächs verortet, eines Austauschs miteinander, für den die Sprache ein Instrument darstellt. Sprachförderung knüpft so an – für die Kinder und auch die Erwachsenen – bedeutungsvolle Themen an und gewinnt damit eine andere Qualität als wenn nur sprachliche Einzelkompetenzen gefördert werden.

Eine besondere Ausprägung dieser starken Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder zeigt sich in jenen Fachkräfte-Teams des wertekernbasierten Typs, in denen der Anteil von Kindern nicht deutscher Herkunftssprache sehr hoch ist. Diesen Teams erscheint die Umsetzung von vorgefertigten Programmen und Konzepten wegen der großen Diversität der betreuten Kinder und ihrer Sprachkompetenzen besonders schwierig bzw. ‚unpassend‘. Vielmehr orientieren sie sich an der Entwicklung eigener Formen der Sprachförderung, die an den jeweiligen Gegebenheiten der Einrichtungen und ihres spezifischen Klientels ausgerichtet ist.

Exemplarisch zeigt das folgende Beispiel, dass Fachkräf-

te einer Einrichtung, deren Kinder sehr wenig Deutsch sprechen und denen darüber hinaus auch elementare sinnliche und kognitive Erfahrungen fehlen (z.B. welche Gegenstände schwimmen können oder welche Insekten stechen), die alltagsintegrierte Sprachförderung sehr bewusst einsetzen und reflektieren.

„Gerade bei uns in der Kindertagesstätte – nur Bildung mit Sprache alleine könnte gar nicht laufen. (...) Also wenn ich jetzt zum Beispiel ein Projekt habe, zum Beispiel das Projekt Arche Noah. Da muss ich den Kindern erstmal zeigen, was ein Schiff ist. Da müssen wir ein Papierschiff basteln, da muss ich Bücher besorgen oder Bilder besorgen, wo ein Schiff drauf ist. Das Wort Schiff alleine, damit können die Kinder überhaupt nix anfangen.“

Im Fokus steht also das Ansetzen am Kenntnisstand und den Bedürfnissen bzw. Bedarfen der Kinder und die Ermöglichung elementarer (Lern-) Erfahrungen. Die Fachkräfte bemühen sich darum, möglichst lebensnahe Praxis- und Lernsituationen zu schaffen bzw. zu nutzen, in denen Sprachförderung und Bildungsangebote in den Alltag integriert sind und sinnlich-praktische Erfahrungen mit sprachlich-kognitiven Anregungen verbunden werden.

„Die roten Beeren? Mmh. Schmeckt. Aber was ist denn das jetzt, ja? Johannisbeeren, (...) diese doppelten Hauptwörter da bei uns im Deutschen, immer lange Worte, mussten wir erst mal wieder klatschen, dann konnten sie das einigermaßen sprechen.“

Sprachförderung wird hier einerseits als Ziel professioneller Arbeit verstanden, andererseits aber auch als unabdingbare Voraussetzung, um mit den Kindern pädagogisch arbeiten zu können. Sie ist fest verankerter und integrativer Bestandteil des Alltags. Die Fachkräfte nutzen sie als Folie, die hinter all ihrem Tun liegt bzw. dieses begleitet. Gleichwohl hier auch mehr Personal und insgesamt bessere Rahmenbedingungen angemahnt werden, um den Bedarfen der Kinder gerecht werden zu können, werden die wertekernbasierten Fachkräfte-Teams von der Überzeugung getragen, dass ihnen professionelles Agieren und eine Förderung der Kinder im normalen Alltag gelingt.

Auch in einer anderen Kita mit vielen Kindern ganz unterschiedlicher Herkunftssprachen steht die Wertschätzung der Sprachen der Kinder und ihrer Familien im Vordergrund:

„Am Anfang des Jahres schauen wir die Nationen von der

Gruppe an, und singen mit den Sprachen, die wir grad in der Gruppe haben, ein Guten-Morgen-Lied. Da merkt man, die Kinder fühlen sich angenommen, weil sie lehren uns was, (...) wo man einfach die Wertschätzung merkt, sie fühlen sich angenommen, gerade, wenn sie auch noch wirklich kein Wort Deutsch sprechen. Wo sich auch die Eltern angesprochen fühlen und uns dann auch mithelfen bei der richtigen Aussprache. Und wo einfach gut ankommt und wo man das Jahr einfach so beginnen kann. (...) Wenn die Eltern das hören, da fangen die an zu strahlen.“

Die Mehrsprachigkeit der Kinder und ihrer Familien wird als besondere, zusätzliche Fähigkeit verstanden. Es geht den Fachkräften nicht primär darum, mit den Kindern Deutsch einzuüben, sondern sie in ihrem Alltag zu begleiten, Bildungsmöglichkeiten zu schaffen, Beziehungen zu den Kindern und ihren Eltern zu knüpfen. Die Sprachförderung der Kinder wird ihrem Wohlfühlen in der Einrichtung zunächst untergeordnet. Auch darin dokumentiert sich die Ausrichtung der pädagogischen Arbeit an einem gemeinsamen pädagogischen Wertekern, anerkennenden und guten Beziehungen.

Es entspricht der Erfahrung der Fachkräfte, dass der Erwerb der deutschen Sprache bei den Kindern dann gelingt, wenn sie selbst mit den Eltern zusammenarbeiten, die Kinder ihre Familiensprache gut sprechen und sich in der Einrichtung wohlfühlen.

„Ich bin ganz zufrieden, wie unsere Kinder mittlerweile Deutsch sprechen, auch die, die vorher kein Wort gesprochen haben. Die russischen Mädels, (...) da habe ich mir noch im Januar Gedanken gemacht, Mensch, die haben immer noch nicht des Sprechen angefangen. Wir haben uns aber darauf geeinigt, dass es erst mal wichtig ist, dass sie sich wohlfühlen, und haben gesagt, das kommt schon noch! (...) Dann war ich einen Monat in Elternzeit und kam wieder und beide quasseln mich zu mit Bröckchen Deutsch, bisschen Russisch bisschen irgendwie was, aber haben auf einmal überhaupt geredet und das laut und nicht nur, wenn man ganz nah hin ist, dass sie einem das ins Ohr flüstern. Da haben wir schon gemerkt, wie wichtig diese Beziehung zunächst mal ist, und dass es nicht unbedingt immer ein riesen Programm braucht, dass sie sich trauen zu reden, dass sie überhaupt Deutsch lernen. Sondern, dass wenn sie ihre Familiensprache gut sprechen und dass man da den Eltern auch Mut macht, dass sie mit ihnen in ihrer Sprache vernünftig sprechen, dann kommt das, bin ich froh drum, dass es sich bestätigt hat, @was wir uns gedacht haben@.“

Die Sprachförderung wird in dieser Einrichtung den Bedürfnissen der Kinder nach Geborgenheit und Zugehörigkeit zunächst untergeordnet. Die Fachkräfte nutzen jedoch ihr Wissen, ihre Erfahrungen und ihre gemeinsamen Orientierungen, um ihre eigenes Konzept der Sprachförderung zu entwickeln und darauf zu vertrauen. Sie nehmen die (Sprach-) Entwicklung der einzelnen Kinder sehr genau wahr, reflektieren ihre eigene pädagogische Arbeit und versuchen auch in diesem Bereich Passgenauigkeit für jedes einzelne Kind herzustellen. Die alltagsintegrierte Sprachbildung wird teilweise flankiert durch systematische Sprachfördereinheiten mit einer spezifischen Methode, die von den Fachkräften verinnerlicht und als alltagsergänzende Fördermethode wertgeschätzt wird.

„Mit meiner Kollegin mache ich noch Deutsch 240, und es ist einfach für die Kinder schön, dass sie noch mal rauskommen, die mit Migrationshintergrund. (...) Also es passt dann immer zu unserem Projekt, zu dem, was wir in der Woche machen. Und dann auf die Schule auch hin arbeiten, was sie da alles brauchen. (...) Wir treffen uns mit der Schule zweimal im Jahr und die Lehrer sind auch begeistert, wie die Kinder mit Deutschkenntnissen reinkommen. Wir machen das seit sieben Jahren jetzt, also die ersten drei Jahren waren @sehr schwer@, weil man einfach rein geschmissen worden ist. Haben dann Fortbildungen mitgemacht, die jetzt erst aufhören. Also es hat lange Zeit gedauert. Ja, Material wird schon viel angeboten, aber es ist @ein bisschen über uns hinweg@ konstruiert, viel zu teuer oder viel zu abstrakt. Wir nehmen die Sachen aus dem Alltag einfach, wir haben es uns leicht – nicht leicht, aber billig gemacht. Und die Lehrerinnen sagen auch, dass sie ganz anders mit dem Wortschatz reinkommen und dass sie besser mitkommen und sie sehen auch die Fortschritte, und wir stehen voll und ganz dahinter und die Eltern auch.“

Beschrieben wird hier die Verzahnung von systematischer und alltagsbasierter Sprachförderung. Deren besonderer Wert liegt darin, dass man den spezifischen Bedarfen von Kindern mit Migrationshintergrund gerecht werden kann und dass Verknüpfungen mit den Themen und Materialien des Kitaalltags möglich sind. Diese Weiterentwicklung von Methoden bzw. ihre Adaptation an spezifische Situationen wird als zeitaufwändiger und gemeinsamer Entwicklungs- und Reflexionsprozess des Teams beschrieben. Darüber hinaus wird deutlich, dass ein regelmäßiger Austausch mit den Lehrer_innen eine anerkennende Kooperation fördert: Die Fachkräfte erleben, dass sie den Erwartungen der Schule und der Eltern im Hinblick auf die Sprachförderung gerecht werden und erleben sich damit als selbstwirksam und wertgeschätzt. Im Zusammenhang damit steht, dass

sich die Fachkräfte als Fürsprecher für die Belange und die (sprachlichen) Ressourcen vor allem der Kinder mit Migrationshintergrund verstehen.

„Die Kinder haben auch Stärken, die haben nur Sprachschwierigkeiten. Aber das bringt ja nichts wenn sie nicht verstehen, was der Lehrer ihnen auf Deutsch Mathematisches erklärt. (...) Das wird in der Schule nicht toleriert (.) das ist ein Problem der Schule, dass Kita und Schule sich nicht entgegen kommen, das sind zwei ganz verschiedene Welten, die Lehrer haben eine bestimmte Erwartung, was total schade ist, weil die Kinder haben total viele Stärken.“

Gerade auch im Hinblick auf den Übergang in die Grundschule nehmen die Fachkräfte die Position von Anwälten für die Kinder ein. Obwohl sie dafür plädieren, die Stärken von Kindern, die zweisprachig und/oder mit Migrationshintergrund aufwachsen, anzuerkennen und zu schätzen, sehen sie es als in ihrer Verantwortung stehend an, die Kinder in der deutschen Sprache fit zu machen, um ihnen einen guten Start in die Schule zu ermöglichen.

Wertekernbasierte Fachkräfte-Teams finden in Bezug auf die Sprachförderung zu einer für ihre Einrichtung passgenauen Praxis. Sprachbildung – im Sinne einer kulturellen und auf Verstehen und Verständigung von Menschen angelegten Praxis – steht in diesen Teams im Vordergrund.

5.3.3.2 Das Bildungsprogramm als zentraler Orientierungshorizont – Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung

Auch in den Kitas des umsetzungsorientierten Typs (vgl. Kapitel 2.2) werden zusätzliche Sprachanregungen für sinnvoll erachtet und sehr gezielt eingesetzt, soweit dies unter den gegebenen Rahmenbedingungen möglich erscheint. Anders als in den wertekernorientierten Fachkräfte-Teams stehen dabei jedoch nicht die Bedürfnisse und Themen der Kinder im Vordergrund, sondern vielmehr das systematische Einüben sprachlicher Kompetenzen. Die Fachkräfte orientieren sich dabei an traditionellen oder auch innovativen Formen der Sprachförderung (Vorlesen, Fingerspiele, Reime, Gesprächs- und Erzählkreise) sowie an systematischen Sprachförderprogrammen, z.B. dem Würzburger Trainingsprogramm oder dem Sprachlerntagebuch. Anders als in Bezug auf die Anforderungen der Beobachtung und Dokumentation gelingt es den Fachkräften bei der Sprachförderung wesentlich besser, diese fest im Alltag zu integrieren. Zurückzuführen ist dies vor allem darauf, dass ihnen die notwendige Vor- und Nachbereitungszeit bei der Sprachför-

derung als wesentlich geringer erscheint (vgl. auch Kapitel 3.3.3) und die Fachkraft sich nicht aus der pädagogischen Arbeit zurückziehen muss (wie beim Beobachten), sondern selbst aktiv beteiligt ist. Das Umsetzungsdilemma ist also in Bezug auf die Sprachförderung aus der Perspektive der Fachkräfte wesentlich geringer.

„Sprachförderung findet bei uns eigentlich tagtäglich statt, indem wir mit den Kindern sprechen, mit ihnen üben, Reime machen, Lieder singen. Und dadurch, dass wir das so spielerisch immer wieder machen oder mit unserem Kalender-Stellen zum Beispiel, das hat sich so eingebürgert in den letzten Jahren; und es hat so ein extremes Ausmaß angenommen, wo so viel erreicht wird, was so toll ist und die Kinder sind da so heiß drauf; wo ich wirklich sagen muss, das war einer unserer besten Einfälle. (...) Wir machen täglich so etwa zehn Minuten im Morgenkreis, da stellen wir den Kalender, und wenn dann das Wort Frühling fällt, dann sagen die Kinder schon selbständig, ich kenn noch ein Wort das mit „F“ anfängt und dann gibt jeder seinen Beitrag, ich kenn auch eins, und ja, das läuft eigentlich mittlerweile schon recht selbständig.“

Die Fachkräfte nutzen bewusst das Alltagsgeschehen, um Elemente gezielter Sprachförderung einzusetzen. Dabei sind sie daran orientiert, die Kinder zu begeistern und deren Freude an den Sprachübungen zu wecken. Auch wenn hier eher weniger an den Gesprächsthemen und thematischen Interessen der Kinder und an ihren Erzählimpulsen angeknüpft wird, wird der spielerische Charakter der Sprachförderung betont.

In alltäglichen, teilweise ritualisierten Gesprächsrunden wie dem Morgenkreis oder einer Runde vor dem Mittagessen stellen die Fachkräfte sicher, dass ihrer Aufmerksamkeit kein Kind entgleitet. Im Stil einer traditionellen Sprachförderung schaffen sie Sprechansätze, bei denen die Kinder zuhören und wiedergeben, üben und ihr Wissen auf- bzw. vorführen sollen. In dem folgenden Beispiel dokumentiert sich dabei eine schulbezogene pädagogische Erwartungshaltung, die an Wissen bzw. Wissensabfrage orientiert ist – und nicht primär an einem Austausch über die lebensweltlichen Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder, wie dies im wertekernbasierten Typ der Fall ist. Die Perspektive auf die Kinder ist hier aber dennoch ressourcenorientiert.

„Oder wenn wir mittags unsern Tischspruch sagen oder (...) bei mir gibt es zum Beispiel jeden Tag einen Wetterfrosch. Der muss sich mit seinem Namen vorstellen, der muss sagen wo er wohnt und was für Wetter ist. Und da hat man schon ein paar Sätzchen zu sprechen und da muss man schon ein

bisschen üben dabei (...) und heute konnte mir mein guter Felix nichts sagen zum Tischspruch. Ich sag, ja dann lass dir mal was einfallen und hat er sich selbst einen Text einfallen lassen. Und das fand ich schon, es passte zwar nix so richtig zusammen, er hat aber sich Gedanken gemacht. (...) Er wollte nicht so da stehen, er wüsste nix und da hat (...) der sich so ein Verschen zusammengebaut und das fand ich richtig klasse. Auf die Idee zu kommen!“

Die feste und fordernde Struktur hilft den Fachkräften, den Anforderungen der regelmäßigen und systematischen Sprachförderung gerecht zu werden. Der ritualisierten Form kann sich kein Kind entziehen und die Fachkraft kann durch das Aufrufen einzelner Kinder individuelle Kompetenz(rück)stände erkennen und noch gezielter fördern. Die Äußerung eigener Gedanken und Ideen hat dabei durchaus einen Wert und wird positiv bestärkt. Somit werden Elemente traditioneller Sprachförderung hier mit einer am Kind orientierten und ressourcenorientierten Perspektive verknüpft.

In einem anderen umsetzungsorientierten Fachkräfte-Team, das sehr darum bemüht ist, die im Bildungsprogramm formulierten Anforderungen möglichst optimal zu erfüllen, wird ebenfalls deutlich, dass das Team darum ringt, die Sprachförderung nicht nur im Sinne einer externen Verpflichtung abzuarbeiten, sondern einen eigenen, praktikablen Zugang zu finden.

„Also ich muss gestehen, ich nehme mir wenig das Sprachlerntagebuch selbst. (...) Eigentlich hab ich das für mich so angefangen zu machen, dass ich mir halt vorher angucke, o.k., was stehen da für Fragen drin und das versuche im alltäglichen Geschehen mit dem Kind ein bisschen rauszuziehen und mir halt nebenbei das aufschreibe und dann später in das Sprachlerntagebuch erst übertrage.“

Das Sprachlerntagebuch liefert hier Inspiration zu einer eigenen Form der Umsetzung und kann damit in einem positiven Horizont stehen. Deutlich wird auch, dass Fachkräfte Verfahren erst einmal selbst verstehen müssen, um dann deren Intention (nicht deren Instruktionen) eigenständig umsetzen zu können. Der Weg von einer umsetzungs- und effizienzorientierten Orientierung hin zu einer reflexiven und eigenverantwortlichen Praxis führt, so zeigt dieses Beispiel, über die Bewusstmachung von Erfahrungen und die Suche nach eigenen Wegen.

Anders als die distanzierten Teams (vgl. Kapitel 5.3.3.3), in denen der Sinn von systematischen Sprachförderinstrumenten grundlegend angezweifelt wird, fühlen sich die umsetzungsorientierten Teams sehr stark verpflichtet, die

an sie gestellten Erwartungen zu erfüllen, weil sie deren Notwendigkeit und deren Wert einsehen und diesen Arbeitsbereich als wichtigen Teil ihrer professionellen Aufgaben verstehen. Dabei gelingt es ihnen besser als bei den Anforderungen des Beobachtens und Dokumentierens Wege zu finden, das Umsetzungsdilemma klein zu halten und die systematische Sprachförderung im Alltag unterzubringen.

5.3.3.3 Das Bildungsprogramm als negativer Gegenhorizont – Distanzierung und Ablehnung

Fachkräfte-Teams, die dem in Kapitel 2 vorgestellten distanzierten Typ zugeordnet werden können, bezweifeln die Notwendigkeit und den Anspruch einer methodenbasierten und systematischen Sprachförderung grundlegend bzw. stellen diese in einen negativen Gegenhorizont zu der von ihnen praktizierten, alltäglichen Praxis. Mit einer Argumentation, die jede Form der sprachlichen Interaktion im Alltag mit den Kindern per se als Sprachförderung klassifiziert, werden in diesen Gruppen aktuelle Anforderungen an systematische Sprachbeobachtung, -dokumentation und -förderung, wie sie in allen Bildungsprogrammen vorliegen, abgewertet und abgewehrt.

„Sprachförderung gelingt eigentlich ja jeden Tag. Also Sprachförderung fängt ja schon an beim Guten-Morgen-Sagen. Das wird nur schnell vergessen. Also ich finde, da fängt Sprachförderung an, indem eine Erzieherin klares Deutsch spricht, ja, da fängt es an. Da findet Sprachförderung statt. Da braucht man sich nicht extra hinsetzen und sagen, und so machen wir das jetzt, oder mit dem Kind ganz hochtrabende Gespräche führen. Das ist der Alltag, in dem Sprache stattfindet.“

Sprachförderung wird hier als etwas gerahmt, das dem alltäglichen Geschehen und Handeln in der Kita immanent ist und deshalb weder zusätzlicher Anregungen für die Kinder noch besonderer professioneller Kompetenzen der Fachkräfte bedarf. Die Fachkräfte verstehen sich selbst als natürliche Sprach- und Handlungsvorbilder, die den Kindern das angemessene Reden in Alltagssituationen vorleben – wie genau die Qualität eines solchen sprachlichen Inputs ihrer Meinung nach aussehen soll, bleibt weitgehend ungeklärt bzw. geht es ausdrücklich *nicht* um elaborierte und thematisch anspruchsvolle („hochtrabende“) Gespräche mit den Kindern. Darüber hinaus ist in diesen Gruppen eher ein Rückzug aus der pädagogischen Verantwortung zu rekonstruieren: Die kommunikative Praxis von Kindern untereinander wird hier im Grunde als Sprachförderung fehlgerahmt.

„Ich lass die dann auch erzählen irgendwie. Montagmorgen sag ich: Na, was hast du am Wochenende gemacht? Und dann erzählen die so. Und dann fängt das aber von ganz alleine an, ins Gespräch zu kommen. Und dann denk ich immer, o.k., ziehst du dich jetzt raus, lässt die selber dann reden. Das ist ja dann auch viel besser.“

Die Fachkraft versteht sich hier zwar als Initiatorin eines sprachlichen Austauschs (das eher ein ‚Abfragen‘ ist), die am weiteren Verlauf des Gesprächs aber als Dialogpartnerin und Impulsgeberin nicht aktiv beteiligt sein muss. Weder wird eine bewusste Sprachbildung fokussiert, die dem Verstehen und der Verständigung zwischen Fachkräften und Kindern dient, noch wird eine Sensibilität für Sprachentwicklungsbesonderheiten und -defizite deutlich, die einer punktuellen Förderung bedürftigen. Die Distanzierung von den – als übermächtig erlebten – Anforderungen der Bildungsprogramme geht in diesen Gruppen zum Teil mit einem Rückzug aus der pädagogischen Verantwortung einher.

Die Fachkräfte fühlen sich von außen genötigt, eine systematische Sprachförderung anzubieten. Sie empfinden dies nicht als sinnvolle Bereicherung, sondern eher als Belastung und Störung.

„Ich mach das Würzburger Trainingsprogramm mit den Kindern; wir arbeiten uns so langsam durch, weil so ganz cool ist das ja nicht, da irgendwelche Wörter in Laute zu zerlegen und so @(..)@. Also ich mach es ja noch, weil ich habe das angefangen und die Eltern verlangen das jetzt auch von mir in Vorbereitung auf die Schule, dass ich das weiterführe.“

Die Umsetzung des Sprachtrainingsprogramms wird hier ausschließlich durch äußere Faktoren motiviert: Erwartungen der Schule, der Eltern und auch der Leitung, wie an anderer Stelle der Diskussion deutlich wird. Die für die Vorschularbeit zuständige Fachkraft selbst steht dem Verfahren kritisch gegenüber und setzt es ohne intrinsische Motivation und Begeisterung um. Dies wird nicht zuletzt dadurch erschwert, dass sie angesichts von Personalmangel immer nur mit der kompletten Gruppe arbeiten kann. Sprachförderung wird damit zu einer nicht als wirklich sinnvoll erachteten, mühseligen und anstrengenden Notwendigkeit für Pädagog_innen und Kinder.

