

2013

Evaluation der Bildungsleitlinien Schleswig-Holstein – Endbericht



Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker
Universität Hamburg
Prof. Dr. Raingard Knauer
Fachhochschule Kiel
Prof. Dr. Rainer Dollase
Universität Bielefeld

Evaluation im Auftrag des Ministeriums für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein, Kiel 2013

Zitiervorschlag:

Sturzenhecker, Benedikt; Knauer, Rainard; Dollase, Rainer 2013: Evaluation der Bildungsleitlinien Schleswig-Holstein – Endbericht, Hrsg. Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein, Kiel

Inhalt

Vorwort	3
Zusammenfassende Darstellung	4
1. Auftrag und methodisches Vorgehen der Evaluation	7
Teil I Qualitative Studie	10
2. Methodisches Vorgehen in der qualitativen Studie	10
3. Ergebnisse der qualitativen Erhebung	12
1. Zum Verständnis von Bildung: Kindertageseinrichtungen zwischen Bildung und Erziehung	13
2. Zum Allgemeinen Umgang mit den Bildungsleitlinien	31
3. Zur Bedeutung der Bildungsbereiche	37
4. Zur Bedeutung der Querschnittsdimensionen	45
5. Zur Bedeutung von Beobachtung und Dokumentation	62
6. Zur Rolle der Bildungsleitlinien für die Konzeptentwicklung in den Einrichtungen	70
7. Zum Verhältnis von Kindertageseinrichtungen zu Schulvorbereitung und Schule.....	74
8. Zur Zusammenarbeit mit den Müttern und Vätern aus der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte.....	84
9. Zur Perspektive von Müttern und Vätern auf die Arbeit der Kindertageseinrichtungen	96
10. Zum Umgang mit Belastungen und Stress aus der Wahrnehmung der befragten Fachkräfte.....	102
11. Zu Anforderungen an Rahmenbedingungen aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte und Leitungen.....	112
4. Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der qualitativen Evaluation	114
Teil II Quantitative Studie	118
1. Forschungsanschluss	118
2. Stichprobe und Methode	120
2.1. Stichprobe und Rücklauf	120
2.2. Aufbau der Fragebögen.....	121
2.3 Kennzeichnung der Stichprobe durch demographische und pädagogisch relevante Daten	122
3. Methoden der Auswertung und ihre Problematisierung	130
4. Ergebnisse	136
4.1. Variablenblock "pädagogische Meinung" (Frage 1)	136
4.2. Variablenblock "Erfahrungsquellen des praktischen Könnens" – Welche Rolle spielen die BILL im Rahmen der Erfahrungsquellen? (Frage 2)	138
4.3. Variablenblock: "Anzahl richtiger Lösungen im Sinne der Testkonstrukteure" (Frage 3) ...	141
4.4. Variablenblock "BILL Funktionalität"(Frage 4)	145
4.5. Variablenblock "Wichtigkeit der Bildungsbereiche"(Frage 5).....	147
4.6. Variablenblock "Funktion der Bildungsbereiche" (Frage 6)	148
4.7. Variablenblock "Zufriedenheit mit der Arbeit" (Frage 7)	150

4.8. Variablenblock "Querschnittsdimensionen" (Frage 8).....	153
4.9. Variablenblock "Wichtigkeit der Kooperationspartner" (Frage 9).....	154
4.10. Variablenblock "Zufriedenheit mit Kooperationspartnern" (Frage 10).....	155
4.11. Variablenblock "Schulorientierung" (Frage 11).....	157
4.12. Variablenblock "Beobachtung und Dokumentation" (Frage 12).....	159
4.13. Variablenblock "Elternarbeit" (Frage 13).....	161
4.14. Variablenblock "Einstellungen zu Eltern" (Frage 14).....	163
4.15 Variablenblock "Verbesserungsvorschläge", (Frage 15).....	168
4.16. Variablenblock "Leitung" (Frage 16).....	170
4.17. Variablenblock "Team" (Frage 17).....	172
5. Zusammenfassung der Ergebnisse.....	175
6. Diskussion.....	178
Teil III Zusammenführung der Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Studie und Empfehlungen	179
1. Zum Verständnis von Bildung und Erziehung.....	179
2. Zum allgemeinen Umgang mit den Bildungsleitlinien.....	182
3. Zur Bedeutung der Bildungsbereiche.....	183
4. Zur Bedeutung der Querschnittsdimensionen.....	185
5. Zur Bedeutung von Beobachtung und Dokumentation.....	186
6. Zur Rolle der Bildungsleitlinien für die Konzeptentwicklung in den Einrichtungen.....	187
7. Zur Verhältnis von Kindertageseinrichtungen zu Schulvorbereitung und Schule.....	187
8. Zur Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern.....	188
9. Zum Umgang mit Belastungen und Stress.....	189
10. Anforderungen an Rahmenbedingungen.....	189
Teil IV Empfehlungen auf der Basis der Evaluation.....	190
Literatur.....	196
Anhang: Kopie der Fragebögen.....	199
Abbildungsverzeichnis.....	199

Zusammenfassende Darstellung

Die vorliegende Studie hatte den Auftrag, die Umsetzung der Bildungsleitlinien für Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein zu evaluieren: Welche Entwicklungen haben sie in den Kindertageseinrichtungen angestoßen? Wie gelingt die Umsetzung im Sinne der Bildungsleitlinien? Vor welchen Herausforderungen stehen pädagogische Fachkräfte und Leitungen?

Die Studie ist zweiteilig angelegt: Eine qualitative Studie beleuchtet die Fragestellung aus der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte, Leitungen, Mütter und Väter sowie Kooperationspartner. Erhoben wurde in neun Kindertageseinrichtungen an drei unterschiedlichen Standorten (vgl. Teil I). Die Ergebnisse waren Grundlage für die Erstellung des Fragebogens der quantitativen Studie. Auch hier wurden verschiedene Perspektiven befragt: die der pädagogischen Fachkräfte, Leitungen sowie von Müttern und Vätern (vgl. Teil II) und 1009 Personen haben geantwortet. Abschließend werden die Ergebnisse beider Erhebungen zusammengeführt (vgl. Teil III) und Empfehlungen formuliert (vgl. Teil IV).

Insgesamt zeigt die Studie, dass Bildung als fachliche Herausforderung in den Kindertageseinrichtungen angekommen ist. Die Bildungsleitlinien dienen den Fachkräfte und Leitungen als Orientierung der fachlichen Arbeit, sie bilden den Hintergrund für fachliche Reflexion und Konzeptentwicklung. Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass es Schleswig-Holstein gelungen zu sein scheint, den aktuellen Bildungsdiskurs in Kindertageseinrichtungen zu verankern. Kindertageseinrichtungen orientieren sich dabei überwiegend an einem Verständnis von Bildung als aktive Aneignungstätigkeit der Kinder („Selbstbildung“). 86,7% der befragten Leitungen und 84,8% der befragten Fachkräfte stimmen der Aussage „Bildung ist Selbstbildung“ zu. Die pädagogischen Fachkräfte greifen die Selbstbildung der Kinder auf und eröffnen ihnen im Rahmen von Angeboten und Projekten möglichst unterschiedliche Themen der Welt. Die in den Bildungsleitlinien beschriebenen Bildungsbereiche unterstützen sie darin, die Breite möglicher Themen zu erkennen. Eine einseitige Funktionalisierung der Kita auf Schulvorbereitung wird eindeutig abgelehnt.

Das fachliche Verständnis des Bildungskonzeptes der Leitlinien hängt nicht relevant unterschiedlich mit der soziographischen Lage der Kita, mit der Art des Trägers oder der Landes-Region zusammen. Man kann folgern, dass es einen breiten gemeinsamen Qualitätssockel des Bildungsverständnisses in Schleswig-Holstein über Träger und regionale Lage hinaus gibt.

Die Bildungsleitlinien für Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein beschreiben ein Bildungskonzept, das aneignungs- und lebensweltorientiert ausgerichtet ist. Insbesondere die Querschnittsdimensionen weisen darauf hin, dass jedes Kind sich die Welt vor dem Hintergrund seiner persönlichen Lebenswelt und sozialen Lebenslage aneignet. Die Querschnittsdimensionen beschreiben die Unterschiedlichkeit der Bedingungen und Individuen, die Bildungskonzepte immer berücksichtigen müssen. Diese sozialpädagogische Orientierung ist den Fachkräften und Leitungen zwar bewusst und auch gewollt, stellt aber gleichzeitig eine große Herausforderung dar. Fachkräfte und Leitungen beschreiben die Umsetzung dieser Orientierung als durchaus schwierig.

Während ein Konzept von Bildung als Aneignung in den Kindertageseinrichtungen präsent ist, bleibt das Bildungskonzept der Kita für viele der befragten Mütter und Väter bislang noch unklar. Viele Eltern verbinden mit „Bildung“ eher die Behandlung spezifischer Themen und eine Vorbereitung auf Schule. Gleichzeitig ist Müttern und Vätern aber auch die Orientierung der Kita auf eine kindgerechte

Aneignung heute, statt einer frühen Qualifikation im Blick auf später wichtig. Insgesamt sind die Eltern mit der Arbeit der pädagogischen Fachkräfte sehr zufrieden. Sie beurteilen nahezu alle Qualitätskennzeichen mit Noten besser als 2 (gut). Je mehr sie über das Bildungskonzept der Kita wissen, desto zufriedener sind sie auch mit der Bildungsarbeit. Die Fachkräfte, Leitungen und Eltern sind sich einig, dass die Kita eine breite sozialpädagogische Selbstbildung der Kinder fördern soll und nicht eine frühe Leistungsorientierung an schulischem Lernen.

Für die Fachkräfte sind Eltern die wichtigsten Kooperationspartner. Gleichzeitig wird die Aufgabe der Erziehungspartnerschaft mit Müttern und Vätern immer komplexer. Hier gibt es deutliche Entwicklungs- und Unterstützungsbedarfe.

Auch die Kooperation mit Schulen ist gewollt, stellt pädagogische Fachkräfte und Leitungen aber auch vor spezifische Herausforderungen. Kooperationen müssen von beiden Seiten gewollt und gestaltet werden. Hier gibt es Qualifizierungsnotwendigkeiten auf beiden Seiten (der Kita und der Schule).

Insgesamt wird auch in dieser Studie deutlich, dass die Komplexität der fachlichen Anforderungen sehr hoch ist. Damit steigen vor allem auch die Anforderungen an Kita-Leitungen, insbesondere größerer Einrichtungen. Mit steigender Komplexität vermehrt sich auch der Bedarf an Fachberatung. Alle pädagogischen Fachkräfte und Leitungen, z.T. auch die Eltern, haben darauf hingewiesen, dass gute Bildungsarbeit auch gute Rahmenbedingungen braucht. Hier wird insbesondere der Faktor Zeit hervorgehoben. Fachkräfte brauchen neben der vorrangigen Arbeit mit den Kindern Zeit für Vorbereitung und Reflexion, für Elternarbeit und Kooperation u.v.m.

Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen und angemessene Rahmenbedingungen bedürfen einer breiten Fachdebatte. Neben der finanziellen Gratifikation, den zeitlichen und räumlichen Ressourcen wünschen sich pädagogische Fachkräfte vor allem auch eine öffentliche Anerkennung ihrer Arbeit. Gerade weil sie für eine hohe Qualität ihrer Arbeit besonders engagiert sind, wünschen sie sich auch verbesserte Rahmenbedingungen. In diesem Zusammenhang gilt es auch, den Diskurs um den verstärkten Einsatz einschlägig akademisch ausgebildeter Fachkräfte zu führen.

Die Empfehlungen der Studien lassen sich wie folgt zusammenfassen (vgl. Teil IV)

1. Der begonnene Weg, Bildung in Kindertageseinrichtungen zu unterstützen, sollte weiter beschritten und qualifiziert werden
2. Die Begriffe Bildung, Erziehung und Betreuung sollten in den Fachdiskursen in Schleswig-Holstein weiter thematisiert und geklärt werden
3. Kindertageseinrichtungen benötigen insbesondere Unterstützung bei der Konzipierung und Umsetzung von Lebensweltorientierung
4. Kindertageseinrichtungen sollten in der Realisierung von Partizipation als Voraussetzung für die Betriebserlaubnis weiter unterstützt werden
5. Kindertageseinrichtungen benötigen Unterstützung in der Konzipierung und Umsetzung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Müttern und Vätern
6. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sollten in der Weiterentwicklung partnerschaftlicher Kooperation im Rahmen der demokratischen Gestaltung lokaler Bildungslandschaften unterstützt werden
7. Die Qualifizierung von Leitungskräften, das Angebot von Fachberatung und der Umfang von Vorbereitungs- und Reflexionszeit sollte im Blick auf deren Ausweitung geprüft werden

8. Fortzusetzen ist eine breitere landesweite und kommunale Fachdebatte über angemessene Rahmenbedingungen und qualifizierte Bildungsförderung in Kindertageseinrichtungen
9. Auf Landes- und kommunaler Ebene ist ein gesellschaftlicher Diskurs zur Qualität früher Bildung jenseits von Schulvorbereitung zu initiieren

1. Auftrag und methodisches Vorgehen der Evaluation

Die 2004 in Schleswig-Holstein eingeführten Leitlinien zur Bildung in Kindertageseinrichtungen (im Folgenden abgekürzt als „BiLL“) werden hier in der überarbeiteten Fassung von 2008 thematisiert (Knauer/Hansen 2008). Die BiLL entwerfen eine anspruchsvolle fachliche Orientierung früher Bildung in Kindertageseinrichtungen. Sie treffen in Schleswig-Holstein auf eine große Anzahl von Einrichtungen (ca. 1600) und ein äußerst heterogenes Arbeitsfeld. Es ist gekennzeichnet von einer (subsidiären) Trägervielfalt, einer regionalen und sozialen Differenzierung der Zielgruppen, unterschiedlichsten kommunalen Rahmenbedingungen, verschiedenartigen Konzepten und Qualifikationsprofilen der pädagogischen Fachkräfte. Landesweite Bildungsleitlinien können und sollen keine Einheitspraxis herstellen, aber dennoch eine allgemeine Qualität früher Bildung gewährleisten helfen. Damit stellt sich die Frage, wie diese Orientierungen in den Einrichtungen umgesetzt werden, ob und inwieweit Ziele und Arbeitsprinzipien der Leitlinien Eingang in das Handeln der Fachkräfte und Träger finden. Die Aufgabe, allen Kindern in Schleswig-Holstein gleiche Bildungschancen zu gewähren, sollte auch durch die Bildungsleitlinien erfüllt werden und es gilt zu prüfen, ob und inwieweit dieses bisher gelungen ist.

Die Universität Hamburg erhielt deshalb ab Oktober 2011 durch das Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein den Auftrag, empirische Erkenntnisse zu gewinnen, um eine Reflexion des Umgangs mit den Bildungsleitlinien auf solcher Basis zu leisten. Bei Abgabe dieses Berichts lag die Zuständigkeit beim Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein.

Dabei wurden folgende Fragen für die Studie vorgegeben:

- Wie (weit) werden die Bildungsleitlinien in der Praxis der Kindertageseinrichtungen umgesetzt? Welche Folgen hatte deren Einführung? Ist aufgrund der Leitlinien eine Veränderung der Praxis in den Einrichtungen zu erkennen und wie bewerten Beteiligte/Betroffene diese Veränderung? Wie sind diese fachwissenschaftlich zu bewerten?
- Welche Stärken und Erfolge der Umsetzung der Leitlinien für Bildung in Kindertageseinrichtungen sind zu erkennen und welche Schwierigkeiten werden deutlich?
- Welche Ziele werden erreicht und welche Arbeitsprinzipien realisiert (oder auch nicht)?
- Wie wird die spezifische (Selbst-)Bildungsorientierung der schleswig-holsteinischen Leitlinien für Bildung in Kindertageseinrichtungen in der Praxis aufgenommen und umgesetzt?
- Welche Rolle spielen die Leitlinien in der Orientierung alltäglich-fachlichen Handelns sowie strukturell-konzeptioneller Entscheidungen?
- Welche Aspekte der Leitlinien sind unterstützend und anregend, welche schwer verständlich oder umsetzbar oder gar hinderlich?
- Wie werden die Einführung der Leitlinien und deren lokale Folgen von Eltern und kommunalen Verantwortlichen bewertet?

Zur Umsetzung dieses Auftrags wurde ein zweiteiliges forschungsmethodisches Vorgehen entwickelt: eine qualitative Untersuchung in Kombination mit einer flächendeckend quantitativen Fragebogenstudie. In der qualitativen Studie wurden insgesamt neun Kindertageseinrichtungen unterschiedlicher Träger aus einer großen Stadt, einer ländlichen Region und einer Mittelstadt in urbaner Randlage untersucht. Fachkräfte, Leitungen, Mütter und Väter sowie Kooperationspartner wurden zur Umsetzung der BiLL in Interviews und Gruppendiskussionen befragt. Ausgehend von den Erkenntnissen der qualitativen Studie wurde für die quantitative Studie ein Fragebogen entwickelt, der an die Lei-

tungen aller Kindertageseinrichtungen in Schleswig Holstein, sowie jeweils an 500 Fachkräfte und 500 Eltern geschickt wurde. Von den insgesamt verschickten 2600 Fragebögen wurden 1009 beantwortet (eine Rücklaufquote von 38,9 %). Das spezifische methodische Vorgehen der beiden Teilstudien wird jeweils detailliert in ihrer Darstellung erläutert. Zentrale Orientierungen der Bildungsleitlinien dienen als Ausgangspunkt der Evaluation.

Die schleswig-holsteinischen Bildungsleitlinien bieten eine Orientierung für pädagogisches Handeln in Kindertageseinrichtungen, die Bildungsprozesse aller Kinder anregen und unterstützen sollen. Sie geben keine direkten Handlungsvorgaben sondern bieten den Fachkräfteteams Anregungen für die Reflexion und Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Arbeit. Die Bildungsleitlinien beschreiben eine professionelle sozialpädagogische Arbeit, die individuelle Aneignungsprozesse der Kinder unter Berücksichtigung ihrer Lebenslagen und Lebenswelten unterstützt. Die fünf Kapitel der Bildungsleitlinien beschreiben dabei verschiedene Aspekte dieses ganzheitlichen und komplexen Vorgehens und ergänzen einander. Das Spezifische der Bildungsleitlinien wird nur deutlich, wenn man diese Aspekte in ihrer Gemeinsamkeit und Verschränkung betrachtet.

Im Folgenden werden die zentralen Orientierungen dieser fünf Kapitel in ihrer Bedeutung innerhalb der Bildungsleitlinien skizziert und damit der Hintergrund der weiteren Evaluation beschrieben.

Erstes Kapitel – Bildung in Kindertageseinrichtungen – Grundlagen

Die Bildungsleitlinien beruhen auf einem Bildungsverständnis, das Aneignung und nicht Vermittlung in den Mittelpunkt stellt. Sie knüpfen an modernen Bildungsdiskursen an (Laewen 2002, S. 33; Schäfer 2003, S. 35), die wiederum an Bildungskonzepte von Maria Montessori oder auch der Reggio-Pädagogik anschließen. Die Bildungsleitlinien beschreiben vor allem den Prozess, in dem Kinder sich in ihrer eigenen Art und Weise mit den vielfältigen Themen der Welt auseinandersetzen, sich diese aneignen und ihr Weltverständnis so nach und nach erweitern. Basis von Bildungsunterstützung ist ein gelungener Bindungsaufbau in der Eingangsphase. Obwohl Bildung als Prozess in allen Altersgruppen ähnlich verläuft, lassen sich für die 0 – 3jährigen, die 3-6jährigen und die Schulkinder doch Spezifika darstellen, die es zu berücksichtigen gilt. Anschließend wird beschrieben, wie die Aneignung unterschiedlicher Themen (Bildungsbereiche) vor dem Hintergrund der individuellen Lebensverläufe (Querschnittsdimensionen) zu individuellen Entwicklungen im Bereich von Selbst-, Sozial- und Sachkompetenzen sowie lernmethodischen Kompetenzen führt. Schließlich werden Demokratie und nachhaltige Entwicklung als Leitprinzipien der Bildungsleitlinien herausgearbeitet.

Zweites Kapitel – Querschnittsdimensionen von Bildung in Kindertageseinrichtungen

Die Querschnittsdimensionen in den Bildungsleitlinien beschreiben die Unterschiedlichkeiten und Differenzen – zwischen den Kindern und zwischen Kindern und Erwachsenen. Diese Unterschiedlichkeiten spielen in allen Bildungsprozessen eine Rolle. Die Querschnittsdimensionen ermöglichen es den pädagogischen Fachkräften ihre Beobachtungen und ihr pädagogisches Handeln in Bezug auf diese Differenzen zu reflektieren. Zu den Querschnittsdimensionen gehören: Partizipationsorientierung (das Verhältnis der Generationen), Genderorientierung (das Verhältnis der Geschlechter), interkulturelle Orientierung (das Verhältnis unterschiedlicher Kulturen), Inklusionsorientierung (das Verhältnis unterschiedlicher Begabungen und Beeinträchtigungen), Lebenslagenorientierung (das Verhältnis unterschiedlicher Lebenslagen), Sozialraumorientierung (das Verhältnis unterschiedlicher Lebensumfelder). Die Querschnittsdimensionen erlauben so einen lebensweltlichen Blick auf Bildungsprozesse und knüpfen in besonderer Weise an sozialpädagogische Diskurse und den in der Kita-Pädagogik lange vorherrschenden Situationsansatz an.

Drittes Kapitel – Bildungsbereiche

Bei der Aneignung der Welt begegnen die Kinder vielen verschiedenen Themen, mit denen sie sich auseinandersetzen. Diese Themen werden im dritten Kapitel als Bildungsbereiche beschrieben. Die Systematik der Bildungsbereiche orientiert sich am Gemeinsamen Rahmen der Länder für die Frühe Bildung in Kindertagesstätten (Jugendministerkonferenz 2004, S. 3). „Die Bildungsbereiche stellen keine „Schulfächer“ dar! Sie dienen lediglich den pädagogischen Fachkräften zur Beobachtung und Reflexion“ (Knauer/Hansen 2008, S. 24). Kinder eignen sich Themen aus diesen Bildungsbereichen nicht isoliert, sondern immer in sozialen und kontextuellen Zusammenhängen an. Dabei gilt es auch die in den Querschnittsdimensionen beschriebenen Differenzen mit zu reflektieren.

Die Themen, die Kindern im Alltag begegnen, werden wie folgt zusammengefasst:

- Musisch-ästhetische Bildung und Medien – oder: sich und die Welt mit allen Sinnen wahrnehmen
- Körper, Gesundheit und Bewegung - oder: mit sich und der Welt in Kontakt treten
- Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation – oder: mit Anderen sprechen und denken
- Mathematik, Naturwissenschaft und Technik – oder: die Welt und ihre Regeln erforschen
- Kultur, Gesellschaft und Politik – oder: die Gemeinschaft mitgestalten
- Ethik, Religion und Philosophie – oder: Fragen nach dem Sinn stellen

Die Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen beschreiben ausdrücklich keine Verschulung der Kita-Arbeit oder eine vorrangige Ausrichtung an Fachinhalten!

Viertes Kapitel – Didaktisch-methodische Bausteine zur Begleitung von Bildungsprozessen

Auch wenn Bildung zunächst die Aktivität des Kindes ist, können Bildungsprozesse durch Andere – hier die pädagogischen Fachkräfte – angeregt und begleitet werden. Unterstützend in der professionellen Tätigkeit der Fachkräfte sind die klassischen Schritte didaktisch-methodischen Handelns:

- Erkunden und verstehen: Was beschäftigt das Kind? Was beschäftigt die Gruppe?
- Planen: Für welche Themen und Ziele entscheiden wir uns? Was wollen wir tun? Wie wollen wir vorgehen?
- Handeln: Wie setzen wir die Planung um?
- Reflektieren (und evaluieren): Was ist geschehen? Was kann künftig geschehen?

Beobachtung und Dokumentation unterstützt die Fachkräfte in allen Schritten ihres pädagogischen Handelns.

Fünftes Kapitel: Bildungsqualität in Kooperation

Die Anregung und Begleitung von Bildungsprozessen bei Kindern ist eine gemeinsame Aufgabe von pädagogischen Fachkräften, Müttern und Vätern, Lehrkräften und anderen Akteuren im Sozialraum. Kindertageseinrichtungen sind gefordert, mit anderen Akteuren im Gemeinwesen im Sinne der Bildung der Kinder zu kooperieren.

Die im Folgenden dargestellte Evaluation erhebt qualitativ und quantitativ Daten, um die Umsetzung dieser komplexen Anforderungen der Bildungsleitlinien in Kindertageseinrichtungen zu beleuchten.

Teil I Qualitative Studie

Benedikt Sturzenhecker, Raingard Knauer, unter Mitarbeit von Levke Graf, Julia Kausch, Annabelle Rittich und Juliane Stargardt

Die qualitative Studie zielte darauf ab, möglichst komplexe Aspekte der Umsetzung der Bildungsleitlinien in der Alltagspraxis der Kindertageseinrichtungen zu erfassen. Qualitative Methoden ermöglichen einen Blick in die Tiefe und sollten hier ermöglichen in exemplarischen Kindertageseinrichtungen das Spektrum der Umsetzungspraxis der Bildungsleitlinien aus verschiedenen Perspektiven möglichst breit zu erfassen, um ein detailliertes Bild der pädagogischen Haltungen der Beteiligten zu den Bildungsleitlinien nachzeichnen zu können. Auf dieser Grundlage konnte im zweiten Schritt ein Fragebogen entwickelt werden, der die sprachlichen Muster und Themenstellung der Beteiligten aufnehmen konnte.

2. Methodisches Vorgehen in der qualitativen Studie

In der qualitativen Studie wurden insgesamt neun Kindertageseinrichtungen aus verschiedenen Perspektiven (Fachkräfte, Leitungen, Mütter und Väter sowie Kooperationspartner) untersucht. Die Auswahl der Standorte geschah wie folgt: In drei unterschiedlichen Kommunen mit den Charakteristika (große) Stadt, ländliche Region und Mittelstadt in urbaner Randlage wurden jeweils drei Einrichtungen (unterschiedlicher Träger in sozialdemografisch unterschiedlichen Einzugsgebieten) durch ein Leitfadenterview mit der/dem Leiter/in und einer Gruppendiskussion mit den pädagogischen Fachkräften untersucht.

In einer der drei lokalen Einrichtungen wurde pro Region zusätzlich eine Gruppendiskussion mit Eltern¹ geführt sowie pro Kommune eine solche Diskussion mit Kooperationspartnern der Kindertageseinrichtungen, wie Vertreter/innen anderer pädagogischer Institutionen (Grundschule, Jugendamt, etc.) und/oder kommunaler Fachverwaltung.

<i>Kommune 1: (große)Stadt</i>	<i>Kommune 2: Ländliche Region</i>	<i>Kommune 3: Mittelstadt in urbaner Randlage</i>
3 Kitas	3 Kitas	3 Kitas

Bei der Auswahl der zu beteiligenden Kindertageseinrichtungen wurden weitere Kriterien berücksichtigt, um möglichst viele unterschiedliche Einrichtungstypen und Rahmenbedingungen einzubeziehen. Zunächst galt es die Trägerlandschaft abzubilden: je eine Kindertageseinrichtung aus dem Spektrum der großen freien Träger (berücksichtigt werden konnten: AWO, Caritas, DRK, DW/VEK), zwei kommunale Träger, eine Einrichtung unter Trägerschaft einer lokalen Kirchengemeinde sowie eine Elterninitiative. Zudem wurden die unterschiedlichen Größen von Einrichtungen berücksichtigt: mindestens sollten zwei große (fünf und mehr Gruppen) und zwei kleine Einrichtungen (ein bis zwei Gruppen) ausgewählt werden. Zudem wurden bei der Auswahl drei explizit benachteiligte Stadtteile einbezogen. Weiter wurden zwei Einrichtungen mit Krippen, eine mit Hort, eine heilpädagogische Einrichtung und ein Familienzentrum ausgewählt.

¹ Wenn hier zusammenfassend von Eltern die Rede ist, meint dies Mütter und Väter bzw. Erziehungsberechtigte. Konkret waren es vor allem die Mütter, die an den Befragungen teilnahmen.

Die Gespräche mit allen Beteiligten wurden jeweils begonnen mit der generellen Fragestellung: "Worüber müsste man sprechen, wenn es um Bildung in dieser Kindertageseinrichtung gehen soll?". Besonders in den Gruppendiskussionen wurde das methodische Prinzip verfolgt, der Eigendynamik der Debatte möglichst viel Raum zu geben und nach ihrem Auslaufen zunächst immanente Nachfragen zum Verlauf und dann vorbereitete vertiefende Fragen zu stellen.

So ging es bei den **pädagogischen Fachkräften** um folgende Fragethemen: *Wie verstehen die päd. Fachkräfte Bildung? Wie versuchen sie Bildungsprozesse der Kinder anzuregen und zu begleiten (Haltungen, päd. Handeln)? Welche Stärken und Schwierigkeiten bereitet ihnen der Bildungsauftrag? Wie bewerten sie die Leitlinien für Bildung in Kindertageseinrichtungen? Welche Unterstützung benötigen sie?*

Die **Leitungen** wurden mit folgenden Grundfragen interviewt: *Wie versteht die Leitung Bildung? Wie versucht sie die Bildungsqualität in der Einrichtung zu entwickeln (Personalplanung, Leitlinien für Bildung in Kindertageseinrichtungen, Kooperationsnetzwerke etc.)? Welche Stärken und Schwierigkeiten bereitet ihr der Bildungsauftrag? Wie bewerten sie die Leitlinien für Bildung in Kindertageseinrichtungen? Welche Unterstützung benötigt sie?*

Bei den **Müttern und Vätern** waren folgende Fragen in der Nachfragephase gesprächsleitend: *Wie verstehen die Eltern Bildung? Was berichten sie von der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtung? Welche Stärken und Schwächen sehen sie in der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtung? Kennen sie die Leitlinien für Bildung in der Kindertageseinrichtung und wie bewerten sie diese? Was wünschen sie sich in Bezug auf Bildung in der Kindertageseinrichtung?*

Ähnliche Grundlinien galten auch für die Gespräche mit **Kooperationspartnern**: *Was verstehen sie unter Bildung? Was berichten sie von der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen? Welche Stärken und Schwächen sehen sie in der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen? Kennen sie die Leitlinien für Bildung in Kindertageseinrichtungen und wie bewerten sie diese? Was wünschen sie sich in Bezug auf Bildung in der Kindertageseinrichtung?*

Die Gespräche wurden von Prof. Dr. Raingard Knauer, Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker sowie den Mitarbeiterinnen Levke Graf, Julia Kausch, Annabelle Rittich und Juliane Stargardt (alle mit einem Bachelor-Abschluss in Erziehungs- und Bildungswissenschaft und Master-Studierende) durchgeführt und elektronisch aufgezeichnet. Danach wurden sie transkribiert.

Auf der Basis dieser etwa 500 Seiten umfassenden Dokumente wurden die Ergebnisse erarbeitet. Dazu wurden in den Gesprächsabschriften die Aussagen mit einer doppelten Strategie thematisch geordnet (kodiert): zum einen waren die Fragestellungen der Untersuchung leitend, zum anderen wurden auch diejenigen Themen als Ordnungskriterien aufgegriffen, die jenseits der Fragestellung der Untersuchung durch Gesprächspartner von sich aus aufgebracht wurden. Nach einer solchen kodierenden Systematisierung der Inhalte der Gespräche wurde für jede Einrichtung eine zusammenfassende „verdichtete Beschreibung“ (von etwa 20 Seiten) verfasst, in der die angesprochenen Themen jeweils paraphrasiert verdichtet und einer ersten Interpretation unterzogen wurden. Dabei wurden auch typische Zitate zu den einzelnen Themenstellungen dokumentiert.

Ein Hinweis zu den eingestreuten Originalzitate aus den Interviews. Wir haben die Zitate aus den Interviews und Gesprächen nicht sprachlich geglättet. Für Leser, die sich in diesem für qualitative wissenschaftliche Forschung typischen Vorgehen nicht auskennen, erscheint dann die Alltagssprache der Interviewten oft als bruchstückhaft, grammatikalisch falsch und unzureichend und daraus werden dann leicht Rückschlüsse auf sprachliche und sonstige intellektuelle Fähigkeiten der Sprechenden gezogen. Dieser Eindruck und Schluss ist falsch: das bruchstückhafte Sprechen und das Entwickeln der Gedanken beim Reden, ist typisch für das Alltagsgespräch. Es lässt sich daraus keinesfalls eine mangelnde Sprachfähigkeit oder gar Intelligenz und Fachlichkeit der Interviewten ableiten. Sie sprechen einfach nur wie wir alle.

3. Ergebnisse der qualitativen Erhebung

Die folgende Darstellung ist ausdrücklich *keine* Bewertung der untersuchten Kindertageseinrichtungen sondern will die Komplexität der Bildungsarbeit im alltäglichen Handeln aus unterschiedlichen Perspektiven aufzeigen. In dieser Auswertung wird deutlich vor welchen Anforderungen die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen durch die Bildungsleitlinien stehen und in welchen Spannungsfeldern sie alltäglich handeln. Diese Perspektive wird ergänzt, durch Aussagen von Müttern und Vätern und Kooperationspartnern der Kindertageseinrichtungen zur von ihnen wahrgenommenen Bildungspraxis.

Auf der Basis von neun verdichteten Beschreibungen und ersten Interpretationen der Aussagen aus einzelnen Einrichtungen, wurden die für eine allgemeine Zusammenfassung und Deutung aller im Material erkennbaren und gleichzeitig für die grundsätzliche Fragestellung der Untersuchung relevanten Themenbereiche herausgearbeitet. Es konnten Aussagen zu folgenden Themen verdichtet und auswertend im Blick auf die grundsätzlichen Fragestellungen der Evaluation interpretiert werden:

- Zum Verständnis von Bildung: Kindertageseinrichtungen zwischen Bildung und Erziehung
- Zum allgemeinen Umgang mit den Bildungsleitlinien
- Zur Bedeutung der Bildungsbereiche
- Zur Bedeutung der Querschnittsdimensionen
- Zur Bedeutung von Beobachtung und Dokumentation
- Zur Rolle der Bildungsleitlinien für die Konzeptentwicklung in den Einrichtungen
- Zum Verhältnis von Kindertageseinrichtungen zu Schulvorbereitung und Schule
- Zur Zusammenarbeit mit den Müttern und Vätern aus der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte
- Zur Perspektive von Müttern und Vätern auf die Arbeit der Kindertageseinrichtungen
- Zum Umgang mit Belastungen und Stress aus der Wahrnehmung der befragten Fachkräfte
- Zu Anforderungen an Rahmenbedingungen aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte und Leitungen

In der Auswertung zu den einzelnen Themen wurde jeweils zunächst versucht, die Positionen der Befragten möglichst eng an ihren Selbstbeschreibungen bzw. Aussagen zusammenzufassen. Dann wurden den Zusammenfassungen jeweils einzelne exemplarische Zitate aus den Gesprächen hinzugefügt, die die inhaltlichen Verdichtungen belegen und plausibilisieren. In dann zugeordneten „Resümees“ wurden weitergehende Interpretationen begründet, wo möglich auch in Bezug auf relevante wissenschaftliche Literatur zum Thema.

So ist ein differenziertes Bild des Umgangs mit den Bildungsleitlinien in neun Einrichtungen entstanden, das aber auch über einen engeren Bildungsbezug hinausgeht und erkennen lässt, wie besonders Fachkräfte und Leitungen, in Ausschnitten aber auch Eltern und Kooperationspartner, Betreuung, Bildung und Erziehung in den Einrichtungen darstellen und bewerten. Diese Ergebnisse sind Grundlage der im zweiten Schritt zu erarbeitenden quantitativen Studie.

Die qualitative Auswertung orientiert sich zunächst nicht an einer „richtigen“ oder „falschen“ Auslegung der Bildungsleitlinien, sondern will die Art und Weise, wie die pädagogischen Fachkräfte die Bildungsleitlinien auslegen und in die Praxis umsetzen möglichst differenziert beschreiben. Deshalb werden an vielen Stellen (aus den einzelnen Aussagen zusammenfassend konstruierte) Pole beschrieben, zwischen denen sich pädagogisches Handeln abspielt.

1. Zum Verständnis von Bildung: Kindertageseinrichtungen zwischen Bildung und Erziehung

Wie angesichts der Grundfrage der qualitativen Studie, nach den Bildungsleitlinien und dem Thema Bildung in Kindertageseinrichtungen generell, nicht anders zu erwarten, werden besonders in den Interviews mit Leitungen und Fachkräften der neun untersuchten Einrichtungen immer wieder spezifische Bildungsverständnisse deutlich. Allerdings konnten in den neun Einrichtungen keine eindeutigen „Typen“ von Bildungsorientierungen beobachtet werden. Auffällig war vielmehr, dass die Bildungsarbeit in den Kindertageseinrichtungen durch unterschiedlichste Spannungsfelder gekennzeichnet ist, deren Bearbeitung wiederum in den Einrichtungen unterschiedlich kombiniert wird. Dabei können die verschiedenen Pole dieser Spannungsfelder in einer Einrichtung durchaus gleichzeitig auftreten – so betonen die Fachkräfte etwa gleichzeitig die Bedeutung von Selbstbildung, beschreiben aber vor allem ein erzieherisches Handeln etc. Im folgenden Abschnitt wird die in den befragten Kindertageseinrichtungen vorgefundene Praxis von Bildung und Erziehung in Bezug zum theoretischen Diskurs zu diesen Begriffen gesetzt.

Die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen beschrieben vier Spannungsfelder, in denen sie handeln:

- Pädagogisches Handeln zwischen der Orientierung am einzelnen Kind und der Arbeit mit der Gruppe
 - Benannt wird Bildung – beschrieben wird Erziehung
 - Pädagogisches Handeln zwischen den Themen der Kinder und den Themen der Erwachsenen
 - Pädagogisches Handeln zwischen Bildung und Erziehung
- ***Pädagogisches Handeln zwischen der Orientierung am einzelnen Kind und der Arbeit mit der Gruppe***

Zunächst fällt auf, dass in den pädagogischen Argumentationen aller Fachkräfte und Leitungen eine grundsätzliche Haltung einer Kindzentrierung zu erkennen ist. Diese Kindzentrierung bewegt sich zwischen einer Orientierung am einzelnen Individuum (*das Kind*) und einer Gruppe von Kindern (*die Kinder*). Die pädagogischen Fachkräfte berichten immer wieder von einem Spannungsfeld zwischen einer Orientierung am einzelnen Kind und Ausrichtung auf die Gruppe der Kinder.

- das einzelne *Kind* soll in seiner Individualität, seinen spezifischen Themen und Handlungsweisen erkannt und anerkannt werden. Es gehört zum Grundverständnis der pädagogischen Fachkräfte sich auf die Individualität des Kindes zu beziehen, diese ernst zu nehmen und von den spezifischen Handlungen und Bedürfnissen des Individuums aus pädagogisches Handeln zu gestalten. Diese Grundhaltung spiegelt sich auch in einem typischen Sprachspiel vieler Interviews: Um den spezifisch individuellen Charakter sowie die Spezifität oder Einzigartigkeit der in Rede stehenden Kinder zu betonen, wird von diesen immer wieder im Singular gesprochen. Die Formulierung „das Kind“ ist der Ausgangspunkt nicht nur von Einzelfallschilderungen, sondern auch von allgemeineren Aussagen über die Adressaten der pädagogischen Arbeit der Einrichtung.

Typische Formulierungen lauten etwa:

„Das Wichtigste ist ja auch eigentlich das Kind an sich (...) wir arbeiten ja nicht mit Maschinen oder so. Wir arbeiten ja mit einzelnen, verschiedenen, individuellen Persönlichkeiten (Kita I, FK, S.18).

„Und dadurch, dass wir an Themen der Kinder auch arbeiten, versuchen wir natürlich die Kinder da auch abzuholen wo sie stehen, das ist immer so ein abgedroschener Satz, aber ich glaube, das macht uns schon aus, dass wir jedes Kind auch einzeln sehen und es auch wirklich da abholen...“ (Kita E, L, S.1).

„Dass wir die Kinder ja so annehmen wie sie sind, aber sie auch individuell eben auch fördern ...“ (Kita E, FK, S.4).

„Ja, also ich sehe das auch ganz individuell, dass die Kinder sehr individuell sind, sehr individuell ihre Förderung benötigen egal in welchem Bereich...“ (Kita B, FK, S.2).

Insgesamt kann man für alle Einrichtungen festhalten, dass sie sich in einer Formulierung wie *„Dass das Kind im Mittelpunkt steht erst mal“* (Kita A, FK, S.34) wieder finden können.

- Neben der Orientierung am einzelnen Kind spielt in den Interviews aber auch die Orientierung an der *Gruppe* (an den Kindern) eine wichtige Rolle. Die Orientierung am Kind wird in den o.g. Zitaten immer wieder durch ein „auch“ relativiert. Das Kind wird „auch“ einzeln gesehen und „auch“ individuell gefördert. Die pädagogischen Fachkräfte möchten sich auf einzelne Kinder beziehen, „das Kind“ soll im Mittelpunkt ihrer Wahrnehmungen und pädagogischen Antworten stehen, aber der pädagogische Alltag wird von dem Plural „die Kinder“ beherrscht. Darin spiegelt sich die konzeptionelle Orientierung vom Individuum auszugehen, aber auch die Erkenntnis, dass individuelle Bildung immer in Sozialitäten geschieht, sowie der Fakt, dass die Organisation der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen immer in Gruppensettings geschieht (selbst in offenen Einrichtungen).

In den meisten Interviews und Gruppendiskussionen wird diese Differenz nicht explizit reflektiert oder hervorgehoben – so selbstverständlich gehört sie zu Alltag und Beschreibung eigener Praxis; sie wird von den pädagogischen Fachkräften noch am ehesten in dem Konflikt beschrieben, einerseits individuell Beziehung und Förderung gestalten zu wollen, andererseits aber immer wieder auf das im Alltag dominante Management von Gruppen verwiesen zu sein.

Typische Formulierungen zu diesem Thema:

„Das ist, das ist richtig, das sehe ich genau so, dass du guckst: Welche Interessen hat das Kind? Aber ich denke manchmal, dass wir dem wenig Raum geben, dass wir schon mehr Sachen anbieten, die manchmal einfach über die Köpfe der Kinder weg entschieden sind, dass wir nicht individuell genug fördern, sondern allgemein“ (Kita A, FK, S.11).

„M6: Du hast oftmals auch gar nicht die Zeit, zu gucken, ok ist jetzt das Kind soweit für die Sache, die ich mit dem Kind vorhabe. M5: Nein, du hast, so, ihr müsst machen, zack zack zack zack zack, das muss gemacht werden, ob da die Kinder mitkommen oder nicht, sch....egal. M6: Ja, auch, dass die Gruppen immer größer werden, ne, also, wenn ich das jetzt bei uns sehe in der Regelgruppe, eh, das ist manchmal wirklich ehm, dass nur noch so'n Aufpassen und Versorgen manchmal passieren kann, weil, weil man gar nicht so auf diese Kinder eingehen kann, weil wir zu wenig Leute sind dann und ... das kommt noch dazu, ne“ (Kita I, FK, S.14).

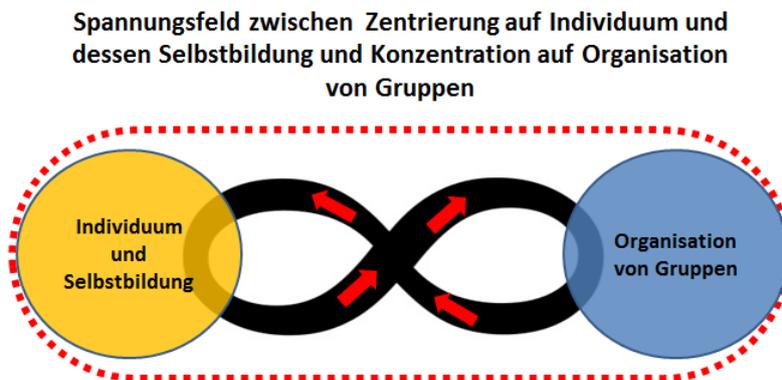
Zählt man, wie häufig die pädagogischen Fachkräfte von „dem Kind“ (Singular) oder „den Kindern“ (Plural) sprechen, kann man tendenziell ein Verhältnis von 1 zu 2 feststellen. Hier deutet sich an, dass die pädagogische Arbeit sich zwischen dem Subjekt „das Kind“ und der Gruppe „die Kinder“ vollzieht, wobei die Gruppe (also der Bezug auf „die Kinder“) überwiegt.

So geraten die Orientierung am Individuum und die vordringliche Bearbeitung von Gruppen im Alltag der Einrichtungen in Konflikt. Das reine Management von organisationell vorgegebenen bzw. immer wieder geschaffenen (Teil-) Gruppen als Strukturierung und Bewältigung des Alltags in der Einrichtung gerät zu Lasten der individuellen Begleitung von Bildung in den Vordergrund. Die Fachkräfte handeln in ihrem Alltag in einem Spannungsfeld zwischen individualisierter Begleitung von Bildungsprozessen und der organisationellen Bewältigung von Gruppen.

Mit diesem Argumentationsmuster vom Kind im Mittelpunkt und seiner Ausrichtung am Individuum, ist eine grundsätzliche Gemeinsamkeit des Bildungsbegriffs aller Einrichtungen beschrieben, ein-

schließlich des gemeinsamen Spannungsfeldes im Verhältnis zur organisationellen Gestaltung der Kindertageseinrichtungen durch Gruppen². Dieses Spannungsfeld lässt sich graphisch wie ständiges Pendeln zwischen den Polen (Individuum und Selbstbildung und Organisation von Gruppen) darstellen:

Abbildung 1: Zwischen Orientierung am Individuum und an der Gruppe



Kindertageseinrichtungen (besonders in Schleswig-Holstein) zeichnen sich durch eine lange Orientierung am Situationsansatz aus, die auch die in der vorliegenden Untersuchung empirisch auffindbare Gruppenorientierung der Praxis erklären kann. Die Fachkräfte selbst betonen immer wieder die Kompatibilität zwischen dem Situationsansatz und ihrem Bildungskonzept.

„dadurch, dass wir mit dem Situationsansatz arbeiten, haben wir natürlich auch schon einen anderen Zugang zu Bildung. Behaupte ich jetzt einfach mal, dass das dadurch auch geprägt ist und für mich stehen halt die Selbstbildungsprozesse und die Potenziale der Kinder im Vordergrund. (...) Ich sag immer, wer den Situationsansatz vernünftig lebt, muss sich vor den Bildungsleitlinien nicht verstecken“ (Kita E, L, S.1/S. 14).

Auch hier zeigt sich das Spannungsfeld zwischen einem individualisierten Bezug auf Selbstbildung (die die Fachkräfte durchaus programmatisch für sich beanspruchen) und einem Gruppenbezug, den auch der Situationsansatz nahe legen würde. Da der Situationsansatz wie das Bildungskonzept von den Kindern und ihren Gruppen ausgeht und nicht auf vorgefertigten Lehr-Lernprogrammen beruht, kann tatsächlich eine Verbindung zwischen den beiden Modellen erkannt werden.

Das Verhältnis zwischen Subjekt und Gruppe ist schon im Situationsansatz, der als klassischer Ansatz die konzeptionelle Arbeit in Kindertageseinrichtungen seit langem bestimmt, beschrieben worden.

Exkurs: Der Situationsansatz

Die pädagogischen Fachkräfte beziehen sich in der Darstellung ihrer Arbeit immer wieder auf den „Situationsansatz“. Dieser ist seit den 1970er Jahren die Hauptorientierung für pädagogisches Handeln in deutschen Kindertageseinrichtungen. Auch fünf der neun Kindertageseinrichtungen in dieser Untersuchung bezeichnen ihre Arbeit als „situationsorientiert“ oder als „nach dem Situationsansatz“.

² Auch für in der Untersuchung durchaus vorkommende Einrichtungen mit einem offenen Ansatz ist festzustellen, dass auch in der prinzipiellen Offenheit immer wieder Gruppen hergestellt und prozessiert werden müssen. Dieses geschieht nicht so vorhersehbar und festliegend wie in von vorneherein gruppenstrukturierten Einrichtungen, kennzeichnet doch aber immer wieder die Handlungspraxis der pädagogischen Fachkräfte.

Zentrale klassische Aspekte des Situationsansatzes sind (vgl. Zimmer / Feldhaus 1998)³:

- Orientierung an den Richtzielen Autonomie, Kompetenz und Solidarität
- Orientierung an den Themen der Kinder durch die Suche nach Schlüsselsituationen, die zur Identifikation von Themen führen, die für die konkrete Kindergruppe relevant sind und von den Fachkräften pädagogisch beantwortet werden
- Arbeit in altersgemischten Gruppen
- Arbeit in Projekten, die es jedem Kind ermöglichen, einen Zugang zu den behandelten Themen nach seinen Möglichkeiten zu finden
- Gemeinwesenarbeit
- Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern

Der aktuelle Fachdiskurs um Bildung in Kindertageseinrichtungen kritisiert am Situationsansatz vor allem die Gruppenorientierung und eine Vernachlässigung der individuellen Bildungsprozesse des Individuums (vgl. u.a. Schäfer 2004, S. 25).

— *Benannt wird Bildung – beschrieben wird Erziehung*

Die auf der Grundlage der KMK-Empfehlung zur frühen Bildung (Jugendministerkonferenz / Kultusministerkonferenz 2004) in den Ländern formulierten Bildungsrahmenprogramme beziehen sich konzeptionell auf Bildung als Aneignungsprozess. Kinder eignen sich in Konstruktions- und Ko-Konstruktionsprozessen in ihren Lebenswelten die Welt an und bringen sie mit sich in Verbindung (Laewen 2002; Stenger 2010). Dabei finden Ko-Konstruktionsprozesse nicht nur zwischen Kindern und Erwachsenen statt, sondern auch zwischen Kindern. Die Kindertageseinrichtung als sozialer Raum, in dem Kinder sich auch in besonderem Maß auf (fast) Gleichaltrige beziehen – in der also auch wie oben beschrieben „die Gruppe“ eine besondere Bedeutung hat – bietet hier spezifische Bedingungen für die Bildungsprozesse von Kindern.

Exkurs: Bildung und Erziehung I

Auch wenn Bildung und Erziehung zwei Seiten einer Medaille sind, verweisen sie doch auf unterschiedliche Aspekte der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Die vorliegende Auswertung des empirischen qualitativen Materials orientiert sich u.a. an der Differenzierung von Hans-Joachim Laewen, der auch die Bildungsdebatte in Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein maßgeblich beeinflusst hat⁴. Die Forscherinnen und Forscher dieser Studie knüpfen an einen sozialkonstruktivistischen Bildungsdiskurs an, in dem Bildung als die Aktivität des Kindes verstanden wird und Erziehung als die Aktivität des Erwachsenen.

Bildung meint hier die Aktivität des Kindes in Bezug auf die Aneignung der Welt in Bezug auf die eigene Person: „Wenn Bildung die zentrale Aktivität bezeichnet über die Kinder sich die Welt aneignen – eine innere Welt konstruieren, hatten wir das genannt -, dann kann ein Kind nicht gebildet werden, es kann sich nur selbst bilden“ (Laewen 2002, S. 42).

³ Allerdings muss berücksichtigt werden, dass es in den Kindertageseinrichtungen eine sehr diffuse Interpretation und Umsetzung dieses Ansatzes gibt. Häufig wird der Situationsansatz reduziert auf Termini wie „die Kinder abholen wo sie stehen“ und „Arbeiten in Projekten“.

⁴ Schleswig-Holstein war neben Brandenburg und Sachsen eines der drei Bundesländer in dem das Forschungsprojekt „Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ in den Jahren 1997 bis 2000 durchgeführt wurde (vgl. Laewen 2002).

→ Wenn wir also Bildung thematisieren, geht es vor allem um die Aneignungsprozesse der Kinder. Bildungsorientierung der pädagogischen Fachkräfte meint hier also vor allem: reflektieren sie die individuellen Bildungsprozesse der Kinder? Nehmen sie diese wahr und orientieren sie sich in ihrem (erzieherischen) pädagogischen Handeln an diesen Bildungsprozessen?

Erziehung dagegen meint bei Laewen die Aktivität des Erwachsenen mit der Intention, Bildungsprozesse der Kinder anzuregen. Erziehung hat „... keinen direkten Einfluss darauf (...), welche Art von Welt die Kinder konstruieren. Erziehung kann Kinder also nicht ‚vorprogrammieren‘, wie man einen Computer programmiert. (...) Wenn also Bildung Ziel von Erziehung sein soll, muss Erziehung sich auf die ‚Anregung aller Kräfte‘ des Kindes beschränken und Erzieherinnen müssen sich (...) von der Vorstellung verabschieden, dem Kind etwas ‚beibringen‘ zu können“ (Laewen 2002, S. 42).

→ Wenn wir also Erziehung thematisieren, geht es vor allem auch um die Frage, welche Erziehungsziele die pädagogischen Fachkräfte für die Kinder haben, welche sie wichtig für Kinder finden und mit welchen Inhalten sie Kinder konfrontieren wollen. Beate Andres und Hans-Joachim Laewen betonen die Bedeutung, die eine Klärung der Erziehungsziele im Team einer Kindertageseinrichtung hat. „Pädagogisches Handeln braucht Orientierung. Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen müssen sich auf vereinbarte Ziele stützen können, die zusammen mit den Interessen und Themen der Kinder ihre Planung und ihr Handeln leiten. Ohne klare Ziele der Fachkräfte bleiben die Bildungsmöglichkeiten der Kinder in den Kindertagesstätten eher zufälligen Konstellationen überlassen und können kaum auf ihre Qualität hin beurteilt werden“ (Andres/Laewen 2011, S. 27). Letztlich ist alles Handeln der pädagogischen Fachkräfte Erziehung – auch die Anregung und Unterstützung von Selbstbildung.

Erziehung und Bildung stehen in einem untrennbaren Zusammenhang und verweisen auf die beiden Perspektiven, die jedem pädagogischen Verhältnis inne wohnen: Bildung (als Tätigkeit des Kindes) braucht Erziehung (als Tätigkeit des Erwachsenen) und Erziehung gelingt nur dann, wenn die Kinder die Erziehungsbemühungen der Erwachsenen durch (Selbst)Bildung beantworten: „Erziehung hat (...), auch wenn Bildung immer Selbst-Bildung des Kindes ist und nur sein kann, durchaus Einflussmöglichkeiten auf die Bildungsprozesse der Kinder. Sie kann sie nur nicht direkt steuern, sondern auf der einen Seite nur anregen oder herausfordern, auf der anderen Seite aber auch behindern oder auf einem niedrigen Niveau festhalten“ (Laewen 2002, S. 43f.).

Bildungsprozesse der Kinder werden durch erzieherisches Handeln der Fachkräfte angeregt – u.a. durch die Gestaltung der Umwelt: „Erziehung kann die Umwelt des Kindes gestalten und sie kann die Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind gestalten. (...) Erziehung entscheidet darüber, welchen Ausschnitt der Welt sich das Kind konstruierend aneignen kann“ (Laewen 2002, S. 43).⁵

Erziehung, Bildung und Betreuung gelten als Trias, die das pädagogische Handeln in Kindertageseinrichtungen beschreibt. Während lange Jahre Erziehung und Betreuung im Mittelpunkt des Kita-Diskurses standen, ist seit etwa dem Jahr 2000 der Bildungsdiskurs dominant geworden. Dies wird auch in den Gesprächen mit den pädagogischen Fachkräfte und Leitungen deutlich. Auch wenn erste Forschungen (z.B. das Forschungsprojekt des Infans-Instituts) schon vor dem Jahr 2000 begonnen wurden, hat die öffentliche Diskussion doch erst durch die Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten Pisa-Studie an Brisanz gewonnen. Das ist vermutlich auch ein Grund dafür, dass die Bildungsdebatte in Kindertageseinrichtungen immer (auch) unter der Dominanz schulischer Bildungsergebnisse geführt wird (vgl. Abschnitt 7 in diesem Kapitel).

Die vorherrschende Bedeutung des Bildungsdiskurses in Kindertageseinrichtungen zeigt sich auch in den (insgesamt 17) Interviews mit Leitungen und Gruppendiskussionen mit Fachkräften, z.B. darin, dass der Begriff Erziehung nur ein einziges Mal (durch eine Leiterin⁶) zur Beschreibung der eigenen

⁵ Hier finden sich Anknüpfungspunkte zu Maria Montessori, die schon Anfang des letzten Jahrhunderts darauf hingewiesen hat, dass Pädagogik vor allem die Selbsttätigkeit der Kinder herausfordern muss („Hilf mir es selbst zu tun“) u. a. durch Raumgestaltung („vorbereitete Umgebung“).

⁶ Auf 393 Seiten der Abschrift der Interviews mit Fachkräften und Leitungen (mit ca. 190.000 Wörtern) kommt „Bildung“ (auch in Kombinationen) 972 mal vor; Erziehung 39 mal, davon 14 mal einfach als „Erziehung“ (und davon 11 mal nur in dem erwähnten Interview mit einer

fachlichen Aufgabe oder der alltäglichen Handlungspraxis verwendet wird. In drei Gesprächen kommt er vor, um damit eine Aufgabe der Eltern zu bezeichnen und einen Konflikt zu bearbeiten, der darin besteht, wie die Erziehungsaufgabe zwischen Eltern und Kindertageseinrichtung zu verteilen sei. Dabei wird Erziehung⁷ im Wesentlichen als Aufgabe der Eltern bestimmt (vgl. auch Abschnitt 3.8). Insgesamt lässt sich bei den Fachkräften eine deutliche begriffliche Wendung hin zur „Bildung“ beobachten.

Im Exkurs wurde aufgezeigt, dass die Tätigkeit der pädagogischen Fachkräfte theoretisch immer als Erziehung zu verstehen ist. Zur erzieherischen Bildungsunterstützung wird das Handeln der pädagogischen Fachkräfte dann, wenn diese sich mit ihrem Handeln explizit auf Bildungsprozesse der Kinder beziehen. So wundert es nicht, dass die pädagogischen Fachkräfte in den Gruppendiskussionen zwar von Bildung sprechen, aber immer wieder Erziehung beschreiben – ist das doch ihr pädagogisches Tun. Mit Bildung würde dieses dann in Verbindung gebracht, wenn sie in Bezug auf ihr erzieherisches Handeln die Bildungsprozesse der Kinder in den Blick nähmen (Welche Bildungsmöglichkeiten eröffnen sich den Kindern, wenn ich so und so erzieherisch handle?).

Diese fachliche Differenzierung zwischen Bildung und Erziehung findet sich in den Interviews allerdings nicht. Die pädagogischen Fachkräfte subsumieren ihr pädagogisches Handeln überwiegend unter „Bildung“ – bis hin zur Forderung, dass „Erziehung“ nicht ihre Aufgabe, sondern die der Eltern wäre.

„dann sag ich schon ‚ich bin nicht Erzieherin, ich bin Kindergärtnerin‘, denn erziehen sollen die Eltern, das wälzen sie wirklich auf uns ab. Die ganze Verantwortung, die soll bei uns liegen“ (Kita H, FK, S. 18⁸).

Mit einer Gleichsetzung von Bildung und Erziehung (wobei letztere vor allem von den Eltern verlangt wird) besteht die Gefahr, dass eine differenziertere Begrifflichkeit verloren geht und "irgendwie alles" was in der Kindertageseinrichtung geschieht unter Bildung subsumiert oder im Verhältnis zu diesem Begriff beschrieben und gedeutet wird. Diese Entwicklung deutet sich in den Interviews und Gruppendiskussionen an. Hier wird der Bildungsbegriff immer wieder diffus verwendet. Das ist besonders daran zu erkennen, dass unter der Bezeichnung „Bildung“ zahlreiche Phänomene aufgegriffen und diskutiert werden, die sozialpädagogisch streng genommen als „Erziehung“ zu kennzeichnen wären.

Die Zusammenfassung der qualitativen Untersuchungen in den Einrichtungen, deutet auf ein pädagogischem Handeln immer zugrunde liegendes grundsätzliches Spannungsfeld zwischen Bildung und Erziehung hin. Im Folgenden wird versucht, die unterschiedlichen Varianten des expliziten Begriffs von Bildung und des impliziten Begriffs von Erziehung und das Spannungsverhältnis zwischen den beiden zusammenfassend darzustellen. In den Materialien finden sich folgende Varianten:

- a) Bildung als selbsttätige Aneignung des Kindes
- b) Bildung auf der Grundlage von Bindung
- c) Erziehung als Akkulturation

Leiterin) und 25 mal kombiniert z.B. als Verkehrserziehung, Medienerziehung, Heimerziehung o.ä. Zum Erziehungsbegriff der genannten Leiterin: „Da muss man mit dem einzelnen Kind auch Erziehungsziele haben und da spielt für mich die Erziehung wieder rein. Den Kindern Regeln, Werte, Normen der Gesellschaft beizubringen, das ist dann für mich Erziehung“ (Kita E, L, S.2).

⁷ Allerdings bezeichnen sich die Fachkräfte selbst als Erzieherinnen bzw. als Erzieher.