Systematische Sprachförderung wird in den Fachkräfte-Teams des distanzierten Typs als im Grunde unzumutbare zeitliche Belastung erlebt und als Einengung der Kreativität der eigenen professionellen Arbeit. Es wird bezweifelt, dass mit Hilfe systematischer Verfahren Sprachauffälligkeiten der

Kinder besser festgestellt werden können, als im ‚normalen‘ Alltag und mit dem eigenen ‚Sachverstand‘. Die Teams können die verbindlichen Arbeitsgrundlagen und Methoden nicht als Angebot und Anregung empfinden, sondern erleben die Arbeit damit nur als Zwang und Bevormundung von außen. Hier liegt das Orientierungsdilemma darin begründet, dass die Fachkräfte Verfahren und Methoden meinen anwenden zu müssen, die sie ablehnen.

„Und das Sprachlerntagebuch ist auch so vorgeschrieben, find ich. Ich finde das Anstrengendste daran, also dass man echt denkt: Oh nein, das Blatt musst du ja auch noch machen, und das Blatt; und man fühlt sich irgendwie so eingeschränkt, also das ist meine Meinung (..) da denk ich mir immer, ich find es irgendwie langweilig.“

„Was mich nur ärgert ist, das diese Dinger haben ein Schweinegeld gekostet und es ist eigentlich überhaupt nicht praktikabel. Ich find das so ungünstig. Und dieses Geld hätte man eher für was anderes nehmen können, für mehr Personal.“

Hier dokumentiert sich, dass als belastend wahrgenommene Arbeitsbedingungen, die mit Umsetzungs- und Orientierungsdilemmata verbunden sind, zu einer negativen Bewertung und Abwehr von professionellen Anforderungen führen, die nicht primär auf die Vorgaben und Verfahren an sich zurückzuführen sind, sondern sich hier lediglich ein ‚Ventil‘ suchen. Anforderungen werden also von den Fachkräften nicht ‚kontextfrei‘ bewertet, sondern immer in Relation zu den Rahmenbedingungen, in denen sie von ihnen umgesetzt werden sollen.

5.3.4 Die Perspektive der Leitungskräfte

Abschließend soll die Perspektive der in den Gruppendiskussionen befragten Leitungskräfte zum Thema Sprachbildung und -förderung skizziert werden⁶¹: Deutlich wurde, dass die Leiter_innen von ihren Fachkräften vor allem eine in den Alltag integrierte Sprachförderung und die Schaffung einer anregenden Gesprächskultur erwarten. Allerdings sehen sie auch, dass dies einer entsprechenden, am Diskurs mit den Kindern orientierten, Haltung bedarf und umso schwieriger zu realisieren ist, je angespannter die Personalsituation ist.

Darüber hinaus erkennen die Leitungskräfte auch den Wert einer ergänzenden, systematischen und methodenbasier-

⁶¹ Da nur eine sehr kleine Anzahl von Leiterinnen und Leitern an den Gruppendiskussionen teilgenommen hat (insgesamt 11) lässt sich hier lediglich eine Tendenz ohne größeren Generalisierungsanspruch rekonstruieren.

ten Förderung punktueller Sprachkompetenzen an – um dies aber leisten zu können, wünschen sie sich spezialisierte Zusatzkräfte bzw. Sprachförderkräfte von außen, die das Team bei Bedarf unterstützen.

„Ich bewerbe mich gerade, dass unsere Kita durch die Bundesinitiative „Frühe Chancen“ gefördert wird, damit ich die Sprachförderkraft zu uns in die Einrichtung kriege, um dem Team eine Unterstützung zu geben bei der Sprachförderung im Alltag, was alle schon wunderbar machen, aber um ihnen noch mehr Handwerkszeug an die Hand geben, damit das intensiver und einfacher wird.“

Idealerweise arbeitet, so wird in der Aussage deutlich, die Sprachförderkraft dabei nicht losgelöst vom Team, sondern speist ihr (methodisches) Wissen in das Gesamtteam der Einrichtung ein.

Am Beispiel der Leitungskraft eines wertekernorientierten Fachkräfte-Teams soll deutlich gemacht werden, dass die Haltung von Leitungskräften und die pädagogischen Grundorientierungen, die sie vertreten, einen entscheidenden Einfluss darauf haben, welche Praxis sich in einem Team entfaltet.

„Ist bei uns ein enorm großes Thema, weil die meisten Kinder zu uns kommen und null deutsche Sprache kennen, aus verschiedenen Herkunftsländern, die Eltern können sie kaum oder gar nicht (...) ist schon ein großer Anspruch bei uns, ich bin froh, dass ich die entsprechenden Sprachkenntnisse im Erzieherteam habe, die uns dann bei der Eingewöhnung helfen, dass die Kinder ihre Mutter- bzw. Familiensprache gewertschätzt kriegen und wir darauf aufbauen können.“

Die Leitungskraft dieser Kita mit einem sehr hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund vertritt die These, dass die Kinder, wann immer sie wollen, in ihrer Muttersprache sprechen dürfen, weil dies eine gute Basis auch für den Erwerb des Deutschen ist, da die Kinder ihre Sprechfreude nicht verlieren und sich in der Kita wohl und angenommen fühlen sollen. Damit dies möglich ist und auch die Familien ‚angesprochen‘ und einbezogen werden können, hat sie das Team, mit Unterstützung des Trägers, so zusammengesetzt, dass auch Türkisch und Arabisch sprechende Fachkräfte vor Ort sind. Hier geht es also primär um Wertschätzung und Anerkennung anderer Kulturen und Sprachen, darum, miteinander ins Gespräch zu kommen, und erst daran anknüpfend um die Förderung der *deutschen* Sprache. Das Team dieser Leitungskraft hat in der Gruppendiskussion eben diese Haltung sehr intensiv entfaltet und mit Beispielen erläutert.

5.3.5 Zusammenfassung

- Alltagsintegrierte Sprachförderung wird von allen Fachkräften als wichtige pädagogische Aufgabe angesehen und in der Regel auch relativ problemlos im Alltag untergebracht/realisiert. Die diesbezüglich in den Bildungsprogrammen konsensuell formulierten Anforderungen werden von der großen Mehrheit der Fachkräfte und Teams nach eigener Einschätzung auch eingelöst.
- Während die klassischen Formen (Vorlesen, Singen, Fingerspiele, Gesprächsrunden) zum pädagogischen Standard gehören, kommen neuere und explizit dialogische Ansätze, in denen das Kind als Akteur im Zentrum steht (Sustained Shared Thinking, Erzählwerkstatt) noch selten zum Einsatz.
- Fast alle Fachkräfte sind davon überzeugt, eine förderliche Sprachkultur im Alltag zu etablieren; zum Teil wird allerdings jedes Sprechen mit den Kindern als ‚alltagsintegrierte Sprachförderung‘ gerahmt. Hinweise auf bewusste und reflektierte Formen der lebensweltbezogenen Sprachbildung fanden sich nur selten.
- Besondere Aktivitäten mit hohem sprachförderlichem Potenzial, z.B. Bibliotheks- Theater- und Museumsbesuche, Kinderkonferenzen oder Theaterspielen, werden nur von einer Minderheit der Fachkräfte mehrmals im Jahr oder häufiger durchgeführt. Auch in vielen Gruppen mit Kindern über drei Jahren finden solche Aktivitäten nur selten oder niemals statt.
- Systematische und methodenbasierte sprachdiagnostische und -fördernde Angebote werden in 40 % der Einrichtungen genutzt – noch häufiger, wenn Kinder mit Migrationshintergrund betreut werden und in Einrichtungen, die in einem sozialen Brennpunkt liegen. Besonders verbreitet sind Sprachförderprogramme mit einem Schwerpunkt auf der phonologischen Bewusstheit; insgesamt ist eine große Vielfalt an Programmen vertreten.
- Die systematische und methodenbasierte Sprachförderung steht dennoch eher in einem negativen Horizont. Dabei werden nicht die Methoden an sich kritisiert, sondern ihre unzureichende Praktikabilität im Alltag unter den gegebenen, vor allem zeitlichen, räumlichen und personellen Rahmenbedingungen (Umsetzungsdilemma).
- Darüber hinaus fühlen sich viele Fachkräfte hier nicht hinreichend gut qualifiziert und wünschen sich ‚Sprachförderspezialisten‘ in den Teams; diese stehen 40% der Einrichtungen auch zur Verfügung.
- In Kindertageseinrichtungen mit einem hohen Prozentsatz an Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache sind angemessene, an Bedarfe von Eltern und Kinder angepasste Modelle zur Sprachbildung und Sprachförderung ganz besonders wichtig, denn miteinander kommunizieren zu können stellt die Grundlage jeder frühpädagogischen Bildungsarbeit (mit Eltern und Kindern) dar. Der Aufgabenbereich ist dann besonders eng mit dem Bereich Zusammenarbeit mit Familien verbunden.
- Die in Bezug auf Mehrsprachigkeit formulierten Anforderungen in den Bildungsprogrammen werden nur von einer Minderheit der Fachkräfte und Teams eingelöst. Von einer systematischen und regelmäßigen Integration anderer Sprachen bzw. der Herkunftssprachen der Kinder in die pädagogische Arbeit kann zurzeit nicht gesprochen werden. Mehrsprachig zusammengesetzte Fachkräfteteams stellen hier gute Bedingungen bereit.
- Für die Arbeit mit Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache, vor allem wenn der Anteil in den Einrichtungen sehr hoch ist, fehlen nach Einschätzung der Fachkräfte die angemessenen Fortbildungen, Materialien, Personalschlüssel und Räumlichkeiten.
- Die Bandbreite des Umgangs mit den Anforderungen an die Sprachförderung ist sehr groß: Zum Teil wird die Notwendigkeit einer systematischen Sprachförderung negiert, zum Teil wird diese als aufwändige und kaum leistbare Zusatzbelastung empfunden und sie wird zum Teil auch als Dreh- und Angelpunkt aller pädagogischen Arbeit mit den Kindern und ihren Familien betrachtet.
- Auch für den Anforderungsbereich der Sprachförderung lässt sich dabei eine Unterscheidung anhand der in Kapitel 2 vorgestellten Typen herausarbeiten. Wertekernbasierte Fachkräfte-Teams finden auch in Bezug auf die Sprachförderung zu einer für ihre Einrichtung passgenauen Praxis. Sprachbildung – im Sinne einer kulturellen und auf Verstehen und Verständigung von Menschen angelegten Praxis –

steht in diesen Teams im Vordergrund. Für die umsetzungsorientierten Gruppen ist das regelmäßige, systematische und dokumentierte Einüben sprachlicher Kompetenzen besonders zentral. Die Teams, die sich von den Anforderungen der Bildungsprogramme generell distanzieren, wehren die Notwendigkeit und den Anspruch einer methodenbasierten und systematischen Sprachförderung grundlegend ab bzw. stellen dies in einen negativen Gegenhorizont zu der von ihnen praktizierten, alltäglichen Praxis des Sprechens mit den Kindern.

5.4 Zusammenarbeit mit Familien

Das Arbeitsfeld Zusammenarbeit mit Familien findet in den Bildungsprogrammen aller Bundesländer besondere Berücksichtigung. Auch wenn die Ausführungen unterschiedlich umfangreich sind, wird insgesamt doch deutlich, dass die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern zunehmend und durchgängig als Aufgabe verstanden wird, in die die Familien intensiv einbezogen werden müssen. Alle Bildungsprogramme betonen, dass hierbei eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern anzustreben sei. In der vorliegenden Studie wurde zum einen mit Hilfe der schriftlichen Befragung bundesweit erhoben, wie pädagogische Fachkräfte die Umsetzung der konsensfähigen Anforderungen aus den Bildungsprogrammen⁶² in ihrer Einrichtung und in ihrem konkreten Berufsalltag einschätzen. Dabei werden insbesondere die in der Expertise „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ (Viernickel & Schwarz 2009) als konsensfähig ermittelten Qualitätsziele betrachtet, die sich den folgenden übergeordneten Kategorien zuordnen lassen:

- Anforderungen an den Austausch mit den Eltern: Regelmäßiger Informationsaustausch und Abstimmung von Zielen und Inhalten der pädagogischen Arbeit, regelmäßige Entwicklungsgespräche
- Anforderungen an die Mitbestimmung und Beteiligung der Eltern: Mitbestimmung und Beteiligung ermöglichen, Einbezug von Eltern in Konzepterstellung, Jahresplanung und Projektarbeit (vgl. Viernickel & Schwarz 2009, S. 38).

Darüber hinaus liegen Angaben der Fachkräfte darüber vor, wie sie die verschiedenen Aufgaben im Bereich der Zusammenarbeit mit Familien in ihrem Arbeitsalltag organisatorisch einbinden, wie viel Zeit sie für die Erfüllung der Anforderungen aufwenden und in dem von ihnen gewünschten Umfang benötigen (vgl. Kapitel 3.3.2 und 3.3.3).

Im Rahmen der qualitativen Erhebungen mit dem Gruppendiskussionsverfahren wurde rekonstruiert, wie die Fachkräfte im Alltag mit den Aufgaben und Herausforderungen der Zusammenarbeit mit Familien sehr vielfältiger und unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft umgehen und welche Einstellungen und Orientierungen damit verbunden sind. Auch in Bezug auf dieses Aufgabenfeld wird deutlich, dass die Fachkräfte in einem Spannungsfeld der in den Bildungsprogrammen formulierten Anforderungen und den aktuell gegebenen Rahmenbedingungen arbeiten. Die Zusammenarbeit mit Familien berührt dabei in besonderer Weise die Frage nach dem professionellen Selbstverständnis der Fachkraft und den von ihr zu erfüllenden professionellen Aufgaben. Grundlegend für die Qualität der Umsetzung und den Umgang mit den Anforderungen ist, ob und inwiefern die Zusammenarbeit mit Familien als gleichwertige und -wichtige Aufgabe neben der pädagogischen Arbeit mit den Kindern anerkannt wird.

⁶² Als konsensfähig wurden in der Expertise diejenigen Anforderungen definiert, die in mindestens 75 % der bundeslandspezifischen Bildungsprogramme aufgeführt wurden. Nur diejenigen konsensfähigen Qualitätsziele, die sich als hinreichend operationalisierbar erwiesen, wurden in den Fragebogen aufgenommen.

5.4.1 Zusammenarbeit mit Familien in Bezug auf die Anforderungen in den Bildungsprogrammen

Im folgenden Abschnitt wird dargestellt, in welchem Umfang und mit welchen Schwerpunkten die befragten pädagogischen Fach- bzw. Leitungskräfte diejenigen Anforderungen der Bildungsprogramme umsetzen, die sich auf das professionelle Handlungsfeld ‚Zusammenarbeit mit Familien‘ beziehen. Das Antwortverhalten wurde in Bezug auf Zusammenhänge mit der Lage der Einrichtungen im Bundesgebiet (Ost / West) und, wo sinnvoll, vereinzelt auch anderen Merkmalen (z.B. Lage in einem sozialen Brennpunktgebiet) überprüft.

5.4.1.1 Anforderungen an den Austausch mit den Eltern

Fast alle Bildungsprogramme benennen den regelmäßigen Informationsaustausch mit den Eltern als Grundlage für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit. Je nach Bildungsprogramm werden spezifische Formen und Anlässe des Austauschs konkreter benannt. Ein in 14 Bundesländern übereinstimmend angeführtes Format sind individuelle Entwicklungsgespräche, die mindestens einmal jährlich geführt werden sollen – in vier Ländern sogar mindestens zweimal im Jahr. In der Befragung wurden deshalb Formen des regelmäßigen Informationsaustauschs und der Informationsweitergabe sowie die Praxis in Bezug auf das Führen von Entwicklungsgesprächen erfragt.

In Bezug auf den Informationsaustausch zeigt sich ein sehr homogenes Bild traditioneller und eingespielter Kommunikationsformen. In fast allen Einrichtungen erfolgt der regelmäßige Informationsaustausch mit den Familien der Kinder über tägliche Tür- und Angelgespräche (insgesamt 99%) und Aushänge (99%). Auch Feste, Elternabende und individuelle Elterngespräche sind etablierte Formen der Kommunikation (vgl. Tab. 23). Hier wie auch bei weiteren Formen zeigen sich – schwach ausgeprägte – Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Einrichtungen: Fachkräfte aus westdeutschen Einrichtungen berichten häufiger, dass sie Feste gemeinsam mit Eltern organisieren und durchführen (Cramers $V=.09$, $p<.001$), Elternstammtische eingerichtet haben (Cramers $V=.20$, $p<.001$) und individuelle Elterngespräche führen (Cramers $V=.11$, $p<.001$). In ostdeutschen Einrichtungen sind dagegen regelmäßige Elternabende stärker verbreitet (Cramers $V=-.13$, $p<.001$). Noch nicht weit verbreitet sind der Informationsaustausch über E-Mail, Kita-Zeitungen bzw. in anderen Sprachen als Deutsch, insgesamt aber ebenfalls häufiger in west- als in ostdeutschen Einrichtungen (Cramers $V=.07$, $p<.01$; Cramers V resp. Cramers $V=.12$, $p<.001$; vgl. Abb. 50).

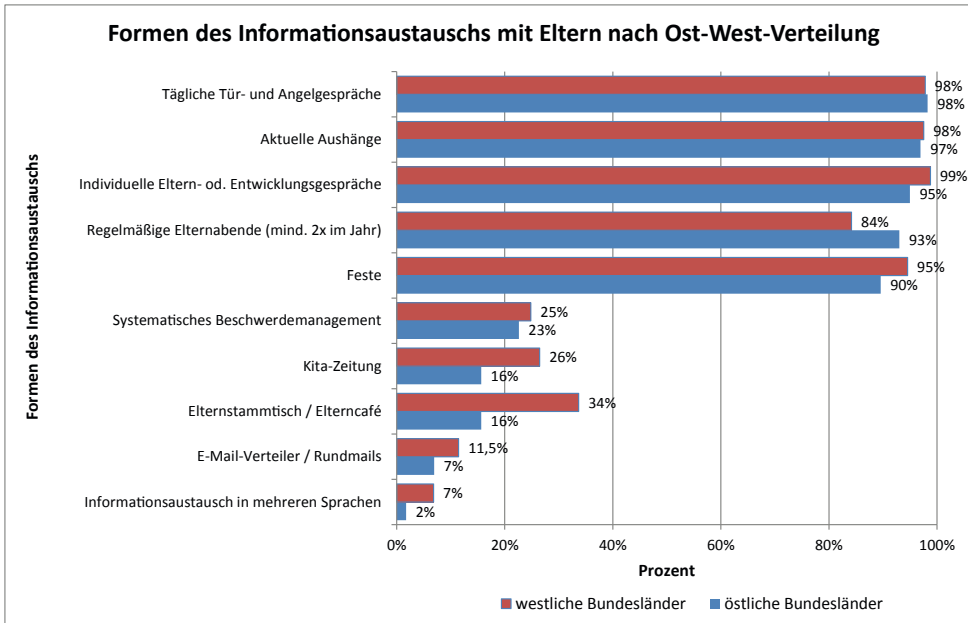
Tabelle 23: Formen des Informationsaustauschs mit Eltern (Mehrfachnennung möglich)

In welcher Form findet in Ihrer Einrichtung ein regelmäßiger Informationsaustausch mit den Eltern statt?	Leitungskräfte		päd. Fachkräfte	
	abs.	%	abs.	%
Aktuelle Aushänge	672	99,1	1.198	97,3
Tägliche Tür- und Angelgespräche	670	98,8	1.205	97,9
Individuelle Elterngespräche oder Entwicklungsgespräche	666	98,2	1.199	97,4
Feste	647	95,4	1.142	92,8
Regelmäßige Elternabende (mindestens zweimal im Jahr)	618	91,2	1.083	88,0
Elternstammtisch / Elterncafé	216	31,9	333	27,1
E-Mail-Verteiler / Rundmails	100	14,7	135	11,0
Systematisches Beschwerdemanagement (z. B. Kummerkasten) ⁶⁶	-	-	294	23,9
Kita-Zeitung ⁶⁷	-	-	269	21,9
Informationsaustausch in mehreren Sprachen	45	6,6	64	5,2
Gesamt (n)	678		1.231	

63 Nur bei den pädagogischen Fachkräften abgefragt

64 Nur bei den pädagogischen Fachkräften abgefragt

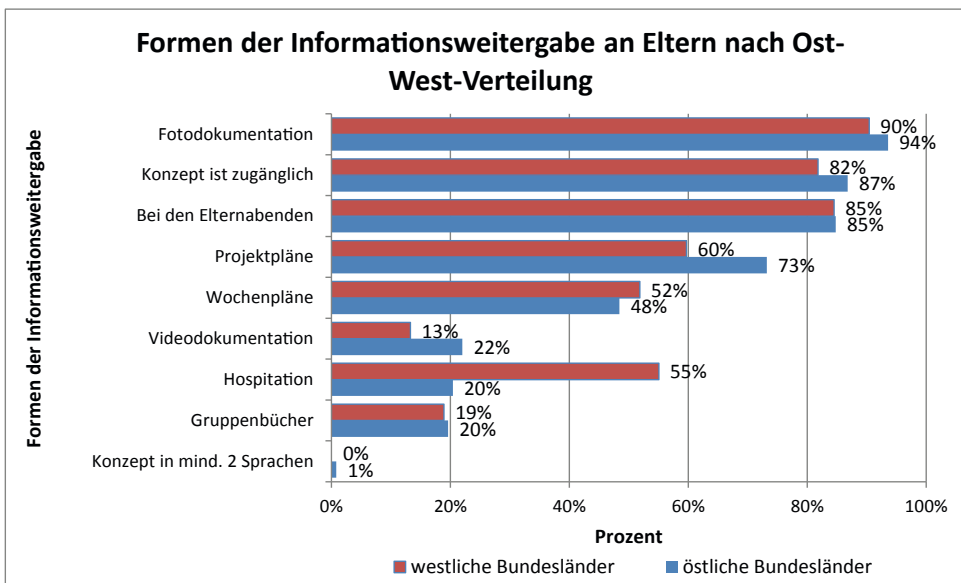
Abbildung 50: Formen des Informationsaustauschs mit Eltern nach Ost-West-Verteilung
(in Prozent; Mehrfachnennung möglich; n=1.193)



Die Leitungskräfte wurden gefragt, in welcher Form sie die Inhalte der pädagogischen Arbeit für die Eltern zugänglich machen. In fast allen Einrichtungen gibt es Fotodokumentationen. Sehr häufig, in 85% der Einrichtungen, werden Elternabende genutzt, um über Elemente der pädagogischen Arbeit zu informieren, und/oder das pädagogische Konzept wird den Eltern zugänglich gemacht (in 87% bzw. 82% der

Einrichtungen in den östlichen bzw. westlichen Bundesländern), allerdings so gut wie nie in einer anderen Sprache als Deutsch. Immer noch in deutlich über der Hälfte bis zwei Drittel der Einrichtungen gibt es Projektpläne, in ca. der Hälfte Wochenpläne. Seltener werden Gruppenbücher geführt oder Videodokumentationen angefertigt und zur Kommunikation mit Eltern genutzt (vgl. Abb. 51).