⁸ Diese Aussage ist auch deshalb interessant, weil es sich hier um ein klassisches Argumentationsmuster aus der Schule handelt: Wir sind für Bildung zuständig, Erziehung findet in der Familie statt. Entwickelt sich – so könnte man an dieser Stelle vorsichtig fragen – aus der Wendung hin zur Bildung auch in der Kindertageseinrichtung eine zunehmende Abwehr von Erziehung?

a) Bildung als selbsttätige Aneignung des Kindes

Zunächst findet man zwar nicht durchgängig, jedoch in mindestens vier von neun Einrichtungen Formulierungen zum Bildungsbegriff, die übereinstimmend mit den Bildungsleitlinien Bildung als die selbsttätige Aneignung des Kindes auffassen (oft auch wie in der Fachdebatte als „Selbstbildung“ bezeichnet) und die die Aufgabe der Fachkräfte in einer Wahrnehmung und unterstützenden Begleitung solcher eigenständigen Bildungsbewegungen sehen.

Typische Formulierungen dieses Bildungsverständnisses lauten:

„Ich glaub der erste wichtigste Satz ist: Bildung ist Selbstbildung. Wir können keine Kinder bilden, sondern die bilden sich selbst, wir können denen nur dabei helfen“ (Kita G, FK, S.2).

„Ja, Bildung findet von Anfang an statt ..., von Geburt, vom ersten Tag, das sind ja alles die Schlagwörter, ne, also die man in und auswendig mittlerweile kann“ (Kita G, FK, S.3).

„A: Ja, das Kind bildet sich selbst und es braucht ein entsprechendes Umfeld und Personen, die eine Bindung eingehen zum Kind, um Fördern Möglichkeiten zu geben.

B: Genau, und was ich noch ganz wichtig finde, jedes Kind hat sein eigenes Entwicklungstempo ja auch, das heißt jeden muss man wo anders abholen“ (Kita G, FK, S.3).

„A: Bildung ist Selbstbildung und wir stellen hier in verschiedenen Bereichen den Kindern die Sachen für die Bildung zur Verfügung, also in den Gruppen und Bildungswerkstatt und Lernwerkstatt, auch nochmal extra, aber auch im täglichen Angebot in den Gruppen.

B: Ganz wichtiger Spruch ist auch 'Hilf mir es selbst zu tun' indem wir den Kindern nichts vorgeben, sondern sie unterstützen in ihrem eigenen Tun“ (Kita E, FK, S.2).

„Also Bildung ist immer! Wenn die rausgehen, die bilden sich, also ich sag das ja für Kinder, immer. Und diesen Prozess eben auch noch zu unterstützen oder weiter zu führen, das ist eben spannend auch...“ (Kita I, L, S.4).

„Wenn man Kinder begleitet sind sie gute Lehrmeister für uns Erwachsene. Und dass Selbstbildung eine bessere ist als eine übergestülpte, eine effektivere ...“ (Kita C, FK, S.3).

„...sondern ich möchte dann hier meine Kinder so, wie sie sind und das ist für mich auch Bildungsleitlinien, da abholen wie sie im Moment grade stehen und wenn's nächste Woche nicht mehr passt, dann muss ich neu überlegen...“ (Kita A, L, S.16).

b) Bindung als Bedingung für erzieherisches Handeln, das Bildung eröffnet

Gleichzeitig wird der Bildungsbegriff oft sofort mit einer seiner Voraussetzungen, nämlich Bindung in Verbindung gebracht, so in dem allerersten inhaltlichen Aussagesatz in einer Gruppendiskussion, in der die Fachkräfte auf die Frage nach Bildung nahezu mit einer Formel geantwortet haben “Bindung, Bildung, Bindung“.

„Wenn Bildung Thema ist ... ähm ... dann sage ich sichere Bindung, Bildung, Bindung und Bindungspartner ...“ (Kita E, FK, S.2).

„Bildung fängt bei mir schon an, überhaupt die Grundlagen zu schaffen [...], den Kindern diesen Bereich Emotional- und Sozialverhalten eine Förderung zukommen zu lassen und gute Bindungsarbeit zu leisten“ (Kita B, FK, S.3).

„Dass die Kinder hier ankommen, dass man guckt, dass ... ne gute Beziehung aufbaut, dass sie sich wohl fühlen und ich glaub wenn das alles so Zusammenspiel und wenn das gut aufgebaut ist, dann kann das mit der Bildung auch weitergehen“ (Kita F, FK, S.1).

„Bildung an sich, ist für mich (...) für dieses Kind, dass es letztendlich Bildung erfahren kann, dass man die Begleitung in sozialen Bezügen sieht, dass man sagt, ich bau gute Bindung auf, dann hab ich auch jemand, der dem Kind 'ne Brücke baut, dass es letztendlich überhaupt den Zugang zu Bildung hat. Da gibt es einfach Voraussetzungen für mich, die geschaffen werden müssen, ...“ (Kita A, L, S.3).

Die Gewährleistung vertrauter personaler Beziehungen von Fachkräften zu Kindern wird in den Gesprächen häufig als Voraussetzung von Selbstbildung betrachtet. Streng genommen bezeichnet die Gewährung sicherer Bindungen aber bereits eine Aufgabe von Erziehung (als Handeln der Erwachsenen): Erwachsene oder Fachkräfte sichern die Voraussetzung von Entwicklung und Bildung, indem sie Kindern vertraute und sichere Bindungen eröffnen. Wenn man mit Laewen (2002, S. 73) Erziehung bestimmt als das (Beeinflussungs-)Handeln der Erwachsenen und pädagogischen Fachkräfte und Bildung als das aktive Aneignungshandeln des Kindes/des Subjekts, so wäre auch die bewusst als Voraussetzung gewährleistete Bindung als Erziehung zu benennen.

Zwar ist Beziehung auf eine gegenseitige Kooperation – hier von Kind und Erziehungspersonen – angewiesen, aber ohne eine gewisse Vorleistung der Erziehenden können sich die Potenziale der Bildsamkeit des Kindes nicht entfalten. Erst auf der Basis von sicherer Fürsorge und Vertrauen kann das Kind seine eigenständige Aneignung betreiben und dabei auch Beziehungen als Subjekt mitgestalten. Darauf weist auch Michael Winkler hin: „Vertrauen geht, (...) mit engen Bindungen einher. Sie geben das Gefühl von Sicherheit, welches unabdingbar ist, um die Risiken von Entwicklung und Bildung auf sich nehmen zu können“ (Winkler 2006a, S. 148). Vertrauen in Bindungen stellt eine sichernde Grundlage dar, auf deren Basis sich eine kooperativ kommunizierende Beziehungsgestaltung zwischen Kind und Erwachsenen entwickeln kann. Das geschieht allerdings nicht zeitlich in einem Nacheinander, sondern immer miteinander verbunden, wenn auch die Gewährleistung von vertrauter Beziehung durch die Erwachsenen oder Fachkräfte die Basis der Bildungsprozesse des Kindes darstellt.

Mit ihrer Betonung von Bindung als Voraussetzung von Bildung thematisieren die Fachkräfte damit eine wichtige Funktion von Erziehung, die Sicherung vertrauter Beziehung als Basis der sich - parallel damit verbunden - entwickelnden Selbsttätigkeit des Kindes. Allerdings tun sie dieses nicht unter der spezifischen Bezeichnung „Erziehung“, sondern Beziehungsgestaltung wird – und das bestätigt die oben festgestellte Dominanz des Bildungsbegriffs – als fachliche Orientierung unter der Überschrift von Bildung verstanden. So entsteht ein Spannungsfeld in Bezug auf die zeitliche Verortung von Bindung und Bildung. Kann (Selbst)Bildung erst stattfinden, wenn eine Bindung und Beziehungsvertrauen zu einer Fachkraft aufgebaut ist oder wird auch in der Beziehungsentwicklung von einer selbsttätigen, kooperativen Mitgestaltung des Kindes ausgegangen?

Abbildung 2: Zum Verhältnis von Bindung und Bildung

Bindung und Bildung als Nacheinander



oder

Bindung und Bildung als integriert geschehende Kooperation



c) Erziehung als Akkulturation (Förderung sozialer Handlungsfähigkeit)

Erziehung ist immer auch eine bewusste erzieherische Einführung in die Handlungsmuster und Normen einer Kultur (hier verstanden als gesellschaftliche Lebensweise) bzw. Gesellschaft. Auch Kindertageseinrichtungen haben die Aufgabe, Pädagogik als Akkulturation zu gestalten. In den Interviews definieren die pädagogischen Fachkräfte diese Aufgaben immer wieder als die Förderung (normen-gemäßer) sozialer Handlungsfähigkeit, die ihrerseits wiederum als Voraussetzung von Bildung bestimmt werden.

„Wichtig ist eben immer, denke ich, das Sozialverhalten, ne? So, dass die Kindern miteinander umgehen können, dass sie sich helfen, dass sie auch gewisse Regeln kennenlernen und die dann auch umsetzen. Das sehe ich immer als ersten Punkt vor dem Ganzen, ...“ (Kita I, L, S.3).

„Bildung fängt bei mir schon an, überhaupt die Grundlagen zu schaffen und da ist es für mich oder für uns auch ganz wichtig den Kindern in diesen Bereich des Emotional- und Sozialverhaltens eine Förderung zukommen zu lassen und gute Bindungsarbeit zu leisten, gute Beziehungen aufzubauen, stabile Beziehungen aufzubauen“ (Kita B, L, S.3).

„(Dass die Kinder) auch Verlässlichkeit und Kontinuität von uns erwarten können, also das sind so bestimmte diese Kriterien ... die liegen uns besonders am Herzen und wollen wir den Kindern eben mitgeben und versuchen das auch immer wieder zu vermitteln. Also diese soziale Intelligenz fördern, unterstützen und auch diese emotionale Intelligenz“ (Kita B, L, S.4).

„Was uns in den letzten Jahren aufgefallen ist, dass dadurch, dass viel Erziehungsunsicherheit bei den Eltern herrscht wir vorrangig damit beschäftigt sind den Kindern Strukturen beizubringen und Halt zu geben. Das soziale Miteinander einzuüben, weil sie einige Dinge gar nicht mitbringen, wenn sie hier bei uns ankommen ...“ (Kita C, FK, S.2)

„Das ist n ganz großer Auftrag, diese Sicherheit zu geben, erst mal Sicherheit und Nähe und wenn die Kinder sehr ... unsozial untereinander sind, sodass sie sich nicht achten, dann ist ein normales Arbeiten nicht möglich“ (Kita F, FK, S.2).

„... da gibt es so viele Bereiche, wo es darauf ankommt Erzieher, Kind oder überhaupt diese Kommunikation alleine schon Sprache und das ganze soziale Miteinander, das sind nicht nur Kinder unter Kinder, sondern Kinder mit uns, welche Werte vermittel ich den Kinder natürlich, da sind wir immer involviert, ...“ (Kita A, FK, S.36).

„Wir stärken hier sehr stark Sozialkompetenzen und versuchen also dadurch, das ist auch ein Thema der interkulturellen Pädagogik, die wir hier haben, die kulturelle Vielfalt zu stärken und damit auch die Kompetenz zu stärken, dass man auch Rücksicht aufeinander nimmt, dass man anderen Leuten hilft oder auch Kindern, die eben eine andere Sprache haben unterstützt ...“ (Kita H, L, S.4).

Erziehung spielt in den Interviews vor allem eine spezifische Rolle bei der Sprachförderung und der Vorbereitung auf Schule.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die qualitative Studie nahe legt, dass die Kindertageseinrichtungen den gesellschaftlichen und fachspezifischen Diskurs der „Bildung in Kindertageseinrichtungen“ aufgegriffen haben. Bildung wird in den erhobenen Daten als durchgängiger Begriff der Selbstbeschreibung der eigenen Konzepte und Praxis dargestellt. Gleichzeitig zeigt sich, dass mit diesem Begriff ein großes Spektrum von konzeptionellen Annahmen, Zielen und Handlungsmustern verbunden wird.⁹ Damit kann die Hypothese aufgestellt werden, dass die Chiffre „Bildung“ zum zentra-

⁹ Das mag einerseits der Fragestellung der Untersuchung geschuldet sein, kann man doch annehmen, dass in einer Befragung zu Bildungsverständnis und Bildungspraxis dieser Begriff präsentiert werden muss, andererseits wäre doch anzunehmen, dass in den teilweise sehr langen und differenzierten Interviews und Gesprächen, sich doch auch die in der alltäglichen Fachsprache und Selbstverständigung der einzelnen Fachkräfte und Teams typischen Termini und Argumente mindestens zeigen, wenn nicht sogar durchsetzen würden. Anders gesagt, selbst wenn man über die Unterstellung „sozialer Erwünschtheit“ eine Bildungsorientierung für die wissenschaftlichen Gesprächspartner präsentiert würde, wäre es doch schwer, diese über eine längere Gesprächszeit durchzuhalten und ohne die gewohnten eigenen Sprachmuster zu nutzen.

len Deutungsmuster der eigenen konzeptionellen Ansprüche und pädagogischen Praxis der befragten Kindertageseinrichtung geworden ist.

— **Pädagogisches Handeln zwischen den Themen der Kinder und den Themen der Erwachsenen**

Im empirischen Material wurde deutlich, dass das pädagogische Handeln der Fachkräfte immer auch mit spezifischen pädagogischen Handlungsformen beschrieben wird – dies sind vor allem „Angebote“ und „Projekte“. Besonders die Projektarbeit wurde dabei von allen Kindertageseinrichtungen erwähnt – in Zustimmung, aber auch in kritischer Distanz. Auch dieser Bezug basiert in besonderer Weise auf der Tradition des Situationsansatzes.

Exkurs: Angebote und Projekte

Die pädagogische Arbeit der Kindertageseinrichtungen ist vor allem durch zwei Formen pädagogischen Handelns dominiert: durch Angebote und Projekte. Diese Begriffe unterscheiden sich zunächst vor allem durch ihre zeitliche Dimension und ihre Komplexität.

Unter **Angeboten** versteht man pädagogische Maßnahmen der Fachkräfte, mit denen sie bestimmte Themen für die Kinder aufbereiten. Angebote können als zugemutete Themen¹⁰ von den Fachkräften eingebracht werden oder auf der Grundlage von Beobachtungen Themen der Kinder aufgreifen (vgl. Laewen 2002, S. 88). Sie können einmalig sein oder sich regelmäßig wiederholen (z.B. Das Vorleseangebot, das jeden Montag stattfindet).

Unter einem **Projekt** versteht man eine Beschäftigung mit einem Thema über einen mehr oder weniger längeren Zeitraum. Kennzeichen von Projekten sind:

„Themen- und Produktorientierung: Projekte setzen sich mit klar umrissenen Themen auseinander und enden häufig mit einem Produkt oder einer Abschlusspräsentation.

Zielgruppenorientierung: Projekte befassen sich mit Themen, die für die jeweilige Kindergruppe von Bedeutung sind. Sie werden so geplant, dass sie allen Kindern, die am Projekt teilnehmen, individuelle Zugänge zum Projektthema eröffnen.

Zeitliche Begrenzung: Projekte sind zeitlich begrenzt. Wenn ein Produkt erstellt ist oder ein Thema erschöpfend behandelt wurde, ist das Projekt beendet. Dabei kann der zeitliche Umfang eines Projekts sehr unterschiedlich sein.

Partizipative Orientierung: In Projekten können die Kinder in allen Projektphasen an den Entscheidungen bezüglich des Projekts beteiligt sein: von der Themenfindung über die Zielformulierung, die Planung und die Durchführung bis zur Auswertung.“ (Knauer, Hansen 2008, S. 49).

Der Unterschied zwischen Angeboten und Projekten ist ein gradueller. Während Angebote sich eher auf einmalige oder wiederkehrende Handlungsangebote der Fachkräfte beziehen, die in einem kürzeren Zeitfenster erfolgen (z.B. es gibt jeden Tag verschiedene einstündige Angebote, die die Fachkräfte vorbereitet haben und den Kindern anbieten), versteht man unter Projekten eher eine längere

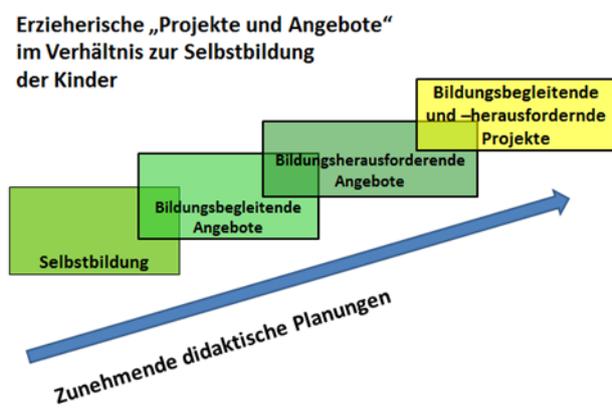
¹⁰ Hans-Joachim Laewen beschreibt „Zugemutete Themen“ wie folgt: „Wenn wir umgekehrt von „Themen zumuten“ sprechen, dann geht es darum, die Erziehungsziele aktiv und auf der Grundlage zuvor reflektierter Strategien zu verfolgen. Die Erzieherinnen gehen dabei von den Erziehungs- und Handlungszielen der Einrichtung aus und verknüpfen ein Ziel (oder auch mehrere, wenn sich das anbietet) mit aktuellen Interessen oder Themen des Kindes“ (Andres/Laewen 2011, S. 126f.).

Beschäftigung mit einem Thema (über mehrere Tage bis zu Monaten oder gar einem Jahr), das didaktisch vorstrukturiert ist, sich aber während des Projekts auch weiter entwickelt.

Die Unschärfe zwischen diesen Arbeitsformen von Angeboten und Projekten zeigt sich auch in den Gruppengesprächen mit den Fachkräften. Eine Unterscheidung ist noch dort am klarsten, wo unter Projekt bewusst eine längere didaktisch strukturierte Beschäftigung mit dem Thema geschieht. Einige Einrichtungen sprechen von Mini-Projekten, die von anderen Einrichtungen wieder als Angebote beschrieben werden.

Deutliche Unterschiede ergeben sich aber in Bezug auf die Entstehung dieser Arbeitsformen. Die Fachkräfte unterscheiden zwischen Angeboten und Projekten, in denen die Bildungsthemen der Kinder beantwortet werden (dies wäre eher eine erzieherische Weiterführung und Begleitung von Selbstbildungsprozessen der Kinder) und denen, in denen sie Kindern aus verschiedenen Gründen bestimmte Bildungsthemen zumuten (dies wäre eher eine erzieherische Intervention, um spezifische Aneignungsprozesse bei den Kindern auszulösen). In den Interviews konnten wir folgende Formen des pädagogischen Handelns zwischen Bildung und Erziehung finden:

Abbildung 3: Unterstützung von Selbstbildung über Angebote zu Projekten



Das heißt im Einzelnen:

Selbstbildung meint die Aktivitäten des Kindes in der Aneignung der Umwelt. Pädagogische Fachkräfte haben hier keine aktiv vorgebende oder fordernde Rolle sondern beschränken sich auf eine Beobachtung und Dokumentation sowie eine unterstützende Begleitung der Bildungsprozesse.

„Also ich bin Verfechter von Selbstbildung und Partizipation finde ich auch ganz ganz wichtig so. Ich finde das echt toll, was Kinder für Kompetenzen haben ... wenn man sie lässt (lacht) ...“ (Kita F, L, S.2).

Bildungsbegleitende Angebote meint geplante pädagogische Aktivitäten der pädagogischen Fachkräfte zu einem spezifischen Thema, die die Kinder freiwillig annehmen oder ablehnen können und die ggf. auch prozesshaft in Reaktion auf die Annahme der Kinder verändert oder abgebrochen werden können. Diese Angebote werden relativ eng an den Selbstbildungsthemen der Kinder entwickelt, meistens an gemeinsamen Themen von mehreren Kindern, so dass das Angebot als gruppenbezogen organisiert werden kann. Die Fachkräfte nehmen hier vorrangig eine (selbst)bildungsunterstützende Perspektive ein.

„Dadurch [durch die Reaktionen der Kinder] entstehen halt auch Themen und dadurch entstehen halt auch Projekte. Dadurch, dass wir ein großes Thema haben und wenn wir dann natürlich sehen, dass die Kinder etwas haben, was sie ganz besonders beschäftigt, nehmen wir das mit auf. Wär ja schlecht, wenn wir's nicht machen würden“ (Kita I, FK, S.5).

„Bei uns ist es vielleicht so, irgendein Thema liegt in der Luft, worüber die Kinder schon vielleicht zwei, drei Tage drüber gesprochen haben, dann greifen wir das auf und gucken wie sich das weiterentwickelt oder wie lange sich das entwickelt. Das kann auch mal in einer Woche erledigt sein. Das ist dann Miniprojekt¹¹“ (Kita H, FK, S.29).

Bildungsherausfordernde Angebote (zugemutete Themen) beschreibt Angebote, die pädagogische Fachkräfte als wichtige Themen auswählen und vorbereiten – Hans-Joachim Laewen nennt dieses „zugemutete Themen“, ein Begriff der auch von einigen Fachkräften genutzt wird - nennen wir dieses bildungsherausfordernde Angebote.

Ob die Teilnahme an diesen Angeboten allerdings freiwillig ist oder nicht, ist unterschiedlich. Die pädagogischen Fachkräfte nehmen hier eher eine erzieherische Perspektive ein, im Sinne eines „Wir möchten, dass sich die Kinder mit diesem Thema beschäftigen.“ und fordern dies z.T. mit erzieherischen Mitteln auch ein.

„Wir machen das eben auch so, dass wir auch Angebote zusätzlich machen, also wer Lust hat darf heute Tuschchen und so was, weil uns das dann eben ja auch noch sinnvoll erscheint eben die Kinder ja in ihren Stärken dann auch noch zu fördern und eben Anreize zu schaffen, das 's dann aber 'ne freiwillige Sache, also wer das eben mitmachen möchte, darf das, aber es ist eben nicht so: "Jetzt malen wir alle“ (Kita G, FK, S.16).

„Das ist ja aus der Beobachtung der Kinder heraus entstanden also jede Gruppe hat eigene Interessenslagen und da wird immer wieder speziell für die Gruppe geguckt. Außer diese zugemuteten Themen, was ich gerade schon mal gesagt hatte, dass wir da dann, wir haben jetzt ein Wort dafür, früher gab es da ja noch nicht das Wort dafür, da gab es einfach nur das Projekt, das neudeutsche pädagogische Wort heißt jetzt 'zugemutete Themen' und das sind halt so Themen, die wir im Moment mit den Kindern dann einmal im Jahr für die ganze Kita bearbeiten ...“ (Kita E, L, S.6).

„Wir machen Freispielangebote. Und wenn man jetzt zum Beispiel projektbezogen arbeitet, dann bietet man an. Dann sagt man während des Freispiels könnt ihr zu mir an den Tisch kommen und – keine Ahnung – Kartoffeldruck. Ich biete das und das an. Natürlich gibt es Kinder die einige Dinge, die da Stärken und Schwächen haben, ist ja klar. Wenn ich schwach bin, mach ich das nicht unbedingt gerne, schneide ich nicht so gerne oder was auch immer, die versuchen wir natürlich zu motivieren und sagen: „Na komm, hast du nicht mal Lust mit mir?“ und die sagen selten nein. Und dann kommen sie natürlich auch ... aber generell ist es eigentlich ein freies Angebot. Und die können wählen, ob sie kommen oder lieber spielen. I.: Und wenn ein Kind gar nicht zu ihren Projekten kommt, dann versuchen Sie das durch individuelle Ansprache? E.: Ja. ... Und natürlich. Die Freunde haben alle – das Kunstwerk oder was auch immer ... E1: ja – dann such dir einen Freund aus und dann kommt ihr zusammen – also das ist ja unsere pädagogische Geschicklichkeit, (E3 unsere Kinder) die dazu zu kriegen“ (Kita D, FK, S. 6).

Projekte meint eine didaktisch-methodische Gesamtplanung zu einem Thema, in der einzelne Arbeitsinhalte und -schritte geplant und auch in ihrem zeitlichen Verlauf festgelegt werden. Dabei ist der Unterschied zwischen „Angebot“ und „Projekt“ im Verständnis der pädagogischen Fachkräfte fließend.

„ja so in den Gruppen gestalten die Kinder halt auch Projekte mit und was sie gerne mal machen möchten. Es gibt eine Wunscheleine, wo die Kinder so aufschreiben, was sie gerne mal machen möchten, hat ein Kind z.B. sich gewünscht, mit dem Zug zu fahren, weil der fährt hier alle Stunde vorbei und dann haben wir das organisiert mit den Eltern, dass wir einmal nach Heide gefahren sind auf n Spielplatz und wieder zurück“ (Kita F, L, S.3).

In den meisten Fällen beschreiben die pädagogischen Fachkräfte allerdings eine Praxis, in der die Projektthemen vor allem von den pädagogischen Fachkräften festgelegt werden und die Projektdurchführung ebenfalls in den Händen der Erwachsenen liegt.

¹¹ Hier wird deutlich, dass Angebote und Projekte nicht deutlich unterschieden werden.

„Und dann haben wir halt einmal im Jahr auch ein gruppenübergreifendes Projekt, was festgelegt ist. Das ist einmal 'Brandschutzerziehung', 'Kinder unserer Welt' und 'Gesunde Kita'“ (Kita E, FK, S.38).

„Und für die Schulanfängerkinder unsere besonderen Sachen, Bildungswerkstatt, Lernwerkstatt, Schullipprojekt, das sind ja die Schlagworte dazu und wie die inhaltlich gefüllt sind wisst Ihr ja alle selbst am besten und jeder der sich dafür interessiert kann das auch nachlesen an unseren Kurzkonzepten, die hier ausgehangen sind“ (Kita E, FK, S.6).

„(Wir) legen einmal so'n ganz großes Thema fest, wo der Kindergarten jetzt sagt, das ist unser einheitliches Thema, das ist in diesem Jahr "Das Jahr und der Planet der Sinne", dazu bieten wir Sinneswochen an. Das ist eine Woche im Monat, eine ganze Woche im Monat, in dem wir in jeder Gruppe etwas zum Thema Sinne anbieten. Wie n kleines Projekt, was ne ganze Woche über stattfindet und jedes Kind kann in einer Gruppe gucken und zu diesem Thema etwas machen“ (Kita I, FK, S.5).

„Und die Mitarbeiter setzen sich dann zusammen und überlegen sich, ab nächster Woche machen wir das Projekt Feuerwehr zum Beispiel. Und dann wird festgelegt wie lange das Projekt laufen soll und wir überlegen uns was wollen wir basteln, welche Lieder singen wir, welche Fingerspiele, was machen wir, besuchen wir die Feuerwehr, die zum Glück da ist, solche Sachen, was tun wir und dann wird das eben in der Gruppe mit den Kindern umgesetzt“ (Kita C, FK, S.10).

Dabei orientieren sie sich besonders an den Bildungsbereichen der Bildungsleitlinien (vgl. auch Abschnitt 3.3):

„Um in die anderen Themenbereiche nochmal reinzugehen haben, bieten wir natürlich auch andere Projekte an, wie z.B. phonologischen Bewusstsein, ähm, Zahlenland ähm, naturwissenschaftliche Projekte also, Verkehrserziehung, Kochen, wie gehe ich mit Essen um, wie gehe ich mit Nahrungsmitteln um, was für hygienische Vorschriften, also was muss ich dafür alles einhalten, um kochen zu können. Wir haben Musikprojekte, Kunstkinder. M6: Kunstkinder, wo wir ins ... Museum uns angucken. M5: Bewegungsspiele, genau, also Turnangebote, also Projekte, wo es um Bewegungsspiele geht und ehm, da gibt es ne ziemlich große Vielfalt an Projekten, die angeboten werden“ (Kita I, FK, S.4).

Dazu können auch Projekte gehören, deren Inhalte und Methodik aus der Fachliteratur oder aus vorgefertigten Spiel- und Lernprogrammen entnommen werden (z.B. zur Gewaltprävention, wie „Faustlos“), zum Sprachtraining (z. B. Würzburger Programm), zur Konzentrations- oder Entspannungsförderung.

— **Pädagogisches Handeln zwischen Bildung und Erziehung**

Die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen sprechen immer wieder vom „Abholen“ des Kindes. Sie wollen damit eine Praxis der Kindorientierung und Bildungsbegleitung beschreiben. Gleichzeitig beschreiben sie in ihren Geschichten, die sie in diesem Zusammenhang erzählen, aber auch eine Praxis in der diese Bildungsbegleitung übergeht in erzieherisches Handeln. Hier zeigt sich, dass der Satz „Wir holen die Kinder dort ab, wo sie stehen“ zwar einerseits eine Kindorientierung ausdrücken soll, immer wieder aber unterschwellig eine Erwachsenenorientierung transportiert.

Die in der Praxis der Sozialpädagogik häufig verwendete Formel: „Das Kind da abholen, wo es steht“ lässt das Kind als unbewegt erscheinen: es „steht“ und es wird „geholt“ und zwar auf den Weg des Erwachsenen. Es bewegt sich nicht selbst und wird etwa in der Selbstbewegung begleitet, sondern es muss geholt werden. Es erscheint nicht nur passiv sondern auch angewiesen auf Wegweisung, auf Vorgabe von Orientierung. Der Er-Ziehende bezieht sich zwar wahrnehmend auf das Kind, weiß dann aber, wie und wohin es geholt werden muss, weiß also, was es wie tun und lernen soll. Das Kind ist zwar der Anstoß oder Ansatzpunkt einer erzieherischen Handlung, aber Ziel, Inhalt und Methode der dann folgenden Intervention werden durch den oder die Erwachsenen bestimmt. In diesem Muster ist die pädagogische Arbeit von einem Spannungsfeld zwischen einem Ausgehen vom Kinde einerseits und einer Er-Ziehung in die von Erwachsenen bestimmte Richtung geprägt.

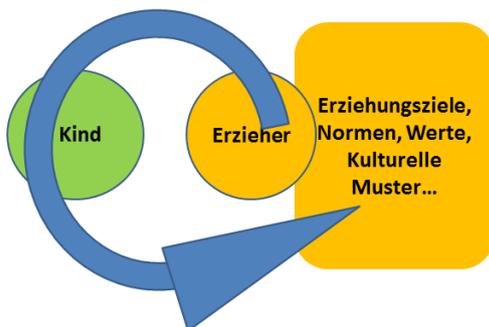
Dieses Handlungsmuster wird vor allem in den Geschichten deutlich, die die Kolleginnen über ihre Praxis erzählen. Man will Bildungsbewegungen der Kinder aufnehmen, sieht sich aber verpflichtet, dort, wo Kinder sich aus erzieherischer Sicht nicht in die richtige Richtung bewegen, auch (nach) zu steuern. Deutlich wird dies zum Beispiel in der Darstellung eines Teams am Thema „Gesundheit“:

„dass wir mit den Kindern gemeinsam besprechen was eingekauft wird. Und das soll dann eben unter dem Aspekt gesund auch sein, also es geht nicht so, dass die Kinder sagen 'Ich möchte das weiße Brötchen und das Nutellabrot haben', 'Wir kaufen Nutella ein und die Kindermilchschnitten', sondern wir versuchen schon auch bewusst darauf hinzukommen, dass die Kinder auch untereinander eben sagen 'Nee, Nutella ist zwar lecker, aber nicht so gesund' Und dann versuchen die Kinder untereinander sich eben auch so ein bisschen auszutauschen und dann ist es eben nicht das Schokobrotchen was eingekauft wird“ (Kita E, FK, S.23).

Hier wird einerseits auf die Kinder eingegangen, in dem mit Ihnen besprochen wird was eingekauft werden soll. Andererseits gibt es jedoch ein Einwirken, das darin besteht, dass erzieherisch vorgegeben wird, was gesund ist und damit auch was „nicht geht“ (weiße Brötchen und Nutella). Das soll jedoch so geschehen, dass die Kinder möglichst selbstständig das Wissen und die Normen gesunden Essens untereinander austauschen. Wenn man so will, besteht die Erziehung darin, die Selbsterziehung anzuregen. Obwohl dieses Ziel angestrebt wird, bleibt es dennoch in der Macht der Erzieher zu entscheiden, was gekauft wird und was nicht.

Abbildung 4: Erziehungsmuster im Umgang mit Selbstbildung

**„Das Kind abholen, wo es steht...“
Erziehungsmuster im Umgang mit Selbstbildung**



Eine ähnliche pädagogische Intervention findet statt, wenn die pädagogischen Fachkräfte das Handeln eines Kindes beobachten und in irgendeiner Weise (ob durch fachliche Kriterien angeleitet oder nicht) eine Entwicklungsaufgabe definieren und sie dem Kind oder den Kindern (auf unterschiedlich fordernde Weise) stellen.

„Weil ich finde auch, das muss sein. Man muss Kinder so motivieren, dass sie das dann auch mal ... es gibt z.B. Bastelarbeiten wo wir sagen 'Ok, du kannst dir das überlegen, aber irgendwann diese Woche möchte ich auch, dass Du das und das machst' und dann überlegen sie und meistens machen sie es dann sofort und das finde ich genauso wichtig“ (Kita E, FK, S.29).

„Ja klar, ich hab auch Kinder die in der Gruppe, die würden, wenn es nach denen geht nie eine Schere in die Hand nehmen und nie mal sich irgendwie üben am Schneiden ... das gehört natürlich auch mit zu dem täglichen Ablauf oder zu dem Wochenablauf und das muss natürlich auch eingebunden werden, denn dafür sind wir natürlich auch da und das fordere ich auch ein, es gibt bei uns in der Gruppe auch Einheiten wo auch bestimmte Anforderungen gestellt werden, die auch von den Kindern erfüllt werden, genauso wie es Regeln gibt, das finde ich auch völlig normal, klar die gibt es immer. Die würden am liebsten nur spielen und Gaudi. Natürlich wird das da eingebaut, da wird auch geübt zu zählen, auch wenn man keinen Bock hat, denn jeder ist mal mit Tischdienst dran“ (Kita B, FK, S.13).

Solche erzieherischen Interventionen können im Alltag auf der Basis von spontanen Beobachtungen eingesetzt werden, aber auch in Bezug auf ein systematisches Beobachten, das auch durch selbst erarbeitete Kriterien oder vorhandene diagnostische Kategorien angeleitet wird.

„Aber das wird durchgeführt an wirklich durchgeführten Beobachtungen mit dem Kind. Es ist zum Beispiel eins' Kann es nach Anleitung mit Legosteinen bauen?' Dann ist es wirklich so, dass einer sich mit dem Kind durchführt und wir uns das dann angucken. Da sind mehrere Sachen, gerade bei der kognitiven Entwicklung die man dann wirklich direkt im direkten Kontakt mit dem Kind macht und dann wirklich guckt, kann es das oder kann es das nicht“ (Kita E, FK, S.39).

Erzieherische Interventionen beziehen sich gelegentlich auch auf die kommunikative Vermittlung von „Regeln“ und deren Durchsetzung. Solche Regeln beziehen sich sowohl auf den sozialen Umgang (siehe Vermittlung von sozialer Kompetenz oben), als auch auf allgemeine Verhaltensregeln und den Umgang mit Sachen.

„Ich finde, wir lassen ja nicht alles frei laufen, sondern wir geben schon einen Rahmen vor. Wir besprechen zwar ... wir besprechen ja hier auch die Regeln, sie dürfen ja jeden Tag alleine rein, sie dürfen alles machen, sie dürfen bloß nichts zerstören, sie müssen ihren Arbeitsplatz wieder aufräumen ... das sind alles so Regeln, die hier vorher mit den Kindern besprochen werden. Wer sich da nicht dran hält, da werden sogar Sanktionen mit den Kindern besprochen und die Sanktionen die von den Kindern kommen sind oft viel härter, hab ich die Erfahrung gemacht, als die Sanktionen, die ich vielleicht aufstellen würde in dieser Situation“ (Kita E, FK, S.18).

„(... die Kindergartenanfänger) die müssen mit ganz anderen Sachen zurechtkommen erst mal. Die müssen damit zurechtkommen, dass sie auf einmal nicht mehr alleine oder zu zweit oder zu dritt sind, sondern dass da ne große Gruppe ist, dass man sich unterordnen muss, dass man nicht die erste Geige spielt, dass ehm es Regeln gibt, die befolgt werden und wenn diese Regeln nicht eingehalten werden, dass es Konsequenzen gibt. Das ist alles Bildung!“ (Kita I, FK, S.3).

Exkurs Bildung und Erziehung II

„Bildung“ ist in der Selbstbeschreibung der Kindertageseinrichtungen angekommen. Die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen nutzen den Begriff als dominante Beschreibung ihres pädagogischen Handelns. Zugespitzt könnte man formulieren: **„Alles ist jetzt Bildung“**¹². Auch der Situationsansatz wird unter der Überschrift Bildung interpretiert.

Der klassische Fachbegriff der "Erziehung" wird von allen untersuchten Leitungen und Teams nur ein einziges Mal von einer Leiterin im konzeptionellen Sinne verwendet. Sonst dient er nicht dazu, eigene Aufgaben und Arbeitsweisen normativ zu modellieren oder ihrer Praxis zu beschreiben. Das erstaunt umso mehr, als dass die Darstellungen der eigenen Arbeit und die Detailberichte über den pädagogischen Alltag viel stärker von Handlungsweisen bestimmt sind, die man fachlich als Erziehung bestimmen müsste, als von Handlungsformen, die als erzieherische Bildungsbegleitung gekennzeichnet werden könnten.

Das Problem des Verschwindens einer Konzipierung und Reflexion pädagogischer Praxis im Blick auf den Erziehungsbegriff hat besonders Michael Winkler problematisiert. In Texten mit Titeln wie "Bildung mag zwar die Antwort sein – das Problem aber ist Erziehung" (Winter 2006b) oder "Keine Bildung ohne Erziehung!? Über einige Schwierigkeiten mit Erziehung" (Winkler 2008) kritisiert er, dass der Begriff der Bildung zunehmend „hochgradig trivialisiert gebraucht“ (Winkler 2006b, S. 184) würde, seine theoretische Differenziertheit verloren ginge und er entgegen seiner klassischen Konzipierung vom Neuhumanismus bis zur kritischen Theorie umgedeutet würde „zur Etablierung neuer, zynischer Kontrollstrukturen in einer unsicher gewordenen Gesellschaft“ (a.a.O. S. 94). Damit einher ginge eine Vernachlässigung des öffentlichen Diskurses und der konzeptio-

¹² Das ist sicherlich einerseits das Ergebnis einer Befragung, die sich auf die Umsetzung von Bildungsleitlinien richtet. Es verwundert zunächst nicht, dass in einer Untersuchung zu den Bildungsleitlinien, die von dem Ministerium finanziert wird das selbst die Bildungsleitlinien herausgegeben hat, die Befragten ihre Praxis als „Bildung“ darstellen. Dennoch sind wir der Meinung, dass dieses Wording nicht ausschließlich auf Versuche zurückzuführen ist, die unterstellten Wünsche des Ministeriums und der Evaluatoren zu befriedigen. Denn dazu ist die Verwendung des Begriffs zu durchgängig und reicht vom Beginn der Interviews und Gespräche bis zu deren Ende, wird auch ohne spezifische Interviewfragen als konzeptioneller Begriff verwendet.

nellen Ausrichtung an Erziehung, die aller Bildung vorausgehe. Für Winkler ist Sozialpädagogik "eine der Schlüsselinstanzen, um Erziehung auch unter Bedingungen sozialer und kultureller Prekarität sicherzustellen und damit überhaupt erst die Voraussetzung von Bildungsprozessen zu bewahren" (a.a.O., S. 199). Mit Voraussetzung meinte er nun nicht ein zeitliches Vorausgehen (erst Erziehung und dann Bildung), sondern eher eine grundlegende erzieherische Sorge und sichernde Rahmgebung, auf deren Basis sich das selbsttätige Subjekt (das Kind) in Kooperation mit dem Erziehenden die Welt, als Kultur und Gesellschaft aneignen kann. So stehen Erziehung (wenn man so will gleichzeitig) als Handeln der Erziehenden und Bildung als Tätigkeit des Kindes in einem triadischen Zusammenhang, also einem Dreieck von selbsttätiger Aneignung durch das Kind (Bildung) (1) und einer sorgenden/sichernden und herausfordernden Unterstützung des Aneignungshandelns durch den Erziehenden (2), der auf die Kultur und Gesellschaft (3) „zeigt“ (sie präsentiert und repräsentiert) und so eine kooperierende gemeinsame Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen-kulturellen Wirklichkeit entsteht. Zur Erziehung gehören also immer die Gewährleistung von Sicherheit und Geborgenheit (Sorge), die Schaffung von Erfahrungsräumen, in denen die Kinder Anregung und Orientierung finden und ein Zeigen von Werten, Normen bis hin zu Benimmregeln und Techniken der Lebensbewältigung. Eine solche Erschließung von Kultur und Gesellschaft, kann aber immer nur mit den Kindern gemeinsam geschehen, also können „die Kinder dabei von uns tatsächlich nur begleitet und unterstützt werden“ (Winkler 2008, S. 66). Solche Erziehung ruht darauf, dass die Erzieher sich authentisch als Person einbringen und „sich die Beteiligten gegenseitig achten, in ihrem Tun und ihren Leistungen anerkennen“ (a.a.O., S. 68). Erziehung habe „im Gestus der Sorge kontinuierlich schützende Rahmenbedingungen zu schaffen, in welchen Subjekte ihre Entwicklungsarbeit bewältigen können“ (Winkler 2006b, S. 193), also sich bilden können.

Folgt man diesem Erziehungsbegriff, ist er in den Selbstbeschreibungen der pädagogischen Fachkräfte und Leitungen durchaus zu erkennen: in sicheren Beziehungen wollen sie eine Basis legen für eine individuelle und gemeinsame Aneignung von Kultur und Gesellschaft. Sie „zeigen“ auf Kultur und wollen Sprachfähigkeit und soziale Regeln vermitteln und dabei und damit die selbsttätige Aneignung des Kindes/der Kinder aufgreifen und aktivieren.

Fasst man die (allerdings nur implizite) Erziehungskonzeption der pädagogischen Fachkräfte und Leitungen der untersuchten Kindertageseinrichtungen zusammen, entsteht ein polarer Zusammenhang: auf der einen Seite steht die Förderung und Begleitung der selbsttätigen Aneignung des Kindes, also die Förderung von Selbstbildung. Deutlich wird das an der Orientierung am Individuum (das Kind im Mittelpunkt), an der Wahrnehmung der Themen und Bildungsbewegungen der Kinder und einem „abholenden“ Eingehen darauf sowie einer prinzipiellen Bejahung der Bildungsidee.

Auf der anderen Polseite steht das erzieherische Zeigen von und Einführen in Kultur und Gesellschaft, als Vermittlung von grundsätzlichen Fähigkeiten (etwa motorischer, sprachlicher und sozialer Kompetenzen bis hin zu Schulfähigkeit), kulturellen Handlungsweisen, Werten und Normen. Dazu gehört die Anregung von Aneignungsprozessen durch bildungsbegleitende und bildungsherausfordernde Angebote, bis hin zur Vorgabe von Inhalten und Arbeitsweisen (Projekten), vorbereiteter Lernarrangements und schließlich auch dem Versuch der Führung kindlicher Aneignung in eine bestimmte „richtige Richtung“ und zur Not die Androhung und Umsetzung von „Konsequenzen“.

Erziehung in diesem polaren Zusammenhang beruht dabei auf einer durchgängigen Basis, nämlich der Gewähr und Gewährleistung von vertrauten Beziehungen (Bindung), Fürsorglichkeit und Schutz.

Wie Winkler zeigt, gehören all diese Aspekte von der Bildungsbegleitung, über die sichernde Bindung und die Bereitstellung von Bildungsanregungen und Herausforderungen, bis zum Präsentieren und Repräsentieren von Kultur und Gesellschaft zum Erziehungshandeln.

Die untersuchten Kindertageseinrichtungen und ihre Teams unterscheiden sich nun, je nachdem, wie sehr sie diesen Gesamtzusammenhang des Kontinuums von Erziehung prozesshaft-flexibel und ganzheitlich „bespielen“ und/oder sich schwerpunktmäßig (bis hin zur Starre) an einer bestimmten konzeptionellen Stelle verorten. Nur zwei der Einrichtungen können relativ eindeutig in ihren konzeptuellen Orientierungen positioniert werden: eine (sehr kleine) Einrichtung tendiert deutlich zum Schwerpunkt einer Begleitung von Bildung (ohne jedoch Herausforderung von Bildung und zeigen von Kultur und Gesellschaft zu vernachlässigen) und eine andere Einrichtung positioniert sich weit

gehend im Pol der Einführung in Gesellschaft, indem der Kindertageseinrichtung Erziehung sowie die Aufgabe der Schulvorbereitung zugewiesen wird, in der also statt Bildung eigentlich (frühe) Ausbildung betrieben werden soll.

Obwohl der Großteil der Einrichtungen mit ihrer Kindzentrierung und Bildungsrhetorik durchaus den Pol der Bildungsbegleitung thematisiert, zeigt sich doch insgesamt eine Dominanz der Orientierung an einer erzieherischen Einführung in und Vorbereitung auf (angemessenes und erfolgreiches) Handeln in Kultur und Gesellschaft. Diese Erziehung ist durchaus durch einen anerkennenden Respekt vor der eigenständigen Persönlichkeit des Kindes gekennzeichnet, aber auch geprägt davon, dass letztlich die Fachkräfte Inhalt, Richtung und Formen der Erziehung bestimmen. Sie tun das, indem sie das Handeln oder die Themen des Kindes aufgreifen und es in die von ihnen bestimmte Richtung führen („Abholen“), indem sie Inhalte und Arbeitsweisen bestimmen, mit denen sie die Bildung des Kindes unterstützen und herausfordern (Angebote) oder seinen Lernprozess vororganisieren und dominieren (Projekte), bis hin zur Abarbeitung der Bildungsbereiche als Curriculum und einer Schwerpunktsetzung auf Schulvorbereitung. Die pädagogischen Fachkräfte begreifen sich im Wesentlichen als Erzieher im Sinne einer Akkulturation der Kinder und weniger als Bildungsbegleiter. In diesem Sinne könnte man sagen, ihr Credo lautet: Erzieher müssen erziehen! (Auch wenn sie es formulieren als „Wir machen alle Bildung“).

— Resümee

Will man die Frage beantworten, wie das Verhältnis der empirisch auffindbaren konzeptionellen Orientierung der befragten Einrichtungen in Bezug auf das Bildungskonzept der Leitlinien beschaffen ist, kann man feststellen, dass zwar die Bildungsbegrifflichkeit dominant geworden ist, aber Erziehung im Sinne der Vermittlung der Dinge, die den Erwachsenen wichtig sind (vgl. Knauer/Hansen 2008, S. 13) die alltägliche Praxis viel stärker bestimmt als eine Bildungsbegleitung. Nun hatten die Bildungsleitlinien selbst mit ihrer Bestimmung des Verhältnisses von Bildung und Erziehung deren untrennbaren Zusammenhang in einem herausgehobenen Exkurs noch einmal klargestellt. Allerdings versuchen sie zumindest in ihrer konzeptionellen Grundorientierung (vgl. Knauer/Hansen 2008, S. 5-15) die erzieherische Aufgabe der Begleitung und Unterstützung kindlicher Selbstbildung stark zu machen, besonders gegen ein Verständnis von Elementarpädagogik als gesellschaftliche Anpassung, früher Leistungserbringung oder Leistungserzwingung und Schulvorbereitung.

Wenn auch in der qualitativen Untersuchung deutlich wird, dass die beteiligten Kindertageseinrichtungen kaum einer solchen Linie der Produktion der „Ressource Bildung“ im Sinne einer primären Ausbildungslogik folgen, so bleibt doch auch die Orientierung an der Begleitung von Selbstbildung in den Interviews eher schwach gegenüber einer Dominanz von Erziehung als Vermittlung gesellschaftlich relevanter Sprach- und Sozialfähigkeiten, als Akkulturation in gesellschaftliche Normen und Werte und kulturellen Handlungspraxen.

Erziehung gehört (wie es auch die Leitlinien vertreten) unbedingt zur pädagogischen Aufgabe von Kindertageseinrichtungen; es fragt sich allerdings ob und wie diese letztendlich darauf hinarbeiten, die Idee von Bildung als einer selbsttätigen und auf Selbstbestimmung zielenden Aneignung des Subjekts gerade durch eine sich kritisch reflektierende Erziehung aufrecht zu erhalten, oder wie Winkler schreibt, ob eine solche Sozialpädagogik „den Erziehungssachverhalt aufnimmt, um ihn aufzuheben“ (Winkler 2006, S. 199) – eben indem selbstreflexiv und selbstkritisch zwischen Erziehung und Bildung unterschieden wird und so Selbstbildung vermehrt eröffnet werden kann. Das tendenzielle Verschwinden eines fachlich differenzierten Begriffs von Erziehung und die Selbstreflexion der eigenen pädagogischen Aufgabe mithilfe dieses Begriffes, birgt die Gefahr, dass sich in der allumfassenden Diffusität des Bildungsbegriffes nicht mehr genau erkennen lässt, wo und wie man genau Selbstbildung begleitet und wo und wie man Erziehung, als deren parallele Herausforderung, Erweiterung und Unterstützung gestalten könnte. Ohne dass eine fachliche Selbstverständigung über klärende

Begriffe stattfindet, setzt sich zu leicht durch, was organisationell machbar und gegenüber den Außenanforderungen als Leistungsnachweis legitimer erscheint.

Die gesellschaftliche Debatte um frühe Bildung und mit ihr auch die Bildungsleitlinien haben sicherlich bewirkt, dass dieser Begriff in die fachliche Konzeptbildung und Selbstbeschreibung eingegangen ist und damit auch die grundsätzliche Position einer Kindzentrierung oder Subjektorientierung Raum gewonnen hat. Durch die Überlagerung eines kritisch differenzierten Erziehungsbegriffes und eines darin fundierten erzieherischen Selbstverständnisses mit einem „überbreiten“ Bildungskonzept wird jedoch die fachliche Konstruktion des komplexen Zusammenhanges zwischen kindlicher Selbstbildung und Erziehung, die die Voraussetzungen für solche Bildung sichert und sie konstruktiv herausfordert, unklarer. Und ausgerechnet in dieser Situation, in der die Kindertageseinrichtungen mit vielfältigsten und auch in sich widersprüchlichen gesellschaftlichen Anforderungen überhäuft werden, ist eine Unklarheit der fachlichen Konzipierung des Verhältnisses von Selbstbildung und Erziehung riskant. Das Risiko besteht darin, die Anforderungen nicht mehr unterscheiden und bewerten zu können und damit die eigene Profilbildung und konzeptionelle Orientierung zur Gestaltung der eigenen Praxis zu verlieren. Das kann einerseits zu einer erhöhten Stressentwicklung und andererseits zu Durchsetzung unterschwelliger Pädagogik führen, die sich gesellschaftlich machtvollen Diskursen anpassen und nicht mehr fachlich kritisch überprüft und übersetzt werden kann.

2. Zum Allgemeinen Umgang mit den Bildungsleitlinien

In den qualitativ untersuchten Kindertageseinrichtungen waren die Bildungsleitlinien – wenn auch in unterschiedlichem Maß – bekannt. Sowohl die pädagogischen Fachkräfte als auch die Leitungen konnten nachvollziehbar darlegen, wie sie die Bildungsleitlinien interpretieren und wie sie ihre pädagogische Arbeit beeinflusst haben. Die Bildungsleitlinien sind aber nach wie vor ein fachinternes Verständigungspapier. Sowohl die Mütter und Väter als auch die Kooperationspartner kannten die Bildungsleitlinien nicht oder nur wenig.

Die folgenden Aussagen über das Verhältnis zu und zum Umgang mit den Bildungsleitlinien in den Einrichtungen basieren daher vor allem auf den Gruppendiskussionen mit den Fachkräfteteams und den Interviews mit den Leitungen. Auffällig ist dabei, dass die Aussagen nicht eindeutig sind, sondern dass sich der Umgang mit den Bildungsleitlinien an verschiedenen Stellen wie ein Handlungsprozess zwischen zwei Polen darstellt. So lassen sich auch innerhalb einer Einrichtung verschiedene Positionen nebeneinander finden.

Im Folgenden wird zunächst die allgemeine Bedeutung der Leitlinien herausgearbeitet, um anschließend spezifische Aspekte in der Umsetzung der Leitlinien zu beleuchten:

- Bildungsleitlinien als bekannte Herausforderung
- vom Schock über die Suche nach Bekanntem zur Aneignung der Bildungsleitlinien
- Zwischen Abwehr und reflektierter Aneignung
- Zwischen Unterstützung und Druck

— *Bildungsleitlinien als bekannte Herausforderung*

Die Bildungsleitlinien haben die Kindertageseinrichtungen erreicht – auch in ihren inhaltlichen Anforderungen. In den Gesprächen mit den Fachkräften (Teams und Leitungen) wird deutlich, dass die Bildungsleitlinien als fachliche Anforderungen an die pädagogische Arbeit verstanden werden, zu denen man sich mehr oder weniger stark positionieren muss. Damit kann man (zumindest in den qualitativ untersuchten Kindertageseinrichtungen) von einem Erfolg der Einführung der Bildungsleitlinien sprechen.

Die Auseinandersetzung mit den Bildungsleitlinien wurde von den pädagogischen Fachkräften als ein Prozess beschrieben, in dem es unterschiedliche Phasen gab und der unterschiedlich gestaltet wurde.

— *Vom Schock über die Suche nach Bekanntem zur Aneignung der Bildungsleitlinien*

Die Einführung der Bildungsleitlinien wurde von vielen Kita-Teams und Leitungen zunächst als ein mehr oder weniger intensiver „Schock“ bezeichnet. Pädagogische Fachkräfte und Leitungen wurden durch die Bildungsleitlinien mit Anforderungen konfrontiert, die sie mit ihrer bisherigen pädagogischen Praxis in Verbindung bringen mussten. Die Systematisierung pädagogischer Anforderungen in den Leitlinien wurde von vielen zunächst als fremd und Belastung erlebt:

„Am Anfang als das kam, da dachte man ‚Oh Gott, was wird einem jetzt hier auferlegt ... aufgebürdet, das sollst du alles tun und dokumentieren und Hiiiiifeee!“ (Kita H, FK, S.30).

Viele pädagogische Fachkräfte prüften die Bildungsleitlinien nach der Veröffentlichung zunächst einmal auf Bekanntes – „Was kommt uns bekannt vor? Was machen wir schon?“ Dies ist zunächst ein nachvollziehbares und sinnvolles Vorgehen bei neuen Anforderungen – zumal die Bildungsleitlinien den Anspruch haben, an den frühpädagogischen Diskurs und z.B. den Situationsansatz anzuknüpfen.

„Wer den Situationsansatz vernünftig lebt, muss sich vor den Bildungsleitlinien nicht verstecken!“ (Kita E, L, S.14).

In diesem Prozess gelang es den pädagogischen Fachkräften häufig, „Bekanntes“ wieder zu entdecken und so Verbindungen zu der pädagogischen Praxis in der Einrichtung zu ziehen. Beim Lesen der Bildungsleitlinien wurde gemerkt,

„dass man eben vieles auch schon automatisch macht“ (Kita H, FK, S.30). „Das machen wir eigentlich so, im Großen und Ganzen kommen wir da ganz gut bei weg“ (Kita G, FK, S.28).

Dieses Wiedererkennen ermöglichte es den Teams, Verbindungen zur eigenen pädagogischen Arbeit herzustellen und diese in Bezug auf die Anforderungen der Bildungsleitlinien weiterzuentwickeln. Dieser Prozess lässt sich als ein „Aneignungsprozess“ des Bildungskonzepts der Bildungsleitlinien durch die pädagogischen Fachkräfte bezeichnen.

— **Zwischen reflexiver Aneignung und Abwehr**

Andererseits kann aber auch das Aneignungsmuster der Suche nach dem Bekannten dazu führen, dass man die Auseinandersetzung mit dem Neuen abwehrt. Häufiger finden sich in den Interviews Sätze wie: „Das machen wir ohnehin schon alles. Die Bildungsleitlinien sind eigentlich nichts Neues“. Diese Aussage kann unterschiedlich interpretiert werden: als Muster der Abwehr (Wir machen doch schon alles, und deshalb müssen wir unsere Arbeit nicht verändern.) oder als Muster der Bereitschaft zur reflexiven Aneignung (Wir sehen, dass wir bei der Umsetzung der Bildungsleitlinien an Bekanntes in unserer Arbeit anknüpfen können, nutzen sie aber auch, um unsere Arbeit weiter zu entwickeln).

▪ **„Das machen wir schon alles“ als Muster der Abwehr der reflexiven Anforderungen der Bildungsleitlinien**

In den Interviews wurden zwei Formen der Abwehr der Bildungsleitlinien deutlich, die im Folgenden mit „Das machen wir alles schon.“ bzw. mit „Mit diesen Kindern geht das nicht.“ beschrieben werden.

Betrachtet man das Muster „Das machen wir alles schon“ als eine Abwehr, so kann man annehmen, dass sich die pädagogischen Fachkräfte damit der Anforderung entledigen, sich mit den Leitlinien differenziert auseinander zu setzen und die eigene Arbeit zu prüfen und ggf. zu verändern. Die eigene Praxis – so unterstellt diese Behauptung – entspricht den Anforderungen und die Bildungsleitlinien werden vor allem als Bestätigung des eigenen Handelns interpretiert, das dann wie gehabt fortgeführt werden kann. Ist der Satz als Abwehr gemeint, so hat die Einführung der Bildungsleitlinien im Alltag zu keinen größeren Entwicklungen geführt. Zu diesem Muster gehört auch, dass „das was man schon macht“ als sinnvolle Umsetzung der Bildungsleitlinien interpretiert wird, und das was im Vergleich dazu neu ist, als nicht umsetzbar empfunden wird (z.B. Dokumentation oder Projektarbeit), wofür dann wiederum häufiger die Rahmenbedingungen (zu wenig Zeit, zu große Gruppen) verantwortlich gemacht werden.

„Also ich denk auch, dass es, die Leitlinien eigentlich nichts Neues sind. So das ist einfach nochmal ne Zusammenfassung dessen ..., wir haben jetzt ganz viel natürlich mit Naturwissenschaft und so, das gab's früher ja nicht, dass wir da eben so kleine Experimente machen und so, das wurde früher nicht so viel gemacht wie jetzt, sodass man eben sagt so, ja, das hat man stärker im Fokus denk ich, dass wir da uns auch so Dinge überlegen, wie im Winter eben Eiskerzen zu machen oder mal n Gummibärchen aufquellen zu lassen oder so. Gab's früher auch, aber es war in den Überlegungen nicht so sehr drin, sodass man heute doch stärker, natürlich haben wir da auch Hefeteig gemacht oder was auch immer, bloß ich denke, dass es noch stärker im Kopf ist, das ist jetzt wirklich mal so'n Experiment da oder wir

lassen die mit Wasser spielen im Sommer oder was auch immer, dass da eben ganz viel mehr auch an Anregungen gemacht wird“ (Kita F, FK, S.12).

„Insgesamt sind die Leitlinien doch eh ja eigentlich nur'n Widerspiegeln unserer sowieso alltäglichen Arbeit“ (Kita F, FK, S.12/13).

▪ „Was können wir weiter entwickeln?“ als Muster reflexiver Aneignung der Bildungsleitlinien

Die Einrichtungen, die sich reflexiv mit den Leitlinien auseinandergesetzt haben, blieben nicht dabei stehen die Bildungsleitlinien entlang ihrer eigenen Praxis zu interpretieren. Eine Qualitätsentwicklung wird nur dann möglich, wenn die Teams auch ihre Praxis entlang der Bildungsleitlinien interpretieren und sicher so mithilfe der Bildungsleitlinien einen neuen Blick auf die Praxis erringen. Dieses findet dann statt, wenn die Leitlinien zu einer „Reflexion der Praxis“ dienen und von den pädagogischen Fachkräften dazu genutzt werden, ihr Handeln neu zu interpretieren und in Richtung Bildungsqualität weiter zu entwickeln.

Auch zu einer solchen reflexiven Nutzung der Leitlinien findet man in den Interviews Hinweise. Beispiele dafür sind:

„vielleicht, dass es einem bewusster ist was, wie soll ich das sagen, was mach ich und warum mach ich das, aber viele Sachen hat man schon immer so gemacht, aber es macht schon, dass man mehr drüber nachdenkt, was man noch machen könnte in den verschiedenen Bereichen. (...) Irgendwie hat man damit dem Ganzen was man vorher in seiner Arbeit getan hat, irgendwie Struktur gegeben“ (Kita C, FK, S. 15).

„Also es gab zwei, drei, fünf Dinge mit denen mussten wir uns auch auseinandersetzen, ganz klar. Das Thema nachhaltige Entwicklung, mit dem wir uns ja jetzt gerade auch noch sehr intensiv beschäftigen, das Thema Gender, was einfach bewusstmachend ist. Also ich denke für uns hier war es sehr gut, sich alles nochmal bewusst zu machen, nochmal in die Tiefe gehen. Und zwischendurch das also jetzt vielleicht auch nochmal als Ansporn zu nehmen, sich die (Bildungsleitlinien) nochmal anzugucken Ja. vertiefend eigentlich...“ (Kita E, L, S. 13/20).