Abbildung 51: Formen der Informationsweitergabe an Eltern nach Ost-West-Verteilung
(in Prozent, Mehrfachnennung möglich; n=657)



Die statistische Prüfung von Unterschieden zwischen Einrichtungen, die in einem sozialen Brennpunkt liegen bzw. dies nicht angeben, ergab ebenso wie der Vergleich zwischen Einrichtungen, die Familienzentren sind bzw. in Zukunft werden, und solchen, die dies verneinen, keine belastbaren Ergebnisse. Was sich erneut (in meist schwacher Ausprägung) zeigt, sind unterschiedliche Praxen in den ost- und westdeutschen Einrichtungen. In den östlichen Bundesländern werden häufiger Projektpläne ($\Phi=-.14$, $p<.001$) und Videodokumentationen ($\Phi=-.12$, $p<.01$) eingesetzt; in den westlichen Bundesländern gibt es eine sehr etablierte Praxis von Hospitationen der Eltern, über die vier von fünf Leitungskräften berichteten, im Gegensatz zu ca. 50% der ostdeutschen Leitungskräfte ($\Phi=.39$, $p<.001$).

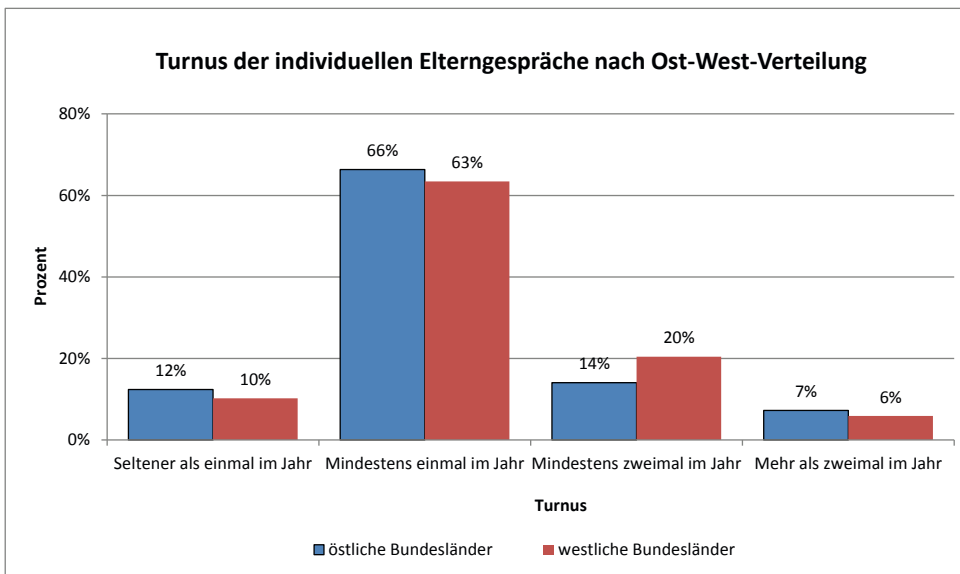
Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Tür- und Angelgespräche, individuelle Eltern- und Entwicklungsgespräche, aktuelle Aushänge, Feste und Elternabende für Kindertageseinrichtungen selbstverständliche und etablierte Formen der Zusammenarbeit mit Eltern sind. Es zeigt sich ein deutlicher Bruch zwischen diesen ‚klassischen‘ Formen des Austauschs mit Eltern und innovativen bzw. passgenauen Möglichkeiten der Zusammenarbeit. So bieten weitaus weniger Einrichtungen Elterncafés, Elternstammtische oder auch Informationen in verschiedenen Sprachen an. Die pädagogische Arbeit wird vorrangig über fotografische Dokumentationen, auf Elternabenden und durch die Kita-Konzeption bekannt gemacht; auch Projekt- und Wochenpläne sowie Hospitationsmöglichkeiten für die Eltern werden von ca. jeder zweiten Einrichtung hierfür genutzt bzw. eingeräumt. Gruppenbücher und Videodokumentationen als Dokumentationsformen, die auf aktuelle Aktivitäten und Themen der Kindergruppe oder auf Bildungsanlässe und -prozesse einzelner Kinder Bezug nehmen können, sind seltener in der Praxis etabliert. Die Gründe hierfür liegen vermutlich sowohl darin, dass diese Methoden relativ neu sind und in der Ausbildung der Fachkräfte noch nicht vorkamen, als auch in den knappen zeitlichen Ressourcen, die für mittelbare pädagogische Arbeit verfügbar sind.

Auch wenn die bevorzugten Aktivitäten und Angebote zur Information der Eltern und zum wechselseitigen Austausch sich gleichen, konnten doch auch unterschiedliche Praxen der Information in ost- und westdeutschen Einrichtungen rekonstruiert werden, während die sozialräumliche Lage keinen Einfluss zu haben scheint. Die Daten sprechen für eine stärker projekt- und dokumentationsorientierte Arbeit in Einrichtungen der neuen Bundesländer und für eine besonders vielfältige und lebendige Informations- und Austauschkultur und regelmäßige Hospitationsmöglichkeiten der Eltern in Einrichtungen im alten Bundesgebiet.

5.4.1.2 Durchführung individueller Eltern- bzw. Entwicklungsgespräche

Gespräche zwischen den pädagogischen Fachkräften und mindestens einem Elternteil werden in 14 von 16 Bildungsprogrammen als wichtige Formen der Zusammenarbeit betrachtet und konkret mindestens einmal jährlich eingefordert. Diese Aufgabe wird nach den Angaben der befragten Fachkräfte praktisch flächendeckend wahrgenommen, ganz überwiegend auch in der geforderten Regelmäßigkeit. Insgesamt berichten 92% der Befragten, dass individuelle Elterngespräche geführt werden ($n=1.224$). Rund 65% laden die Eltern mindestens einmal jährlich zu individuellen Gesprächen ein, knapp ein Viertel sogar mindestens zweimal jährlich oder häufiger ($n=1.113$) (vgl. Abb. 52). Letzteres ist häufiger in west- als in ostdeutschen Einrichtungen der Fall (Cramers $V=.09$, $p<.05$). Über die Dauer, die Inhalte und die Ausgestaltung der Gespräche erlauben die Daten allerdings keine Aussagen; ebenso kann allein auf der Grundlage der Tatsache, dass Gespräche geführt werden, nicht darauf geschlossen werden, welche Gesprächsführungskompetenzen die Fachkräfte hierfür mitbringen, welche Haltung den Eltern gegenüber sie einnehmen und in den Gesprächen vermitteln. Die Gruppendiskussionen erlauben hier vertiefte Einsichten (vgl. Kapitel 5.4.2).

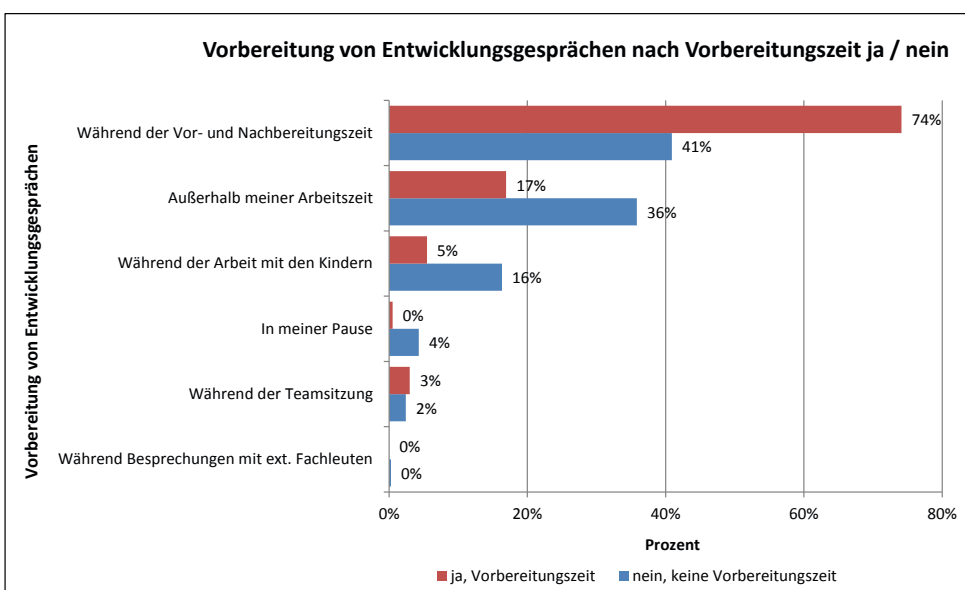
Abbildung 52: Turnus der individuellen Elterngespräche nach Ost-West-Verteilung (in Prozent; n=1.078)



Bei den Aussagen der Fachkräfte bezüglich der zur Verfügung stehenden Zeiten für die Vor- und Nachbereitung von Eltern- und Entwicklungsgesprächen treten massive Unterschiede auf zwischen Fachkräften in ost- und westdeutschen Einrichtungen sowie zwischen Pädagog_in-

nen, bei denen im Arbeitsvertrag oder in Absprache mit dem Träger Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit vereinbart sind und denjenigen, bei denen eine solche Vereinbarung fehlt (vgl. Abb. 53).

Abbildung 53: Vorbereitung von Entwicklungsgesprächen nach Vorbereitungszeit ja / nein (in Prozent; n=575)



$\Phi=.33, p<.001$

Fachkräfte aus ostdeutschen Einrichtungen bereiten Eltern- bzw. Entwicklungsgespräche häufiger in ihren Pausenzeiten oder in ihrer Freizeit vor als Fachkräfte, die in westdeutschen Einrichtungen tätig sind. Die Unterschiede sind hoch signifikant und in ihrer Größenordnung bedeutsam ($\Phi=.42$, $p<.001$; o.T.).

Zurückzuführen sind diese Unterschiede zu einem großen Anteil auf die unterschiedliche vertragliche oder vereinbarungsgemäße Ausgestaltung in Bezug auf die Verfügbarkeit mittelbarer pädagogischer Arbeitszeitkontingente, welche in ostdeutschen Einrichtungen seltener eingeräumt werden (vgl. Kapitel 3.3.1). Fachkräfte, denen keine entsprechenden Arbeitszeitanteile zugesichert werden, sehen sich mehrheitlich gezwungen, die Vorbereitung von Entwicklungsgesprächen in dafür nicht vorgesehene Zeiten zu verlagern: z.B. in die Zeit der pädagogischen Arbeit mit den Kindern, in ihre Pausen oder in ihre Freizeit ($\Phi=.33$, $p<.001$). Doch auch pädagogischen Fachkräften, bei denen die Vor- und Nachbereitungszeiten vertraglich geregelt sind, reichen diese nicht für die Vorbereitung von Entwicklungsgesprächen aus. Immerhin 23% von ihnen geben an, diese in die eben genannten Bereiche zu verlagern; überwiegend wird die Arbeit mit nach Hause genommen (vgl. Abb. 53).

5.4.1.3 Anforderungen an die Mitbestimmung und Beteiligung der Eltern

Mit den Eltern ist eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft anzustreben – dieses Qualitätsziel haben alle Bildungsprogramme bis auf eine Ausnahme gemeinsam. Sichtbare Zeichen für die Bereitschaft, mit Eltern und Familien in eine solche Beziehung einzutreten, sind die Einräumung von Mitbestimmungs-, Gestaltungs- und Beteiligungsmöglichkeiten, die über das reine Verfügbarmachen von Informationen und auch über Formen des Informationsaustauschs über das Kind bzw. über die pädagogische Arbeit hinausgehen. In verschiedenen Bildungsprogrammen werden als konkrete Inhalte und Entscheidungen, an denen Eltern beteiligt werden sollten, die Konzeptionserstellung, die Jahresplanung und die Projektarbeit benannt (vgl. Viernickel & Schwarz 2009). In dieser Untersuchung wurden zusätzlich weitere Bereiche und Anlässe elterlicher Beteiligung und Mitbestimmung abgefragt (vgl. Tab. 24).

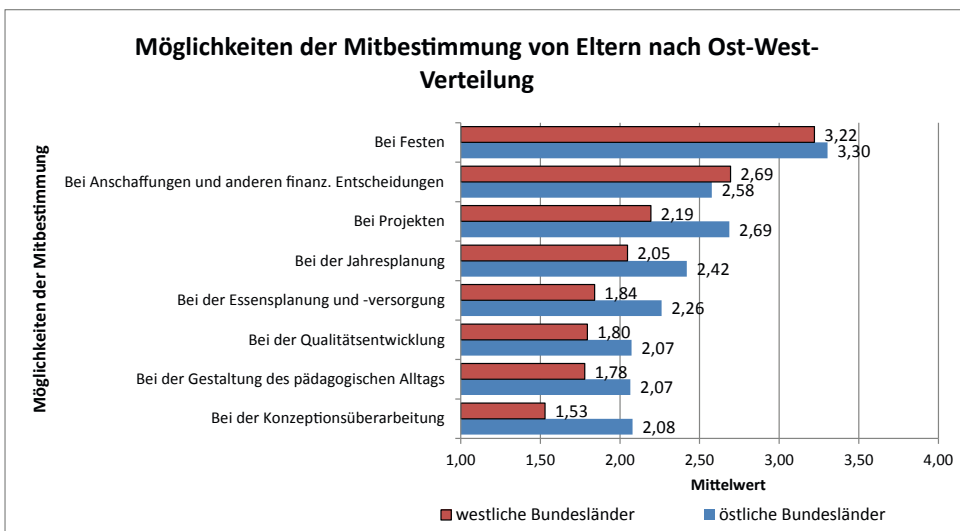
Tabelle 24: Möglichkeiten der Mitbestimmung von Eltern (in Prozent)

Wobei haben die Eltern Ihrer Einrichtung Möglichkeiten der Mitbestimmung und Beteiligung an Entscheidungsprozessen?	n	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft überwiegend zu	trifft voll und ganz zu
Bei Festen	1.211	1,3	8,2	54,7	35,8
Bei Anschaffungen und anderen finanziellen Entscheidungen	1.201	12,2	26,1	46,3	15,5
Bei der Jahresplanung	1.187	25,8	36,2	30,5	7,5
Bei Projekten	1.186	14,2	41,7	35,6	8,6
Bei der Essensplanung und -versorgung	1.176	35,6	35,6	20,5	8,2
Bei der Konzeptionsüberarbeitung	1.175	48,9	32,1	14,4	4,7
Bei der Qualitätsentwicklung	1.161	33,3	44,3	19,5	2,9
Bei der Gestaltung des pädagogischen Alltags	1.174	29,0	54,7	13,6	2,7

Das größte Mitbestimmungsrecht haben die Eltern bei der Ausgestaltung von Festen: Fast alle Einrichtungen (91 %) beziehen die Eltern hierbei ein („trifft überwiegend zu“: 55 %; „trifft voll und ganz zu“: 36 %). Auch bei Anschaffungen und finanziellen Entscheidungen haben in rund zwei Drittel der Einrichtungen (62 %) Eltern die Möglichkeit, sich einzubringen („trifft überwiegend zu“: 46 %; „trifft voll und ganz zu“: 16 %). Dies sind auch die beiden einzigen Bereiche, in denen sich keine Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Einrichtungen zeigen. In allen anderen Bereichen berichten die befragten ostdeutschen Fachkräfte von einer signifikant stärkeren Beteiligung und Mitbestimmung der Eltern im Vergleich zu ihren westdeutschen Kolleg_innen. Die Unterschiede sind

durchweg hoch signifikant ($p < .001$) und in der Größenordnung schwach bis bedeutsam mit Cramers V zwischen .17 (Beteiligung an der Qualitätsentwicklung) und .32 (Beteiligung an der Konzeptionsüberarbeitung). Relativ gesehen am seltensten werden Eltern in die Konzeptionsüberarbeitung („trifft überwiegend zu“: 14 %; „trifft voll und ganz zu“: 5 %) und die Gestaltung des pädagogischen Alltags („trifft überwiegend zu“: 14 %; „trifft voll und ganz zu“: 3 %) einbezogen (vgl. Abb. 54). Weitere statistische Prüfungen auf Unterschiede zwischen der Praxis von Einrichtungen in ländlichen, kleinstädtischen oder großstädtischen Lagen ergaben nur vereinzelte signifikante, von der Größenordnung eher schwach ausgeprägte Unterschiede (o.T.), die hier nicht weiter interpretiert werden sollen.

Abbildung 54: Möglichkeiten der Mitbestimmung von Eltern nach Ost-West-Verteilung (Mittelwerte; n zwischen 1.125 und 1.174)



1=trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft überwiegend zu, 4=trifft voll und ganz zu

Diese sehr eindeutigen und gleichgerichteten Zusammenhänge weisen darauf hin, dass die partizipative Praxis in Einrichtungen, die in den neuen Bundesländern liegen, wesentlich stärker ausgeprägt ist als in den alten Bundesländern. In der Mehrzahl der westdeutschen Einrichtungen werden die Eltern lediglich in Bezug auf die Gestaltung von Festen und bei Anschaffungen und sonstigen finanziellen Angelegenheiten regelmäßig einbezogen. Nur ein Drittel der westdeutschen Fachkräfte bezieht Eltern in die Jahresplanung und die Gestaltung von Projekten ein; lediglich in jeder fünften bis neunten Einrichtung sind Eltern auch aktiv in weitere konzeptionelle und pädagogische Weiterentwicklungen involviert. Ein Umdenken in Richtung von Partizipation und Mitbestimmungsmöglichkeiten von Eltern über Anliegen, die das eigene Kind betreffen hinaus – also bei der Konzeptions- oder Qualitätsentwicklung – sind demnach nur in einem kleineren Teil der Einrichtungen erkennbar. Die Antworten der Fachkräfte aus den ostdeutschen Einrichtungen zeichnen ein deutlich anderes Bild. Hier geben knapp zwei Drittel an, die Eltern an Projekten zu beteiligen, und zwischen 30 und 50% der Fachkräfte räumen Eltern im Kontext von Konzeptions- und Qualitätsentwicklung und bei Fragen der Essens- und pädagogischen Jahresplanung Mitsprache- und Beteiligungsmöglichkeiten ein.

Dies ist ein unerwartetes Ergebnis. An dieser Stelle kann über mögliche Hintergründe lediglich spekuliert werden. So wäre möglich, dass Einrichtungen in den neuen Bundesländern seit der Wende und insbesondere mit der Ablösung der alten DDR-Bildungsprogramme durch die aktuellen Bildungsprogramme eine besonders starke Veränderung in Bezug auf die Rollenverteilung zwischen Pädagog_innen und Eltern wahrnehmen, die in Richtung der Stärkung von Elternrechten und -meinungen und eine eher gleichberechtigte Beziehungsgestaltung ‚auf Augenhöhe‘ geht. Vor dem Hintergrund der in der DDR gelebten eindeutigen Sphärentrennung zwischen Familien und Kindertagesstätten könnte dies zu einem subjektiven Erleben und Bewerten der aktuellen Praxis als sehr beteiligungs- und mitbestimmungsorientiert geführt haben. Selbstverständlich ist es genauso gut denkbar, dass der mit der Wende entstandene Druck und Anspruch, die eigenen pädagogischen Orientierungen und das eigene professionelle Handeln auch hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Familien kritisch zu hinterfragen, zur Entwicklung einer mittlerweile als selbstverständlich empfundenen partizipativen Kultur geführt hat. Die Auswertungen der Gruppendiskussionen erlauben es, sehr unterschiedliche, klar voneinander zu differenzierende Grundhaltungen gegenüber Eltern und korrespondierende Formen des Umgangs

zu beschreiben, die sich jedoch nicht bundeslandspezifisch ausbilden. So scheinen die von den Fachkräften berichtete Quantität der Zusammenarbeit mit Familien und deren formale Mitbestimmungs- und Beteiligungsmöglichkeiten nicht unmittelbar mit der Qualität dieser Beziehungen und der Haltung den Eltern gegenüber zusammen zu hängen (vgl. Kapitel 5.4.2).

5.4.2 Erfahrungen und Orientierungen der Fachkräfte-Teams in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Familien

In insgesamt 21 Gruppendiskussionen wurden Fachkräfte, Leitungen und Trägervertreter_innen auch zum Themenfeld Zusammenarbeit mit Familien befragt. Aus den Erzählungen, dichten Beschreibungen und Argumentationen zu diesem Thema ließen sich Erkenntnisse generieren, die sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede der Perspektiven und handlungsleitenden Orientierungen deutlich machen. In der folgenden Ergebnisdarstellung wird auf die im Kapitel 2.2 dargestellten drei typischen Umgangsweisen mit den Bildungsprogrammen und ihren Anforderungen zurückgegriffen. Je nachdem welchem Typ ein Fachkräfte-Team zugeordnet werden kann, lassen sich auch spezifische handlungsleitende Orientierungen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Familien rekonstruieren. Die eingefügten Zitate aus den Gruppendiskussionen sind jeweils exemplarisch ausgewählt und stehen für eine Vielzahl ähnlicher Äußerungen.

Die professionellen Herausforderungen, die mit der Zusammenarbeit mit Familien verbunden sind, werden von den Fachkräften in allen 15 Gruppendiskussionen sehr intensiv und engagiert diskutiert. In der Veränderung der Begrifflichkeit von ‚Elternarbeit‘ zu ‚Zusammenarbeit mit Familien‘, die sich in den letzten Jahren etabliert hat und sich auch in den Bildungsprogrammen wiederfindet, dokumentiert sich eine veränderte Erwartungshaltung den Fachkräften gegenüber: Diese sollen Erziehungs- und Bildungspartnerschaften gestalten, d. h. den Eltern mit einer grundlegend anerkennenden und an Partizipation orientierten Haltung gegenüber treten. Im Unterschied zu den Aufgaben in den Bereichen ‚Beobachtung und Dokumentation‘ und ‚Sprachförderung‘ gibt es dabei für die Zusammenarbeit mit den Familien keinen Methodenpool, aus dem die Fachkräfte auswählen könnten. Hier sind die Einrichtungen in besonderer Weise gefordert, eine eigene Praxis der Zusammenarbeit zu entwickeln und passgenaue, an den jeweiligen Voraussetzungen und Bedarfen der Familien anknüpfende, flexible Methoden einzusetzen.

Auf der Ebene der fallübergreifenden Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Gruppen wurde deutlich, dass den Fachkräften bewusst ist, dass sie eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern gestalten sollen. Sie halten dies zwar auch für eine zeitliche und strukturell-organisatorische Überforderung, aber – anders als das Beobachten und Dokumentieren – mehr noch für eine *persönliche* Herausforderung. Angesichts der extremen Diversität von Familien, einer ihrer Meinung nach nicht hinreichenden Ausbildung für diesen Bereich sowie hoher Erwartungen und Ansprüche von Eltern wirft dieses professionelle Handlungsfeld immer neue Fragen auf. Die Fachkräfte können hier weniger als bei der Arbeit mit Kindern auf in ihren Augen gesichertes handlungsleitendes Wissen zurückgreifen – sie müssen selbst immer wieder neue Wege finden, das Handlungsfeld so auszufüllen, dass sie den Familien gerecht werden und sich selbst nicht überfordern.

So ließ sich als fallübergreifende Gemeinsamkeit zwischen den Fachkräfte-Teams, mit denen wir Gruppendiskussionen durchgeführt haben, rekonstruieren, dass das Angebot von individuellen Eltern- und Entwicklungsgesprächen und von regelmäßigen Elternabenden als selbstverständlich betrachtet wird. Wie auch die Auswertung der Fragebögen ergeben hat, berichten die Fachkräfte allerdings in allen befragten Einrichtungen von Schwierigkeiten, vor allem die Vorbereitung von Entwicklungsgesprächen im pädagogischen Alltag zeitlich zu bewältigen. Auch hier liegt also ein massives Umsetzungsdilemma vor (vgl. Kapitel 2).