„L: (die Bildungsleitlinien sind) für mich als Leitung ne Unterstützung, um mit den Mitarbeitern ins Gespräch zu kommen und man hat viele Punkte, über die man nochmal sprechen kann, wo man so'n Bildungsverständnis nochmal abgleichen kann so. (...) Also es ist n guter Rahmen, um damit zu arbeiten so finde ich. Es ist jetzt eben auch n guter Leitfaden so, um ja Konzeptionsgespräche zu führen und unsere Arbeit zu reflektieren auch. I: Und so allgemein, welche Rolle spielen die Leitlinien in der Orientierung Ihres alltäglichen fachlichen Handelns? L: Erst mal läuft's automatisch ab, ich hab nicht die Bildungsleitlinien im Kopf und handel dann, sondern ich handel und beim Reflektieren merke ich irgendwie "Aha, das waren jetzt die Bereiche und da ist das noch mit drin" und halt als Grundlage für die Konzeption spielt das ne große Rolle. Und das find ich auch gut, dass da wirklich dann alle Bereiche bedacht werden...“ (Kita F, L, S.3/42).

„Und das wir teilweise wirklich sagen 'Mensch, das machen wir schon' und vielleicht müssen wir das für uns einfach auch nochmal besser präsentieren, auch für Eltern nochmal besser präsentieren und da haben wir auch viele viele Teamfortbildungen auch verbracht, um nochmal zu gucken, was machen wir im konkreten oder wo finden wir das auch in den Bildungsleitlinien wieder?“ (Kita E, FK, S.40/41).

„... für mich sind es (die Bildungsleitlinien) schon 'n Stück weit immer wieder Orientierung und für Leitung macht es das letztendlich auch einfacher, 'n Stück weit zu sagen: „Mensch da gibt's was, wir müssen da drüber, wir müssen da ran, wir müssen uns mit dem Thema mal auseinandersetzen.“ Muss ja nicht immer das Gesamtpaket sein, wär ja auch Schwachsinn, aber immer mal wieder Teilbereiche und zu gucken, wie wo stehen wir da. Von daher gut“ (Kita A, L, S. 17/41).

In diesen Zitaten, wird das Muster „Die Bildungsleitlinien formulieren das, was wir ohnehin immer schon machen“ kombiniert mit einer Nutzung der Bildungsleitlinien für eine fachliche Reflexion und Weiterentwicklung. Die Bildungsleitlinien werden gleichzeitig als Bestätigung und erweiternde Anregung der eigenen Praxis gelesen. Diese Haltungen zu den Bildungsleitlinien lassen sich interpretieren in Bezug auf grundsätzliche Muster des Umgangs mit Umwelteinflüssen, die Piaget mit den Begriffen „Assimilation“ und „Akkommodation“ beschrieben hat. Assimilation meint das Zuordnen einer (neuen) Wahrnehmung zu einem (bereits vorhandenen) Wahrnehmungsschema – in diesem Fall wäre das die Suche: wo passen die Anforderungen der Bildungsleitlinien zu dem, was wir immer schon so gemacht haben? Wenn eine Wahrnehmung aber nicht mehr ohne Weiteres in die bestehenden Schemata eingeordnet werden kann (Assimilation), modifiziert das Individuum bestehende Schemata oder schafft neue, passt also seine inneren Konstruktionen an die sich verändernde Außenwelt an (Akkommodation). In Bezug auf die Bildungsleitlinien bedeutet dies: die pädagogischen Fachkräfte verändern ihre Praxis in Bezug auf das Konzept der Bildungsleitlinien. Piaget geht davon aus, dass ein Gleichgewicht zwischen den beiden Prozessen für eine konstruktive Entwicklung (des Kindes) förderlich ist.

Auch in den Haltungen zu den Bildungsleitlinien lassen sich innerhalb der Kindertageseinrichtungen fließende Übergänge finden; manchmal bestehen auch beide Aussagen sowohl bei den pädagogischen Fachkräften als auch den Kita-Leitungen nebeneinander: ein assimilierender und ein akkommodierender Umgang mit den Leitlinien sind miteinander verbunden. Versucht man jedoch die Gleichgewichtigkeit der beiden Muster zu analysieren, kann in einer vorsichtigen Quantifizierung gesagt werden, dass das Assimilierungsmuster überwiegt. Viel häufiger finden sich Aussagen, die die Leitlinien als eine Reformulierung der ohnehin geleisteten Praxis interpretieren als solche, die sie als Anstoß einer zwanglosen fachlichen Selbstreflexion und Innovation verstehen.

– **Zwischen Unterstützung und Druck**

Die Bildungsleitlinien werden von den Fachkräften sowohl als Chance und Unterstützung (positiv) als auch als Druck und Risiko (negativ) bewertet. Im Folgenden werden diese beiden Aspekte näher beleuchtet.

▪ **Unterstützung**

Die Bildungsleitlinien werden von pädagogischen Fachkräften und Leitungen als begriffliche Klärung der bisherigen pädagogischen Praxis verstanden. Sie fassen die pädagogische Arbeit unter dem Aspekt von Bildung zusammen. Die Bildungsleitlinien dienen so als konzeptionelle Rahmung des fachlichen Handelns. Damit können sie auch genutzt werden, um die professionelle Leistung der pädagogischen Fachkräfte nach außen zu dokumentieren. Die Leitlinien werden so auch zu einem Instrument der Anerkennung als Profession, der Klärung des fachlichen Selbstverständnisses und der (Selbst-)Darstellung von gesellschaftlicher Bedeutung der Kita-Bildungsarbeit und der Leistung der pädagogischen Fachkräfte.

„Man hat ja immer schon Bildung gemacht, nur es wurde nicht so jetzt direkt so benannt“ (Kita I, L, S.4).

„Was ist die Kernaussage der Bildungsleitlinien? „E: Kinder werden nicht geparkt und Erzieher spielen nicht nur“ (Kita G, FK, S.28/44).

„Die Bildungsleitlinien geben im Endeffekt ein Grundkonstrukt dafür: weg von dem Behüten des Kindes hin zu einer Bildung. Der Ort Kindergarten ist nicht mehr die Verwahrstation von Kindern, wo sie im Prinzip nur noch bespaßt und bespielt werden, sondern es passiert dort Bildung...“ (Kita H, L, S. 8).

„Um mal den Leuten klar zu machen, dass wir hier nicht nur Kaffee trinken, sondern wir verpulen den Kindern hier auch noch ein bisschen Wissen und dies und jenes ...“ (Kita B, FK, S. 16/28).

„(Die Bildungsleitlinien sind) auf jeden Fall ein sehr wertvolles Arbeitsmaterial für uns als Erzieher für unser tägliches tun. Z: Ja und vieles was man eigentlich schon umgesetzt hat, was einem aber irgendwie nochmal deutlich gemacht wird, was das eigentlich auch bedeutet und bringt, so“ (Kita, FK, S. 45/28).

„... wir haben immer viel von unserer Arbeit gesprochen, aber es war nie war was Schriftliches dokumentiert worden, was bedeutet unsere Arbeit, wie arbeiten wir mit den Kindern und dann ist es endlich mal nieder geschrieben worden...“ (Kita A, FK, S.5/4).

▪ Druck

Die Bildungsleitlinien erscheinen vielen Gesprächspartner/innen aber auch als Zusatzprogramm, das Druck erzeugt.

„Es sollte mir eine Hilfe sein, das wär sinnvoll, kein Zusatzprogramm was wir auch noch erfüllen müssen“ (Kita B, FK, S.36).

„Am Anfang als das kam, da dachte man 'Oh Gott, was wird einem jetzt hier auferlegt ... aufgebürdet, das sollst du alles tun und dokumentieren und Hiilfee.'“ (Kita H, FK, S. 30/7).

„Als damals die Bildungsleitlinien kamen, hat glaube ich, haben viele von uns gedacht da kommt etwas und das können wir nie schaffen und wenn man nachher geguckt hat im Alltag wie viele Dinge, wenn man die Kinder begleitet, ja einfach im täglichen Miteinander passieren, dass dann diese Panik nicht mehr so nötig war, die am Anfang gefahren wurde“ (Kita C, FK, S. 3/3).

„(...) als die Bildungsleitlinien aufkamen, dass viel Unsicherheit damit verbunden worden ist, es ist so das Gefühl entstanden, als ob man vorher so gar keine Bildung in den Einrichtungen gemacht hat“ (Kita A, FK, S. 4/42).

„Naja ne, es gibt immer so'n, bei mir ist es jedenfalls so, dass ich immer denke, du müsstest noch n bisschen mehr machen und noch mehr machen, also da entsteht schon so'n bisschen Druck, ne, dass man dann auch, wenn man das ständig dokumentieren muss oder so, dass man da dann denkt "Och, jetzt hast du da noch und könntest du hier noch was?“ (Kita F, FK, S.15).

Der Druck entsteht einerseits durch Anforderungen, die als neu empfunden werden (Wir müssen jetzt die Bildungsbereiche abarbeiten, wir müssen zusätzlich dokumentieren, etc.), andererseits durch das Gefühl, durch die Bildungsleitlinien von außen vorgegebene Qualitätsstandards erfüllen zu müssen.

In den Rückmeldungen der pädagogischen Fachkräfte und Leitungen lassen sich zwei Bewältigungsweisen des Druckgefühls erkennen: zum einen wird der Druck gemindert, indem man das neue assimiliert („Wir machen das ohnehin schon“) und zum andern in dem man die Anforderungen abarbeitet, zum Beispiel durch Fortbildungen, Teambesprechungen, Zuständigkeiten von einzelnen Fachkräften für Bildungsbereiche, Umsetzung in Projekte usw. und so die Bildungsleitlinien auch zum Anlass von fachlicher Weiterentwicklung nutzt.

— Resümee

Die Bildungsleitlinien sind in den untersuchten Kindertageseinrichtungen angekommen und haben Spuren hinterlassen. Sie sind den Leitungen und pädagogischen Fachkräften bekannt und haben Einfluss auf ihr pädagogisches Handeln, zum Beispiel durch eine Verbegrifflichung von Praxis, die die Bildungsleitlinien leisten. Durch sie werden neue Fachbegriffe in die Selbstverständigung der pädagogischen

schen Fachkräfte aufgenommen; das gilt besonders für den Begriff der „Bildung“. Ebenfalls werden die Bildungsleitlinien als hilfreich und nützlich gesehen, um die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte und ihre berufliche Leistung darzustellen und ebenso, um die gesellschaftliche Bedeutung von früher Bildung in Öffentlichkeit und Politik zu transportieren. Inwiefern die Bildungsleitlinien allerdings zu einer Reflexion oder gar Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis genutzt werden, ist sehr unterschiedlich. Die Spannweite reicht hier von „Bestätigung der eigenen Arbeit“ (unabhängig davon, ob die eigene Arbeit den Anforderungen der Bildungsleitlinien entspricht) und „Reflexive Nutzung und Anregung zur Neuorientierung“.

3. Zur Bedeutung der Bildungsbereiche

Die Bildungsbereiche spielen in der Rezeption der Bildungsleitlinien durch die pädagogischen Fachkräfte eine spezifische, häufig dominante Rolle. In den Bildungsleitlinien selbst sind sie als Themen beschrieben, denen Kinder bei der Entdeckung der Welt begegnen und dienen einzig den pädagogischen Fachkräften zur Reflexion ihrer Beobachtungen und ihres pädagogischen Handelns. In den qualitativen Erhebungen werden die Bildungsbereiche von den pädagogischen Fachkräften und Leitungen dagegen immer wieder als zentrales Moment der Bildungsleitlinien dargestellt, die es als Themen vor allem auch aktiv zu bedienen gilt.

Insgesamt wird deutlich, dass die Bildungsbereiche ein Element der Bildungsleitlinien darstellen, das in den Einrichtungen Druck erzeugt hat. Das hängt vermutlich auch damit zusammen, dass die Kindertageseinrichtungen über die Orientierung am Situationsansatz lange Zeit vor allem soziale Lernziele in den Mittelpunkt stellten und die breite Beschreibung der Themen denen Kinder in der Welt begegnen in den Bildungsbereichen für die pädagogischen Fachkräfte neu war. So gerieten über die Bildungsbereiche auch Themen in den Fokus, die zuvor keine eindeutige Rolle in der pädagogischen Arbeit spielten, wie naturwissenschaftliches Experimentieren (vgl. die Einrichtung Kita F).

In der Interpretation der Bedeutung der Bildungsbereiche in der Bildungsarbeit lassen sich in der qualitativen Erhebung zwei Hauptmuster unterscheiden: In Abhängigkeit vom Bildungsverständnis dienen die Bildungsbereiche einerseits als Hintergrund für die Reflexion der Themen der Kinder, andererseits als dominante Orientierungen in der Umsetzung der Bildungsleitlinien.

Abbildung 5: Bildungsbereiche als reflexiver Hintergrund oder dominante Handlungsorientierung

Bildungsbereiche als reflexiver Hintergrund oder als dominante Handlungsorientierung



Die beiden im Folgenden beschriebenen Orientierungen (Bildungsbereiche [BiB] als Hintergrund für die Reflexion über die Themen der Kinder und Bildungsbereiche [BiB] als dominante Handlungsorientierungen) sind wie die Pole einer Achse, zwischen denen sich die untersuchten Kindertageseinrichtungen bewegen. Nur wenige Kindertageseinrichtungen sind deutlich einem dieser Pole zuzuordnen – die meisten schwanken zwischen diesen Polen und zeigen zum Teil auch beide Orientierungen nebeneinander.



Dies zeigt sich auch in den beiden folgenden Zitaten:

„Einige sind da ein bisschen überfordert mit den Bildungsleitlinien, einfach weil sie meinen "Boa eh jetzt haben die uns irgendwas vorgesetzt und jetzt muss ich diese ganzen lernen." Eine Kollegin hat letztens zu mir gesagt: "Mhh, was die denn auch immer lernen müssen. Die Kinder so ne. Also ich finde das und das viel wichtiger." Ja sag ich: "Du sollst ja auch nicht wie in der Schule den Kindern jetzt sagen wir machen Mathematik und zählen 1 und 1 zusammen. Du sollst das ja schon anders, anders machen!" Das ist ja eben das auch, dass die Kinder darauf neugierig zu machen auch. Und dass die sagen: "Oh ja, dieses Experiment habe ich schon mal irgendwann..." Ob sie das noch wissen, aber da habe ich eigentlich ein positives Gefühl gehabt. Und nicht so wie in der Schule wenn da Physik, Chemie und so was nachher alles kommt. Dann hat man da manchmal ja auch negative Gefühle. Und ich denke schon, dass Bildungsleitlinien einige auch verängstigen, weil sie vielleicht so ein, das kommt so ...“ (Kita I, L, S.7).

„Also ich seh das so als ganzheitliche Bildung, das war mir auch schon immer wichtig so und also jetzt finde ich ist das nochmal verschriftlicht und alle Bereiche sind bedacht, die wichtig sind auch hier für die Kinder zum Start ins Leben eigentlich ja grundsätzlich so. Dass es wichtig ist, ja, die Kompetenzen zu entwickeln, dass die ganzen Bereiche wichtig sind so’n Grundverständnis zu haben von, ja Musik, Ästhetik, bildnerisches Gestalten, auch von Politik oder Mitbestimmung so in dem Bereich, Religion, auch so durch die Unterschiedlichkeit der Kinder so, was gibt es für Religionen, wo sind die Unterschiede, was ja, find ich gut so, auch da kritisch mit umzugehen und eben auch, ja, die anderen so zu nehmen, wie sie sind so, Mathematik, das ist halt, das passiert alles ja im Alltag und es ist gut, wenn man so’n Konzept hat, was ich, das fand ich ganz gut, als das dann verschriftlicht wurde, dass man an alles nochmal denkt. Manchmal ist es so, dass ein Bereich mehr Aufmerksamkeit bekommt und n anderer Bereich weniger und dann ist es gut, nochmal erinnert zu werden so, och da müssten wir auch nochmal n bisschen gucken oder manches Kind braucht das auch nochmal“ (Kita F, L, S.3).

— **Bildungsbereiche als dominante Handlungsorientierungen**

In einigen Kindertageseinrichtungen stehen die Bildungsbereiche sehr im Vordergrund der Arbeit. Auf die Frage „Über was müssen wir sprechen, wenn wir über Bildung in dieser Einrichtung sprechen?“ wurden hier die Bearbeitung der Bildungsbereiche als erstes genannt.

„Also ich fand es noch mal gut, sie (die Bildungsleitlinien) auch im Team zu lesen. Weil einem dadurch noch einmal klar wurde, wir decken die Bildungsbereiche schon ab. Also es wurde ja irgendwann: wir haben Bildungsbereiche, zack. Und man fühlte sich da irgendwie schon so geknüppelt. Sind wir gar nicht. Weil alles, was ich tue kann ich persönlich auch für mich aufdröseln. Da hast du den, den und den Bildungsbereich“ (Kita D, FK, S.16).

Die Bildungsbereiche werden in einigen Einrichtungen auch für die Krippe als Bildungsorientierung beschrieben.

„Wir haben Freitags immer gruppenübergreifend einen Aktionstag, der unter dem Begriff Bildungsleitlinien immer thematisiert ist“ (Kita D, L, S.5).

Aber auch wenn die Bildungsbereiche als dominantes Merkmal der Bildungsleitlinien benannt werden, ist vielen pädagogischen Fachkräften wichtig, dass sie nicht als schulisches Curriculum „missverstanden“ werden, sondern dass die Beschäftigung mit den Bildungsthemen in Kindertageseinrichtungen an den Kindern orientiert geschieht. Immer wieder äußern pädagogische Fachkräfte die Befürchtung, dass die Bildungsleitlinien in *anderen* Kindertageseinrichtungen als Stundenplan abgearbeitet werden könnten, ein Vorgehen, das sie für ihre eigene Einrichtung ablehnen.

Und doch lässt sich feststellen, dass in diesem Muster eine stärkere erzieherische Orientierung zu finden ist – die Kinder sollen die Lernziele, die die Fachkräfte den Bildungsbereichen zuschreiben, erreichen (vgl. Abschnitt 3.6). Die Bildungsbereiche werden hier tendenziell zu Ordnungsprinzipien bzw. Vorgaben für Angebote und Projekte.

— **Bildungsbereiche als Hintergrund für die Reflexion über die Themen der Kinder**

Andere Kindertageseinrichtungen messen den Bildungsbereichen eine eher untergeordnete Bedeutung zu. Sie sehen in ihnen mögliche Themen mit denen sich Kinder im Alltag der pädagogischen Praxis beschäftigen, begreifen sie aber nicht als Ordnungsprinzipien für ihre Angebote oder Projekte.

„Das heißt, dass wir gucken, an welchem Punkt sind die Kinder gerade, was beschäftigt sie?“ (Kita G, FK, S.3).

Auch in Projekten wird versucht, Themen zu wählen, die im Alltag und der Lebenswelt der Kinder verankert sind und für die sie *„Feuer und Flamme“* (Kita G, FK, S.7) sind. Die Bildungsbereiche werden hier nicht in Form einer *„Angebotspädagogik“* umgesetzt, in der Pflichtprogramme zu unterschiedlichen Bildungsbereichen von Kindern absolviert werden müssen. Die pädagogischen Fachkräfte berichten vielmehr, dass die Bildungsbereiche in den Alltag eingebunden sind, beispielsweise *„Mathematik im Morgenkreis“* (Kita G, FK, S.5), wenn die Kinder gemeinsam zählen.

„Ich finde viele Bildungsbereiche haben wir auch automatisch schon drin. Wir machen alle einen Morgenkreis regelmäßig, wir gehen alle zum Sport, wir versuchen alle ab und zu zu kochen, wir gehen alle raus und machen da ganz viel, natürlich versuchen wir auch Lieder, Fingerspiele, Bilderbücher anzugucken“ (Kita B, FK, S.30).

Die Bildungsleitlinien bieten für diese Kindertageseinrichtungen eine Unterstützung für Reflexions- und Entwicklungsprozesse im Team:

„Man hat viele Punkte, über die man nochmal sprechen kann, wo man so ein Bildungsverständnis nochmal abgleichen kann“ (Kita F, L, S.4).

Zusätzlich helfen sie aber auch bei der Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns:

„Erst mal läuft's automatisch ab. Ich hab nicht die Bildungsleitlinien im Kopf und handel dann, sondern ich handel und beim Reflektieren merke ich irgendwie „Aha, das waren jetzt die Bereiche und da ist dann noch das mit drin“ (Kita F, FK, S.4).

Dabei geht es den pädagogischen Fachkräften nicht darum, aus den Bildungsbereichen Angebote zu generieren, die dann gleichmäßig abgedeckt werden:

„Wenn eins mal eben nicht mit angesprochen wird, dann ist es so, dann wird's beim nächsten Projekt eben mit angesprochen, denn sonst kann man die Kinder nicht mehr sehen“ (Kita F, FK, S.16).

— **Bildungsbereiche im Spannungsfeld: Themen der Kinder aufgreifen und Zumutung**

Wie die Themen in Angeboten oder Projekten zustande kommen, wird in den qualitativen Erhebungen unterschiedlich beschrieben. In vielen Kindertageseinrichtungen lässt sich ein Kontinuum beobachten zwischen den Polen „Wir greifen die Themen der Kinder auf“ und „Welche Themen behandelt werden, entscheiden wir Fachkräfte“. Hier findet sich die von Hans-Joachim Laewen beschriebene Bandbreite von Beantwortung der Themen der Kinder und Zumutung (Laewen 2002, S. 43).

Die Fachkräfte beschreiben immer wieder, dass die Themen der Bildungsbereiche sich aus den jeweiligen Situationen ergeben (dieses wird als „situationsorientiertes Arbeiten“ beschrieben) und gleichzeitig Themen als vorgegebene Themen zugemutet werden.

„Wir arbeiten situationsorientiert, dass Themen eben aufgegriffen werden oder geguckt wird, was die Gruppe oder was die Kinder gerade bewegt, dass man das eben macht. Aber es ist auch so, dass natürlich Themen vorgegeben werden“ (Kita B, L, S.13).

Dabei entwickeln sich die Themen nach und nach „wir gucken, wie sich das weiterentwickelt oder wie lange sich das entwickelt. Das kann auch mal in einer Woche erledigt sein. Das ist dann ein Miniprojekt.“ (Kita H, FK, S.29).

Die Bedeutung der Situationsorientierung wird mit der Unterschiedlichkeit der Kinder begründet. „Wir holen die Kinder da ab, wo sie stehen. ... da müssen wir ganz klein starten“ (Kita D, FK, S.3).

Eine besondere Rolle für die Arbeit mit den Bildungsbereichen spielt Projektarbeit.

„Wir versuchen die sechs Bildungsbereiche natürlich durch Projektarbeit abzudecken“ (Kita D, FK, S.3).

So richten einige Kindertageseinrichtungen auch ihre größeren Projekte auf die Bildungsbereiche hin aus (Kita F), andere nutzen kleinere Projekte dafür, Themen der Kinder aus den verschiedenen Bildungsbereichen aufzunehmen.

„Wir sagen das und das findet statt, wir machen das und da fangen wir nicht an zu fragen möchtet ihr lieber dies oder das oder jenes?“ (Kita H, FK, S.28).

— **Hierarchisierung der Bildungsbereiche**

Die Bildungsbereiche werden in den Interviews und Gruppendiskussionen unterschiedlich häufig erwähnt. Im Rahmen der qualitativen Erhebung lässt sich zwar keine eindeutige Hierarchisierung der Bildungsbereiche beobachten, prüft man allerdings die Häufigkeit, mit denen die Fachkräfte bestimmte Bildungsbereiche von sich aus ansprechen, wird folgende Reihung der Bildungsbereiche deutlich (rot gekennzeichnet sind innerhalb der Bildungsbereiche jeweils die Themen mit den meisten Nennungen):

- **Sprache(n)**, Zeichen/Schrift und Kommunikation - oder: mit Anderen sprechen und denken
- Körper, Gesundheit und **Bewegung** - oder: mit sich und der Welt in Kontakt treten
- **Mathematik**, Naturwissenschaft und Technik - oder: die Welt und ihre Regeln erforschen
- Ethik, **Religion** und Philosophie – oder: Fragen nach dem Sinn stellen
- **Musisch-ästhetische**¹³ Bildung und Medien - oder: sich und die Welt mit allen Sinnen wahrnehmen
- Kultur, Gesellschaft und Politik - oder: die Gemeinschaft mitgestalten

Am häufigsten benennen die Fachkräfte die **Sprachförderung**:

¹³ Der Begriff „musisch-ästhetisch“ fiel dabei kaum, die Fachkräfte sprechen von Singen, Musik-machen, malen, basteln, werken etc.

„Also so ein Schwerpunkt in unserem Haus ist eben die Sprache“ (Kita D, L, S.3).

In allen Kindertageseinrichtungen ist Sprachförderung Thema und vordringlichste Aufgabe. Sprachkompetenzen werden als Grundlage für fast alle weiteren Bildungsprozesse begriffen, Sprachförderung wird damit zu einem zentralen Ziel pädagogischen Handelns.

„Also wir sind im Team der Auffassung, dass das die Grundvoraussetzung für ‚ne gute Bildung ist. Also ich denke, dass jemand die Sprache, die deutsche Sprache – also eben in dem Land, in dem man lebt -, gut beherrscht, dass es dann die Schritte besser weitergehen kann, oder einfacher weitergehen kann. Und die Rückmeldung der Schule ist auch so“ (Kita D, L, S.6).

„Bei mir ist die Sprache oder auch die Sprachentwicklung finde ich immer sehr wichtig bei der Bildung im Kindergarten, also sei es die Kinder viel erzählen lassen oder da jetzt auch beim Projekt wir uns Bilder angeguckt haben in der Zeitung und darüber gesprochen haben was könnte da passiert sein...“ (Kita C, FK, S.8).

Dies ist insbesondere in den Kindertageseinrichtungen sehr stark, die ein höherer Anteil von Kindern besucht, deren Muttersprache nicht Deutsch ist.

„Naja, leider ist es schon so, dass einige Kinder, die in den Kindergarten kommen noch nicht ihre eigene Muttersprache richtig beherrschen und dann ja auch zusätzlich noch Deutsch lernen sollen, also hier ist das so, wo es natürlich zu Schwierigkeiten kommt, denn weil wie gesagt, wenn die eine Sprache nicht sitzt, kann man nicht gleichzeitig unbedingt ne zweite lernen“ (Kita H, FK, S.11).

Über Sprache zu verfügen schätzen die pädagogischen Fachkräfte als Schlüssel für alle anderen Bildungsprozesse ein.

„E: Aber es ist bei uns so, so seh' ich das mit Bildung bei uns in der Einrichtung immer dieser Schwerpunkt Sprache, das sind viele Sachen, die ich nicht machen kann, weil die Sprache fehlt. Z.B., wir hatten Partizipation, finde ich unheimlich schwer, weil wenn die Kinder diskutieren sollen über irgendwas, können sie es ja nicht, weil sie es von den deutschen Fachbegriffen noch gar nicht wissen. Es heißt hier ja auch, ist nicht als Zweitsprache zu sehen, wollen ja nicht von deutschen, wie heißt das so schön, dass die deutsch nicht so gut können, sondern zweisprachig aufwachsen. Also, das finde ich zum Beispiel ein Problem, wenn ich hier das nochmal gelesen hab drinnen. Sie können es nun mal nicht so gut und darum können wir viele Sachen nicht so gut machen wie es vielleicht unser Nachbarkindergarten. E: Oder wir können es nicht auf dem Niveau machen auf dem wir es gerne machen würden. [Zustimmung] Wir haben andere Vorstellungen, ich hab andere Vorstellung und denk 'Ach, in dem Alter könnte man schon das und das und das alles, aber...' Es geht nicht, weil wir mit Zeichensprache sprechen müssen“ (Kita H, FK, S.1).

Sprachkompetenz wird auch in einen spezifischen Zusammenhang zur Sozialkompetenz gestellt. Sie spielt eine wichtige Rolle für ein gelingendes Leben und Handeln in Gesellschaft:

„Also so auch selbst Lösungen finden so, das soziale Miteinander so und ich find so heutzutage sprechen Kinder oder überhaupt so die Menschen zu wenig miteinander und das wäre n Punkt, der, wenn der jetzt mehr in den Vordergrund rücken würde, dass den Kindern das auch leichter fällt, aufm Schulhof zu bestehen oder überhaupt so in der Gesellschaft zu bestehen, miteinander zu sprechen, Lösungen zu finden, sich auszutauschen, das ist mir auch ganz wichtig in der Arbeit“ (Kita F, L, S.6).

„Und das Sozialverhalten wird hier auch oft ehm ... es wird ja auch von uns auch verlangt, dass wir noch auch bei der Sprache gucken. Dann ist das manchmal auch so, das ist dann so ne Mode, dass man viel mit der Sprache macht und dass man dann vergisst, das Sozialverhalten auch oder wie die miteinander umgehen, wie sie nachher in der Schule klarkommen. Das abwarten zu können, ruhig zu sein auch mal, das auszuhalten und ehm anderen zuzuhören. Das sollen sie ja auch von uns vermittelt bekommen“ (Kita I, FK, S.2).

Nach der Sprache stehen in der qualitativen Auswertung die Themen Körper, Gesundheit, Bewegung an zweiter Stelle. Die pädagogischen Fachkräfte betonen vor allem immer wieder, wie wichtig **Bewegungsmöglichkeiten** für die Kinder sind.

„Und da machen wir ganz viel über körperliche Sachen, das sind ja jetzt die neuesten Erkenntnisse überhaupt, dass man ganz viel über die Bewegung tun kann und eh, das versuchen wir dann aufzufangen.“ (Kita F, FK, S.2).

Sie fühlen sich hier von aktuellen Forschungsergebnissen bestätigt:

„Dass man da vielleicht so die neuesten Forschungen doch mal ganz ernst nimmt und nicht auf den 70er Jahren, 80er Jahren stecken bleibt, sondern dass wirklich die Hirnforscher viel weiter sind und sagen "Mensch durch Bewegung könnt ihr viel mehr in Fluss bringen, als mit den Kindern ruhig in der Ecke zu sitzen" (Kita F, FK, S.16).

In Bezug auf den Bildungsbereich **Ethik, Religion und Philosophie** zeigen sich deutliche Zusammenhänge zur Trägerschaft. Kindertageseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft benennen Religion als wichtiges Thema.

„Und ich nehm' .. das Religionsthema hat nicht nur für mich auch mit Kirche oder mit den biblischen Geschichten zu tun, sondern eben wirklich auch das Miteinander und Füreinander da sein und wie gehen wir miteinander um, wo der soziale Bereich dann wieder reinspielt so. Das hat für mich mit Beidem zu tun, so, also das, ja christliche Miteinander ist schon n großer Schwerpunkt. Und die Zusammenarbeit gestaltet sich unterschiedlich“ (Kita F, L, S.11).

Nicht-kirchliche Kindertageseinrichtungen empfinden diese Thematik als eher schwierig.