„Auch die Masse an Gesprächen, die man führen soll: Die Gruppenstärke wird immer größer, umso mehr Gespräche sind es ja und die Eltern haben ja Anspruch auf ein Gespräch pro Jahr. Und die Vorbereitungszeit – irgendwo kommt man dann doch in Konflikte mit sich selbst, mit dem Zeitmanagement.“

Auch die befragten 11 Leitungskräfte in den drei Städten betonen im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Eltern vor allem die Zeitproblematik. Das Ziel, Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit den Familien zu gestalten, wird von allen geteilt. Jedoch heben die Leiter_innen mehrfach und deutlich hervor, dass Einrichtungen die Ansprüche, die an eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gestellt werden, unter den gegebenen Rahmenbedingungen nicht in vollem Umfang erfüllen können.

„Da sind wir wieder beim Zeitproblem; es wäre toll, viel mehr in Elternarbeit investieren zu können, weil wir oft

auch Not bei den Eltern wahrnehmen; dass die in vielen Situationen einfach Beratung brauchen. Aber es ist schwer mit der Organisation, das bereit zu stellen, das immer wieder anzustoßen, den Rahmen bereit zu stellen. Das ist in Anfängen da bei uns, aber es ist noch nicht da, wo wir es gerne hätten; und das versackt dann auch immer ein bisschen, weil wir den Alltag bewältigen müssen – dann ist es das, was immer wieder nach hinten rutscht.“

Die Leiter_innen nehmen sehr deutlich eine Diskrepanz wahr zwischen dem, was Eltern eigentlich bräuchten und dem, was die pädagogischen Fachkräfte im Alltag leisten können. Sie sehen sich selbst nicht in der Lage, hier die notwendigen organisatorischen Bedingungen bzw. Ressourcen bereit zu stellen. In Bezug auf die große Relevanz von Tür- und Angelgesprächen wird zum Beispiel betont, dass im Frühdienst nicht genug Zeit zur Verfügung steht, um den Bedürfnissen der Eltern gerecht zu werden:

„Da kommen wir dann wieder zu den Rahmenbedingungen, das ist ganz schwierig. Also der Frühdienst ist bei uns auch so, dass da immer nur eine Mitarbeiterin da ist oder ein Mitarbeiter, und das ist oft die Zeit, wo Eltern echte Anliegen haben, sei es, dass irgendwas mit dem Kind war in der Nacht, oder was irgendwo schwierig ist, und da ist der Rahmen eben so, man ist alleine mit den Kindern, immer wieder neue kommen dazu, man bräuchte aber eigentlich oder die Eltern bräuchten eigentlich mal 10 Minuten ungeteilte Aufmerksamkeit; also das finden wir sehr schwierig, das den Eltern zu geben, ist aber ein großer Bedarf da.“

Eine weitere Gemeinsamkeit zeigt sich in der Einschätzung der Fachkräfte, dass die Erwartungen und Ansprüche der Eltern an das, was eine Kindertageseinrichtung leisten soll und muss – insbesondere eine möglichst gute Förderung und Schulvorbereitung der Kinder – deutlich gestiegen sind.

„Ich denke aber auch, dass es viel mit den Ängsten der Eltern zu tun hat, weil der Druck in der Schule auf die Kinder immer wächst und diesen Druck geben die natürlich an uns weiter, weil sie natürlich möchten, dass ihr Kind optimal auf die Schule vorbereitet wird. Wir versuchen natürlich das Bildungsprogramm insoweit umzusetzen, dass wir hier sagen, also das ist eigentlich unsere Traumvorstellung vom Arbeiten, dass wir eigentlich alle Erziehungsziele, die im Programm genannt sind, eigentlich spielerisch mit den Kindern erreichen, indem man einfach die Wünsche und Ideen der Kinder aufgreift und daraus Projekte gestaltet.“

Unabhängig davon, ob die Fachkräfte diesem Anspruch der Eltern eher verständnisvoll oder aber abwehrend gegenüberstehen, setzen sie sich intensiv damit auseinander, dass die Kita sehr viel stärker als früher als *Bildungsinstitution* verstanden wird und die (Lern-) Entwicklung der Kinder unmittelbar auch mit einer Einschätzung der Qualität der pädagogischen Arbeit der Fachkräfte verknüpft wird.

Eine Perspektive, die sich ebenfalls in allen Gruppendiskussionen widerspiegelt, ist, dass die Fachkräfte sich über tatkräftige Unterstützung von Eltern, z.B. bei der Ausgestaltung von Festen, freuen, es ihnen aber vor allem um (mehr) Anerkennung – also ideelle Unterstützung – geht.

„Wenn nach so einem Nachmittag dann trotzdem noch eine positive Rückmeldung kommt und sagt, man macht das nicht alles bloß um Geld zu verdienen, sondern wirklich, um eine Beziehung zu den Kindern zu haben oder denen irgendwie was zu geben, dann find ich das toll, wenn die Eltern das auch so mitbekommen und einem dann auch rückspiegeln.“

„Die Eltern haben für uns so eine Initiative gestartet und auch bessere Arbeitsbedingungen beziehungsweise Verbesserung des Schlüssels gefordert.“

Generell haben die Teams nicht den Eindruck, dass die Bedeutung und die Qualität frühpädagogischer Arbeit in der (Fach-) Öffentlichkeit angemessen wertgeschätzt wird (vgl. Kapitel 2 und 3.5). Vielfach wird auch konstatiert, dass gar nicht bekannt ist, welche komplexen Erziehungs- und Bildungsaufgaben in Kindertageseinrichtungen erfüllt werden. Erfahrene Anerkennung durch Eltern gleicht also ein Stück weit aus, was die Fachkräfte von Seiten der Politik und Öffentlichkeit allgemein vermissen bzw. erwarten. Dabei geht es, wie exemplarisch in den beiden Zitaten deutlich wird, zum einen um die Anerkennung frühpädagogischer Arbeit als Profession, insofern als diese ein besonderes persönliches Engagement und eine hohe Verantwortungsübernahme erfordert, und zum anderen um eine Sensibilisierung dafür, dass qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit durch gute bzw. bessere Rahmenbedingungen abgesichert sein muss. Die Zuerkennung von Rahmenbedingungen, die die massiven Umsetzungsdilemmata der Fachkräfte verringern würden, wäre eine Form von Anerkennung, die die Fachkräfte offensichtlich aktuell nicht erfahren. Dies würde dem empfundenen Anerkennungsdefizit entgegenwirken.

Entsprechend der im Kapitel 2 vorgestellten Typologie lassen sich in Bezug auf die handlungsleitenden Orientie-

rungen den Familien gegenüber drei verschiedene Ausprägungen rekonstruieren, die im Folgenden vorgestellt werden. Anders als im quantitativen Untersuchungsteil konnten hier keine Unterschiede zwischen Einrichtungen in den neuen und alten Bundesländern rekonstruiert werden. Die Haltung den Eltern gegenüber und die Qualität der Gestaltung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft stehen in einem engen Zusammenhang mit dem Orientierungsrahmen, der eine Organisation, ein Team, insgesamt kennzeichnet. So kann z.B. in ‚traditionellen‘ Formen der Elternarbeit durchaus ein von Offenheit und Wertschätzung geprägter Dialog mit den Eltern verwirklicht werden, so wie auch eine regelmäßige Beteiligung von Eltern lediglich Ausdruck der Erfüllung einer normativen Erwartung sein und als Belastung empfunden werden kann.

Eine gegenüber der partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit Eltern grundsätzlich aufgeschlossene Haltung ihrer Teams wird in den Gesprächen von den Leitungskräften nicht in Frage gestellt; auffallend ist allerdings, dass es nur Leiter_innen von Teams des im Folgenden vorgestellten ersten Typs sind, die über die Zeitproblematik hinaus auch die Herausforderungen und Probleme der Zusammenarbeit mit Familien offen thematisieren und ihr eigenes Ringen darum, hier zusammen mit ihren Teams gute Lösungen zu finden, zum Ausdruck bringen (vgl. Kapitel 5.4.3.1).

5.4.3 Verschiedene Umgangsweisen mit dem Aufgabenbereich Zusammenarbeit mit Familien

5.4.3.1 Pädagogischer Wertekern und eine professionelle Haltung als zentraler Orientierungshorizont – Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit

In Fachkräfte-Teams, die sich an grundlegenden pädagogischen Werten und Leitbildern orientieren, konnte auch in Bezug auf das Thema Zusammenarbeit mit Familien eine spezifische Haltung rekonstruiert werden (vgl. Typ 1 in Kapitel 2.2). In den Erzählungen und Beschreibungen der Fachkräfte-Teams dokumentiert sich, dass sehr viel Wert auf ein partnerschaftliches Miteinander mit den Familien gelegt wird. Dementsprechend berichten die Fachkräfte von individuell auf die Bedarfe und Bedürfnisse der Familien abgestimmten Angeboten. Auch lässt sich ein hoher Grad an Interesse für die Lebenslagen und die Perspektiven der Familien rekonstruieren. Unterschiedlichkeit und Fremdheit werden in diesen Teams grundsätzlich als Chancen zur Perspektivenerweiterung betrachtet, auch wenn dies in der konkreten Umsetzung dann als große

und oft schwer zu bewältigende persönliche Herausforderung erlebt wird.

Dem vertrauensvollen Miteinander mit den Eltern wird ein sehr hoher Stellenwert eingeräumt, wobei im Mittelpunkt der Arbeit das Wohl bzw. die optimale Förderung jedes einzelnen Kindes gesehen wird, in deren Dienst sich Eltern und Fachkräfte zu stellen haben.

„Kann einfach Erziehung oder Entwicklung weiter voran getrieben werden, weil man an einem Strang zieht und nicht so gegeneinander arbeitet oder denkt, der eine macht es besser oder @der andere macht es schlechter oder irgendwas@. Ist einfach ein gutes Miteinander.“

Erst wenn die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern insofern gelingt, als beide aktiv zusammenarbeiten und sich in ihren grundlegenden, an der Entwicklungsförderung des Kindes orientierten Zielen nicht widersprechen, kann die Arbeit der Fachkräfte wirklich fruchten.

Das „Miteinander“ mit den Eltern sollte in dieser Perspektive davon geprägt sein, dass beide Akteursgruppen auf Augenhöhe zusammenarbeiten, ohne einander – oder die unterschiedlichen Erfahrungshintergründe – zu bewerten. Fachkräfte, die sich innerhalb dieses Orientierungshorizonts bewegen, ordnen die Perspektiven von Eltern nicht ihren Perspektiven nach, sondern streben an, dass jeder den ihm möglichen Teil dazu beiträgt, eine gute Entwicklung und Förderung des Kindes zu gewährleisten. Im Vergleich mit Gruppen der beiden anderen Typen lässt sich diese Haltung hier besonders konturiert erkennen: Die pädagogische Verantwortung wird per se als eine geteilte betrachtet; so tragen die Eltern eine Mit-Verantwortung, werden aber im Falle von Entwicklungsschwierigkeiten des Kindes nicht allein für diese verantwortlich gemacht. Vielmehr bemühen sich die Fachkräfte darum, den Eltern ihre professionelle pädagogische Grundhaltung deutlich zu machen und nehmen sie damit als Partner ernst.

„Also was wir mal gemacht haben mit den Eltern zusammen, dass wir mal einen Teil genommen haben vom Bildungsprogramm und dann haben wir da so Kompetenzen rausgenommen und haben dann das Beispiel angeschaut und haben mit den Eltern sozusagen erarbeitet, was lernen die Kinder dabei, warum machen wir das eigentlich. Und wir haben ihnen aufgezeigt, warum das eben so wichtig ist, wenn die Kinder kommen und sagen: Wir haben gespielt. Es war nicht so, dass wir gesagt haben, so und so ist es, sondern überlegt mal selber, was lernen sie dabei und welchen Bereich haben wir hier.“

Es spiegelt sich hier, dass die Fachkräfte-Teams an einem reflektierten Umgang mit dem Bildungsprogramm orientiert sind, die Anforderungen also nicht ‚abarbeiten‘, sondern ihnen im pädagogischen Alltag insgesamt gerecht werden wollen. Sie wollen dabei die Eltern dafür gewinnen, das Spielen als komplexen Lern- und Bildungsprozess zu verstehen und damit zu einem gemeinsamen Bildungsverständnis kommen.

Die pädagogischen Fachkräfte verstehen sich als diejenigen Akteure in der Zusammenarbeit mit den Familien, die aufgrund ihrer professionellen Rolle die Verantwortung für das Gelingen eines partnerschaftlichen Miteinanders tragen.

„Ich denk auch, die Grundlage von Elternarbeit ist halt das Vertrauen. Dass die Eltern uns als Erzieher vertrauen. Und das kann man eben gut aufbauen, so durch Tür- und Angelgespräche. Wenn man sagt, heut hat ihr Kind dies und jenes gemacht. So dass die halt eben auch sehen, ja, die nehmen mein Kind wahr und die sehen halt Dinge und teilen die mir auch mit.“

Von den Eltern wird nicht erwartet, dass sie ‚automatisch‘ Vertrauen haben, sondern die Fachkräfte wollen dieses gewinnen, indem sie deutlich machen, dass sie das einzelne Kind im Blick haben. Im folgenden Beispiel aus einer Kita in konfessioneller Trägerschaft kommt in kondensierter Weise ein professionelles Selbstverständnis zum Ausdruck, das daran orientiert ist, Eltern nicht zu bewerten und zu belehren, sondern sie als Menschen anzunehmen und einzubeziehen.

„Die Kinder segnen wir schon immer, wenn die Kinder das möchten, (...) und jetzt eben auch mit den Familien. (...) wo ich jetzt letzten Monat eine Mama da hatte, die eigentlich überhaupt nicht gläubig ist, die auch nicht wirklich den Hintergrund des Segnens kennt, die aber gesagt hat: Ich setze mich jetzt dahin und lass mir das mal machen. (...) Und wo dann einfach auch die Beziehung eine andere ist hinterher, weil das ist was Religiöses, da springt was über. Und die Eltern kommen auch hinterher ganz anders auf einen zu, die Bindung ist da viel stärker da als bei Eltern, die so was gar nicht mitmachen.“

Die religiöse gerahmte Praktik des Segnens wird von den Fachkräften genutzt, um eine „Bindung“ zu den Familien herzustellen – dabei steht nicht die Religion an sich im Vordergrund, sondern das Knüpfen eines Bandes zwischen Fachkräften und Eltern, das über das Erwarten und Erbringen einer Dienstleistung hinausgeht. Die Fachkräfte zeigen ihr Interesse für jede Familie und bringen Zuge-

wandtheit und Wohlwollen zum Ausdruck. Sie übernehmen Verantwortung für die Einbindung der Familien in die Kita-Gemeinschaft und wählen dafür ein starkes gemeinschaftsstiftendes Ritual, das zwar religiös konnotiert ist, aber vor allem eine soziale Bindungskraft entfalten soll bzw. entfaltet. Das Geben und Annehmen wird hier von den Fachkräften als Grundmuster auf Reziprozität beruhender Beziehungen genutzt – mit dem Geschenk des Segnens verpflichten sie in gewisser Weise auch die Gesegneten zur ‚Gegengabe‘ von Vertrauen ihnen gegenüber. Während es für die Fachkräfte der anderen beiden Typen (vgl. Kapitel 5.4.3.2 und 5.4.3.3) wichtig ist, die Sphären Elternhaus und Kindertageseinrichtung deutlich zu trennen, ist hier ein Bemühen um die Herstellung und Sicherung von Gemeinschaft aller Beteiligten erkennbar.

Auch folgendes Beispiel verdeutlicht die Besonderheit dieses Orientierungsrahmens: Die Fachkräfte eines Familienzentrums berichten über ihre Kontaktaufnahme zu den Eltern.

„Wir haben eine Eltern-Kind-Werkstatt an einem Samstag im Monat (...) und ich genieße das wahnsinnig, mit Eltern da anders in Kontakt zu kommen. Das ist ein ganz anderer Rahmen und man hat nicht nur diese Zeit zum Abholen und zum Bringen. Und nicht nur immer die gleichen Eltern, die sowieso immer was tun hier, die einfach sehr engagiert sind, sondern man hat auch andere Eltern mal von anderen Gruppen da. Und mit denen mal ins Gespräch zu kommen, da zu merken, da ist ein Interesse da und die nehmen das an und wollen das irgendwie weiterdenken, weiterspinnen, das ist schön. Ist gut, dass die Zeit dafür da ist, hier in der Einrichtung.“

Auch in dieser Sequenz wird deutlich, dass die Familien als Teil einer Gemeinschaft betrachtet werden, deren auf persönlichen Beziehungen beruhender Zusammenhalt für beide Seiten mit einem Zugewinn verbunden ist. Die Bedarfe der Familien werden ‚getroffen‘, sie sind nicht Abnehmer einer Dienstleistung, sondern aktive Mitgestalter des Angebots einer Einrichtung.

Die Fachkräfte sind darum bemüht, ihre Arbeit an den Bedürfnissen und Bedarfen der Eltern auszurichten und bereit, dafür auch eingespielte Routinen zu überdenken und zu verändern.

„Wir haben den Tiergartenbesuch immer im Juni, Juli gesetzt und haben uns dann unterhalten, das ist eigentlich schade, die Eltern brauchen das, dass man sich kennen lernt. Machen wir es lieber im September, Oktober. Weil so

ein Ausflug einfach lockerer ist und da gehen viele mit in den Tiergarten. Es ist auch in der Nähe (...), ich brauch kein Auto und komm mit der Straßenbahn hin, das ist bei uns sehr wichtig, haben nicht alle Autos. Und da haben wir das so umgeändert, damit sie sich kennen lernen. Das muss man eben rausfinden.“

Hier wird deutlich, dass den Fachkräften der Kontakt der Eltern untereinander wichtig ist. Sie verstehen sich als Institution, die solche Begegnungen ermöglichen kann und stellen entsprechende Passungsverhältnisse aktiv und immer wieder neu her, anstatt dies von den Eltern zu erwarten. In den Überlegungen wird deutlich, dass in dieser Einrichtung auch die Lebensverhältnisse und ökonomischen Möglichkeiten der Eltern berücksichtigt werden. Darüber hinaus dokumentiert sich hier exemplarisch eine Haltung, die in den Fachkräfte-Teams des ersten Typs grundlegend ist und ihren Umgang mit den verschiedenen Handlungsanforderungen prägt: Die eigene Praxis wird immer wieder kritisch überprüft und gegebenenfalls sich verändernden Bedingungen angepasst.

Ein passgenaues Anknüpfen an die Ressourcen und Potenziale von Eltern dokumentiert sich immer wieder auch in Erzählungen über die Gestaltung niedrigschwelliger Angebote an Eltern mit Migrationshintergrund oder aus sozial schwachen Milieus. Berichtet wird z.B. in einer Gruppendiskussion von einem Rollenspiel, in dem die Pädagog_innen den Eltern anschaulich demonstriert haben, wie frustrierend es für ein Kind ist, wenn ihm vorschnell geholfen wird. Dabei gelingt es ihnen, die Perspektive der Eltern gelten zu lassen und ihnen nicht abzusprechen, es gut mit ihren Kindern zu meinen. Vielmehr nehmen sie die Eltern so ernst, dass sie ihnen über diesen anschaulichen Weg den Wert von Autonomieförderung verdeutlichen wollen.

„Die Eltern nehmen den Kindern damit die Ich-Kompetenzen weg, aber nicht weil sie einfach böse sind, sondern weil sie es nicht wissen. Weil sie nicht wissen, wie wichtig diese Ich-Kompetenzen sind. (...) Sie meinen es aus ihrem Verständnis gut.“

Hier, wie auch im folgenden Beispiel, dokumentiert sich eine Orientierung an der Perspektive des Gegenübers und daran, sich mit den eigenen professionellen Orientierungen verständlich zu machen und mit den Familien ins Gespräch zu kommen.

„Wenn wir einen Elternabend machen, dann haben wir uns auch schon angewöhnt, das wir auch für die Eltern

Bildungstabletts zusammenstellen, also wir machen dann auf ein Tablett quasi die Sachen, die zu Hause sein sollten. Dann auch mit dem Hinweis, also viele Eltern wissen oft nicht, (...) wo man das auch gebraucht kaufen kann.“

Die Fachkräfte sehen sich in der Verantwortung, die Eltern dabei zu unterstützen, ihren Teil zur Erziehungs- und Bildungsarbeit ihrer Kinder beizutragen. Sie werten die Eltern nicht ab, weil sie etwas nicht wissen oder können, sondern zeigen ihnen anschaulich – hier in Form eines „Bildungstabletts“ mit einfachen und günstig zu erwerbenden Dingen, die die Exploration der Kinder anregen – wie sie eine gute Lernumgebung für ihre Kinder gestalten können. Der Blick auf die Eltern ist ressourcen- und nicht defizitorientiert.

Die Haltung der pädagogischen Fachkräfte den Familien gegenüber ist von Interesse für deren Lebenswelten und Biografien gekennzeichnet. Trotz enger Zeitfenster werden immer wieder Wege gesucht und gefunden, die Eltern in ihrer jeweiligen Besonderheit anzuerkennen und sie als Gegenüber in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ernst zu nehmen.

„Wir machen seit einigen Jahren Stammbäume. Wo also die Eltern ihre Familienstammbäume selber machen. Und ich hab da vor 2 Jahren einen Elternabend drüber gehalten und hab eigentlich gar nichts Großes rein gegeben, sondern einfach so gesagt, Mensch ihr habt da jetzt euren Stammbaum gemacht, erzählt doch was dazu. (...) Ich bin dann mit der Kollegin hinterher raus und hab gesagt, Wahnsinn, was da gekommen ist (...) ja jetzt verstehen wir sie erst einmal. Und was da eigentlich alles noch dahinter steht. Jetzt nicht nur an dieser kleinen Familie, sondern auch in der Großfamilie und die Familie, die noch in Afrika sitzt und was da eigentlich alles so dahinter ist oder (...) eben auch des Gegenteil, weil eben gar keine Familie mehr da ist. Dass man eben sagt, die sind wirklich isoliert, die haben eben niemanden mehr, oder so weit weg, dass die auch gar keinen Kontakt groß haben. Und was machen wir den mit jenen, oder was können wir denen auch einfach anbieten.“

An dieser Erzählung wird beispielhaft deutlich, dass Perspektivenübernahme zunächst eine Haltung von den Fachkräften erfordert, etwas von den Eltern erfahren zu wollen. Durch die Initiierung eines Diskurses wird Verständnis und Anerkennung möglich. Dies wird als Bereicherung wahrgenommen, weil es den eigenen Horizont erweitert und der Zusammenarbeit mit Eltern eine andere Basis gibt.

Abschließend soll mit der Ergänzung durch die Perspektive von Leitungskräften von Fachkräfte-Teams des ersten Typs deutlich gemacht werden, dass eine den Familien offen und anerkennend gegenüber tretende Kitakultur einen intensiven und von der Leitungskraft immer wieder angeregten und mitgestalteten Diskurs im Team erfordert.

Die Leitungskraft einer Kita in einem sozialen Brennpunktgebiet mit sehr hohem Anteil von Familien mit Migrationshintergrund betrachtet sich selbst als Lernende in Bezug auf die Frage, wie unter den besonderen Bedingungen dieser Kita eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aussehen kann:

„Da hab ich viel dazu lernen müssen, in diesem Brennpunkt, wo wir gerade sind“.

„Es hat lange gedauert, ein Verständnis dafür zu entwickeln, weil sich die Zusammenarbeit mit den Familien sehr schwierig gestaltet, es ist eben nicht nur die Sprachbarriere, wir haben viele Flüchtlinge hier, Familien, die nicht freiwillig hier sind, sondern vertrieben, haben einen begrenzten Aufenthaltstitel, wissen nicht, wie lange sie noch hier sind, die sehr viel Druck von Ämtern kriegen, damit sie bleiben können. Dann eröffnet sich bei uns so langsam das Verständnis, warum sie für unsere pädagogischen Themen nicht so empfänglich sind, kulturell ist der Hintergrund ohnehin so, dass in der arabischen Welt das Verständnis ist, Eltern sind für die Erziehung und Bildung der Kinder nicht verantwortlich, das machen Kita und Schule, das ist noch einmal ein anderer Auftrag an uns, wo wir ja immer die Elternpartnerschaft wollen und das auch so verstehen und davon ausgehen, dass wir das zusammen machen. Daran arbeiten wir, es ist ein langsamer und langer Weg. Das eröffnet sich einem, wenn man die Familienverhältnisse kennt, und weiß, was sie für Probleme mitbringen.“

Hier wird eine Perspektive formuliert, die auch in der Gruppendiskussion mit den Fachkräften dieser Kita deutlich wurde: Die Leitungskraft ringt zusammen mit dem Team darum, die Familien in ihren jeweiligen Besonderheiten zu verstehen und ihnen nicht ein Konzept von Zusammenarbeit aufzuerlegen, das sie nicht teilen können und wollen. Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit erfordert, dass beide Seiten sich mit ihren Wünschen und Bedarfen einbringen können.

Die Herstellung einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Familien mit Migrationshintergrund stellt sehr hohe Anforderungen an die Fachkräfte. In Fachkräften und

Eltern begegnen sich in diesen Kitas nicht nur Menschen in verschiedenen Rollen, sondern auch Vertreter unterschiedlicher kultureller und/oder sozioökonomischer Kontexte.

„So kann man eben dieses Vertrauen, oder einen Schritt in diese Richtung zu gehen, Vertrauen zu schaffen zwischen Erziehern und Eltern, dass sie wissen, dass sie auf der gleichen Seite stehen, die gleichen Ziele haben, (...) zu zeigen erst mal: Ich verstehe ganz genau, was Sie sagen und ich nehme das an und dann eben festzustellen, was wollen wir denn beide für das Kind: Er (der Vater) will genau das Gleiche für Fatima wie wir.“

Die professionelle Ausgestaltung der frühpädagogischen Rolle besteht nun darin, diese Verschiedenheit zunächst wahrzunehmen und anzuerkennen. Vertrauen zwischen Eltern und Fachkräften kann dann entstehen, wenn beide eine gemeinsame Blickrichtung einnehmen und die Bedürfnisse und Kompetenzen des Kindes als das gemeinsame Interesse erkennen.

Dass die Fachkräfte hier in der professionellen Verantwortung stehen, vertreten auch Leitungskräfte der Kitas des ersten Typs sehr deutlich und in den Ausführungen der Teams zu diesem Thema spiegelt sich diese Haltung wider (vgl. für weiterführende Ergebnisse zur Bedeutung einer inhaltlich-pädagogisch und das Team beratenden Leitungstätigkeit, auch im Hinblick auf das Handlungsfeld ‚Zusammenarbeit mit Familien‘, Kapitel 4).

5.4.3.2 Das Bildungsprogramm als zentraler Orientierungshorizont – Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung

Für die Fachkräfte in den Kitas des zweiten Typs (vgl. Kapitel 2.2) hat die Umsetzung des jeweiligen Bildungsprogramms oberste Priorität. Sie erwarten von den Eltern vor allem Unterstützung dabei. Dafür bieten sie ihnen verschiedene Formen der Zusammenarbeit an und erteilen ihnen pädagogische Ratschläge, wie sie ihre Kinder im Sinne der im Bildungsprogramm formulierten Kompetenzen fördern sollten. Diese Teams erleben die Zusammenarbeit dann als gut, wenn die Eltern sie in ihrer Arbeit unterstützen, indem sie z.B. benötigtes Material mitbringen, und wenn sie den großen Einsatz der Fachkräfte wahrnehmen und wertschätzen. Zugleich haben die pädagogischen Fachkräfte den Eindruck, ihre Arbeit gegen zu hohe Ansprüche der Eltern und damit zusätzlichen Druck verteidigen zu müssen. Durch die starke Umsetzungsorientierung

geraten Bedarfe der Kinder und der Familien zuweilen aus dem Blick: Im Fokus stehen die umzusetzenden Methoden und nicht die Bedarfe und Bedürfnisse der Menschen, der Kinder und der Familien.

„Es ist ja unheimlich wichtig oder es ist einfach umso effektiver für das Kind, wenn man da mit dem Elternhaus an einem Strang zieht. Also der Austausch, der ist ganz, ganz wichtig für die Arbeit auf jeden Fall. Es ist umso effektiver für das Kind, wenn man miteinander an einem Ziel arbeitet.“

In diesem Zitat wird besonders deutlich, dass es um Effektivität bzw. Effizienz geht: Die Fachkräfte sind daran orientiert, die Kinder möglichst optimal zu fördern und gehen davon aus, dass dies mit einer möglichst vollständigen Umsetzung des Bildungsprogramms gelingt. Sie benötigen die Unterstützung der Eltern. Dass diesen dabei eine große Mit-Verantwortung zugeschrieben wird, wird im Folgenden deutlich.

„Natürlich wird in den Elterngesprächen angesprochen, dass die Sprache da noch nicht dementsprechend weit ist und wir halt nicht alles abdecken können, weil wir das Kind nur so und so viele Stunden haben und die Eltern da einfach auch einen Auftrag ihren Kindern gegenüber haben. Und dass von Elternseite auch Sprachförderung stattfinden muss.“

Bleibt die in den Augen der Fachkräfte angemessene Mithilfe der Eltern aus, werden diese z.B. für die unzureichenden Deutschkenntnisse ihrer Kinder mit verantwortlich gemacht. Sowohl die pädagogische Arbeit als auch die Zusammenarbeit mit den Eltern ist auf die planmäßige Förderung und Entwicklung der Kinder ausgerichtet.

So wird die Kooperation als besonders gelingend eingeschätzt, wenn die Eltern die Fachkräfte als Expert_innen betrachten und ihre Ratschläge befolgen. Anders als in den Fachkräfte-Teams des ersten Typs (vgl. Kapitel 2.2 sowie Kapitel 5.4.3.1), in denen im Diskurs mit den Eltern und auf möglichst anschauliche Weise geklärt wird, welche Möglichkeiten auch diese haben, ihre Kinder zu fördern, werden die Eltern hier vor allem beraten und ‚belehrt‘.

„Natürlich geben wir auch immer die Tipps: Lassen sie den Fernseher abends weg, unterhalten Sie sich mit ihrem Kind, unterhalten Sie sich auch beim Einkaufen mit ihrem Kind. Lesen Sie abends eine Geschichte vor. Sie müssen nicht den ganzen Tag lesen, aber zumindest abends vorm Schlafen gehen. Oder spielen Sie kleine Reimspiele mit ihrem Kind. Und die meisten Eltern sind dann auch so, ach

ja, und manche machen was draus. Da merkt man, die sind bemüht. Aber für manche ist es auch – Hauptsache, ich komm aus diesem Gespräch raus und das war es dann.“

Der Kontakt mit den Eltern, auch z. B. im Rahmen von Tür- und Angelgesprächen, wird primär unter dem Aspekt des Austauschs wichtiger Informationen und vor allem der Beratung von Eltern betrachtet. Die Fachkräfte sehen sich in der Rolle und Verantwortung, ihre Expertise an die Eltern weiterzugeben, damit die Entwicklung der Kinder möglichst optimal vorangetrieben wird. Darin dokumentiert sich auch eine von den Fachkräften vorausgesetzte Hierarchie zwischen sich und den Eltern und eine klar *an Rollen orientierte Beziehungsgestaltung*.

Die Fachkräfte-Teams dieses zweiten Typs sind wie auch die des wertekernbasierten Typs sehr darum bemüht, die Eltern in ihre Arbeit einzubeziehen. Die Rahmung ist allerdings eine andere: Während die Familien in dem einen Fall (vgl. Kapitel 5.4.3.1) als Interaktionspartner betrachtet werden, zu denen die Fachkräfte auch eine *emotionale und persönliche soziale Beziehung* aufbauen wollen, geht es hier vor allem darum, von den Eltern auf organisatorischer Ebene Unterstützung zu erfahren, z. B. bei Ausflügen oder Festen, beim Besorgen von benötigten Materialien oder handwerklichen Aufgaben. Hierfür wird den Eltern auch Wertschätzung entgegengebracht.

„Ich hab schon das Gefühl, dass ein großer Teil, also ich möchte sogar sagen: ein Großteil der Eltern hier ganz, ganz viel leistet für dieses Haus. Davor hab ich Hochachtung.“

Zum Teil haben die Fachkräfte den Eindruck, mit den Eltern um das angemessenere Verständnis und die ‚richtigere‘ Umsetzung des Bildungsprogramms, an dem sie sich in hohem Maße orientieren, ringen zu müssen. Dabei legen sie Wert auf die Anerkennung ihrer besonderen fachlichen Kompetenz. Die Fachkräfte stehen selbst unter einem hohen Umsetzungsdruck (vgl. in Kapitel 2.2) und leiden unter einem massiven Umsetzungs dilemma. Vor diesem Hintergrund erleben sie dann die hohen Erwartungen der Eltern als häufig unrealistisch und auch pädagogisch nicht sinnvoll:

„Nochmal zurück zum Bildungsprogramm hier, dieser unnötige Druck hier, den man eigentlich spürt, der irgendwie gemacht wird. Man hört Bildungsprogramm, das ist das Ultimative halt. Man merkt, wo wir Konzeptarbeit mit den Eltern gemacht haben, wie wichtig denen das ist, also ich hab so ein Gefühl, das ist so ein verkaufte Ding, wenn man dort alles richtig macht, dann hat dein Kind dann in der

Schule gar keine Probleme, ist bestens vorbereitet, (...) das hab ich auch gemerkt, dass die das gar nicht so richtig verstanden haben und auch viel zu viel von uns fordern, weil das Bildungsprogramm da ist.“

Das Bildungsprogramm wird hier mit verantwortlich dafür gemacht, dass die Erwartungen der Eltern an die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen gestiegen sind. Dabei fordern die Eltern nach Meinung der Fachkräfte Mitbestimmung auf Augenhöhe ein, obwohl sie nicht über die pädagogische Expertise der ausgebildeten pädagogischen Fachkräfte verfügen. In den Fachkräfte-Teams, die sich selbst unter einen sehr hohen Druck setzen, das Bildungsprogramm möglichst ‚perfekt‘ und vollständig umzusetzen, ergibt sich diese Abwehr gegen vermeintlich überhöhte Erwartungen von Eltern aus dem Leiden daran, schon den eigenen Ansprüchen im Alltag nicht genügen zu können. In der folgenden Sequenz aus einer Kita, die als Elterninitiative geführt wird, wird dies noch einmal besonders deutlich.

„Und da gab es zäheste Diskussionen mit Eltern, die das überhaupt nicht verstehen konnten, und gesagt haben, auch draußen im Garten müssten immer ständig Angebote sein, damit die Kinder nicht auf dumme Gedanken kommen und keine Langeweile haben. Wo wir sagen, Langeweile ist ganz wichtig, für einen kreativen Prozess.“

Im Zusammenhang mit dem umsetzungsorientierten Typ ist hier besonders interessant, dass die Fachkräfte sich den Eltern gegenüber – die ganz offenbar an der Ko-Konstruktion von Umsetzungsdruck (zum Zwecke der bestmöglichen Förderung ihrer Kinder) beteiligt sind – offensiv gegen etwas wehren, das sie von sich selbst aber doch permanent einfordern. Sie selbst sind getrieben von der Vorstellung, möglichst viele und vielfältige Angebote machen zu müssen, damit sie die im Bildungsprogramm formulierten Anforderungen, hinter denen sie stehen, umsetzen können. Insgesamt wünschen sich die Fachkräfte von den Eltern, in ihrer Expert_innen-Rolle anerkannt zu werden und somit die Anerkennung zu erfahren, die sie sich selbst nicht geben können, weil sie keinen Weg aus dem Umsetzungs dilemma finden.

„So kommt das dann ja auch, von den Eltern das Feedback, wir machen ja hier nix. Was macht ihr denn hier eigentlich den ganzen Tag? Und das ist ja erstmal eine Wertung bzw. so ein Druck, der sich ja doch irgendwo so im Hinterstübchen aufbaut - man muss sich rechtfertigen und man muss vielleicht doch neue Angebote schaffen.“

Die Fachkräfte dieses Typs kämpfen an verschiedenen ‚Fronten‘: Sie würden das Bildungsprogramm gerne umsetzen und finden ihre Praxis in dieser Hinsicht kontinuierlich ungenügend; sie finden ihre eigene hohe Erwartungshaltung in der der Eltern widergespiegelt und wehren sich so stellvertretend gegen deren Ansprüche, die im Grunde die ihren sind. Auch in dem folgenden Auszug aus einer Gruppendiskussion wird deutlich, dass die Fachkräfte durch den starken Umsetzungsdruck, den sie erleben, eine Abwehrhaltung entwickeln, die sich dann vor allem gegen die Erwartungen und Wünsche der Eltern richtet.

„Ich sehe auch die Eltern sind sehr anspruchsvoll geworden. Die wissen ja nun, ein neues Bildungsprogramm ist gekommen. Das kann man mit früher überhaupt nicht mehr vergleichen. Da war die Erzieherin auch noch die Person; da war Respekt ein bisschen auch. Das läuft dermaßen aus dem Ruder, muss ich sagen. Jetzt in letzter Zeit nimmt das so stark zu, dass man sagt, wir sind ein Dienstleistungsbetrieb - ich fühl mich hier als Dienstleister und alles, was die Eltern an Wünschen und Vorschlägen haben, soll umgesetzt werden.“

Hier dokumentiert sich die Angst vor einer Rollenverschiebung. Die Fachkräfte fühlen sich den Ansprüchen der Eltern ausgeliefert. Sie sehen sich mit der Anforderung konfrontiert, eine Dienstleistung nach deren Wünschen zu erbringen, womit ihr professionelles Selbstverständnis in Frage gestellt ist. Hier zeichnet sich eine deutliche Differenz zwischen den eigenen hohen professionellen Selbstansprüchen und der erlebten Rollenzuweisung durch die Eltern ab: Die Fachkräfte dieses Typs wollen sich nicht in die Rolle derjenigen begeben, die die Ansprüche und Wünsche von Eltern lediglich ausführen. Ihre Leitlinie und Richtschnur ist das jeweilige Bildungsprogramm, sie selbst sehen sich als zentrale Verantwortliche für dessen Umsetzung und wollen für diese Expertise die Anerkennung der Eltern.

So findet in diesen Gruppen eine Zusammenarbeit mit den Eltern statt, wird jedoch oft als anstrengender Aushandlungsprozess erlebt. Insgesamt zeigt sich, dass die pädagogischen Fachkräfte zwar im Austausch mit den Eltern stehen, deren großes Interesse an der pädagogischen Arbeit jedoch als zusätzliche Belastung erlebt wird. Eine Zusammenarbeit im Sinne einer dialogischen Verständigung und einer Bereicherung von Perspektiven gelingt eher nicht. So müssen die Ansprüche der Eltern zurückgewiesen und die eigene Arbeit muss immer aufs Neue gerechtfertigt und verteidigt werden.

5.4.3.3 Das Bildungsprogramm als negativer Gegenhorizont – Distanzierung und Ablehnung

In Fachkräfte-Teams, in denen das jeweilige Bildungsprogramm einen negativen Gegenhorizont darstellt und eine Haltung der Distanzierung und Ablehnung überwiegt (vgl. Kapitel 2.2) ließen sich auch homologe Muster in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Familien rekonstruieren. Die Eltern werden als sehr anspruchsvoll und fordernd erlebt und damit eher als Gegner oder Konkurrenten denn als Partner wahrgenommen. Die Fachkräfte bemängeln zugleich die fehlende Wertschätzung und Dankbarkeit der Eltern für ihre Arbeit und beurteilen ihrerseits deren Umgang mit ihren Kindern als unzureichend. In diesen Einrichtungen empfinden die Fachkräfte die Zusammenarbeit mit den Familien vor allem als Belastung.

Aus den Gruppendiskussionen lässt sich rekonstruieren, dass die Fachkräfte ihre professionelle Identität nicht aus ihrer derzeitigen pädagogischen Arbeit schöpfen, sondern sich vor allem in Abgrenzung zu den Anforderungen aus den Bildungsprogrammen und den Ansprüchen der Eltern definieren. Die gegenseitige Bestärkung im Team spielt dabei eine wesentliche Rolle. So werden die Eltern wenig differenziert wahrgenommen und als Gegner beziehungsweise als Konkurrenz konstruiert. Die ihrer Ansicht nach völlig überhöhten Ansprüche der Eltern werden zurückgewiesen.

„Die meisten Eltern kennen das Bildungsprogramm in- und auswendig und haben diese wirklich übersteigerten Erwartungen, denen wir überhaupt nicht gerecht werden können.“

Das Interesse der Eltern am Bildungsprogramm wird hier nicht als Basis einer guten Zusammenarbeit begrüßt, sondern im Gegenteil als zusätzlicher Druck empfunden. Dies entspricht der Wahrnehmung der Fachkräfte des zweiten Typs, wobei diese das Bildungsprogramm an sich sehr befürworten, wohingegen hier eine grundlegende Ablehnung rekonstruiert werden konnte. Die Fachkräfte erleben im Grunde eine dreifache Zumutung: Sie teilen die pädagogischen Grundorientierungen des Bildungsprogramms nicht, sie fühlen sich Rahmenbedingungen ausgesetzt, unter denen sie weder eigene noch von außen kommende Erwartungen erfüllen können und sie erleben die Eltern mit ihren Ansprüchen auf eine möglichst optimale Bildungsförderung ihrer Kinder als Bedrohung.

„Jetzt ist so was Forderndes immer drin; und mein Kind ist nur wichtig. Immer dieses mein Kind ist wichtig - dieses zu sehen, dass achtzehn in der Gruppe sind! (...) Und schon

wenn ich mein Kind erst halb-dreiviertel 10 bringe, weil früh auch die Eltern nicht aus dem Knick kommen und dann auch irgendwann, und dieses Hin- und Her, diese Unruhe. Aber trotzdem sollen wir hier eine eierlegende Wollmilchsau sein.“

Den Fachkräften fällt es schwer, die Perspektive der Eltern nachzuvollziehen, die an der Entwicklung ihres eigenen Kindes interessiert sind. Die Eltern werden als ‚egoistisch‘ und lediglich am Wohl ihres eigenen Kindes interessiert abgewertet. Die Fachkräfte erwarten von den Eltern, dass sie die schwierigen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit berücksichtigen und sich an die Regeln der Einrichtungen halten, um wenigstens einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten. In der Konstruktion eines Gegeneinanders von Familien und Fachkräften dokumentiert sich hier ein massives Gefühl der Überforderung: Im Rahmen dieses Orientierungsrahmens stellen die Eltern lediglich eine zusätzliche Bedrohung dar. Diese Dynamik der negativen Stigmatisierung und Ausgrenzung wird auch im folgenden Beispiel deutlich:

„Und die Ansprüche der Eltern, die steigen und steigen. Ich möchte Frühenglisch, ich möchte Früherziehung, ich möchte da, dass mein Kind gefördert wird, ich möchte dies. Aber zu Hause, was man so von den Kindern mitkriegt, da werden die nur vorm Fernseher abgeparkt.“

Hier werden die Ansprüche der Eltern an die Kindertageseinrichtungen dem Umgang der Eltern mit ihren Kindern gegenüber gestellt. Den Eltern wird unterstellt, die Erziehungs- und Bildungsverantwortung für ihre Kinder an die Kita zu delegieren und ihrer eigenen nicht gerecht zu werden.

Nehmen Eltern von Krippenkindern eine ganztägige Betreuung in Anspruch, wird dies zusätzlich als emotionale Vernachlässigung ihrer Kinder gerahmt. Drei Pädagog_innen entfalten in einer Gruppendiskussion gemeinsam folgende Orientierung:

„Wenn die bis fünf Uhr hier in der Kita sind, dann werden sie abgeholt, werden gefüttert, vorm Fernseher und gehen ab ins Bett. Die haben nichts von ihren Eltern, das ist unglaublich, wie die ihren Eltern hinterher lechzen, ja? Der Schrei nach Liebe. Wir als Erzieher sind automatisch diejenigen, die das aufbereiten wieder und halt die Sicherheit geben und dergleichen. Aber nach dem Wochenende kommen sie wieder, kannst du wieder von vorn anfangen. Und das ist jede Woche das gleiche. Und dann sollen wir natürlich noch immer nett und freundlich sein. Wenn man immer

so einen Stress hat, für zehn Kinder die Mama, Ersatzmama ist, und wenn dann noch Personal nicht da ist, dann kommst du total ins Schwitzen, bist total gestresst und nur am Meckern.“

Aufgrund einer schwierigen Personalsituation ist in dieser Kita eine Fachkraft allein mit einer Gruppe von zehn Krippenkindern. Der Anspruch, eine emotionale Bezugsperson für die Kinder zu sein, wird damit zu einer starken emotionalen Überforderung. Die Fachkräfte erleben sich selbst als „gestresst“ und den Kindern gegenüber unfreundlich, machen hierfür aber nicht die schlechten Rahmenbedingungen, sondern die Eltern verantwortlich, die den Kindern zu wenig Liebe geben und sie lediglich versorgen oder vor den Fernseher setzen. Auch hier werden die Eltern zur Projektionsfläche für negative Zuschreibungen und zu Adressaten für Missstände, für die sie weder verantwortlich noch zuständig sind.

Die Fachkräfte-Teams, die sich vom Bildungsprogramm distanzieren, erleben die tägliche Arbeit als sehr anstrengend und fühlen sich permanent damit überfordert, Anforderungen gerecht werden zu sollen, von denen sie selbst nicht überzeugt sind. Sie erwarten als Ausgleich in hohem Maße Dankbarkeit, insbesondere von Eltern.

„Das Gefühl geht auch im Umgang mit dem pädagogischen Personal verloren. Mein Sohn war früher in einer Kita in einem sozialen Brennpunkt und (...) da kam wesentlich öfter von den Eltern an die Erzieher ein Danke. Ein Dankeschön, eine Blume, ein kleines Geschenk auch mal zwischendurch, nicht nur zu besonderen Anlässen, sondern einfach zwischendurch. Und hier in dieser Mittelschicht, wo die meisten Kitaplätze beansprucht werden, da ist das überhaupt nicht mehr der Fall. Es wird nicht mehr wertgeschätzt, es ist einfach selbstverständlich und es wird unrealistisch viel verlangt.“

Diese Aussage steht exemplarisch dafür, dass die Fachkräfte unter dem Gefühl der fehlenden Wertschätzung und Anerkennung leiden. Sie wünschen sich eine ständige und sichtbare Dankbarkeit der Eltern, die sich auf ihre professionelle Arbeit insgesamt bezieht und nicht nur „zu besonderen Anlässen“ geäußert wird. Hier dokumentiert sich eine Haltung der Aufopferung, die Dankbarkeit geradezu erzwingt. Bleibt diese aus, betrachten die Fachkräfte dies als Bestätigung ihrer Einschätzung, dass sie und ihre Arbeit nicht wertgeschätzt werden. Selbst-Bestätigung und Zufriedenheit, die aus der eigenen Arbeit erwachsen, sind in diesen Teams sehr schwach ausgeprägt, eben weil sie den Eindruck haben, dass ihre eigenen Orientierungen in-

kongruent mit denjenigen sind, die im Bildungsprogramm vertreten werden.