„Das finde ich .. den schwierigsten Bildungsbereich, dieses Ethik, Philosophie, Kultur, Religion“ (Kita G, FK, S.7).

„Bei mir z.B. was fehlt ist Religion, aber wir sind n städtischer Träger, also wir sind keine kirchliche Einrichtung, d.h. ehm, das Thema wird nicht so groß geschrieben, weil es bei den Eltern nicht erwünscht ist“ (Kita I, FK, S.17).

Und doch wird Religion auch in nicht-kirchlichen Einrichtungen Thema:

„Alles, alles. Ja also ich finde da z.B. auch wichtig, dass wir auch so unsere Kultur auch oder Religion weitergeben, ne, 'wer war der Nikolaus?' also das ist ganz wichtig, dass der in Myra auf der Insel in der Türkei ...“ (Kita E, FK, S.28).

„Also ich find so ich find viele muss man schon da schon ganz unten ansiedeln, bevor ich da etwas von Religion erzähl, da muss ich doch erst mal so die Basis und erst mal das aufarbeiten, was für sie wichtig ist“ (Kita B, FK, S. 6).

Mathematik, Naturwissenschaft und Technik wird von allen Bildungsbereichen am dritthäufigsten genannt – auch als ein Themenkomplex, der durch die Bildungsleitlinien stärker ins Bewusstsein der pädagogischen Fachkräfte gerückt ist. Seit Einführung der Bildungsleitlinien wird z.B. mehr Wert auf naturwissenschaftliche Experimente gelegt.

Die Bildungsleitlinien haben die pädagogischen Fachkräfte darin ermutigt, Mathematik und Naturwissenschaften im Alltag zu entdecken:

„Also einfach wir versuchen sie ganzheitlich in unserer Arbeit umzusetzen ... Dass sie nicht so isoliert zu betrachten sind. Man nimmt jetzt Mathematik oder in diesen Bereich und wir so, wir lernen jetzt das Zählen. Das kann man auch in anderen Bereich mit einbinden. Beim Tischdecken kann man das machen, in den Alltagsroutine. Immer wieder, es geht beim Morgenkreis schon los: zähl mal die Kinder. Dann bei den Tellern, dann einfach wenn man wie viel Scheren brauchen wir. Also es wiederholt sich,

aber es kann natürlich dann auch nochmal verstärkt zu bestimmten Themen immer wieder aufgegriffen werden. Das man es einfach nicht nur isoliert betrachtet sondern mit allen Themen, die eben ein Tag so hergibt verknüpft werden“ (Kita B, L, S.5).

„E1: Finn hat letztens auch gesagt: "Ich möcht Kakao." Dann hat er sich die Kakaokanne geholt und ganz stolz. Dann hat er gegossen und gegossen, der kriegte das nicht wieder zurück (alle lachen). E2: Das geht dann nicht, ne? (lacht) Xenia auch. Xenia hat auch gegossen und die ganze Teekanne war leer und der Tisch schwamm, aber sie war stolz wie Oskar, sie hat sich angestrengt. Und der Fußboden war nass bei Lukas und dann guckt er sich die Bescherung an und sagt "Zu viel." (alle lachen) Also das ist doch mathematisch. E3: Ja, das ist mathematisch noch dabei, genau "das war zu viel." E1: Jule letztes auch. Kippt Selters. Kippt, kippt, der Becher läuft über, sie kippt weiter. Durcheinander: Das ist auch diese Schwerkraft. Wissenschaftlich zu beobachten. Das läuft auch. Das ist n Lernprozess. Und wenn die das nicht alleine anrühren“ (Kita I, FK, S.26/27).

Es gibt vereinzelte Hinweise, dass Themen aus diesem Bildungsbereich von Mädchen und Jungen unterschiedlich genutzt werden:

„Also dass auch die Kinder, ist ja auch unterschiedlich mit der Gruppenzusammensetzung, so genau, manchmal hat man ne fast reine Jungsgruppe so, da sind dann eher Experimente und mathematische Sachen und dann haben sie mehr Interesse für Technik und solche Sachen“ (Kita F, L, S.9).

— Zur „richtigen“ und „falschen“ Interpretation der Bildungsleitlinien

Ob die Bildungsleitlinien als Unterstützung oder als Risiko empfunden werden, ist nach Aussage einiger pädagogischer Fachkräfte auch davon abhängig, ob sie „richtig“ (im Sinne einer Konzeptionierung von Bildung als Selbstbildung) oder „falsch“ (im Sinne einer Verschulung der Arbeit) gelesen werden.

„Wenn man sie richtig liest, dann kann man viel daraus sehen, wenn man sie falsch liest, ist es eine ganz große Gefahr“ (Kita E, L, S.12).

Die Einrichtungen, die die Bildungsleitlinien vor allem als Aufforderung verstehen, Selbstbildungsprozesse zu unterstützen, beklagen, dass andere Kindertageseinrichtungen die Leitlinien oft als Aufforderung zur Verschulung in Programmen missverstehen würden.

„Wenn man die Geschichte kennt und weiß, welche Leute auch diese Bildungsprogramme und Leitlinien entwickelt haben, dann weiß man das die das nicht wollten“ (Kita G, FK, S.33).

Eine weitere Variante von „richtigem“ und „falschem“ Lesen der Bildungsleitlinien liegt in der Feststellung, selbst die Arbeit durch die Bildungsleitlinien geändert zu haben, während vermutet wird, dass dies andere Kindertageseinrichtungen nicht tun. In diesem Zusammenhang wird sogar eine Kontrolle der Umsetzung der Bildungsleitlinien gefordert.

„(...) diese unterschiedlichen Konzepte, man muss ja wirklich auch gucken, häufig ist das so strukturiert in Kitas, dass man diese Bildungsleitlinien wirklich nur noch abarbeitet, man hat es so als Pflichtübung. Und man schickt die Kinder nur noch von A nach B, um wirklich alles im Hinterkopf zu haben, das hab ich gemacht und das hab ich gemacht und das hab ich gemacht“ (Kita B, L, S.9).

— Resümee

Die Bildungsbereiche sind für die pädagogischen Fachkräfte ein zentrales Orientierungsmoment in den Bildungsleitlinien. Wie diese in der Arbeit berücksichtigt werden, wird von vielen pädagogischen Fachkräften als Maßstab für die Qualität der Bildungsarbeit nach den Bildungsleitlinien gewertet. Da-

bei wird immer wieder die Sorge deutlich, dass die Bildungsbereiche dazu beitragen könnten, dass (andere) Kindertageseinrichtungen dies als Lehrplan nutzen würden und dies eine „Verschulung“ der pädagogischen Arbeit zur Folge hätte.

Damit wird gleichzeitig eine Tendenz zur curricularen Verwendung der Bildungsbereiche kritisiert, die die befragten Einrichtungen oft selbst herbeiführen, indem sie die Bildungsbereiche als starke inhaltliche Orientierung nutzen, die Projektthemen und Lernziele vorgibt. Ihre Erziehung tendiert dann weniger zu einer begleitenden Unterstützung von Selbstbildung, sondern zur Vermittlung früher Qualifikationen. Aus Bildung wird dann „Ausbildung“, also eine Orientierung an der Vermittlung inhaltlichen Wissens und relevanter Schlüsselkompetenzen. Setzt man dieses Ergebnis der Evaluation in Verbindung zu der Erkenntnis, dass auch die Frage der Schulvorbereitung für viele Einrichtungen immer wichtiger wird (vgl. Abschnitt 3.7), lässt sich die Frage stellen, inwieweit nicht eine erzieherische Orientierung an Ausbildung dominant wird. Wie wir zeigen konnten, gibt es in vielen Einrichtungen eine Erziehungshaltung, die zwar aufgrund ihrer Kindzentrierung von den Bildungsthemen und Interessen der Kinder ausgehen will, aber diese dann doch deutlich in eine erzieherisch bestimmte Richtung lenken will („Abholen“ beinhaltet immer auch eine Bewegung zu etwas). Aus dieser Sicht bieten sich die Inhalte der Bildungsbereiche an, sie in pädagogische Vorgaben zu verwandeln und methodisch strukturiert in Angeboten und Projekten zu realisieren. Eine solche erzieherische Haltung birgt dann die Gefahr, statt die Begleitung von Selbstbildung wichtig zu nehmen, zunehmend curriculare Vermittlung inhaltlichen Wissens und entsprechender Kompetenzen in das Zentrum der eigenen Pädagogik zu stellen. Mehr dazu im Abschnitt „Zum Verhältnis von Kindertageseinrichtungen zu Schulvorbereitung und Schule“.

4. Zur Bedeutung der Querschnittsdimensionen

Die Haltung zu den Querschnittsdimensionen der Bildungsleitlinien wurde auf Grund des offenen methodischen Ansatzes in den qualitativen Interviews und Gesprächen mit den pädagogischen Fachkräften und Leitungen der untersuchten Einrichtungen nicht explizit abgefragt. Die Querschnittsdimensionen werden also, wenn sie in den Interviews benannt werden, durch die Befragten eigenständig eingebracht. In den Abschriften aller Gespräche mit Leitungen und pädagogischen Fachkräften wird der Begriff der Querschnittsdimensionen nur viermal explizit benannt: in vier verschiedenen Kindertageseinrichtungen war dies zweimal von Leitungen, zweimal von einzelnen Erzieherinnen der Fall. Im Vergleich dazu wird der Begriff „Bildungsbereich/e“ in allen Gesprächen verwendet (insgesamt 77mal).

Im Folgenden wird dargestellt, wie die sechs Querschnittsdimensionen in den Gesprächen mit den pädagogischen Fachkräften und Leitungen thematisiert wurden. Das sind im Einzelnen:

- Partizipationsorientierung – Berücksichtigung des Verhältnisses der Generationen
- Genderorientierung – Berücksichtigung des Verhältnisses der Geschlechter
- Interkulturelle Orientierung – Berücksichtigung des Verhältnisses unterschiedlicher Kulturen
- Inklusionsorientierung – Berücksichtigung unterschiedlicher Begabungen und Beeinträchtigungen
- Lebenslagenorientierung – Berücksichtigung unterschiedlicher sozialer Lebenslagen
- Sozialraumorientierung – Berücksichtigung unterschiedlicher Lebensumfelder

— *Umgang mit der Querschnittsdimension Partizipationsorientierung*

Das Thema Partizipation wurde ausgehend von den Leitungen oder pädagogischen Fachkräften in sechs der neun befragten Kindertageseinrichtungen mehr oder weniger ausführlich angeschnitten und dabei auch teilweise als Querschnittsaufgabe thematisiert. Damit ist „Partizipation“ einer der Querschnittsbereiche, die noch am stärksten in den Interviews von sich aus aufgegriffen wurden – allerdings nicht immer befürwortend.

Insgesamt lassen sich in den Selbstaussagen drei Haltungen und Praxen zum Umgang mit Partizipation bestimmen: so gibt es eine **partizipationskritische bis ablehnende Haltung**, die damit einhergeht, dass der Alltag der Kinder in der jeweiligen Einrichtung im Wesentlichen durch die pädagogischen Fachkräfte bestimmt wird und bestimmt werden soll.

Als weiteres und hauptsächlich vertretenes Muster, ist eine **situativ gewährte Selbst- und Mitbestimmung in erzieherisch gerahmten Alltagssituationen** zu finden. Die pädagogischen Fachkräfte strukturieren damit die grundsätzlichen Handlungsformen des gemeinsamen Alltags, räumen den Kindern aber immer wieder kleine Gelegenheiten zu eigenen Entscheidungen ein.

Darüber hinaus gibt es eine dritte Form des Umgangs mit Partizipation, eine **gewährte partielle Partizipation in Projekten**: dabei wird den Kindern im spezifischen Sonderprojekten (zum Beispiel die Organisation einer Faschingsparty) die Möglichkeit gegeben ihre Wünsche einzubringen und die Aktion mitzugestalten. Das kann auch in Form von Projekträten geschehen; diese Form wird allerdings nur in einem einzelnen Gespräch erwähnt.

Eine **rechtlich-strukturell verfasste Partizipation**, wie sie etwa das Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ (Hansen / Knauer / Sturzenhecker 2011) vorsieht und wie sie auch als Qualitätsstandard im Nationalen Aktionsplan formuliert ist (BMFSFJ 2010, S. 421), wird in den neun befragten Einrichtungen nicht praktiziert.

Die Muster der Gewährung von Partizipation lassen sich wie folgt zusammenfassen. Sie werden im Folgenden mit Zitaten aus den Gesprächen belegt und detaillierter interpretiert.

Abbildung 7: Muster der Gewähr von Partizipation

Muster der Gewähr von Partizipation



- **Partizipationskritische bis ablehnende Haltung, Bestimmung durch die pädagogischen Fachkräfte**

Eine kritische Haltung gegenüber Partizipation kann schon deshalb entstehen, weil dieses Querschnittsthema als durch die Bildungsleitlinien aufgenötigte Pflichtaufgabe verstanden wird, die angeblich erfüllt werden müsse. Partizipation "zu machen" wird zu einem legitimatorischen Zwang: man meint rechtfertigen zu müssen, dass man diese Pflichtaufgabe erkennt und umsetzt, ohne sie jedoch fachlich selbst zu wollen oder als wichtig anzusehen.

„E: Wir machen Partizipation hier. In dem wir die Kinder mitbestimmen lassen. Wie der Raum meinetwegen gestaltet wird oder ... E: Oder welches Essen wir bestellen. E: Ob wir rausgehen oder nicht ... E: Aber das machen wir eigentlich auch nur, weil es uns von oben so aufgebrummt wurde. E: Ja, aber jetzt welches Essen oder so ... E: Also so richtig glücklich waren wir darüber nicht, nee“ (Kita H, FK, S. 5).

Als ein Grund, die Forderung nach Partizipation der Kinder zu kritisieren wird benannt, dass Partizipation die Kinder überfordere. Das könne zum Beispiel daran liegen, dass die angeblich für Partizipation notwendige deutsche Sprachfähigkeit (gerade in Einrichtungen mit vielen Kindern, die zweisprachig aufwachsen) in nicht ausreichendem Maße vorhanden sei, um Partizipation möglich zu machen. Es werden Ansprüche an Partizipation formuliert (s.u. Verfügung über „deutsche Fachbegriffe“), die dann so hoch liegen, dass sie kaum als erfüllbar erscheinen. In diesem Muster setzt gelingende Partizipation bestimmte Kompetenzen voraus (Sprachfähigkeit oder Abstimmungscompetenz) die zunächst erfüllt sein müssten, um angemessen mitbestimmen zu können.

„Aber es ist bei uns so, so seh ich das mit Bildung bei uns in der Einrichtung immer dieser Schwerpunkt Sprache, das sind viele Sachen, die ich nicht machen kann, weil die Sprache fehlt. Z.B., wir hatten Partizipation, finde ich unheimlich schwer, weil wenn die Kinder diskutieren sollen über irgendwas, können sie es ja nicht, weil sie es von den deutschen Fachbegriffen noch gar nicht wissen. ... Sie können es nun mal nicht so gut und darum können wir viele Sachen nicht so gut machen wie es vielleicht unser Nachbarkindergarten“ (Kita H, FK, S. 1).

In Einrichtungen, in denen diese Voraussetzungen strukturell nicht oder noch nicht vorhanden seien, könne Partizipation dementsprechend nicht oder kaum realisiert werden und es könne sogar eine Überforderung der Kinder eintreten.

„Also ich glaube auch, dass man häufig Kinder unterschätzt oder überschätzt, ich finde es ganz schwer, wenn wir auch so besprechen: Mensch, was wollen wir denn heute mal machen, ja das und das und dann bringen einen Kinder aber in eine ganz andere Richtung und man stellt fest, das war viel zu

schwer oder das war viel zu einfach oder das liegt doch nicht in dessen Interessensbereich. Dieses Abstimmen ist bei uns zum Beispiel so, dass man das ganz viel üben muss, weil das eine ganz schwerer Prozess ist, ein wichtiger Prozess, aber ein ganz bedeutender schwerer“ (Kita B, FK, S.29f.).

Ein weiteres Argument gegen eine Partizipationsorientierung besteht darin, dass auch im normalen gesellschaftlichen Alltagsleben die Chance auf Selbst- und Mitbestimmung gering sei und in der Demokratie ebenfalls kaum Entscheidungsrechte für den Einzelnen vorhanden seien. Indirekt wird damit die Erziehung in der Kindertageseinrichtung auch als Einführung in und Anpassung an gesellschaftliche Partizipationspraxen verstanden – und das bedeutet hier auch als Einführung in deren Grenzen. Allerdings wird mit dieser Kritik der grundsätzliche Anspruch auf Partizipation gleichzeitig erhoben, auch wenn er dann negativ beantwortet wird. Selbst in diesen partizipationskritischen Positionen taucht also die auch fröhpädagogische Forderung nach einer Beteiligung und Mitbestimmung der Kinder auf und es zeigt sich, dass sich die pädagogischen Fachkräfte damit auseinandersetzen.

„Du kannst im späteren Leben auch nicht jeden Tag was (mitentscheiden)...ich meine, es gibt auch deine Richtlinien, du musst was weiß ich...um 8h da sein bis um 12h und so weiter und sofort...du kannst auch nicht jeden Tag irgendwas entscheiden. Ok, was du isst, aber ... E: Du stellst ja zu Hause auch nicht immer dein Wohnzimmer um. (...) E: Also ich glaub, dass wollten wir ja schon, dass wir mit den Kinder darüber reden, dass sie mitbestimmen und mit Selbstgestaltung, wie auch immer, aber so, nee ... E: Im gewissen Rahmen. E: In bestimmten Projekten. Es geht eben nicht überall. Das kann man nicht mitbestimmen, können wir ja auch nicht. Ne, wir geben einmal in fünf Jahren unsere Stimmen ab und dann haben wir die Politiker. (lachen)“ (Kita H, FK, S.21 f.).

▪ **Situativ gewährte Selbst- und Mitbestimmung in erzieherisch gerahmten Alltagssituationen**

Von den meisten Einrichtungen werden Partizipationssituationen erwähnt, in denen die pädagogischen Fachkräfte Kindern in gewissen Situationen die Gelegenheit geben, Entscheidungen für ihre eigene Person selbst zu bestimmen (z.B.: Was möchte ich essen? Was möchte ich spielen?) und in Gruppen einzelne Fragen gemeinsam zu entscheiden (Wer darf mit wem rausgehen? Was wollen wir zusammen spielen? Welches Projekt wollen wir mal machen?). Dabei wird vor allen Dingen die Möglichkeit gewährt, sich im Spiel selbstbestimmt zu entfalten, allerdings immer mit der Grenzsetzung im Blick auf den erzieherisch gesetzten Rahmen und die Struktur des gemeinsamen Alltags. Dieses Konzept ließe sich mit der in der Fachliteratur (affirmativ) verwendeten Kurzformel „Freiheit in Grenzen“ (Klaus Schneewind) bezeichnen. Wo möglich sollen die Kinder sich selbstständig in die erzieherisch als richtig beurteilte Richtung entwickeln und wenn Abweichung eintritt, müssen die Grenzen durch die Erwachsenen wiederhergestellt und damit auch ihre Bestimmungsmacht gesichert werden. Diese Rahmensetzungen und Grenzen entstehen aus den Strukturen der Alltagsorganisation der Einrichtung und den erzieherischen Zielen und normativen Vorstellungen der pädagogischen Fachkräfte. Diese setzen den Rahmen und entscheiden oft spontan und situativ, inwieweit die Kinder auf seiner Basis selbst entscheiden oder mitbestimmen dürfen. Im Prinzip ist damit durchaus ein Bewusstsein für die entwicklungs- und selbstbildungsförderlichen Potenziale eigener Entscheidungen der Kinder vorhanden. Dieses wird jedoch im Wesentlichen eingegrenzt auf eigenständiges Spielen und gewisse Rechte der Selbstentscheidung der Person (zum Beispiel in Bezug auf Essen). Hier zeigt sich auch in einer Variante die in allen Gesprächen vorfindbare grundsätzliche Kindzentrierung: im Prinzip soll das beobachtet und beachtet werden, was das Kind selbst tut und will, allerdings immer wieder erzieherisch gerahmt und begrenzt durch organisatorische Vorgaben und pädagogische Ziele.

„B: Ja, ich denke mal auch, dass wir die Kinder auch sehr viel mithelfen lassen, ne, das ist ja auch schon mal 'ne gewisse Art von sozialer Kompetenz und von Bildung, in dem sie sich das einfach zutrauen, die dürfen hier überall mitbestimmen und helfen und so und das genießen sie dann ja auch und sie fragen einfach auch viel. (...) D: Motivieren und Neugierde stärken, ja.

B: Ja, wir sind kein Laissez-Faire-Kindergarten wo die Kinder nur machen und tun, was sie wollen. A: Genau. B: Und uns auf der Nase rumtanzen, also das...überhaupt nicht. B: Nee, kann auch hart durchgegriffen werden. (...) D: Und das machen wir dann teilweise auch um das aufzugreifen: "Ihr müsst einmal raus (ins Außenspielgelände), aber ihr dürft entscheiden, ob wir erst was spielen und dann

rausgehen.“ Da lassen wir denn ja auch die Kinder dann wieder mit entscheiden. Teilweise, nicht immer, aber teilweise“ (Kita G, FK, S.9).

„Partizipation kann benannt werden, das ist Alltagspartizipation. Es fängt ja schon damit an, dass Kinder bestimmen können wo sie spielen, mit wem sie spielen, wann, wann sie essen, wir haben das offene Frühstück, damit fängt Partizipation schon an. Für mich ist es nicht dieses Große, also da macht man mal so ein Projekt, wo dann Partizipation ganz groß geschrieben wird, aber eigentlich werden Kinder überall einbezogen, ob es jetzt in Alltagssituationen ist, beim Essen, im Stuhlkreis, dass sie entscheiden, welches Spiel sie spielen, worüber sie reden, welches Projekt gerade ansteht, entscheiden sie mit“ (Kita E, L, S.3).

„Also die Partizipation wird hier sehr groß geschrieben, wir, das geht beim Einkaufen los, was sie essen wollen, ob sie raus wollen. Sie können sich hier frei wählen, ob sie rüber gehen in die andere Gruppe, ob sie draußen spielen wollen. Es gibt Begrenzungen, wir haben dann nur eine bestimmte Anzahl der Kinder, die z.B. im Flur spielen dürfen, aber auch da merken sie, dass es verhandelbar ist. Dann wird das ausgehandelt und wenn das klappt, wenn die Kinder so sozial schon sind, dass sie das können, dann dürfen sie das auch, ... oder im Kreis wird dann auch gefragt "Was möchten wir machen? Dies oder das? Welches Lied wollt ihr singen? Welches Gebet sprechen wir? Welches Fingerspiel möchtet ihr haben?" Sie suchen sich frei die Bücher aus, die Spiele aus, sie kommen dann und sagen "Dürfen wir?" und sie können basteln, was sie wollen, sie können malen, was sie wollen, so, also da haben sie n gaaanz breiten Raum, wo sie sich finden können... So und ich denke mal, was n Kind selbst möchte und sich selbst n Ziel setzt so, dass es das dann auch eher erreicht, als wenn's von außen kommt“ (Kita F, FK, S.2).

„Wir versuchen jeden Morgen Morgenkreis zu machen, darin sind auch ganz viele Themenbereiche, ob das Wetter oder Liedersingen, das wird da alles mit abgedeckt und auch sowas wie: was wollen wir heute machen, gehen wir auf diesen Spielplatz oder auf einen anderen Spielplatz? Also unsere Kinder können zum Beispiel nicht abstimmen, aber dann fragen wir jeden einzeln und dann notier ich mir das und dann kann ich sagen: fünf wollen jetzt auf den Spielplatz“ (Kita B, FK, S.29).

„Die Kinder durften zwischen zwei Spielen, die während der Bewegungszeit angeboten wurden auswählen und zwar nach dem Demokratieprinzip, das wird auch immer mal wieder zwischendrin praktiziert“ (Kita C, FK, S.7).

„Aber die haben, aber in dem Rahmen wo ich die Möglichkeit habe zu sagen: "Ich geh jetzt in die Turnhalle, wer möchte mit?". So, dann haben die Kinder die Entscheidungsfreiheit. Ja, in kleinem Rahmen kann man schon gucken“ (Kita A, FK, S.17).

■ Gewährte Partizipation in Projekten

Diese Partizipationsform kann in kleinen Schritten zu einer mehr oder weniger ausgeweiteten partiell gewährten Partizipation in Projekten führen. Dabei wird den Kindern zu einzelnen Projekten eingeräumt Themen und Handlungsweisen vorzuschlagen, diese mitzubestimmen und teilweise auch umzusetzen. Dabei werden die Projektthemen durch die pädagogischen Fachkräfte entschieden - in unseren Beispielen: Projekt „Das Jahr und der Planet der Sinne“ (die Kinder dürfen einzelne Themen und Aktionsformen im Projekt mit entscheiden); Projekt „Wahl eines Schulsprechers“ (die Kinder dürfen kandidieren und wählen); Projekt mit Vorschulkindern „Kritik am Ort“; Projekt „Fasching“ (die Kinder dürfen strukturiert durch eine „Kinderkonferenz“ über das genauere Thema und die einzelnen Aktionsteile des Projektes mitentscheiden).

„M5: Natürlich sprechen wir uns auch in diesen Mitarbeitersitzungen ab und legen ein ganz großes Thema fest, wo der Kindergarten jetzt sagt, das ist unser einheitliches Thema, das ist in diesem Jahr "Das Jahr und der Planet der Sinne", dazu bieten wir Sinneswochen an. ... Wie ein kleines Projekt, was eine ganze Woche über stattfindet und jedes Kind kann in einer Gruppe gucken und zu diesem Thema etwas machen. M6: Und sich das auch selber aussuchen, wo er was machen möchte. M5: Genau. Diese Selbstentscheidung. Und dann zu diesem Thema, diesem Riesenthema kann jede Gruppe natürlich selbst noch was dazu bringen, was man in der täglichen Gruppenarbeit halt macht. Dadurch entstehen

halt auch Themen und dadurch entstehen halt auch Projekte. Dadurch, dass wir ein großes Thema haben und wenn wir dann natürlich sehen, dass die Kinder etwas haben, was sie ganz besonders beschäftigt, nehmen wir das mit auf. Wär ja schlecht, wenn wir's nicht machen würden“ (Kita I, FK, S.5).

„I: Machen Sie auch irgendwelche Räte? L: Nein. ... Bisher war es irgendwie für uns nicht so, dass wir darüber nachgedacht haben. Das einzige was wir haben, ist ein Schulsprecher, der richtig gewählt wird, aber das ist dann auch wieder mit den älteren Kindern. Wir machen sehr viel mit Drei bis Sechsjährigen, aber man muss auch gucken wo, also die Hirnforschung hat gezeigt, dass wir schon früh anfangen müssen, das wir schon von Null anfangen müssen, aber sie hat auch gezeigt, dass die Kinder irgendwann dafür offen sind und das sind die Fünf bis Sechsjährigen, für die muss dann noch ein bisschen mehr kommen und da haben wir den Demokratiegedanken, dass wir da einen Schulsprecher wählen. Da gehen die erst ins Rathaus, da wird denen erklärt wie wird der Bürgermeister gewählt und wie passiert sowas, dann stellt der Bürgermeister sich vor und dann gehen die wieder zurück und wählen dann ihren Schulsprecher und müssen dann auch richtig ein Konzept vorstellen, was sie denn machen, wenn sie dann Schulsprecher sind. Es werden Urnen aufgestellt, da wird so was ähnliches wie ein Rat gemacht, so der könnte sich dann einsetzen und tut es vielleicht manchmal auch für die Rechte aber ansonsten haben wir das mit solchen Räten noch nicht, bedacht, überlegt. Ich weiß ich nicht, ob notwendig ist, vielleicht. Im Moment nein“ (Kita E, L, S.3).

„Mit dem damaligen Bürgermeister hab ich mit den Vorschulkindern eine Broschüre erarbeitet, was sie hier in (Ortsname) stört und die Kinder haben es dann da rein gemalt und ich habe es darunter geschrieben. Unter anderem kann ich mich noch daran erinnern, an die zu schnell fahrenden Autos“ (Kita C, L, S.7).

„Also ich bin Verfechter von Selbstbildung, und Partizipation finde ich auch ganz ganz wichtig. Ich finde das echt toll, was Kinder für Kompetenzen haben ... wenn man sie lässt (lacht) ... Fasching war jetzt die letzte Kinderkonferenz, da wird in den Gruppen angekündigt, dass ne Kinderkonferenz stattfindet und eine Abordnung von Kindern wird dann von der Gruppe geschickt, die treffen sich dann und dann wird halt das Thema z.B. Fasching besprochen. Was wünschen sich die Kinder, was brauchen sie zum Fasching feiern, wie möchten sie das, dann haben sie gesagt, welche Kostüme sie möchten ... und dann haben die Kinder überlegt und haben für sich gefunden, dass das Thema dann ein Geschichtenland sein könnte, weil da gibt's dann alle, alle Kostüme, also das finde ich echt so toll, dass die Kinder wirklich ihre Lösung finden und Ideen haben“ (Kita F, L, S.2).

Bei all diesen Projekten geht es eher um einmalige Sonderaktionen. Nur in einem Projekt werden die Entscheidungen über die formale Form der Kinderkonferenz abgewickelt. In allen anderen Formen dürfen die Kinder Vorschläge äußern und bekommen dann situative Umsetzungsmöglichkeiten eingeräumt. In den Zitaten wird deutlich, dass die pädagogischen Fachkräfte die pädagogische Bedeutung und Chance von Partizipation durchaus erkennen („Wär ja auch schlecht, wenn wir's nicht machen würden“) und teilweise auch anerkennen, dass die Kinder Partizipationsfähigkeit haben und eigene Ideen und Lösungen entwickeln. Andererseits wird zumindest in einem Zitat mit einem angeblichen Bezug auf Ergebnisse der Hirnforschung begründet, dass erst die älteren Kinder zur Partizipation (hier der Wahl eines Schulsprechers) fähig seien.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in keiner der Einrichtungen eine rechtlich verankerte und strukturierte Partizipation, wie es zum Beispiel das Konzept "Die Kinderstube der Demokratie" (vgl. Hansen / Knauer / Sturzenhecker 2011) vorsieht, existiert. Solche Ansprüche sind teilweise bekannt, werden aber (noch?) nicht realisiert. Stattdessen herrscht als pädagogisches Grundmuster Paternalismus (oder da es sich im Wesentlichen um weibliche pädagogische Fachkräfte handelt besser: Maternalismus) vor: die pädagogischen Fachkräfte sehen sich in einer erzieherischen Verantwortung, die sie durch erzieherische Autorität umsetzen: Sie wollen die Kinder wohlmeinend fördern und schützen und behalten sich dazu die Bestimmung des Handlungsrahmens und einzelner Entscheidungen vor. Im Blick auf ihre grundsätzliche Kindzentrierung halten sie es durchaus für wichtig und richtig, den Kindern gewisse Selbstbestimmungsspielräume einzuräumen und dieses besonders in deren eigenständigem Spiel. Diese Entscheidungsräume werden allerdings begrenzt durch die organisatorische Gestaltung des Alltags in der Einrichtung und durch die erzieherische Vermittlung von Normen

und Regeln, sowie durch die Behauptung der eigenen Autorität. In all diesen Formen hängen die Grade der Partizipation von der spontanen und situativen Gewährung durch die Fachkräfte ab. Diese Entscheidungsmacht wird in den untersuchten Einrichtungen durch keine Kodifizierung von Kinderrechten und strukturellen Mitentscheidungsformen gezähmt oder geregelt.