In der Bedürftigkeit nach mehr Respekt und Dankbarkeit von Eltern dokumentiert sich eine große professionelle Verunsicherung.

„In DDR-Zeiten (...) haben wir wirklich auch mit den Kindern Angebote und Beschäftigungen und Inhalte vermittelt (...) und da waren wir praktisch so die Kings mit den Kindern, wo die Eltern auch dankbar waren und sich gefreut haben. (...) Da hat das Arbeiten wirklich Spaß gemacht, auch von der Kreativität her und auch die Kinder und die Eltern waren dankbar. Jetzt, wir gehen ins Museum, wir gehen in die Bibliothek, das ist nichts mehr, da waren wir gestern erst. (...) Die Eltern haben ja schon alles für die Kinder irgendwo bereitet.“

Insbesondere ältere Fachkräfte, nicht nur aber vor allem solche aus der ehemaligen DDR, leiden unter dem Eindruck, in ihrer Rolle als pädagogische Fachkraft an Ansehen verloren zu haben. Sie sind nicht mehr ‚die Person‘, d.h. jemand der als fachliche Autorität respektiert wird, und auch nicht mehr „Kings“, die den Kindern etwas Besonderes bieten können. Damit stellt sich ihnen offenbar in gewisser Weise eine Sinnfrage: Was ist die Besonderheit, die Bedeutung meiner Arbeit als Pädagogin? Hier dokumentiert sich, dass in Bezug auf das professionelle Selbstverständnis etwas weggefallen ist, das noch nicht ersetzt werden konnte.

Insgesamt zeigt sich in den Gruppendiskussionen mit den Fachkräfte-Teams, die sich an dem Bildungsprogramm als einem negativen Gegenhorizont abarbeiten, dass diese so mit ihren eigenen Dilemmata beschäftigt sind (vgl. Kapitel 2.2), dass sie einen offenen und an Perspektivenübernahme interessierten Blick auf Familien nicht entwickeln können. Im Großen und Ganzen werden die Wünsche von Eltern als Zumutung, der Kontakt mit ihnen als Belastung empfunden.

„Also wo ich was dagegen hab, wenn man so mitkriegt, dass die Eltern eigentlich von uns erwarten, dass wir alles mit dem Kind erledigen, damit es schön auf die Schule vorbereitet wird und ein tüchtiges (.) was weiß ich, für die Zukunft gut vorbereitet ist. Wo ich denke, das geht ja gar nicht. Warum sollen wir das machen? Ich meine, zu Hause muss man auch Scheren und Stifte und alles liegen haben, dass die Kinder zu Hause ihre Interessen umsetzen können und das zu Hause üben können.“

Elterngespräche und Elternabende werden in diesem Zusammenhang als Pflichtaufgaben gerahmt, die häufig sogar Angst machen, weil sich die Fachkräfte den Ansprüchen der Eltern ausgesetzt fühlen. Das Team und ein dort beschworener Zusammenhalt gegenüber Zumutungen von außen, also z.B. auch gegenüber den Eltern, stellt dann die notwendige Rückenstärkung für den Kontakt mit den Eltern bereit (vgl. Kapitel 4).

Die Zusammenarbeit mit Eltern wird insgesamt nicht als Kooperation gerahmt, also als ein Zugehen auf die Belange der Eltern oder als eine Möglichkeit der gemeinsamen Bildungsförderung der Kinder. Vielmehr lässt sich hier die Rahmung der Zusammenarbeit als Konfrontation rekonstruieren, in der sich aber auch das Bedürfnis nach eigener Stärkung, Rückhalt und Unterstützung dokumentiert.

A: „Aber trotzdem reparieren wir hier nicht die Kinder, also trotzdem, ne?“

B: Ja, aber das wollen die ja.

C: Das hast du jetzt aber mal schön gesagt, ist ein toller Satz.

A: Ich reparier nicht mehr ihr Kind, können Sie selber machen!“

In dieser kurzen Gesprächssequenz aus einer Gruppendiskussion wird sehr prägnant deutlich, dass die Fachkräfte sich mit den an sie gestellten Erwartungen überfordert fühlen, zugleich unter einem massiven Mangel an Anerkennung leiden und kein gesichertes und reflektiertes professionelles Selbstverständnis entwickelt haben. Die Abwertung der Eltern ist letztlich nur ein Ventil, über das die Fachkräfte ‚Dampf ablassen‘ und in dem ihre kollektive professionelle Verunsicherung zum Ausdruck kommt.

5.4.4 Zusammenfassung

- In praktisch allen Einrichtungen gibt es eine Reihe von traditionellen und eingespielten Informationswegen und Kommunikationsformen, zu denen aktuelle Aushänge, Tür- und Angelgespräche, Elternabende und Feste gehören. Diese überwiegen gegenüber innovativeren Formen und solchen, die eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern, Partizipation und Mitbestimmung fokussieren.
- Die Fachkräfte betrachten auch das Führen regelmäßiger individueller Eltern- bzw. Entwicklungsgespräche als selbstverständlichen Teil ihres Aufgabenspektrums und lösen den diesbezüglich an sie gerichteten Anspruch in aller Regel auch ein. Es ist ein politisch zu lösendes Dilemma, dass ihnen hierfür – vor allem in den ostdeutschen Bundesländern – nicht die erforderliche mittelbare pädagogische Arbeitszeit eingeräumt wird. Jede zweite Fachkraft ohne vertraglich oder durch Absprachen geregelte mittelbare pädagogische Arbeitszeit bereitet Entwicklungsgespräche während der Arbeit mit den Kindern, in ihrer Pause oder in ihrer Freizeit vor. Das Umsetzungsdilemma (vgl. Kapitel 2) wird auch in Bezug auf dieses Handlungsfeld sehr offensichtlich.
- Die Mitbestimmung der Eltern wird in einigen Einrichtungen nicht gefördert bzw. auf für die pädagogische Arbeit wenig relevante Themen beschränkt. Bei der Ausgestaltung des pädagogischen Alltags, der Konzeptions- und Qualitätsentwicklung werden Eltern relativ gesehen am seltensten einbezogen, häufiger dagegen in die Vorbereitung und Durchführung von Festen und in Entscheidungen über Anschaffungen.
- Fachkräfte aus ostdeutschen Einrichtungen berichten deutlich häufiger über Formen einer partizipativen Zusammenarbeit mit den Eltern als Fachkräfte in westdeutschen Einrichtungen. Dieses Ergebnis verdeutlicht, dass der Anspruch, Erziehungs- und Bildungspartnerschaften auszugestalten, in den neuen Bundesländern besonders ernst genommen wird. Die Ergebnisse der qualitativen Analysen weisen jedoch auch darauf hin, dass nicht die Formen der Zusammenarbeit allein über die Qualität der Kooperation entscheiden, sondern dass die Haltung den Eltern gegenüber wesentlich ist; Ost-West-Unterschiede ließen sich im qualitativen Untersuchungsteil nicht rekonstruieren.
- Die Fachkräfte haben die Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern als eine professionelle Aufgabe angenommen. Diese wird als große persönliche Herausforderung betrachtet. Angesichts der extremen Diversität von Familien, einer nach Meinung der Fachkräfte nicht hinreichenden Ausbildung für diesen Bereich sowie hoher Erwartungen und Ansprüche von Eltern wirft dieses professionelle Handlungsfeld immer neue Fragen auf.
- Die Wünsche und Erwartungen der Eltern im Hinblick auf die Erziehungs- und Bildungsarbeit in den Kindertageseinrichtungen werden als deutlich gestiegen wahrgenommen. Die Reaktion darauf reicht von Abwehr über argumentative Auseinandersetzung bis hin zur Förderung und Einbeziehung der Expertise der Eltern.
- Alle Fachkräfte wünschen sich von den Eltern Anerkennung ihrer pädagogischen Arbeit. Je nachdem, wie gefestigt das eigene professionelle Selbstverständnis und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ausgeprägt ist, sind sie mehr oder weniger stark auf eine positive Rückmeldung von bzw. Bestätigung durch die Eltern angewiesen.
- Es gelingt nur einem Teil der Einrichtungen, mit den Familien im Sinne der angestrebten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und damit grundlegend anerkennend zusammen zu arbeiten. Je nachdem welchem Typ (vgl. Kapitel 2.2) ein Fachkräfte-Team zugeordnet werden konnte, ließen sich auch spezifische handlungsleitende Orientierungen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Familien rekonstruieren.
- Grundlegende Bedingung für die Zusammenarbeit mit Familien in Richtung einer gemeinsamen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist, dass die Sphären Kindertageseinrichtung und Elternhaus nicht als grundsätzlich getrennt voneinander konstruiert werden, sondern als zwei für die Kinder bedeutsame Orte mit wichtigen Bindungspersonen verstanden werden, die von verschiedener Warte und in unterschiedlichen Rollen gemeinsam das Kind in seiner Entwicklung beobachten, begleiten und fördern.

- Die Sphären Kindertageseinrichtung und Elternhaus zu verbinden, gelingt in besonderem Maße jenen Teams, die sich einem pädagogischen Wertekern verpflichtet fühlen und ihre Arbeit stark selbstreflexiv und -kritisch betrachten (vgl. Typ 1 in Kapitel 2.2). Aus diesem Erleben hoher professioneller Selbstwirksamkeit heraus können sich die Teams für Andersartigkeit und Diversität öffnen, ohne ihren eigenen Wert in Frage gestellt zu fühlen. Sie können neuartige, auf die Bedarfe und Bedürfnisse der Familien abgestimmte Wege der Zusammenarbeit einschlagen und dabei die Eltern für ihre Ideen gewinnen. Unterschiedlichkeit und Fremdheit kann hier grundsätzlich als Chance zur Perspektivenerweiterung betrachtet werden.
- Werden die Sphären als stark getrennt voneinander wahrgenommen, ist der Boden für Gemeinsamkeit und eine gemeinsame Blickrichtung nur in reduziertem Maße gegeben. Im zweiten Typ (vgl. Kapitel 2.2) reduziert sich die gemeinsame Perspektive auf die neuen Bildungsvorgaben, die jedoch auf eher technokratische Weise abgearbeitet und in Form von Ratschlägen an die Eltern weitergegeben werden. Persönliches Interesse und offene Zugewandtheit zu den Lebenslagen und Problemen der Eltern tritt hinter eine Effizienzorientierung zurück.
- In Fachkräfte-Teams, in denen das jeweilige Bildungsprogramm einen negativen Gegenhorizont darstellt und eine Haltung der Distanzierung und Ablehnung überwiegt (vgl. Kapitel 2.2, Typ 3) werden Eltern eher als Gegner oder Konkurrenten denn als Partner wahrgenommen. Die Fachkräfte bemängeln die fehlende Wertschätzung ihrer Arbeit und beurteilen ihrerseits den Umgang der Eltern mit ihren Kindern als unzureichend. Die Eltern werden als sehr anspruchsvoll und fordernd erlebt. In diesen Einrichtungen empfinden die Fachkräfte die Zusammenarbeit mit den Familien vor allem als Belastung.

6. Bewertung der Ergebnisse und Empfehlungen aus wissenschaftlicher Perspektive

Wie sind nun die berichteten Ergebnisse der Studie zu bewerten? Welche Schlussfolgerungen ergeben sich aus den qualitativen und quantitativen Analysen, auf welche Handlungsnotwendigkeiten weisen diese hin? Die folgenden Schlussfolgerungen und Empfehlungen sind durch das gewonnene empirische Material gestützt. Sie spiegeln somit eine fachwissenschaftliche Perspektive auf Bedingungen und Prozesse der Umsetzung der Bildungsprogramme und des Umgangs mit den damit verbundenen Herausforderungen in bundesdeutschen Kindertageseinrichtungen wider. An vielen Stellen können hieraus konkrete politische Forderungen und Maßnahmen abgeleitet werden, deren Umsetzbarkeit, Effektivität und Nachhaltigkeit jedoch im spezifischen Gefüge bestehender Regularien, Ressourcen, Angebote und Konzepte bewertet werden muss. Deshalb ist die Ableitung und konkrete Formulierung fachpolitischer Forderungen nicht Aufgabe der Wissenschaft, sondern wird im Anschluss in Form politischer Forderungen des Paritätischen Gesamtverbandes, der Diakonie Deutschland sowie der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft erfolgen.

Die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Analysen zeigen für sich und in Kombination: Die Bildungsprogramme sind in der Praxis ‚angekommen‘. Die Erwartungen, die mit der Wahl bestimmter Formulierungen (wie z.B. das Kind als Akteur seiner Entwicklung oder Familie und Fachkräfte als Bildungs- und Erziehungspartner) und der Beschreibung der Vielzahl von zu leistenden Arbeitsaufgaben verbunden sind, scheinen wie eine ‚Folie‘ zu wirken, an der sich Fachkräfte und Teams selbst messen und gemessen werden und die sie zu einer Reaktion herausfordert.

Eine breite, ‚vollständige‘ Umsetzung der Anforderungen aus den Bildungsprogrammen kann jedoch gegenwärtig offenbar nicht geleistet werden – die Teams arbeiten im Spannungsfeld eines massiven ‚Umsetzungsdilemmas‘. Sie finden sehr unterschiedliche Wege des Umgehens mit der grundlegenden Diskrepanz zwischen den theoretischen Idealnormen, wie sie in den Bildungsprogrammen zum Ausdruck kommen, und der pädagogischen Alltagsrealität: Während die einen sich explizit von den Bildungsprogrammen distanzieren, betrachten die anderen diese als verbindlichen und positiven Orientierungshorizont. Manche Teams bemühen sich um eine möglichst vollständige und optimale Umsetzung der Vorgaben, andere orientieren sich stärker an einem pädagogischen Wertekern sowie an den Bedarfen und Bedürfnissen von Kindern und Familien und erarbeiten sich aktiv Wege der Professionalisierung ihrer pädagogischen Arbeit. Die in der Studie

rekonstruierten drei ‚typischen‘ Umgangsmodi mit dem Umsetzungsdilemma – wertekernbasiert, umsetzungsorientiert und distanziert – prägen wesentlich die Art und Weise, wie die Fachkräfte die Anforderungen in den verschiedenen Handlungsfeldern interpretieren und in der Praxis realisieren (vgl. Kapitel 2).

Mit geringen Schwankungen zwischen den Bundesländern lässt sich aus den Angaben von Fach- und Leitungskräften in den Fragebögen in Bezug auf die thematisch fokussierten Bereiche Beobachtung und Dokumentation, Zusammenarbeit mit Familien und Grundschulen, Sprachförderung und Qualitätsentwicklung auf einen Umsetzungsgrad zwischen 50 und 70% schließen (vgl. hierzu ausführlich Hörmann 2012) – wobei diese Einschätzung aufgrund der bekannten Selbstoptimierungstendenzen in schriftlichen Befragungen vermutlich eher zu positiv ausfällt. Die qualitativen Erhebungen machen darüber hinaus eine sehr unterschiedliche Qualität der Beobachtungs-, Sprachförderungs- und Elternzusammenarbeitspraxis deutlich – Qualität ergibt sich nicht (nur) daraus, *dass* etwas gemacht wird, sondern vor allem *wie* es gemacht wird. Für die Umsetzung des in den Bildungsprogrammen formulierten Bildungsverständnisses fehlt es zum einen übergreifend an Rahmenbedingungen, zum Teil aber auch an der notwendigen professionellen Kompetenz und Haltung. Letzteres verweist u. a. auch zurück auf eine nicht immer hinreichend systematische und nachhaltige Einführung der Bildungsprogramme in das Feld der Frühpädagogik.

Erleben die Fachkräfte permanent eine Diskrepanz zwischen Anforderungen und Umsetzungsmöglichkeiten (‚Umsetzungsdilemma‘) bzw. haben sie den Eindruck, nicht entsprechend des eigenen professionellen Selbstanspruchs arbeiten zu können oder zu dürfen (‚Orientierungsdilemma‘) – wie es für einen Teil der Fachkräfte rekonstruierbar ist – kann dies zu hohen psychischen und körperlichen Belastungen, zum Ausbleiben von Selbstwirksamkeits- und Anerkennungserfahrungen und in Folge zu einer Abwertungs- und Ablehnungstendenz den Anforderungen gegenüber führen.

Aus den Daten ergeben sich damit zwei grundlegende Schlussfolgerungen:

Die Erwartungen und Anforderungen an die Fachkräfte, wie sie in den Bildungsprogrammen formuliert werden, müssen in ein realistisches Passungsverhältnis zu den jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen, zu den vorhandenen Ressourcen aller beteiligten Akteure im jeweiligen sozialen Umfeld, zum Kompetenzprofil und den professionellen Haltungen der Fachkräfte gesetzt werden.

Qualitätssicherung und -verbesserung sollte immer an den konkreten Bedarfen und Potenzialen in der Praxis ansetzen: Die Kindertageseinrichtungen und Fachkräfte gehen aktuell sehr unterschiedlich mit den Bildungsprogrammen um und haben sehr unterschiedliche Vorstellungen von anzustrebender Qualität.

Aus diesen auf den qualitativen und quantitativen Analysen beruhenden grundlegenden Erkenntnissen lassen sich empirisch fundierte und somit wissenschaftlich begründbare Konsequenzen für Steuerung, Prozessgestaltung und Weiterentwicklung in den fünf Bereichen (I) Personalschlüssel/Personaleinsatz; (II) Aus- und Weiterbildung; (III) Team- und Qualitätsentwicklung und (IV) Gesellschaftliche und finanzielle Anerkennung ableiten.

I Personalschlüssel und Personaleinsatz

⇒ Verbesserung der Personalschlüssel:

Fachkräfte und Teams erleben eine Diskrepanz zwischen dem normativ-programmatischen Idealbild, den rein rechnerisch verfügbaren Personalressourcen und der Alltagspraxis unter den real gegebenen Zeit- und Personalkapazitäten. Sie können die von ihnen erwarteten fachlichen Aufgaben, in der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit, in der angestrebten Qualität nicht umfassend erfüllen. Eine Verbesserung der Personalschlüssel ist daher eine zentrale Voraussetzung dafür, dass Kindertageseinrichtungen die an sie gestellten Erwartungen erfüllen können. Die Festlegung der Personalschlüssel sollte dabei auf der Grundlage wissenschaftlicher Empfehlungen zur Fachkraft-Kind-Relation erfolgen und empirisch belegte Eckwerte für Zeitkontingente für die mittelbare pädagogische Arbeit sowie für Ausfallzeiten einbeziehen.

⇒ Fachkraft-Kind-Relation transparent machen:

Die gesetzlich festgelegten Personalschlüssel vermitteln ebenso wie die üblichen Berechnungen von Personalressourcen über Vollzeitäquivalente ein völlig unrealistisches Bild der realen Situation in Kindertageseinrichtungen. Es sollten Berechnungs- und Darstellungsformen gefunden werden, die Personalschlüssel und Fachkraft-Kind-Relationen bundesweit vergleichbar und transparent machen.

⇒ Zeitkontingente für mittelbare pädagogische Arbeit berücksichtigen:

Für die Aufgabenfelder Beobachtung und Dokumentation, Sprachförderung, Zusammenarbeit mit Familien und Grundschulen sowie Qualitätsentwicklung wenden pädagogische Fachkräfte im Mittel⁶⁵ sieben Stunden und 40 Minuten in der Woche auf; zwölf Stunden und 40 Minuten pro Woche – davon knapp die Hälfte außerhalb des direkten Kontakts mit den Kindern – erachten sie für diese Bereiche als notwendig, um eine qualitativ hochwertige Arbeit nach den Bildungsprogrammen zu realisieren. Weil entsprechende zeitliche Ressourcen fehlen, werden Aufgaben, für die mittelbare pädagogische Arbeitszeit notwendig ist, zu einem erheblichen Anteil in die Pausen oder in die Freizeit verlagert, was mit einem hohen Belastungsempfinden verbunden ist und zum Teil zu einer negativen

⁶⁵ Berechnet wurde der Median: Er trennt die Stichprobe in zwei gleiche Hälften. 50% der befragten Fachkräfte wenden demnach weniger, 50% der Fachkräfte mehr Zeit auf.

Bewertung dieser Aufgabenbereiche führt. Auf allen Ebenen sollten Wege gefunden werden, um angemessene Zeitkontingente für mittelbare pädagogische Arbeiten bereitzustellen.

⇒ **Zeitkontingente für Leitungsaufgaben absichern:**

Leitungskräfte übernehmen vielfältige Aufgaben sowohl im Bereich des Managements als auch im Bereich der Teamführung und pädagogischen Leitung. Deutlich wurde vor allem im qualitativen Untersuchungsteil, dass Leitungskräfte eine Schlüsselposition für die Qualitätsentwicklung haben und dass ihre pädagogische Leitungskompetenz für die Teams von zentraler Bedeutung ist. Die zeitlichen Ressourcen von Leiter_innen reichen derzeit allerdings, u. a. wegen hoher Anteile an Gruppentätigkeiten und Verwaltungsaufgaben, nicht aus, um die Teams bei ihrer pädagogischen Arbeit zu begleiten und zu beraten und damit auch die Erwartungen ihrer Träger zu erfüllen. Für die Wahrnehmung von Leitungsaufgaben sind angemessene Zeitressourcen notwendig. Leitungskräfte sollten soweit wie möglich von verwaltungstechnischen Routineaufgaben entlastet werden und mehr Zeit für die pädagogische Leitung zur Verfügung haben.

II Aus- und Weiterbildung

⇒ **Auseinandersetzung mit der professionellen Haltung als Qualitätskriterium von Angeboten der Aus- und Weiterbildung etablieren:**

Die professionelle Haltung bestimmt in der Praxis, *wie* in den verschiedenen Arbeitsfeldern, z.B. Zusammenarbeit mit den Familien, Beobachtung und Dokumentation, Sprachförderung oder Zusammenarbeit im Team gearbeitet wird. Die komplexen Anforderungen können von Fachkräften nur angemessen erfüllt werden, wenn sie diese nicht in einem funktional-technokratischen Sinne ‚umsetzen‘, sondern auf der Grundlage einer selbst-reflexiven und forschenden, professionellen Haltung in immer wieder ‚neuen‘ Situationen zu kompetenten und begründeten Lösungen kommen. Studiengänge, Fachschulen und Weiterbildungsanbieter sollten nachweisen, inwiefern sie der erforderlichen Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte gerecht werden.⁶⁶

⇒ **Fachlich fundierte Einführung in Bildungsprogramme nachhaltig gewährleisten:**

Ob und in welcher Intensität Fach- und Leitungskräfte in die Arbeit mit dem Bildungsprogramm ihres Landes eingeführt werden, hat einen empirisch rekonstruierbaren Einfluss darauf, wie diese ihre eigenen Kompetenzen und Motivationen zur Umsetzung der Anforderungen beschreiben. Verantwortliche auf allen Ebenen sollten gewährleisten, dass eine solide Einführung und kritisch-reflexive Begleitung des Umgangs mit dem Bildungsprogramm bedarfsorientiert, d. h. sowohl Bezug nehmend auf die individuelle berufsbiografische Situation der Person⁶⁷ als auch auf den jeweiligen Umgangsmodus, in dem sich ein Team befindet, erfolgen kann.

⇒ **Gezielter Ausbau von Angeboten zur Leitungsqualifizierung:**

Leitungskräfte müssen in besonderer Art und Weise kompetent sein: über hohes Fachwissen verfügen, partizipativ mit dem Team arbeiten (soziale Kompetenz) und mit einem

⁶⁶ Vgl. zum Kompetenzbegriff und -modell in der Frühpädagogik: Kultusministerkonferenz (KMK) 2011; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch 2011.

⁶⁷ In der Ausbildung muss das Bildungsprogramm anders behandelt werden als in Fortbildungen für Fachkräfte, die in ein anderes Bundesland wechseln oder in einer Leitungsweiterbildung.

kooperativen Führungsstil führen (Führungs-/Entscheidungskompetenz). Eine hohe (Selbst-) Reflexivität ist notwendig, um Teamprozesse verstehen und dann gezielt steuern zu können. Aus der Perspektive aller Befragten wird die Relevanz guter Leitung sehr hoch eingeschätzt, allerdings wird auch hier eine Diskrepanz zwischen Anforderungen und Realität wahrgenommen. Neben angemessenen Zeitkontingenten für Leitungsaufgaben sollten qualitativ hochwertige Aus- und Weiterbildungsangebote für Führungskräfte verfügbar sein und in höherem Maße als bisher in Anspruch genommen werden.

⇒ **Durch fachliche Orientierung zu einer professionell basierten Vielfalt von Ansätzen und Methoden gelangen:**

Systematische und fachlich begründete alltagsintegrierte Methoden (z.B. für Beobachtung, Sprachbildung und -förderung) müssen ebenso wie punktuell einzeldiagnostische und -fördernde Verfahren bewusst ausgewählt und sicher angewendet werden können. In der Studie zeigte sich eine Verunsicherung der Fachkräfte angesichts der unüberschaubaren Vielfalt an Ansätzen und Methoden bzw. eine nicht hinreichend sichere Kompetenz hier selbst begründet auszuwählen. In Bezug auf die Auswahl und den Einsatz angemessener und passgenauer pädagogischer Methoden sind qualitativ hochwertige Schulungsangebote und individuelle Beratung für Leitungs- und Fachkräfte notwendig.

⇒ **Kompetenzen für die Zusammenarbeit mit Familien stärken:**

Angebote der Aus-, Fort- und Weiterbildung sollten sich verstärkt auf die Entwicklung von Kompetenzen zur Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften richten, wenn die in den Bildungsprogrammen formulierten Aufgaben erfüllt werden sollen. Die Zusammenarbeit mit Familien stellt sich in der Studie als besondere professionelle und persönliche Herausforderung dar, für die sich viele Fachkräfte nicht hinreichend qualifiziert fühlen. Zentral erscheint es dabei, Fachkräfte für die Potenziale von Unterschiedlichkeit zu sensibilisieren und sie für einen offenen und wertschätzenden Umgang mit Diversität und die Gestaltung auf Anerkennung beruhender sozialer und insbesondere professioneller Beziehungen zu qualifizieren.

III Team- und Qualitätsentwicklung

⇒ **Von der Umsetzung zur reflexiv-adaptiven Nutzung der Bildungsprogramme:**

Nach der Implementierungsphase der Bildungsprogramme und der Phase der geforderten Umsetzung sollte nun eine Phase der kritischen Reflexion und des bewussten und begründeten Umgangs mit den Programmen angeregt und fachlich begleitet werden: Fachkräfte(teams) sind aufgefordert, eigenverantwortlich professionelle Wege zu entwickeln, der Bildungsphilosophie der Bildungsprogramme zu folgen und dabei ihrem je spezifischen Klientel gerecht zu werden. Wird pädagogische Qualität aus dem Team heraus unter Einbezug der in den Bildungsprogrammen formulierten Anforderungen entwickelt, steigt die Chance, dass der Umsetzungsdruck von außen zunehmend durch intrinsisch motivierte Innovation ersetzt wird und nachhaltige Entwicklungen – auch im Sinne von Veränderungen der professionellen Haltung – angestoßen werden. Um dies zu realisieren, sollten alle im Folgenden aufgeführten Ebenen einbezogen werden:

⇒ **Profilbildung durch Konzeptionsarbeit und Auseinandersetzung der Fachkräfte mit dem pädagogischen Wertekern:**

Gute Qualität erwächst nicht automatisch aus der (eingeforderten) Umsetzung von programmatischen und methodischen Vorgaben. Sie entsteht, wenn Fachkräfte auf der Grundlage eines soliden fachlichen Wissens sowie eines pädagogischen Wertekerns und einer professionellen Haltung reflektiert, kritisch und bewusst mit diesen Vorgaben umgehen und damit eben nicht Programme umsetzen, sondern ein Bildungsverständnis entwickeln und realisieren. Die kontinuierliche Auseinandersetzung mit pädagogischen Haltungen, Orientierungen und Zielen und die Arbeit an konzeptionellen Grundsätzen sind deshalb als dauerhafte Elemente der Teamarbeit zu etablieren und von der Leitung kompetent zu gestalten.

⇒ **Leitungskräfte als Verantwortliche für eine partizipative und diskursive Teamkultur:**

Die Etablierung einer pädagogischen Kultur erfolgt in Teams und diese entwickeln einen je spezifischen Umgang mit programmatischen, konzeptionellen und methodischen Vorgaben und professionellen Anforderungen. Qualität wird in der täglichen Praxis immer wieder

neu hergestellt. Leitungskräfte sollten ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass sie maßgeblich zur Etablierung und Stärkung einer auf Partizipation, Diskurs und kollegialer Beratung basierenden Teamkultur beitragen, und über entsprechende personale, fachliche wie methodische Kompetenzen verfügen.

⇒ **Träger als Verantwortliche für die Balance von Rahmenkonzeption und Profildbildung:**

Kindertageseinrichtungen sind komplexe Organisationen, die jeweils eigene, für die Qualität der pädagogischen Arbeit wirkmächtige, Kulturen ausbilden. Auch Träger sollten dafür sensibilisiert sein, dass Teams sehr unterschiedlich mit Umsetzungs- und Orientierungsdilemmata umgehen. Da Qualitätsentwicklungsprozesse immer sowohl konzeptioneller Grundlagen des Trägers als auch einer Profildbildung und -realisierung aus den Teams heraus bedürfen, ermöglicht erst ein Ansetzen an den Perspektiven und Orientierungen der Fachkräfte eine anschlussfähige und nachhaltige Förderung.

⇒ **Stärkung von fachlicher Beratung und Supervision:**

Um der Vielfalt und ständigen Veränderung von Anforderungen an die pädagogische Arbeit professionell zu begegnen und um in multiprofessionellen Teams und in Teams mit Berufsanfänger_innen und berufserfahrenen Fachkräften die angestrebte Teamkultur entwickeln zu können, benötigen Teams und Einrichtungen bei Bedarf gezielte fachliche Beratung und Supervisionsmöglichkeiten.

IV Gesellschaftliche und finanzielle Anerkennung

⇒ **Das Berufsbild und professionelle Selbstverständnis von frühpädagogischen Fachkräften stärken:**

Frühpädagogische Fachkräfte nehmen eine unzureichende Wertschätzung und Anerkennung ihrer Arbeit durch die gesellschaftliche Öffentlichkeit, durch Träger, Eltern und Kooperationspartner wie z.B. Grundschullehrkräfte, wahr. Die in den letzten Jahren in Gang gekommene Entwicklung der Frühpädagogik hin zu einer Profession – mit entsprechend hoher formaler Qualifizierung, Eigenverantwortung, Entlohnung und Anerkennung – muss auf allen Ebenen weiter verfolgt und gestärkt werden.

⇒ **Attraktive und transparente Entwicklungsmöglichkeiten und Aufstiegs Optionen schaffen:**

Für engagierte und qualifizierte pädagogische Fachkräfte gibt es im System der Tageseinrichtungen für Kinder noch zu wenige Entwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten. Länder, Kommunen und Träger sollten Strategien und Konzepte entwickeln, vereinbaren und bewerben, die pädagogischen Fachkräften ideelle wie monetäre Anreize und Perspektiven für einen Qualifikationsaufstieg, insbesondere für Leitungsaufgaben, bieten.

⇒ **Bezahlung äquivalent zum Anforderungsprofil gestalten:**

Leitungs- und Fachkräfte erleben, dass die Ansprüche an ihre Arbeit, Qualifikation und Kompetenz stetig steigen. Dass die Entlohnung hier in keiner Weise mithält, wird individuell als ein Zeichen für fehlende Anerkennung und Wertschätzung wahrgenommen. Insgesamt verringert dies die Attraktivität dieses Berufsfeldes und zum Teil die Motivation, sich an innovativen Veränderungen aktiv zu beteiligen. Die Bezahlung sollte der Aufgabenkomplexität und -vielfalt sowie der hohen Verantwortung, die pädagogische Fachkräfte tragen, entsprechen.

7. Politische Forderungen zu den Ergebnissen der Studie



A) Fachkraft- Kind-Relation und Leitungsfreistellung in Kindertageseinrichtungen wirksam und nachhaltig verbessern

Damit Kindertageseinrichtungen ihren Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag erfüllen können, ist ein transparentes Verfahren für die Festlegung der Fachkraft-Kind-Relation zu entwickeln, das sich an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert. Diese Regelungen sind in den Landesausführungsgesetzen entsprechend zu verankern. Hierbei sind die durchschnittlichen Ausfallzeiten sowie die Zeitkontingente für die mittelbare pädagogische Arbeitszeit (Verfügungszeiten) auszuweisen und zu berücksichtigen.

Für die Wahrnehmung von Leitungsaufgaben sind Anforderungen an Kompetenzen und formale Qualifikation festzuschreiben, sowie angemessene Zeitkontingente in den Landesausführungsgesetzen vorzusehen. Diese sollten aus einem Sockelkontingent, das für alle Leitungskräfte unabhängig von der Einrichtungsgröße notwendig ist sowie einem variablen Anteil, der sich an der Einrichtungsgröße orientiert, bestehen.

B) Gesellschaftliche Anerkennung für pädagogische Fachkräfte fördern und unterstützen

Die Bedeutung der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung für die Gesellschaft muss konsequenter dargestellt und verankert werden. Es braucht die konkrete Anerkennung der professionellen Leistung von pädagogischen Fachkräften durch Träger, Eltern und Gesellschaft. Eine Wertschätzung erfolgt auch über eine bessere und leistungsgerechte Vergütung der Fachkräfte sowie die Entwicklung von Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb des Berufsfeldes.

C) Finanzierung der Kindertageseinrichtungen entsprechend der Aufgaben anpassen und sichern

Die gegenwärtig existierende Finanzierung von Kindertageseinrichtungen ist unzureichend für qualitativ gute, an den Bildungsplänen orientierte Elementarbildung und Erziehung. Unter den vielfach vorherrschenden Bedingungen können notwendige Fort- und Weiterbildungen, Supervision sowie Qualitätsentwicklung und -sicherung nicht abgedeckt werden. Die hierfür vorgesehenen Pauschalen müssen dringend bedarfsgerecht festgesetzt werden.

D) Die Fort- und Weiterbildung systematisch ausbauen

Die Komplexität der Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen erfordert ein hohes Maß an Professionalität. Um dieses nach der Ausbildung zu sichern, ist der stetige und verpflichtende Besuch von Fort- und Weiterbildungen erforderlich. Die Träger sind verantwortlich, diesen Anspruch in Personalentwicklungs- und Qualitätsentwicklungskonzepten zu verankern. Die Fort- und Weiterbildungspflicht ist bei der Berechnung der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit in den Landesausführungsgesetzen auszuweisen und mit einer entsprechenden Kostenpauschale bei der Refinanzierung zu berücksichtigen.

Um den wachsenden Herausforderungen in den Teams gerecht zu werden und an der professionellen Haltung der Fachkräfte unterstützend wirken zu können, ist ein umfassendes Fachberatungssystem einzurichten, das auch Coaching und Supervisionsangebote beinhaltet. Die Finanzierung der Fachberatung muss in den Landesausführungsgesetzen geregelt werden. Die Träger müssen dafür eine gesonderte, zusätzliche Finanzierung erhalten.

Für eine erfolgreiche Bildungsbiographie von Kindern ist die Gestaltung einer gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern unverzichtbar. Die an der individuellen Lebenssituation von Familien orientierte Kommunikation muss fester Bestandteil der Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften sein.

Glossar⁶⁸

Basistyp

In der Dokumentarischen Methode werden zunächst diejenigen Handlungs- und Orientierungsherausforderungen / -probleme, die *fallübergreifend* rekonstruierbar sind, erfasst und als Basistyp bezeichnet. Auf der Grundlage einer komparativen Analyse kondensieren sich im Basistyp die zentralen *gemeinsamen* Orientierungsmuster der verschiedenen Fälle. Diese empirisch rekonstruierte Gemeinsamkeit stellt die Grundlage für die Suche nach Spezifizierungen, also nach Unterschieden zwischen den Fällen dar.

Chi-Quadrat χ^2

Der Chi-Quadrat-Test (χ^2) ist eine Test-Statistik für nominal- oder ordinalskalierte Daten. Sie prüft, ob beobachtete Häufigkeiten sich signifikant von solchen Häufigkeiten unterscheiden, die man aufgrund bestimmter Annahmen erwartet. Das Zusammenhangsmaß χ^2 streut zwischen einem Minimal- und einem Maximalwert. Während der Minimalwert Null beträgt, hängt der Maximalwert von der Anzahl der gültigen Fälle und der Anzahl der Ausprägungen der Variablen ab. Je näher der empirische Wert am Maximalwert liegt, desto stärker ist der Zusammenhang.

Cramers V

Cramers V ist ein Zusammenhangsmaß für nominalskalierte Daten, das auf der Logik von Chi-Quadrat aufbaut. Es streut zwischen 0 und 1. Cramers V wird anstelle von Phi genutzt, wenn mindestens eine der Variablen mehr als zwei Ausprägungen aufweist. Ein Cramers V von 0,2-0,29 wird als schwacher Zusammenhang interpretiert, 0,3-0,49 als mittelstarker, 0,5-0,69 als starker und 0,7 oder höher als sehr starker Zusammenhang.

Dokumentarische Methode

Die Dokumentarische Methode ist ein Interpretationsverfahren der rekonstruktiven, Hypothesen generierenden (qualitativen) empirischen Sozialforschung. Die Interpretation beruht zentral auf der Unterscheidung zwischen einem immanenten, kommunikativ-generalisierten Sinngehalt und einem konjunktiven, dokumentarischen Sinngehalt. Kulturobjektivierungen sprachlicher, bildlicher und gegenständlicher Art werden als Dokumente für ihnen zugrunde liegende Erfahrungs- und Orientierungsmuster, für eine generative Struktur im Sinne eines Habitus, betrachtet.

Gamma γ

Gamma (γ) ist ein Zusammenhangsmaß für ordinalskalierte Daten. Es streut zwischen - 1 und + 1.

⁶⁸ Vgl. zu den methodischen Erläuterungen Bamberg & Baur 2002; Baur & Fromm 2008; Bohnsack 2007; Bohnsack, Marotzki & Meuser 2006; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013; Bühl 2010; Bühner & Ziegler 2009; Loos & Schäffer 2001; Nentwig-Gesemann 2001; Schulze & Baur 2004.

Gegenhorizonte, positive und negative

Mit Gegenhorizonten werden Vergleichshorizonte bezeichnet, an denen eine Gruppe sich ‚abarbeitet‘, entweder im Sinne einer (positiven) Orientierung an oder aber (negativen) Abgrenzung von etwas. Gegenhorizonte können explizit sein, vor allem aber dokumentieren sie sich in narrativen szenischen Darstellungen, in denen erzählt oder beschrieben wird, wie Akteure konkret miteinander interagieren.

Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion ist ein qualitatives Erhebungsverfahren, das über den empirischen Zugang zu Erfahrungen und Erlebnissen der Befragten, also Schilderungen aus ihrem ganz konkreten (Arbeits-) Alltag, die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen und ihrer Genese ermöglicht.

Interpretation, formulierende

Die formulierende Interpretation ist auf den immanenten Sinngehalt gerichtet: Der Arbeitsschritt umfasst die Erstellung eines thematischen Verlaufs und einer thematischen Feingliederung ausgewählter Passagen.

Interpretation, reflektierende

Die reflektierende Interpretation ist auf den Dokumentsinn gerichtet, also auf das, was sich in den erzählten und beschriebenen Erfahrungen und Erlebnissen sowie in der Diskursorganisation über die dahinter stehenden konjunktiven (gemeinsam geteilten) Erfahrungsräume einer Gruppe dokumentiert. Der Analysefokus richtet sich dabei insbesondere auf die dichten Erzählungen in Fokussierungsmetaphern, die Rekonstruktion von Handlungspraktiken und Prozessverläufen sowie die entfalteten → Gegenhorizonte.

Irrtumswahrscheinlichkeit → Signifikanzniveau

Komparative Analyse

Die komparative Analyse ist ein den gesamten Forschungsprozess durchwirkender Stil, bei dem es sowohl im fallinternen als auch im fallübergreifenden Vergleich um die Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden geht und zwar auf mehreren Ebenen: auf der Ebene von Themen, von handlungsleitenden Orientierungen und von Erfahrungsdimensionen bzw. Milieus.

Konfidenzintervall

Als Konfidenzintervall bezeichnet man den Wertebereich, in dem man den interessierenden Parameter der Grundgesamtheit (z. B. einen Mittelwert) mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit erwartet. Die Breite des Konfidenzintervalls ist ein Maß für die Präzision einer statistischen Schätzung.

Kruskal-Wallis-Test

Der Kruskal-Wallis-Test entspricht in seiner Logik dem Mann-Whitney-Test. Er wird verwendet, wenn das Ziel darin besteht, mehr als zwei Stichproben hinsichtlich ihrer Mittelwerte zu vergleichen.

Mann-Whitney-U-Test

Der Mann-Whitney-U-Test (kurz: U-Test) ist ein nichtparametrischer Test der Verwendung findet, wenn keine Normalverteilung gegeben ist. Er arbeitet nicht mit den eigentlichen Werten, sondern mit mittleren Rangzahlen und erlaubt den Vergleich zweier unterschiedlicher Stichproben hinsichtlich ihrer Mittelwerte.

Median

Der Median ist ein Maß der zentralen Tendenz für Daten auf mindestens Ordinalskalenniveau. Er ist derjenige Wert, der die oberen und unteren 50 Prozent der Häufigkeitsverteilung trennt, das bedeutet, 50% der ermittelten Werte liegen über, 50% unter dem Medianwert. Der Median ist robust gegenüber ‚Ausreißern‘, also vereinzelt ungewöhnlich hohen oder niedrigen Messwerten.

Mittelwert

Der Mittelwert ist ein Maß der zentralen Tendenz für Daten, die mindestens Intervallskalenniveau aufweisen. Der Mittelwert wird berechnet, indem man die Summe aller Werte durch den Stichprobenumfang teilt. Mittelwerte sind anfällig gegenüber ‚Ausreißern‘, das heißt, einige ungewöhnlich hohe oder niedrige Messwerte können den Mittelwert nach oben oder unten beeinflussen und ggf. sogar verzerren.

Orientierungen, handlungsleitende

Bei handlungsleitenden Orientierungen handelt es sich sowohl um explizite Einstellungen und Deutungsmuster (kommunikatives Wissen), als auch um implizite Werthaltungen, um habitualisierte Denk- und Handlungsmuster, um ein häufig nicht reflexiv zugängliches Erfahrungswissen (konjunktives Wissen).

Phi ϕ

Phi (ϕ) ist ein Zusammenhangsmaß für nominalskalierte Daten. Es baut auf der Logik von Chi-Quadrat auf und streut zwischen -1 und +1. Ein Phi von (plus oder minus) 0,2-0,29 wird als schwacher Zusammenhang interpretiert, 0,3-0,49 als mittelstarker, 0,5 -0,69 als starker und 0,7 oder höher als sehr starker Zusammenhang.

Rekonstruktive Sozialforschung

Rekonstruktive empirische Forschung betrachtet es als ihre Aufgabe, die Konstruktionen der Wirklichkeit zu re-

konstruieren, die Akteure in und mit ihren Handlungen vollziehen. Im Zentrum steht dabei die Rekonstruktion der impliziten Wissensbestände und der impliziten Regeln sozialen Handelns bzw. der milieuspezifischen, an bestimmte Erfahrungsräume gebundenen, Verankerung von Wirklichkeitskonstruktionen.

SD → Standardabweichung

Signifikanzniveau

Als Signifikanzniveau (alpha, α) bezeichnet man die Wahrscheinlichkeit, mit der die Nullhypothese (es besteht kein Zusammenhang zwischen den beiden untersuchten Merkmalen) fälschlicherweise verworfen wird, obwohl sie eigentlich richtig ist. Es wird daher auch „Irrtumswahrscheinlichkeit“ genannt. Die Irrtumswahrscheinlichkeit bzw. das Signifikanzniveau wird a priori festgelegt. Übliche Niveaus sind $\alpha < .05$ (= 5%-Niveau), $\alpha < .01$ (= 1%-Niveau) oder $\alpha < .001$. Je kleiner α ist, desto höher ist die Informationsqualität. Bei $\alpha < .001$ beträgt die Wahrscheinlichkeit, eine eigentlich richtige Nullhypothese abzulehnen bzw. einen Zusammenhang zwischen den Variablen fälschlicherweise zu unterstellen, weniger als 0,1 %.

Standardabweichung

Die Standardabweichung ist ein Maß für die Streuung der Messwerte. Sie gibt die durchschnittliche Entfernung aller gemessenen Ausprägungen eines Merkmals vom Durchschnitt an und ist die Quadratwurzel aus der Varianz. Je höher die Standardabweichung, desto inhomogener – also breit gestreuter – sind die in der Stichprobe ermittelten Werte einer Variablen. Bei einer normalverteilten Stichprobe liegen ca. 68% der Werte innerhalb plusminus einer Standardabweichung vom Mittelwert und ca. 95% der Werte innerhalb plusminus zwei Standardabweichungen vom Mittelwert.

Typenbildung, sinngenetische

Im Rahmen der Typenbildung der Dokumentarischen Methode werden bei *sinngenetischen* Typen im Zuge der komparativen Analyse in Bezug auf ihre handlungsleitenden Orientierungen maximal ähnliche Fälle zusammengeführt und von maximal unterschiedlichen Fällen unterschieden. In der Bezeichnung der Typen werden die ‚typischen‘ Spezifizierungen des Basistyps trennscharf formuliert.

Varianz

Die Varianz stellt ein weiteres Streuungsmaß dar. Sie ist die Summe der quadrierten Abweichungen aller einzelnen Messwerte vom Mittelwert geteilt durch den Stichprobenumfang. Die Varianz bildet die Basis für bestimmte statistische Prozeduren.

Literatur



AG 3.13 QVTAG (2008): Arbeitszeitbedarf für die mittelbare pädagogische Arbeit einer Erzieherin in der Kita. Zugriff am 28.08.2012. Verfügbar unter http://beki.ina-fu.org/component/docman/doc_download/88-ergebnisse-der-ag-313-zum-arbeitszeitbedarf-fuer-die-mittelbare-paedagogische-arbeit.html



Bamberg, Günter & Baur, Franz (2002): Statistik. 12., überarbeitete Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.