Der fachliche Anspruch auf Partizipation wird gekannt, aber eher in Abgrenzung zu dieser Forderung oder in einer Begrenzung der Partizipationsspielräume thematisiert. Die in den Bildungsleitlinien hergestellte Verbindung zwischen der Förderung von Selbstbildung und der strukturellen Berechtigung zur Partizipation wird nicht erwähnt bzw. höchstens gestreift. Die konzeptionelle Bedeutung des Zusammenhangs von Partizipation und Begleitung von Selbstbildung wird also im Wesentlichen nicht berücksichtigt. Partizipation erscheint eher als eine allgemeine fachliche Forderung, die jedoch im Einzelnen nicht differenziert mit konzeptionellem Wissen ausbuchstabiert oder begründet werden kann. Man macht Partizipation – wenn überhaupt – weil sie heute angesagt ist oder dazugehört (oder gar aufgenötigt wird) und nicht, weil deren Bedeutung für Demokratiebildung und Selbstbildung nachvollzogen oder gar prioritär gesetzt würde.

Diese Ergebnisse sind denen der aktuellen Studie von Lutz (2012) zur „Mitbestimmung in Kindertageseinrichtungen und Resilienz“ weitgehend ähnlich. Aus der qualitativen Untersuchung von Haltungen und Praxen von zwölf Kindertageseinrichtungen in Erfurt und Thüringen zur Partizipation folgert Lutz drei Typen von Einrichtungen: die „sich nach ihrem Grad der Mitbestimmung und der Resilienzförderung typisieren lassen: „verharrende“, „aufbrechende“, „beteiligende“ Einrichtungen“ (a.a.O., S. 89).

Die in unserer Untersuchung erkennbaren Haltungen der Partizipationskritik bzw. der Bestimmung des Alltags durch die Fachkräfte und der situativ gewährten kleineren Spielräume von Selbst- und Mitentscheidung, die jeweils durch die organisationellen Rahmensetzungen und erzieherischen Vorgaben der Fachkräfte begrenzt werden, bezeichnet Lutz als den Typus einer „verharrenden Einrichtung“, die großen Wert auf die Betonung der äußeren Struktur lege. „Dieses Primat der Struktur wird zunächst und ausführlich als Begrenzung und als Ordnung geschildert, wenn es um Mitgestaltungsmöglichkeiten der Kinder geht“ (a.a.O., S.98).

Ähnlich wie in unserer Untersuchung findet Lutz auch „Einrichtungen, die „aufbrechenden“ und die „einbeziehenden“ vor allem, die begonnen haben, generell und prinzipiell Regeln, und damit die Ordnung, mit den Kindern zu erarbeiten“ (a.a.O., S. 142). Dieser Typus geht über in den der „beteiligten Einrichtung“, den folgende Kennzeichen charakterisieren: „Man bringt den Kindern Vertrauen und Wertschätzung entgegen, dialogisch werden Kontexte und notwendige Regeln erklärt; in einer gewissen Weise werden Kinder beteiligt, sie können in vielem mitentscheiden, sie haben Gestaltungsfreiräume“ (a.a.O., S.112).

Zusammenfassend konstatiert Lutz: „Mitbestimmung wird, trotz aller Aufbrüche, in der Tendenz noch eher als „Beteiligen“ an vorgefertigten Angeboten verstanden. Das klingt ein wenig paternalistisch; es ist zudem auf ein Bild des Kindes projiziert, das noch eher als schutzbedürftig und weniger als gestaltungsfähig gesehen wird“ (a.a.O., S. 233). Insgesamt findet er in seiner Untersuchung keine einzige „demokratische“ Kindertageseinrichtung. Die in unserer Schleswig-Holsteiner Untersuchung erkennbaren Ergebnisse können damit übereingebracht werden: zwar gibt es eine Kenntnis der fachlichen Forderung nach Partizipation, diese wird aber nur in sehr vorsichtigen Grenzen gewährt (wenn sie nicht gar für zu schwer oder überfordernd gehalten wird). Partizipation bleibt abhängig von der Gnade der Fachkräfte. Die Verbindung von Selbst- und Mitbestimmung zum Konzept der Selbstbildung wird nicht explizit gezogen und insofern wird die Position der Bildungsleitlinien in Schleswig-Holstein hier kaum nachvollzogen. Dennoch ist zu beobachten, dass wie in Thüringen der Begriff und die fachliche Anforderung nach Partizipation „im Spiel“ sind und doch ein Großteil der untersuchten Einrichtungen darauf Bezug nehmen muss. Das ist noch nicht unbedingt ein Aufbruch, allerdings auch keine völlige Ignoranz.

— Umgang mit der Querschnittsdimension Genderorientierung

In den Gesprächen mit Leitungen und pädagogischen Fachkräften wird in vier von neun Einrichtungen der Fachbegriff „Gender“ überhaupt mindestens einmal erwähnt (dazu zählen auch Ableitungen wie Genderorientierung, Genderbewusstsein, Geschlechtsorientierung oder ähnliches). Das geschieht im Wesentlichen dadurch, dass auf die Forderung nach einer Genderorientierung in den Bildungsleitlinien hingewiesen wird.

„Da steht ja ganz viel drin, also die einzelnen Bildungsbereiche, die dann da nochmal erklärt werden oder auch in den Querschnittsdimensionen diese Anregung für Erzieher: pädagogische Fachkräfte, die genderorientiert arbeiten, die machen das und das, ... sind ja viele Anregungen auch einfach drin“ (Kita G, FK, S.28).

„Es ist schwer es umzusetzen im normalen pädagogischen Alltag ... ich muss ganz ehrlich sagen, meine Kollegen bekommen immer mehr Aufträge was sie leisten müssen. In den Bildungsleitlinien ist da einmal ganz groß geschrieben: 'Du sollst das Kind möglichst in der Sprachkompetenz fördern'; 'Du sollst möglichst das Kind interkulturell fördern'; 'Du musst den Genderbereich, den wunderbaren, mit drin haben'; 'Du musst Partizipation fördern' und und und und. Wenn man das komplette Konzept durchgeht, dann ist das eine ganze Menge Aufgaben, die den normalen Kitaalltag betreffen“ (Kita H, L, S.8).

Eine Leitung verwendet den Begriff als Beispiel für ein Fortbildungsthema das sie ins Team einbringe. Eine andere Leitung berichtet darüber, dass die Einführung der Bildungsleitlinien Anlass gab, die Umsetzung auch des Themas Gender in der Einrichtung zu reflektieren.

„Also es gab zwei, drei, fünf Dinge mit denen mussten wir uns auch auseinandersetzen, ganz klar. Das Thema nachhaltige Entwicklung, mit dem wir uns ja jetzt gerade auch noch sehr intensiv beschäftigen, das Thema Gender, was einfach ähm ja normal aber einfach bewusstmachend, also ich denke für uns hier war es sehr gut sich alles nochmal bewusst zu machen, nochmal in die Tiefe gehen“ (Kita E, L, S.13).

Unabhängig von unserem Gespräch mit der Leitung, berichten die pädagogischen Fachkräfte in dieser Einrichtung darüber, dass sie die Genderorientierung als reflexive Kategorien nutzen.

Dabei werden drei Aspekte des Umgangs mit dem Begriff deutlich: zunächst wird legitimiert, dass man die Ansprüche der Genderorientierung (die man als Gleichbehandlung von Jungen und Mädchen interpretiert) ohnehin umsetze. Zum zweiten will man Eltern in Richtung Gleichbehandlung beeinflussen und schließlich das eigene „Verhalten“ und die eigene Vorbildfunktion in Bezug auf Geschlechtsorientierung reflektieren.

„W: Ja auch so die ganzen Dinge, Genderorientierung, das alles, das haben wir wirklich nie...das haben wir immer gleich behandelt und allen, egal welchen Geschlechts gleiche Angebote gemacht, uns auch nie irgendwie negativ über einen Jungen geäußert, der plötzlich mit Puppen spielt, oder ... M: Wir hatten mal einen der seinen Rock anhatte ... W: Wenn Eltern in der Richtung anders agiert haben, haben wir sie natürlich dementsprechend Sie beeinflusst, was in unserer Möglichkeit ... B: Obwohl Gender auch natürlich auch beinhaltet zu reflektieren, wie gehe ich persönlich damit um. Also das ist schon, das war schon sehr interessant sich damit auseinander zu setzen. Also, doch. Zu gucken, inwieweit beeinflusse ich Kinder durch mein Verhalten, unbewusst zum Beispiel. Also ich weiß, dass wir da ganz viel diskutiert haben auf der Teamfortbildung, 'was heißt Gender eigentlich, was macht Gender aus'? C: Man macht sich dadurch viele Sachen bewusster ...“ (Kita E, FK, S.41).

Wenn auch aufgrund dieser Bezugnahme auf die Querschnittsdimension Gender nicht zu erkennen ist, welche Handlungen im Alltag mit den Jungen und Mädchen daraus folgen, so lässt sich zumindest in diesem einen (!) Beispiel erkennen, dass hier aufgrund der Bildungsleitlinien immerhin eine reflexive Kategorie eingeführt wurde, aus deren Perspektive das eigene Handeln hinterfragt und potenziell neu gestaltet (aber auch in seinen Traditionen gerechtfertigt) werden könnte.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine Genderorientierung in den Gesprächen mit Fachkräften und Leitungen insgesamt kaum auftaucht. Einzig an zwei kurzen Stellen wird überhaupt auf Geschlechtsunterschiede hingewiesen (Mädchen produzieren „dickere“ Portfolioordner als Jungen; und in der Diskussion der Fallvignette zum toten Hamster wird angenommen, dass Mädchen Blumen auf das Grab legen würden und Jungen Steine). Aus dieser Thematisierung von Geschlechtsunterschieden wird allerdings kein besonderes Handeln abgeleitet, schon gar nicht in Bezug auf eine bewusste Genderorientierung. Die in den Leitlinien zu Querschnittsdimension Gender vorgeschlagenen Begriffe und Perspektiven scheinen keine große Rolle für das fachliche Reflektieren und Handeln der Fachkräfte und für die Strukturierung der Organisation und des Alltags in den Einrichtungen zu spielen. Die Kategorie ist bekannt, scheint aber kaum Folgen zu haben.

— *Umgang mit der Querschnittsdimension Interkulturelle Orientierung*

Bis auf eine einzige (sehr kleine) Einrichtung in der Untersuchung wird das Thema Interkulturalität, Migration, multikulturelle Gesellschaft u. ä. von allen Einrichtungen auf irgendeine Weise thematisiert. Dabei fällt allerdings auf, dass dieses besonders durch pädagogische Fachkräfte und Leitungen geschieht, deren Einrichtungen im Alltag sehr stark von diesem Thema betroffen sind. Weniger virulent, aber durchaus vorhanden ist das Thema für die kleineren ländlichen Einrichtungen in der qualitativen Untersuchung. Insgesamt wird Interkulturalität nicht zum Thema gemacht, weil es die Bildungsleitlinien vorschreiben, sondern weil es im Alltag unumgebar ist. Von dieser Realität her wird dann allerdings Bezug auf die Leitlinien genommen und konstatiert, dass die eigene Praxis als Umsetzung der Querschnittsdimension zu sehen sei.

In mindestens drei Einrichtungen gibt es eine Mehrzahl von Kindern mit multiethnischem Hintergrund, eine Einrichtung etwa gibt einen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund von 80 % an, eine andere mit 68% (dies wurde im Rahmen der Untersuchung allerdings nicht überprüft).

In den Kindertageseinrichtungen mit einer ethnisch stark gemischten Besucherschaft gehört Interkulturalität zum Alltag. Dabei scheint das miteinander Leben und voneinander Lernen auch durch die Haltung der Kinder geprägt zu sein, sich ohne zu starke vorgefasste Urteile und Vorbehalte zu begegnen und gemeinsam zu handeln: Multikulturalität ist für diese Kinder und damit zunehmend auch für ihre pädagogischen Fachkräfte selbstverständlich.

„..., die sitzen am Tisch, der eine ist schwarz, der andere ist gelb und die anderen sind weiß aber kommen trotzdem aus fünf verschiedenen Ländern, das ist schon so, die wachsen mit so einer Selbstverständlichkeit von Multikulti auf. Da kann man viel draus machen, da kann man viel draus machen. Also ich hatte das ja nicht in meiner Jugend. Vorurteile die man hatte musste man ja dann immer mehr abbauen, ...“ (Kita H, FK, S.11).

„E: Also was ich immer wieder feststelle, dass vieles auch im Alltag ganz normal läuft. Also wenn die Kinder mich fragen, warum der eine aus der Gruppe kein Schweinefleisch haben kann, dann ist das Gesprächsthema da und ... E: (mehrere stimmen) Kultur, ja klar, Kultur ... E: ... und das ist für mich schon die Bildungsleitlinie, weil man tauscht sich darüber aus, das macht man ein paar Mal, weil immer wieder die Frage kommt und irgendwann geben die Kinder selber die Antwort, also dann haben sie es verstanden, also die anderen Kinder: „Der darf das doch nicht, weil...“ und das ist für mich eigentlich die Form mit den Bildungsleitlinien zu arbeiten, also sie einfach in den Alltag mit einzubinden, klar mit Ausnahmen auch mal gezielt so Projekte zu machen, aber eigentlich eher in den Alltag“ (Kita B, FK, S.5).

Die ohnehin für viele der befragten Einrichtungen typische Betonung des sozialen Lernens (gemeint ist ein anerkennender und gegenseitig unterstützender Umgang miteinander), wird auch auf die Fragestellung der Interkulturalität bezogen.

„Wir stärken hier sehr stark Sozialkompetenzen und versuchen also dadurch, das ist auch ein Thema der interkulturellen Pädagogik, die wir hier haben, die kulturelle Vielfalt zu stärken und damit auch die Kompetenz zu stärken, dass man auch Rücksicht aufeinander nimmt, dass man anderen Leuten hilft oder auch Kinder, die eben eine andere Sprache haben unterstützt“ (Kita H, L, S.4).

Eines der Hauptarbeitsthemen, dass gerade die stark mit Interkulturalität beschäftigten Einrichtungen formulieren, ist der Umgang mit Sprache und Sprachförderung. Das Thema Sprache bezieht sich sowohl auf den Umgang der pädagogischen Fachkräfte mit Müttern und Vätern, als auch auf die Förderung der Kinder. Die Sprachentwicklung der Kinder wird beobachtet, teilweise mithilfe spezifischer Diagnostik und es werden wo nötig spezielle Sprachfördertrainings angeboten - ausdrücklich berichten davon zwei Einrichtungen.

„Ja also wir haben zum einen die spezielle Sprachförderung mit einem großen Anteil an Kindern, d.h. wir haben drei Gruppen à acht Kindern. Und das ist ja nur aus dem Elementarbereich. Da sieht man ja schon die Masse der Kinder, die da Bedarf haben. Und wenn ich das jetzt aus dem Kopf richtig erinnere, sind zwei Kinder davon deutsche Kinder. Und der Rest ist eben mit Migrationshintergrund“ (Kita D, L, S.3).

„Sprint ist in Schleswig Holstein ein Sprachprogramm für Kinder mit Migrationshintergrund oder Spracharmut und wir haben einen externen Mitarbeiter der eben dieses Programm durchführt und dann Gruppen/ in Kleingruppen dann betreut oder nochmal fördert. Und das fängt zum Beispiel morgen gerade an und das ist dann zum Beispiel für dreizehn Kinder die dann in jeweils Vier- oder Fünfergruppen zusammen kommen, auch gruppenübergreifend, um nochmal eben ein zusätzliches Sprachprogramm zu bekommen für die Kinder, die Migrationshintergrund oder Sprachdefizite haben, um sie einfach gut vorzubereiten“ (Kita B, L, S.10).

In Interviews zeigen sich in der Sprachförderung folgende weitere strukturelle Maßnahmen des Umgangs mit Interkulturalität (die hier nach ihrer Verbreitung in den Interviews priorisierend geordnet sind): die Berücksichtigung von jahreszeitlichen und religiösen Festen, das Angebot von Projekten, die Multikulturalität positiv thematisieren (Kinder einer Welt o.ä.), die Berücksichtigung von religiösen Speiseregeln (kein Schweinefleisch für muslimische Kinder und Eltern; Transparenz von Speiseinhalten), mehrsprachige Raumbeschriftungen und die Einstellung von Fachkräften mit Migrationshintergrund.

Querschnittsdimension Interkulturelle Orientierung beim Thema Feste:

„Also was bei uns natürlich das zweite große Thema ist, ist Kultur. Einfach, weil wir so viele verschiedene Kulturen im Haus vertreten haben. Und das greifen wir auch immer wieder auf – oder versuchen es zumindest. Also zum Beispiel bei Festen, dass wir nicht nur das Weihnachtsfest feiern, sondern auch das Zuckerfest“ (Kita D, L, S.7).

Querschnittsdimension Interkulturelle Orientierung beim Thema Projekte:

„E.: Und das finde ich auch ganz spannend, auch für die Kinder, als wir letztes Jahr das Projekt 'Kinder unserer Welt' hatten, waren ja bei Euch auch Mütter und bei uns. C: Eine Mutter und ich haben dann ein Märchen vorgelesen, ich in Deutsch absatzweise und sie auf Russisch und dann hatte sie eine Matroschka mit und alles was so typisch für Russland ist ... E: Das ist für alle ganz spannend und ganz wichtig. Die Kinder, deren Eltern hierher kommen um etwas zu tun, die anderen Kinder, die wirklich begeistert sind und ganz interessiert und ganz angespannt, aber auch für die Eltern. Dass die wissen, wir nehmen sie so an wie sie sind, also nicht“ (Kita E, FK, 11/12).

„Das fand ich ganz toll, als wir dieses große Projekt hatten "Alle Kinder dieser Erde", dass wir in die verschiedenen Kulturen reingeguckt haben und durch die verschiedenen Kulturen auch zum Teil n Einblick in Religionen hatten. Und nicht auf unsere allgemein, sondern auf die Weltreligionen, so. Das fand ich schon interessant. Und das fanden die Kinder auch interessant“ (Kita I, FK, S.18).

Querschnittsdimension Interkulturelle Orientierung bei der Berücksichtigung von Speiseregeln und

Raumbeschriftung:

„Auch für Besucher haben wir an den Türen der verschiedenen Räume die Bezeichnung in mehreren Sprachen. Das können jetzt die Kinder noch nicht lesen – aber eben für die Eltern Oder wenn wir jetzt beispielsweise – diese Muffins [stehen vor uns auf einem Teller, in ihnen stecken Fähnchen, auf denen die Inhaltsstoffe stehen] sind von einem Fest, gestern war Laternenfest. Thema ist ja, dass nicht alles gegessen werden darf. Und dass die Eltern dann schon – das hat eine deutsche Mutter gebacken – die hat das extra beschriftet, damit die türkischen Eltern nicht Skrupel haben, etwas davon zu nehmen, weil sie denken, da könnte Schweinefleisch drin sein“ (Kita D, L, S.7).

Querschnittsdimension Interkulturalität bei den pädagogischen Fachkräften:

„I.: Sie sagten Sie hätten zwei Mitarbeiterinnen mit Migrationshintergrund – sind das türkisch-sprachige Mitarbeiterinnen? L.: Ja, genau. Die eine spricht Türkisch und Deutsch. Und die andere spricht kurdisch, türkisch, arabisch und deutsch“ (Kita D, L, S.7/8).

In einer strukturell nicht einfachen Situation befinden sich die christlich konfessionellen Einrichtungen, die viele nicht christliche Kinder aufnehmen. Die zwei untersuchten Einrichtungen, für die dieses zutrifft, setzen einen deutlichen Schwerpunkt auf eine christliche Orientierung, in Bezug auf Feste und religiöse Praxis, versuchen dabei aber auch die nicht christlichen Kinder und Eltern zu integrieren. Aus Sicht der beiden Leiterinnen scheint dieses – auch auf Grund der Toleranz der muslimischen Eltern – zu funktionieren.

„Dann sage ich, dass das hier ganz viel damit zu tun hat, das wir einen christlichen Hintergrund haben, obwohl wir sehr viele muslimische Familien haben, denen ich das aber auch genauso verkaufe: „Ok, Sie sind hier herzlich willkommen, aber ich grenz kein Kind mehr hier aus, jedes Kind geht mit uns dann auch in die Kirche und jedes Kind nimmt dran teil, wenn der Pfarrer kommt und feiert mit uns auch die Feste dann“. Ich gratuliere auch den Familien sehr wohl zum Bairam, ich nehme auch Rücksicht drauf, aber wir haben hier letztendlich den christlichen Hintergrund....Entweder das was draufsteht ist auch drin oder gar nicht, dann zum andern Träger“ (Kita A, L, S. 15).

„Natürlich spielt Religion eine größere Rolle, aber gerade in Bezug auf interkulturelle Pädagogik muss man sagen eine in dem Sinne noch wichtigere Rolle. Wir fangen hier nicht an zu missionieren, also die Kultur, Herkunftskultur, das heißt auch der Glauben und die Religion von unseren Kindern wird auch akzeptiert. Also das Kitajahr an sich ist strukturiert nach dem Kirchenjahr, d.h. Ostern, Weihnachten, sämtliche Feiertage die wir haben, St. Martin oder so wird auch hier in der Kita gefeiert und ich war überrascht als ich feststellte, dass die Toleranz von den Eltern, auch wenn sie muslimisch sind. Wir haben hier z.B. ein Kind von einem Imam hier in (Ortsname), das geht mit voller Begeisterung in die Kirche, das ist überhaupt kein Problem und ich hab auch schon mal die Mutter gefragt, woher die Toleranz kommt, ob da jetzt ein Problem von ihrer Seite aus kommt 'nein, überhaupt nicht, wieso, steht doch alles auch im Koran drin, ist doch kein Problem'. Und wir haben hier muslimische Kinder, wir haben hier Hindus, wir haben hier Buddhisten, wir haben russisch-orthodoxe Kinder, wir haben hier auch ganz normale christliche, also evangelisch christliche Kinder, also alles vorhanden und alles geht zur Kirche und alles freut sich über Weihnachten und alles freut sich über, ja, auch über das Jesuskind, also das ist kein Problem“ (Kita H, L, S.5).

Zumindest für eine der christlich konfessionellen Einrichtungen entsteht jedoch das Problem, dass aufgrund der Mehrsprachigkeit von Eltern und Kindern auch mehrsprachige pädagogische Fachkräfte hilfreich wären, der christliche Träger jedoch keine muslimischen Mitarbeiter einstellt.

„Ganz schwierig, die Migrationsarbeit, was das anbelangt. Wir haben durchaus Eltern, die keine einziges Wort deutsch sprechen, dann es ist utopisch, sich für jedes Elterngespräch, für jedes Tür- und Angel-Gespräch, hast du hier keinen Dolmetscher. Wir haben sehr wohl eine russische Kollegin, die die da mal rein springt, aber wir haben keine muslimische Kollegin, was letztendlich auch der Träger vorgibt, dass natürlich in einer (christlichen) Einrichtung nicht muslimische Mitarbeiter eingestellt werden, bräuchte es aber eigentlich“ (Kita A, L, S.6).

Insgesamt scheint die interkulturelle Perspektive in der überwiegenden Anzahl der Einrichtungen selbstverständlich zu sein, wenn auch die Praxis durchaus als anforderungsreich und gelegentlich als anstrengend empfunden werden kann. Die grundsätzlich bejahende Haltung zur interkulturellen Orientierung, die wir in den Einrichtungen finden, wird in einem letzten Zitat zu diesem Thema zusammenfassend deutlich:

„... an anderen Kulturen und ich finde nach wie vor, das ist eine Bereicherung für uns. Also ich hab ganz viel auch von anderen Kulturen kennengelernt oder einfach so Stichpunkte kennengelernt und ich finde aber auch, es ist wichtig für uns, dass wir unserer Gesellschaft, das wir auch unterschiedliche Kulturen haben und die uns auch bewusst machen und das soll so früh wie möglich auch bei den Kinder in das Bewusstsein treten und je selbstverständlicher ist es auch für Kinder“ (Kita E, FK, S.12).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Eine interkulturelle Orientierung gehört weitestgehend selbstverständlich zur Arbeitsweise der untersuchten Einrichtungen. Das liegt besonders daran, dass in der überwiegenden Zahl der städtischen und großstädtischen Einrichtungen die Kinder aus einem multiethnischen Hintergrund kommen und teilweise weit über 50 % der Besucherschaft der Einrichtung ausmachen. Da die multiethnische Gesellschaft in Deutschland Realität ist, ist sie es auch in den Kindertageseinrichtungen. Das gilt in etwas geringerem Ausmaße für die ländlichen (oder eine sehr kleine) Einrichtungen, aber auch in diesen Kindertageseinrichtungen ist die Anforderung einer interkulturellen Orientierung bei den pädagogischen Fachkräften angekommen. Betrachtet man die Forderungen der Querschnittsdimension Interkulturelle Orientierung in den Leitlinien (S. 19), scheint sie in der Mehrzahl der untersuchten Einrichtungen weitgehend umgesetzt zu werden. Dabei liegt allerdings ein Schwerpunkt auf Sprache und Sprachförderung. Insgesamt zeigen sich die Einrichtungen zu diesem Thema fachlich-bewusst und aktiv.

— **Umgang mit der Querschnittsdimension Inklusionsorientierung**

Die Bildungsleitlinien selbst kommen in ihren Formulierungen zu Inklusion in den typischen Widerspruch, dass einerseits keine stigmatisierenden Merkmale von einzelnen Kindern benannt werden dürfen („Es ist normal verschieden zu sein!“), andererseits aber spezifische Unterstützungen für besondere Bedürfnisse unumgebar sind. Man müsste also gleichzeitig Probleme von Individuen aufgreifen können und diese mit einer individualisierten Ressourcen- und Stärkenorientierung beantworten, ohne jedoch Defizite zu bestimmen und zuzuschreiben. Wenn man alle Kinder gleich macht, kann man die besonderen Bedürfnisse nicht erkennen; definiert man jedoch besondere Bedarfe, gerät man in die Gefahr von Stigmatisierung und Ungerechtigkeit. Diese Probleme einer differenzbewussten Inklusionsperspektive führen in der fachlichen Debatte zu der Erkenntnis, dass diese Dilemmata unvermeidbar seien und als fachliche Antwort höchstens eine Ausweitung kritischer Bewusstheit und Reflexivität in Bezug auf diese Schwierigkeiten gefordert werden könne: „Bildungsprozesse in einem von Differenzen präformierten Kontext (re-)produzieren Ungleichheiten, wenn diese Differenzen nicht erkannt und anerkannt werden. Auf der anderen Seite reproduziert die Anerkennung von Unterschieden in einer doppelten Weise Machtverhältnisse: die Anerkennung der Anderen (z.B. die Anerkennung schwuler oder lesbischer Lebensformen) anerkennt sie als Andere, die sie nur in einer hierarchischen Ordnung (z.B. Heterosexismus) werden konnten, wodurch paradoxer Weise diese hegemoniale Ordnung bekräftigt und bestätigt wird“ (Mecheril /Plöber 2009, S. 10).

Verschafft man sich einen Überblick über die Aussagen zu Inklusion in den Gesprächen mit pädagogischen Fachkräften und Leitungen in den neun Einrichtungen, gewinnt man den Eindruck, dass die Probleme der Inklusion sich nicht ausdrücken in einer Defizitorientierung oder einer Problemzuschreibung in Bezug auf einzelne Kinder. Stattdessen wird das mit der Inklusionsaufforderung verbundene Thema der Individualisierung aufgegriffen. Die pädagogischen Fachkräfte kennen die fachliche Forderung, individuelle Stärken und Ressourcen einzelner Kinder zu erkennen, ihre Selbstbildungsbewegungen zu beobachten und zu beachten und individuell auf die Kinder zu antworten. Die-

se von vielen durchaus befürwortete Orientierung tritt allerdings in Konflikt mit der notwendigen Organisation des Kita-Alltags in Form von Gruppen. Das daraus entstehende Problem wird aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte verschärft durch die Größe der Gruppen und den Mangel an Personal: wenn wenige pädagogische Fachkräfte große Gruppen prozessieren müssen, haben sie wenig Zeit und Gelegenheit auf einzelne Kinder individuell einzugehen und diese spezifisch zu fördern. Die pädagogischen Fachkräfte erleben das Problem, nicht immer auf die Individuen und ihre Bedarfe spezifisch eingehen zu können durchaus als drängend und belastend.

„Es ist schwer, den Kindern da einfach gerecht zu werden. ... Aber es ist dann manchmal auch – wenn man dann abends nach Hause fährt und denkt: ich weiß, er war da. Ich hab ihn auch gesehen. Aber ich hatte gar nicht heute so einen richtig tollen Kontakt zu ihm. Weil er mir einfach durch die Lappen gegangen ist. Es gibt ganz präzente Kinder und es gibt diese stillen“ (Kita D, FK, S.11).

„Weil viele Kinder einfach auch zusätzlicher Förderung bedürfen. Und die Zeit haben wir nicht. Und das Personal haben wir auch nicht. Das ist manchmal ein bisschen schade. Weil wir den Kindern nicht so gerecht werden können, wie wir das gerne wollen. Das versuchen wir so gut abzupuffern, wie es halt geht. Wir wollen den Kindern eben möglichst viel mit auf den Weg geben“ (Kita D, S. 4).

„Ich denke auch, dass Bildung auch individueller auf das Kind eingehen kann, wenn die Gruppengröße geringer ist. ... Dann natürlich trotzdem aber zu zweit oder sogar zu dritt besetzt...also wenn wir wünschen dürften, hätte ich gerne wesentlich kleinere Gruppen, um individueller auf einzelne Kinder einzugehen, um wirklich auch ein noch besseres Gefühl von 'ich kann die Bildungsleitlinien besser umsetzen' und 'ich kann jedes Kind individuell unterstützen, fördern, beobachten'“ (Kita E, FK, S.7).