Baur, Nina & Fromm, Sabine (2008): Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene. Ein Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



Behr, Karin & Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen - Zehn Antworten. WiFF Studie Nr. 15. München: Deutsches Jugendinstitut.



Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (Hrsg.) (2012): Dem Nachwuchs eine Sprache geben. Was frühkindliche Sprachförderung leisten kann. Autoren: Tanja Kiziak, Vera Kreuter und Reiner Klinholz. Discussion Paper No. 6. Berlin. Zugriff am 03.01.2013. Verfügbar unter http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Veroeffentlichungen/DP_Sprachfoerderung/Sprachfoerderung_online.pdf



Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2012): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme. Zugriff am 03.01.2013. Verfügbar unter www.laendermonitor.de



Beudels, Wolfgang/ Haderlein, Ralf & Herzog, Sylvia (Hrsg.) (2012): Handbuch Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen. Dortmund: verlag modernes lernen borgmann publishing.



Blau, David M. (1999): The effect of childcare characteristics on child development. *Journal of Human Resources*, 34, 786-822.



Bock-Famulla, Kathrin (2008): Länderreport frühkindlicher Bildungssysteme 2008. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.



Bock-Famulla, Kathrin & Große-Wöhrmann, Kerstin (2010): Länderreport frühkindliche Bildungssysteme 2009. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.



Bohnsack, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. Stuttgart: UTB.



Bohnsack, Ralf/ Marotzki, Winfried & Meuser, Michael (Hrsg.) (2006): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.



Bohnsack, Ralf & Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.) (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.



Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd Michael (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



Bühl, Achim (2010): PASW 18. Einführung in die moderne Datenanalyse. 12., aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium.



Bühner, Markus & Ziegler, Matthias (2009): Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. München: Pearson Studium.



Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2012): Dritter Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. Bericht der Bundesregierung 2012 nach § 24a Abs. 5 SGB VIII über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2011. Berlin.



Christiansen, Christiane (o.Jg.): Wuppis Abenteuer-Reise durch die phonologische Bewusstheit. Oberursel: Finken.



Cost, Quality and Outcomes Study Team (1995): Cost quality and child outcomes in child care centers. Denver: Department of Economics, Center for Research in Economic and Social Policy.



Cryer, Debby/ Tietze, Wolfgang/ Burchinal, Margaret/ Leal, Teresa & Palacios, Jesús (1999): Predicting process quality from structural quality in preschool programs: a cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 339-361.



Dabrowski, Maciej / Tietze, Wolfgang / Grenner, Katja & Gralla-Hoffmann, Katrin (2008): Ergebnisse der Evaluation der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen sowie der Struktur und Angebote der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Zugriff am 03.01.2013. Verfügbar unter <http://www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=441>.



Diskowski, Detlef (2008): Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In: Roßbach, Hans-Günther & Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 47-61.



Early, Diane/ Maxwell, Kelly/ Burchinal, Margaret/ Alva, Soumya/ Bender, Randall/ Bryant, Donna/ Cai, Karen/ Clifford, Richard/ Ebanks, Caroline/ Griffin, James/ Henry, Gary/ Howes, Carollee/ Iriondo-Perez, Jeniffer/ Jeon, Hyun-Joo/ Mashburn, Andrew/ Peisner-Feinberg, Ellen/ Pianta, Robert/ Vandergrift, Nathan & Zill, Nicholas (2007): Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results From Seven Studies of Preschool Programs. *Child Development*, 78, 558–580.



Erpenbeck, John & Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.



Esch, Karin/ Klaudy, Elke Katharina/ Micheel, Brigitte & Stöbe-Blossey, Sibylle (2006): Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung: Ein Überblick. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



Fried, Lilian/ Briedigkeit, Eva /Isele, Patrick & Schunder, Rabea (2009): Delfin 4 –Sprachkompetenzmodell und Messgüte eines Instrumentariums zur Diagnose, Förderung und Elternarbeit in Bezug auf die Sprachkompetenz vierjähriger Kinder. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2, 13-26.



Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Nentwig-Gesemann, Iris & Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF-Expertise Nr. 19. München: Deutsches Jugendinstitut.



Garske, Karin (2003): Pädagogik in Kindertagesstätten. Eine Studie zu den Konsequenzen pädagogischer Defizite für die Leitungstätigkeit. *Europäische Hochschulschriften*. Frankfurt: Peter Lang.



Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2007): *Wie geht's im Job? Kita-Studie der GEW*. Frankfurt am Main: Eigenverlag.



Gretsch, Petra & Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2012): Evaluation der Sprachfördermaßnahmen für 3-5-jährige Kinder in der Stadt Freiburg. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Nentwig-Gesemann, Iris & Wedekind, Hartmut (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik V*. Freiburg: FEL-Verlag. S. 275-304.



Hörmann, Kerstin (2012): *Bildungsprogramme im Elementarbereich – Was kommt in der Praxis an? Eine theoretische und empirische Auseinandersetzung mit Bildungsprogrammen und deren steuernden Funktionen*. Unveröffentlichte Arbeit zur Erlangung des Akademischen Grades Master of Arts (M.A.), Alice Salomon Hochschule Berlin.



Honig, Michael Sebastian/ Joos, Magdalena & Schreiber, Norbert (2004): *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim: Juventa.



Küspert, Petra & Schneider, Wolfgang (2006): *Hören, lauschen, lernen. Anleitung: Sprachspiele für Vorschulkinder*. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. 6. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.



Kultusministerkonferenz und Jugendministerkonferenz (2004): *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. Zugriff am 03.01.2013. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Gemeinsamer_Rahmen_Kindertageseinrich_BS-JMK_KMK.pdf.



Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen / Fachakademien*. Beschluss der KMK vom 1.12.2011. Zugriff am 03.01.2013. Verfügbar unter <http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/bildungschule/berufliche-bildung.html>



Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme. Zugriff am 03.01.2013. Verfügbar unter http://www.laendermonitor.de/grafiken-tabellen/indikator-9-personalschlüssel-in-kitas/indikator/16/indcat/9/indsubcat/50/index.nc.html?no_cache=1.



Laewen, Hans-Joachim (o.J.): Grenzsteine der Entwicklung. Ein Frühwarnsystem für Risikolagen. Zugriff am 28.09.2012. Verfügbar unter http://www.mbjs.brandenburg.de/media_fast/4113/Sonderdruck_Grenzsteine.pdf



Leu, Hans-Rudolf/ Fläming, Katja/ Frankenstein, Yvonne/ Koch, Sandra/ Pack, Irene/ Schneider, Kornelia & Schweiger, Martina (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar: das netz.



LIGA der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege im Freistaat Sachsen (2012): Weil Kinder Zeit brauchen – für einen besseren Personalschlüssel in Sachsens Kitas. Ein Positionspapier der Liga der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege im Freistaat Sachsen. Zugriff am 14.09.2012. Verfügbar unter <http://liga-sachsen.de/nc/aktivitaeten/kampagnen.html?cid=11910&did=1504&sechash=77616de5>



LIGA der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege im Land Brandenburg (2010): Gut ausgebildete Fachkräfte für die Kindertagesbetreuung braucht das Land Brandenburg! Wege zur Fachkraftgewinnung und Fachkräfteförderung für die Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg. Zugriff am 14.09.2012. Verfügbar unter http://www.liga-brandenburg.de/download/1005positionspapier_fachkraefte.pdf



Lisker, Andrea (2011): Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten und beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: Deutsches Jugendinstitut.



Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske & Budrich.



Meyer, Markus/ Weirauch, Henriette & Weber, Fabian (2012): Krankheitsbedingte Fehlzeiten in der deutschen Wirtschaft im Jahr 2011. In: Badura, Bernhard/ Ducki, Antje/ Schröder, Helmut/ Klose, Joachim & Meyer, Markus (Hrsg.): Fehlzeitenreport 2012. Gesundheit in der flexiblen Ar-

beitswelt. Chancen nutzen – Risiken minimieren. Wiesbaden: Springer. S. 291-468.



Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 277-302



Nentwig-Gesemann, Iris (2010): Gruppendiskussionsverfahren. In: Bock, Karin & Miethe, Ingrid (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 259-268.



Nentwig-Gesemann, Iris & Bohnsack, Ralf (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. In: Bohnsack, Ralf/ Przyborski, Aglaja & Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis, 2. Auflage. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 267-284.



Nentwig-Gesemann, Iris / Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Harms, Henriette & Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. WiFF-Expertise Nr. 24. München: Deutsches Jugendinstitut.



Netzwerk Kinderbetreuung und andere Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie (1996): Qualitätsziele in Einrichtungen für kleine Kinder. Vorschläge für ein zehnjähriges Aktionsprogramm. Brüssel: Europäische Kommission, Generaldirektion Beschäftigung, Arbeitsbeziehungen und Soziale Angelegenheiten, Referat für Chancengleichheit.



Der Paritätische Gesamtverband (2008): Paritätischer Anforderungskatalog für die Strukturqualität in Kindertageseinrichtungen. Zugriff am 14.09.2012. Verfügbar unter http://www.der-paritaetische.de/uploads/media/strukturqualitaet_anforderungskatalog.pdf



Penner, Zvi (2006): KonLab Pädagogisches Begleitmaterial: Sehr frühe Förderung als Chance: Aus Silben werden Sätze. Köln: Bildungsverlag EINS.

-  Roßbach, Hans-Günther (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. S. 55-174.
-  Schöler, Hermann & Roos, Jeanette (2010): Ergebnisse einer Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Mannheimer und Heidelberger Kitas. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Nentwig-Gesemann, Iris & Strehmel, Petra (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik III. Freiburg: FEL Verlag. S. 35-74.
-  Schöler, Hermann & Roos, Jeanette (2011): Die Ergebnisse des Projekts EVAS, der Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern in Heidelberger und Mannheimer Kindergärten. In: Baden-Württemberg Stiftung (Hrsg.): Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschul Kinder. Tübingen: Francke. S. 102-111.
-  Schulze, Gerhard & Baur, Nina (2004): Einführung in die Methoden der empirischen Sozialforschung. Bamberger Beiträge zur empirischen Sozialforschung. Nr. 1, 2004.
-  Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2012): Mein Sprachlerntagebuch. Zugriff am 03.01.2013. Verfügbar unter http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/bildungswege/vorschulische_bildung/meinsprachlerntagebuch.pdf?start&ts=1338380094&file=meinsprachlerntagebuch.pdf
-  Siraj-Blatchford, Iram/ Sylva, Kathy/ Muttock, Stella/ Gilden, Rose & Bell, Danny (2002): Researching Effective Pedagogy in the Early Years. Research Report No. 356. Norwich: Queen's Printer. Zugriff am 03.01.2013. Verfügbar unter <http://dera.ioe.ac.uk/4650/1/RR356.pdf>
-  Statistisches Bundesamt (2011a): Der Personalschlüssel in Kindertageseinrichtungen. Methodische Grundlagen und aktuelle Ergebnisse. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
-  Statistisches Bundesamt (2011b): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2011. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
-  Statistisches Bundesamt (2012): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2011. Fachserie 1 Reihe 2.2. Zugriff am 03.01.2013. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220117004.pdf?blob=publicationFile>
-  Tietze, Wolfgang (Hrsg.)/ Meischner, Tanja/ Gänsfuß, Rainer/ Grenner, Katja/ Schuster, Käthe-Maria/ Völkel, Petra & Roßbach, Hans-Günther (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Berlin: Luchterhand.
-  Tietze, Wolfgang & Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2007): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
-  Ulich, Michaela & Mayr, Toni (2003): SISMIK - Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.
-  Viernickel, Susanne (2008): Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung. 2. Auflage. Remagen: Ibus-Verlag.
-  Viernickel, Susanne/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Harms, Henriette/ Richter, Sandra & Schwarz, Stefanie (2011): Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die pädagogische Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Freiburg: FEL.
-  Viernickel, Susanne & Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Berlin: GEW. Zugriff am 19.09.2012. Verfügbar unter http://www.gew.de/Binaries/Binary47887/expertise_gute_betreuung_web2.pdf
-  Viernickel, Susanne & Völkel, Petra (2009): Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. 3. Vollständig überarbeitete Auflage. Freiburg: Herder.
-  Wertfein, Monika/ Müller, Kerstin & Danay, Erik (2013): Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. Frühe Bildung, 2 (1), 20-27.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Realisierte Stichprobe nach Ländern und Trägerschaft	7
Tabelle 2: Inhaltsbereiche der Fragebogen für pädagogische Fachkräfte und Leitungskräfte	8
Tabelle 3: Organisationsform der pädagogischen Arbeit auf Gruppenebene (n=1.179)	21
Tabelle 4: Bestimmung der Betreuungsmittelwerte	26
Tabelle 5: Gruppenbezogene Personalschlüssel nach Gruppenstrukturen gemäß Bertelsmann (bereinigt)	27
Tabelle 6: Personalschlüssel auf Gruppenebene nach Ost-West-Verteilung (bereinigt)	29
Tabelle 7: In einer Arbeitswoche aufgewendete Zeiten während der direkten Arbeit mit und außerhalb des Kontakts mit Kindern (Vor- und Nachbereitungszeit) in Minuten	34
Tabelle 8: In einer Arbeitswoche notwendige Zeiten während der direkten Arbeit mit und außerhalb des Kontakts mit Kindern (Vor- und Nachbereitungszeit) in Minuten	37
Tabelle 9: Höchster Bildungsabschluss	42
Tabelle 10: Bildungsabschluss nach Alter (in Prozent)	43
Tabelle 11: Höchster pädagogischer Ausbildungsabschluss (Mehrfachnennung möglich)	44
Tabelle 12: Kenntnis des Bildungsprogramms des Bundeslandes	73
Tabelle 13: Orientierung an weiteren Leitlinien / fachlichen Grundlagen (Mehrfachnennung möglich)	77
Tabelle 14: Das Bildungsprogramm in der praktischen Umsetzung (in Prozent)	80
Tabelle 15: Nutzung (mind. für einige wenige Kinder) von Beobachtungsverfahren (in Prozent)	88
Tabelle 16: Nutzung (für alle Kinder) von Beobachtungsverfahren (in Prozent)	89
Tabelle 17: Intensität der Nutzung eines Verfahrens für jedes einzelne Kind (in Prozent)	87
Tabelle 18: Häufigkeit der Anwendung von Beobachtungsverfahren	91
Tabelle 19: Aktivitäten zur Sprach- und Literacyförderung (in Prozent)	108
Tabelle 20: Förderung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit (in Prozent)	112
Tabelle 21: Einsatz von Sprachförderprogrammen in Gruppen mit Kindern mit und ohne Migrationshintergrund	112
Tabelle 22: Beobachtung und Dokumentation von Sprachentwicklung (in Prozent)	117
Tabelle 23: Formen des Informationsaustauschs mit Eltern (Mehrfachnennung möglich)	127
Tabelle 24: Möglichkeiten der Mitbestimmung von Eltern (in Prozent)	131

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Organisationsformen unterschieden nach Gruppenstrukturen gemäß Bertelsmann Länderreport (in Prozent; n=1.129)	22
Abbildung 2: Gruppengrößen nach Gruppenstruktur unterschieden nach Organisationsform (Mediane; n=1.129) ...	23
Abbildung 3: Organisationsformen nach Ost-West-Verteilung (in Prozent; n=1.141)	24
Abbildung 4: Gruppenstrukturen gemäß Bertelsmann nach Ost-West-Verteilung (absolute Häufigkeiten; n=1.142)	24
Abbildung 5: Durchschnittliche prozentuale Ausfallzeiten 2010 (in Prozent; n zwischen 494 und 622)	30
Abbildung 6: Durchschnittliche Ausfallzeiten 2010 nach Ost-West-Verteilung (in Prozent; n zwischen 481 und 607) ...	31
Abbildung 7: Verbindlich vereinbarte Zeitkontingente für mittelbare pädagogische Arbeit nach Ost-West-Verteilung (in Prozent; n=1.109)	33
Abbildung 8: In einer Arbeitswoche aufgewendete Zeiten außerhalb des direkten Kontakts mit Kindern (Vor- und Nachbereitungszeit) nach der vertraglichen Arbeitszeit in Minuten (Mediane; n zwischen 462 und 1.011)	35
Abbildung 9: In einer Arbeitswoche aufgewendete Zeiten während der direkten Arbeit mit den Kindern nach der vertraglichen Arbeitszeit in Minuten (Mediane; n zwischen 458 und 1.036)	36
Abbildung 10: In einer Arbeitswoche notwendige Zeiten außerhalb des direkten Kontakts mit Kindern (Vor- und Nachbereitungszeit) nach der vertraglichen Arbeitszeit in Minuten (Mediane; n zwischen 450 und 1.006)	38
Abbildung 11: In einer Arbeitswoche notwendige Zeiten während der direkten Arbeit mit den Kindern nach der vertraglichen Arbeitszeit in Minuten (Mediane; n zwischen 450 und 1.020)	39
Abbildung 12: Prozentualer Anteil mittelbarer pädagogischer Arbeit an der wöchentlichen Gesamtarbeitszeit nach Ost-West-Verteilung (Mediane; Ist: n=580; Nötig: n=570)	40
Abbildung 13: Prozentualer Anteil mittelbarer pädagogischer Arbeit an der wöchentlichen Gesamtarbeitszeit nach Teilzeit / Vollzeit (Mediane; Ist: n=593; Nötig: n=582)	40
Abbildung 14: Formen der beruflichen Weiterbildung (in Prozent; Mehrfachnennung möglich; FK: n=1.199; L: n=671) ...	45
Abbildung 15: Abgeschlossene Zusatzausbildungen (in Prozent; Mehrfachnennung möglich; FK: n=784; L: n=560)	46
Abbildung 16: Formen der Unterstützung bei Weiterbildungen (in Prozent; Mehrfachnennung möglich; FK: n=1.187; L: n=669)	47
Abbildung 17: Formen der Unterstützung bei Weiterbildung nach Ost-West-Verteilung (in Prozent; Mehrfachnennung möglich; FK: n=1.152; L: n=648)	48
Abbildung 18: Zufriedenheit mit ausgewählten Rahmenbedingungen (Mittelwerte; n zwischen 1.212 und 1.231)	49
Abbildung 19: Zufriedenheit mit Rahmenbedingungen im Ost-West-Vergleich (Mittelwerte; n zwischen 1.175 und 1.193)	50
Abbildung 20: An der Entwicklung / Überarbeitung der Konzeption Beteiligte (in Prozent; Mehrfachnennung möglich; n=649)	55
Abbildung 21: Qualitätsmanagementsysteme in Kindertageseinrichtungen (in Prozent; n=579)	56

Abbildung 22: Verantwortliche und Beteiligte im Kontext von Qualitätsentwicklung (in Prozent; Mehrfachnennungen möglich; Verantwortliche: n=657; Beteiligte: n=646)	57
Abbildung 23: Häufigkeit von Besprechungen im Gesamtteam in ost- und westdeutschen Kindertageseinrichtungen (in Prozent; n=1.147)	58
Abbildung 24: Häufigkeit von Besprechungen im Kleinteam in ost- und westdeutschen Kindertageseinrichtungen (in Prozent; n=1.132)	58
Abbildung 25: Themen in Arbeitsbesprechungen (in Prozent; n zwischen 1.209 und 1.228)	59
Abbildung 26: Zufriedenheit mit dem Zusammenhalt im Team (Mittelwerte; n zwischen 1.161 und 1.234)	61
Abbildung 27: Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit der Leitung (Mittelwerte; n zwischen 1.214 und 1.222) ...	62
Abbildung 28: Zufriedenheit mit Innovationsprozessen im Team (Mittelwerte; n zwischen 1.215 und 1.229)	63
Abbildung 29: Kenntnis des Bildungsprogramms: Wie viel vom Bildungsprogramm ihres Bundeslandes haben Sie gelesen? (in Prozent; FK: n=1.166; L: n=669)	73
Abbildung 30: Zugang zum Bildungsprogramm und Beschaffung (in Prozent; Mehrfachnennung möglich; FK: n=1.137; L: n=667)	74
Abbildung 31: Einführung in das Bildungsprogramm (in Prozent; FK: n=1.106; L: n=647)	74
Abbildung 32: Einführung in das Bildungsprogramm (in Prozent; Mehrfachnennung möglich; FK: n=786; L: n=435)	75
Abbildung 33: Zeitlicher Umfang der Einführung in das Bildungsprogramm (in Prozent; FK: n=771; L: n=429)	76
Abbildung 34: Orientierung an weiteren Leitlinien / fachlichen Grundlagen nach Ost-West-Verteilung in Prozent; Mehrfachnennung möglich; FK: n=1.109; L: n=639)	78
Abbildung 35: Gründe für die ausbleibende Umsetzung (in Prozent; Mehrfachnennung möglich; FK: n=50; L: n=81) ...	80
Abbildung 36: Ausrichtung der Beobachtungen im Arbeitsbereich (in Prozent; Mehrfachnennung möglich; n=1.214)	92
Abbildung 37: Besprechen der Ergebnisse der Beobachtungen (Mittelwerte; n zwischen 354 und 1.212)	94
Abbildung 38: Nutzung der Ergebnisse der Beobachtungen (Mittelwerte; n zwischen 1.110 und 1.215)	95
Abbildung 39: Auswertung der Beobachtungen nach Vorbereitungszeit ja / nein (Mittelwerte; n zwischen 991 und 1.063)	96
Abbildung 40: Erstellen der Dokumentationen nach Vorbereitungszeit ja / nein (Mittelwerte; n zwischen 963 und 1.055)	97
Abbildung 41: Etablierung einer entwicklungsförderlichen Sprachkultur (Mittelwerte; n zwischen 1.215 und 1.223) ...	108
Abbildung 42: Individuelle und teambezogene Reflexion (in Prozent; n zwischen 1.211 und 1.215)	109
Abbildung 43: Besondere Aktivitäten zur Sprachförderung (in Prozent; n zwischen 1.161 und 1.213)	110

Abbildung 44: Besondere Aktivitäten zur Sprachförderung in Gruppen mit Kindern ab drei Jahren (in Prozent; n zwischen 997 und 1.043)	111
Abbildung 45: In den Einrichtungen genutzte Sprachförderprogramme (in Prozent; Mehrfachnennung möglich; n=360)	113
Abbildung 46: Wer führt die spezielle Sprachförderung durch? (in Prozent; Mehrfachnennung möglich; n=470)	114
Abbildung 47: An der speziellen Sprachförderung teilnehmende Kinder (in Prozent; Mehrfachnennung möglich; n=468)	115
Abbildung 48: Durchführung der Sprachförderung (in Prozent; Mehrfachnennung möglich; n=472)	116
Abbildung 49: Häufigkeit der Durchführung von Sprachfördermaßnahmen (in Prozent; n=460)	116
Abbildung 50: Formen des Informationsaustauschs mit Eltern nach Ost-West-Verteilung (in Prozent; Mehrfachnennung möglich; n=1.193)	128
Abbildung 51: Formen der Informationsweitergabe an Eltern nach Ost-West-Verteilung (in Prozent, Mehrfachnennung möglich; n=657)	128
Abbildung 52: Turnus der individuellen Elterngespräche nach Ost-West-Verteilung (in Prozent; n=1.078)	130
Abbildung 53: Vorbereitung von Entwicklungsgesprächen nach Vorbereitungszeit ja/nein (in Prozent; n=575)	130
Abbildung 54: Möglichkeiten der Mitbestimmung von Eltern nach Ost-West-Verteilung (Mittelwerte; n zwischen 1.125 und 1.174)	132