Eine weitere Schwierigkeit der Individualisierung ergibt sich nicht nur aus dem organisationellen Zwang mit wenigen pädagogischen Fachkräften Gruppen zu managen, sondern auch daraus, dass die Bildungsleitlinien mit ihren generalisierenden Ansprüchen, verbunden mit einer gesellschaftlichen Diskussion, zu verlangen scheinen, dass die Erziehung in der Kindertageseinrichtung alle Kinder schon auf einen gewissen gleichen und allgemeinen Kompetenzstand bringt (der unter anderem auch als Gewährleistung der Schulfähigkeit verstanden wird).

„E.: Also was ich auch finde, was die Bildungsleitlinien (wollen) oder auch in der normalen Erziehung, man versucht sein Kind möglichst in allen Bereichen zu fördern, das soll in allen Bereichen gut sein und das geht glaub ich nicht. Früher war das eben okay, der eine konnte nicht so gut Sport, dann war das eben so, und der nächste konnte vielleicht kein Mathe und der dritte weiß ich nicht, also das finde ich hat sich auch verändert. Also das wird auch von uns erwartet: wir sollen die Kinder möglichst in allen Bereichen auf den gleichen Stand bringen so ungefähr sie sollen das alles können. ..., der eine kann eben nicht so gut Sport und dann muss er vielleicht damit leben und der andere ist dann vielleicht nicht zu plietsch ... Und das sagt die Bildungsleitlinien ja auch aus, dass wir die alle in allen Bereichen möglichst auf einen Stand bringen. E: Also mir ist dabei die Individualität des Einzelnen zu wenig berücksichtigt, zu wenig geguckt, was macht eigentlich das einzelne Kind aus ...“ (Kita B, FK, S.23/24).

Die Dilemmata der Individualisierung (die mit der Inklusionsperspektive verbunden sind) werden in einem Team länger diskutiert und obwohl dieses nur ein Einzelzitat ist, wird es hier dokumentiert, weil es eine Debatte wiedergibt, die auch in den anderen Gesprächen, wenn auch nicht so ausführlich, auftaucht. Das Team diskutiert, inwieweit eine Orientierung am Individuum im Kita-Alltag möglich ist. Debattiert wird, ob man auf die individuellen Interessen und Themen eingehen kann, auch wenn erzieherische Zielsetzungen (hier die Vermittlung von sozialen Kompetenzen) verlangen würden, anders (oder dagegen) zu intervenieren. Es wird gefragt, inwieweit Bildungsförderung auf die unterschiedlichen Lernfähigkeiten und Lerngeschwindigkeiten der einzelnen Kinder eingehen kann und soll und wie dieses mit einem für alle gleichen, Angebot zu vereinbaren sei. Es wird diskutiert, ob die Individualisierung nicht zu sehr auf die Korrektur von Schwächen aus Sicht der Erwachsenen hinauslaufe und stattdessen nicht deutlicher die Stärken des Kindes gefördert werden müssten. Dagegen werden aber die Grenzen der „Gruppenkonstellationen“ ins Feld geführt, also sowohl der allgemeinen Organisation der Kindertageseinrichtung in Gruppen, als auch die spezifischen sozialen Bedingungen der Kinder in einzelnen Gruppen der Einrichtung, die es schwierig machen, gleichzeitig auf

die enorme Differenz der Einzelnen spezifisch zu reagieren. Das Dilemma, dem einzelnen Kind gerecht werden zu sollen, aber dieses gleichzeitig für alle zu schaffen, scheint nicht auflösbar. Der Anspruch, jedem Kind gerecht zu werden, wird erhoben, aber es werden auch seine Grenzen (oder gar Unmöglichkeit) betont. Die Kindertageseinrichtung kann - so die Meinung - allgemeine förderliche Rahmenbedingungen für alle schaffen, aber ihre Möglichkeit einzelne individualisiert zu fördern bleiben begrenzt.

„D: Das ist, das ist richtig, das sehe ich genau so, dass du guckst: Welche Interessen hat das Kind? Aber ich denke manchmal, dass wir dem wenig Raum geben, dass wir schon mehr Sachen anbieten, die manchmal einfach über die Köpfe der Kinder weg entschieden sind, dass wir nicht individuell genug fördern, sondern allgemein.

C: Ich weiß nicht, ob du vielleicht auch dann diesen Anspruch hast, wenn du was anbietest, dass alle mit machen müssen. Oder das Ziel erreichen müssen, denn wenn man jetzt ein Angebot macht, dann ist es ja klar, die einen können das gut, die andern können das nicht so gut, dann die Frage, die das nicht so gut können, kann man da eine Hilfestellung geben, kann man fördern? Es ist ja so komplex. Die Frage ist dann ja das Interesse des Kindes berücksichtigen? Muss ich manchmal auch mich darüber hinweg setzen, wenn es um soziale Kompetenzen geht, dann muss ich auch einfach mal einschreiten und sagen: "So, jetzt muss ich mal mit dem Kind ein bisschen was einüben, damit das überhaupt funktioniert." Das Kind hat überhaupt kein Interesse das zu machen, also ... man muss abwägen. Ich denke aber, was jetzt grad so Bildung angeht und so weiter, da sind die Kinder einfach unterschiedlich und für mich war es immer wichtig, allen Kindern das anzubieten und natürlich, die haben unterschiedliches Lerntempo und klar ist auch, die einen sind besser und die andern sind nicht so gut und das muss man, das ist schwer auch irgendwo zu akzeptieren ... Das ist so unterschiedlich und, ja, kann man das ändern? Das Kind ist individuell und das Angebot und die Bedingungen sind die gleichen, letzten Endes gibt es aber dann diese und diese ...

D: Ja, ich glaub wir verstehen uns da nicht ganz.

C: Kann sein, dass ich das jetzt vielleicht auch anders von dir da verstanden hab, aber das

D: Was mir wichtig ist zum Beispiel bei einem Kind: Jedes Kind hat Stärken und Schwächen, dass man wirklich, wir sagen immer: "Wir gucken auf die Stärken und man soll mit den Stärken arbeiten und nicht mit den Schwächen." Während ich, ich persönlich das Gefühl habe, dass es genau anders rum ist, dass wir mehr mit den Schwächen der Kinder arbeiten, wie jetzt mit den Stärken.

C: Ja, das ist auch so 'ne ganz typische Sache: das Negative behält man immer leichter ... Das Negative fällt auf und wird mehr betont.

D: Wo, wo ich denke und das ist Bildung für mich: Wenn ein Kind 'ne Stärke hat und Interesse für etwas, dass ich dem dann nachkomme und nicht etwas anbiete, was ich meine was aber als Bildung noch für dieses Kind sein müsste.

C: Ja. Wenn sich das auch umsetzen lässt, ne.

D: Ob sich das auch immer so umsetzen lässt, das ist natürlich (das Problem der) Praxis, die es einfach nicht her gibt. Wo, wo auch die, welche Schwierigkeiten haben wir im Alltag?

C: Ja ja.

D: Wie ist die Gruppenkonstellation, da kommen so viele Faktoren zusammen, wie Bildung da nicht so umgesetzt werden kann, wie ich sie auch persönlich vielleicht gern gehabt hätte ... Und welche Verständnis ich von Bildung hab ...

E: Also ich wollte hier grad in der X-gruppe bei euch, sind die Kinder ja so unterschiedlich, das ist ja, um da jedem gerecht, das ist ja Wahnsinn, das, das schaffst du ja(nicht), also das ist ja

B: Das ist schon echt schwer, ja ...

C: Aber ist es denn das Ziel, jedem Kind gerecht zu werden, oder ist es das Ziel jedem Kind ein gutes Angebot zu geben?

E: Ich glaub nicht.

B: Das kann man nicht jedem, weil die Interessen auch einfach zu verschieden sind.

C: Wenn du mit so einen enormen Anspruch auf die Kinder losgehst, dann hast du schon von vorne rein Schwierigkeiten, weil das ist eigentlich Käse. ...

D: Aber ich denke schon, dass Bildung schon das beinhaltet, jedem, den Kindern gerecht zu werden, das setzt es voraus, nur das wir 's im Alltag nicht umsetzen können.

C: Ja dann hast du doch von vorne rein 'n Widerspruch.

B: Man schafft es aber nicht jedem Kind mit einem Angebot zum Beispiel gerecht zu werden.

C: Also wenn du so ran gehst, also ich könnte nicht so ran gehen. Dann hätt ich jeden Tag Schwierigkeiten, ich würde ja jeden Tag gefrustet. Weil es klappt ja nicht. ...

C: Also ich hatte nie irgendwie so den Anspruch, jedem Kind gerecht zu werden, sondern einfach gute Bedingungen zu schaffen für alle Kinder, was die Kinder letztendlich draus machen, ne. Man kann das auch steuern, im gewissen Maß aber man merkt auch ganz genau, wo Kinder einfach ihre Grenzen haben und die muss man auch akzeptieren irgendwo...Also so seh ich das. Und für mich sind die die Bildungsleitlinien halt ... ja sie sind ... so dieses ... wie soll ich mich jetzt ausdrücken, keine kein roter Faden oder kein ... mir fehlt jetzt so das passende Wort, es ist so für die Bedingung das Optimum, ne, so kann man seine Bedingungen gestalten in der Kita...aber wie die Kinder dann das umsetzen ... das ist immer unterschiedlich ...“ (Kita A, FK, S.11ff.).

Eine Einrichtung in der Untersuchung hat eine heilpädagogische Spezialisierung und deshalb wird das Thema der Inklusion (teilweise auch in der Begrifflichkeit von Behinderung) hier ausführlicher diskutiert. Gegen die den Bildungsleitlinien unterstellte Forderung, allgemeine Bildungsbereiche programmartig abzuarbeiten, verlangt die Leitung der Einrichtung ein spezifisches Eingehen auf die „Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder“. Das wird aber durchaus als Gruppenarbeit konzipiert.

„Dadurch dass wir ja sehr individuelle Gruppenstärken, das beziehe ich jetzt so auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder. Ist es nicht leistbar, dass man wirklich so sagt, so das ist das Thema und jede Gruppe und das und das ist sozusagen das Programm, was jede Gruppe machen muss. Ich geb oder wir haben wirklich hier im Team so viele Möglichkeiten, dass jede Gruppe eigenverantwortlich schauen kann, was kann ich mit meiner Gruppe anhand dieses Themas umsetzen und was ist möglich und was braucht eben das einzelne Kind“ (Kita B, L, S.7/8).

Ihre heilpädagogischen Aufgaben bearbeitet die Einrichtung gleichzeitig durch ein breites Angebot von Förderprogrammen und Therapien. Dazu gibt es auch Förderpläne für einzelne Kinder.

„Es geht darum, ein zusätzliches Sprachprogramm (anzubieten) für die Kinder, die eben Migrationshintergrund oder Sprachdefizite haben, um sie einfach gut vorzubereiten. Dann haben wir eben die Therapien. Dann haben wir hier bei uns hier donnerstags Musik, was wir auch übergreifend anbieten und wir haben in den Wintermonaten eben auch eine Turnhalle, um den Kindern nochmal grad in den kalten Monaten nochmal ein Bewegungsangebot zu machen. Und das muss ja auch alles organisiert und integriert werden“ (Kita B, L, S.10).

Die pädagogischen Fachkräfte kritisieren die den Bildungsleitlinien unterstellte Forderung die Bildungsbereiche in Projekten curricular abzuarbeiten und betonen dagegen die Notwendigkeit auch angesichts der besonderen heilpädagogischen Bedarfe ihrer Klientel eine individualisierende Subjekt- und Gruppenorientierung in das Zentrum der Arbeit zu stellen.

„Ja, also ich sehe das auch ganz individuell, dass die Kinder sehr individuell sind, sehr individuell ihre Förderung benötigen, egal in welchem Bereich, aber nur vorrangig auch im emotionalen Bereich und dass das so, dass diese Bildungsleitlinien, so wie sie uns auch mal vor Jahren übergeben worden sind, also für mich in meiner Gruppe gar nicht durchführbar sind, weil man A das nie als Projekt, aufgrund des Entwicklungsstandes der Kinder, so als Gesamtgruppenprojekt durchführen kann, dass man sagt, man arbeitet jetzt das ab im Bereich Politik oder Ethik oder irgendwie sowas, sondern das immer ganz viele Elemente zusammenspielen und dass das irgendwas ergibt, aber gar nicht so sehr dass man sich hinsetzt und sagt, also das ist jetzt mein Thema und das kann ich jetzt abarbeiten, weil ganz viel immer mit rein fließt und sich sowas auch ganz schnell umgestaltet und dass die Kinder so individuelle Bedürfnisse haben, dass man das eher danach ausrichtet“ (Kita B, FK, S. 2).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Querschnittsdimension Inklusion von den Befragten wenig thematisiert wurde. Auch eine Thematisierung von Defiziten, auf deren Basis dann entsprechende Sonderprogramme angeboten werden, ist wenig vorhanden (wenn überhaupt kann eine solche Haltung noch am ehesten auf das Thema der Sprachförderung bezogen werden). Systematisch ist vom Problem der Inklusion nur eine einzige der befragten Einrichtungen aufgrund ihrer heilpädagogischen Spezialisierung betroffen. Für die anderen Einrichtungen stellt sich das Thema eher nur allgemein. Entsprechend wird es in Gesprächen der Untersuchung auch nicht mit dem Fachbegriff der „Inklusion“ thematisiert. Die generelle Fragestellung zeigt sich eher in der mit der Inklusionsorientierung geforderten Individualisierung: die pädagogischen Fachkräfte sollen individuelle Ressourcen und

Stärken der Kinder entdecken und spezifisch auf diese eingehen. Dieser Anspruch – den die pädagogischen Fachkräfte im Prinzip bejahen – steht im Konflikt a) zur Alltagsorganisation der Kindertageseinrichtung in Gruppen, b) zu einer - nach Ansicht der pädagogischen Fachkräfte und Leitungen - mangelnden Ausstattung der Gruppen mit Personal, um die Anforderung der Individualisierung umzusetzen, c) mit dem den Bildungsleitlinien unterstellten Anspruch die Bildungsbereiche als allgemeinverbindliches Curriculum für alle Kinder gleichermaßen zu realisieren, d) in einer letztendlich so bereiten Differenzierung der Individuen, dass unter den Alltagsbedingungen eine spezifische Förderung kaum möglich erscheint.

Interessanterweise führt das Thema der Inklusion bei den pädagogischen Fachkräften zu einer Argumentation gegen eine curriculare Nutzung der Bildungsbereiche. Man könnte sagen: hinter dem Thema der Inklusion versteckt sich doch wieder das Thema der Möglichkeiten und Grenzen der (auch individuellen) Begleitung von Selbstbildung.

– *Umgang mit der Querschnittsdimension Lebenslagenorientierung*

Neben der allgemeinen Regel, dass eine zeitgemäße Kitapädagogik immer ganz generell die Lebensverhältnisse der Kinder kennen und berücksichtigen soll, fokussieren die Leitlinien auf eine Beachtung von Lebenslagen der Belastung und Benachteiligung (z.B. als Armut).

In allen Gesprächen und Interviews in den neun untersuchten Kitas werden die Fachbegriffe der Lebenslage, Benachteiligung, Belastung und Armut wenig im Zusammenhang mit Kindern und ihren Familien verwendet¹⁴. Eine spezifische Lebenslagenorientierung und ihre bewusste Umsetzung in Konzepten oder grundsätzlichen Handlungsstrategien sind kaum zu beobachten. Nur eine einzige der untersuchten Einrichtungen, die in ihrer grundsätzlichen Struktur auch als Familienzentrum gestaltet ist, zeigt eine deutlichere Lebenslagenorientierung.

Eine gewisse Lebenslagenorientierung ist vor allem im Verhältnis der pädagogischen Fachkräfte zu den Müttern und Vätern erkennbar: Die pädagogischen Fachkräfte machen sich von den sozioökonomischen und kulturellen Lebensweisen ein Bild sowie von den Bildungs- und Erziehungsvorstellungen der Eltern. Diese werden vorrangig als Verständigungen und Konflikte über angemessene Erziehung thematisiert. Man könnte sagen, die Lebenslagen werden im Medium der Erziehung reformuliert: d.h. es werden nicht die allgemeinen Lebenslagen der Familien analysiert und umfassend in den Blick - auch von Konzeptentwicklung - genommen, sondern Lebenslagen werden aus Sicht der Analyse und Beeinflussung von Erziehungshandeln thematisiert. Das kann als eine gewisse Vereinseitigung der strukturellen Lebenslagenperspektive verstanden werden, andererseits aber auch als auftragstypische Fokussierung: die Kindertageseinrichtungen kümmern sich um Erziehung und deren Optimierung und können kaum etwas an den allgemeinen Lebensverhältnissen ändern. Da zwei eigene Abschnitte dem Verhältnis von Fachkräften und Eltern gewidmet sind, soll hier nicht näher auf dieses Thema eingegangen werden.

Insbesondere in der Beschäftigung mit der Lebenslage „Migrationshintergrund“ in Kindertageseinrichtungen, deren Zielgruppen stark multiethnisch zusammengesetzt sind, findet eine weitere Thematisierung dieser Querschnittsdimension statt (vgl. auch den Abschnitt „Umgang mit der Querschnittsdimension Interkulturalität“). Die Lebenslage Migration wird zum einen gedeutet als Existenz von Sprachproblemen: a) in der Aneignung der Kinder – die gezogene Folgerung ist Sprachförderung und b) in der Verständigung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften – seltener beantwortet durch Einstellung multilingualer Fachkräfte.

¹⁴ Der Begriff der Belastung wird häufiger verwendet, um die Arbeitssituation der pädagogischen Fachkräfte zu beschreiben.

Zum anderen gibt es auch Sequenzen, in denen die Lebenslage der Mütter und Väter für erzieherische Fehlentwicklungen in den Familien und pädagogische Probleme in den Kindertageseinrichtungen verantwortlich gemacht wird. Aus den bei Eltern konstruierten Defiziten werden dann weitere Problemfolgen abgeleitet.

- Es wird angenommen, dass soziale Schwächen von Familien zu Entwicklungsverzögerungen der Kinder führen.

„Wir haben ein Drittel Kinder die aus sozial schwachen Familien, Elternhäusern kommen, wo dann eben eine Entwicklungsverzögerung vorliegt und wo es vielleicht auch aufgrund eben des Umfelds, der häuslichen Situation vielleicht auch eher diese Entwicklungsverzögerung entstand, weil einfach Eltern doch nicht so ihre Kinder fördern können wie eben andere Familien oder andere Elternhäuser, da haben wir doch eine relativ hohe Anzahl“ (Kita B, L, S.2).

- In vielen Familien müssten beide Elternteile arbeiten, hätten dann wenig Zeit für Erziehung der Kinder und beschäftigten diese stattdessen mit elektronischem Spielzeug. Die Folge davon sei,

„dass die Kinder in den Schulen nicht mehr mit kommen, dass sie nichts mehr aufnehmen können, dass sie nur noch stumpf irgendwo abhocken, ... sie bekommen nichts mehr mit, sie können nichts mehr aufnehmen, nichts erfassen, nichts mehr begreifen, sie können nichts mehr umsetzen, das finde ich wirklich eine ganz schlimme Entwicklung ...“ (Kita B, FK, S.19).

- Die mangelnden sozialen Integrationsgrade von verschiedenen ethnischen Zuwandergruppen führen zu einer mangelnden erzieherischen Fortsetzung der pädagogischen Anstrengungen der Kindertageseinrichtung in der Familie.

„Aber die Bedingungen, die so unterschiedlich sind, wo wir letztendlich hier ein Klientel haben, was selber überhaupt keine Bindung hat, an niemanden und nichts, dann ein Stück weit dahin zu führen, dass sie mit ihren Kindern das nicht weiterführen, was wir machen oder auch nur Verständnis dafür haben, was wir letztendlich hier an pädagogischer Arbeit leisten. Ganz schwierig, die Migrationsarbeit, was das anbelangt. Wir haben durchaus Eltern, die kein einziges Wort deutsch sprechen, dann es ist utopisch, sich für jedes Eltern Gespräch, für jedes Tür- und Angel-Gespräch, hast du hier kein Dolmetscher ...“ (Kita A, L, S.6).

- Die Lebenslage Migrationshintergrund wird verantwortlich gemacht für ein hauptsächlich auf reine Betreuung fokussiertes Interesse solcher Eltern.

„Also ich würde sagen, da gibt es auch einen Unterschied zu deutschen Eltern und zu Eltern mit Migrationshintergrund ... Ich würde sagen, dass Eltern mit Migrationshintergrund vielleicht eher den Anspruch haben, dass das Kind gut verwahrt ist, gut aufgehoben und dass es gerne her geht und dass sie ne Sicherheit haben, dass sie jetzt nach Hause gehen können. Die kleinen Prinzen, oder Prinzessinnen. Das ist so da eher das Thema. Bei den deutschen Eltern ist schon das Thema ... dadurch dass Schule irgendwann ein Thema wird. Also spätestens im letzten Jahr ist Bildung ein Thema bei den Eltern“ (Kita D, L, S.12).

„(Bei Eltern mit Migrationshintergrund) ist Bildung nicht im Vordergrund, sondern, na ja so die Grundbedürfnisse abdecken. Und da gehört bei den Eltern Bildung nicht unbedingt dazu sondern Essen, Trinken, Schlafen. Wenn das erfüllt ist, das war's ...“ (Kita D, FK, S.2).

Solche Argumentationen scheinen eher die Funktion zu haben, die besondere Schwierigkeit oder die Belastungen der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung darzustellen und nicht, Lebenslagen von Eltern zu reflektieren und konzeptionell darauf einzugehen.

Insgesamt lassen sich bei sieben der neun untersuchten Einrichtungen keine bewussten konzeptuellen Folgerungen aus der Analyse von Lebenslagen finden. Eine Einrichtung hat auch in Reaktion auf

ihr multiethnisches Einzugsgebiet gerade den Status eines Familienzentrums angenommen, die Arbeit ist aber noch im Aufbau.

Nur eine Einrichtung hat die konzeptionelle Konsequenz gezogen (auch als Weg zum Kennenlernen und zur Berücksichtigung der Lebenslagen von Müttern und Vätern) bei Neuaufnahmen von Kindern jeweils einen Hausbesuch durchzuführen. Aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte hat dieser Ansatz positive Folgen für das Verhältnis zur Familie und die gemeinsame Unterstützung der Kinder.

„...wir haben ja hier auch so viele Nationalitäten eigentlich in unserem Haus vertreten, wo es ja auch nochmal sehr wichtig für uns ist, ... wenn man zu denen nach Hause geht, erlebt man diese Nationalität oder auch das, wie sie leben. Da erfahren wir ja vielmehr, als wenn ich die Eltern zu mir hier einlade, um in einem Gespräch das zu erfahren, sondern ich sehe dann auch, wie sie miteinander umgehen innerhalb der Familie, was für Prioritäten sie setzen und das ist für mich eigentlich ganz ausschlaggebend, um eine Beziehung oder eine Bindungsebene zu führen mit den Eltern, aber genauso wichtig ist das für das Kind. Also das hab ich hier ganz oft erfahren, dass die Kinder, die wir hier zum Kennenlernen einladen und vielleicht später erst diesen Hausbesuch hatten, dass die Kinder hier erst sehr reserviert waren und nochmal bei ihren Eltern waren, aber wenn man dann dahin gekommen ist und sie haben einem die Tür aufgemacht, dann hatten sie einen schon gesehen und sie haben sich eigentlich gefreut, dass man jetzt da ist und sie konnten ihr Reich uns eigentlich so zeigen ... das ist für uns auch sehr wichtig, denn wir können ja nur mit den Eltern zusammen mit dem Kind arbeiten und wenn ich diese Bindung nicht habe zu den Eltern sowie zu dem Kind, werde ich auch nichts erreichen“ (Kita E, FK, S.3/4).

— **Zum Umgang mit der Querschnittsdimension Sozialraumorientierung**

Eine sozialräumliche Perspektive zeigt sich in den Interviews mit den neun Einrichtungen kaum. Gelegentlich werden die Einzugsgebiete kurz beschrieben, aber es gibt keine detaillierteren Maßnahmen zur Sozialraumanalyse und daraus zu ziehenden Folgerungen für ein Konzept der Einrichtung, auch nicht in Bezug auf Kooperationen.

„Also das Einzugsgebiet ist ja hier so, da sind also Klein-Hochhäuser, so Etagenwohnungen, sag ich mal, wo ganz viele Deutsche wohnen, die aber halt aus Russland kommen. Ganz viele polnische Mitbewohner. Das war mal früher vor 15 Jahren Neubaugebiet, jetzt hat sich das ja alles schon veraltet, sag ich mal so. Dann sind da ja auch ganz viele wieder weggezogen. Dann wohnen hier auch ganz normale Leute. Wir haben hier Industrie, so ganz rundherum ist das Gewerbegebiet. Abgesperrt durch die Schranke. Das ist eigentlich so unser Haupteinzugsgebiet“ (Kita I, L, S.13).

Zusammenfassend lässt sich bezüglich der Querschnittsdimensionen Lebenslagenorientierung und Sozialraumorientierung festhalten, dass beide in den fachlichen Reflexionen und konzeptionellen Debatten der Einrichtungen kaum eine Rolle spielen. Zwar wurde in den Gruppendiskussionen und Interviews nicht explizit nach den Querschnittsdimensionen gefragt, man kann aber annehmen, dass diese Aspekte von den Befragten thematisiert worden wären, wenn sie für einzelne Einrichtungen von besonderer Bedeutung gewesen wären.

Die Dimension der Lebenslagenorientierung wird vor allem dazu herangezogen, um die besondere Belastung der jeweiligen Kindertageseinrichtung mit Kindern aus Familien in schwierigen bzw. benachteiligten Lebenssituationen hervorzuheben, nach dem Argumentationsmuster: belastete Lebenslagen führen zu Problemen in und mit der Erziehung und damit zu besonderen Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte. Daraus folgen aber in den wenigsten Fällen konzeptionelle Reaktionen. Am ehesten geschieht dies noch in Bezug auf die Sprachförderung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund.

Damit kann die Hypothese aufgestellt werden, dass sich die meisten der befragten Kindertageseinrichtungen pädagogisch auf ihren Binnenraum begrenzen. Ihre erzieherischen Anstrengungen beginnen in den Verhandlungen mit den Eltern an der Kita-Tür und werden im Einrichtungsalltag mit den

Kindern fortgesetzt. Konzepte, die auch eine aktive Kenntnisnahme von Lebenslagen vorsehen (etwa durch Hausbesuche oder gar durch Sozialraumanalysen) sind - zumindest in den Gesprächen der Untersuchung - nicht als üblicher Standard zu erkennen. Eine Einflussnahme auf Lebensbedingungen und Umwelt der Kinder, wie es der § 1 (3) SGB VIII (und in Bezug darauf auch die Bildungsleitlinien) fordert, ist kaum zu erkennen.

Dieses Ergebnis ist allerdings auch dadurch zu relativieren, dass die zusätzliche Arbeitsbelastung, die eine solche Orientierung verlangen würde, in den Interviews klar erkennbar wird. Dies betont eine Fachkraft auch in folgendem Zitat:

„Wenn man jetzt die Querschnittsdimension (noch bedenkt), die ja auch wie so 'n Schwert über manchen Erziehern hängen, weil die ja auch noch mit als Hausaufgabe mit erledigt werden müssen ...“ (Kita A, L, S.17).

— Resümee

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Querschnittsdimensionen in der pädagogischen Reflexion und konzeptionellen Umsetzung der Fachkräfte und Leitungen kaum eine Rolle spielen. Am ehesten gilt dieses noch für die Dimension der Interkulturalität. Die Beschäftigung damit, wird aber häufig durch einen multiethnischen Alltag erzwungen und ist wohl weniger der Anregung durch die Bildungsleitlinien zuzuschreiben. Die Querschnittsdimensionen Partizipation, Gender, Interkulturalität und Inklusion sind nicht unbekannt, werden aber kaum genutzt, um den Alltag in der Kindertageseinrichtung zu reflektieren und zu konzipieren. Fast gar nicht wird auf Lebenslagen- und Sozialraumorientierung Bezug genommen. Das ist alles umso erstaunlicher, als die Querschnittsdimensionen besondere Prinzipien und Perspektiven einer eigenständigen sozialpädagogischen Erziehung bezeichnen. Da Sozialpädagogik keine spezifischen Inhalte hat, denn diese entstehen aus den Entwicklungserfordernissen, Bildungsthemen und Lebensbedingungen der Adressaten, stehen für sozialpädagogisches Handeln besonders solche Querschnittsdimensionen im Zentrum der professionellen Selbstverständigung (spätestens seit dem Achten Jugendbericht von 1990, vgl. BMJFF 1990). Stattdessen tritt aber in den neun untersuchten Einrichtungen eher die Auseinandersetzung mit den Inhalten der Bildungsbereiche in den Vordergrund.

5. Zur Bedeutung von Beobachtung und Dokumentation

Wenn pädagogische Fachkräfte individuelle Bildungsprozesse von Kindern anregen wollen, müssen sie verstehen, was Kinder wie interessiert und wie die individuellen Weltaneignungen geschehen. Dieses können sie nur über Beobachtung, ergänzt durch Gespräche mit den Kindern, erfahren. Dokumentationen machen diese Beobachtungen kommunizierbar – zwischen den pädagogischen Fachkräften, zwischen den pädagogischen Fachkräften und Eltern oder Lehrkräften, aber auch zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. Daher wird Beobachtung und Dokumentation in allen Bildungsrahmenplänen, auch in den Bildungsleitlinien in Schleswig-Holstein, als ein wichtiger Baustein fachlichen Handelns beschrieben (vgl. Knauer/Hansen 2008, S. 52).

Beobachtung im Zusammenhang mit kindlicher Bildung meint eine Tätigkeit, in der die pädagogischen Fachkräfte versuchen, die Weltaneignungsprozesse der Kinder zu verstehen. Dazu gehört idealerweise, die Perspektive der Kinder mit aufzunehmen: „Kinder zu beobachten, um sie besser zu verstehen, bedeutet also, dass man bereit sein muss, seine Wahrnehmungsergebnisse gegebenen-

falls durch die Rückmeldungen der Kinder verändern zu lassen“ (Schäfer 2003, S. 129) und einen Austausch über die Beobachtungen im Fachkräfteteam.

Dokumentation meint das schriftliche Festhalten von Beobachtungen (des Kindes oder der Gruppe), von Gruppenprozessen (z.B. von Projekten) sowie der individuellen Bildungsprozesse des einzelnen Kindes (z.B. in Portfolios oder Bildungs- und Lerngeschichten). Dokumentationen tragen ihrerseits als Metafolien selbst zu Bildungsprozessen der Kinder bei.

Daher ist es nicht verwunderlich, dass die Aufgabe der Beobachtung und Dokumentation für die pädagogischen Fachkräfte und die Leitungen beim Thema Bildungsarbeit sehr zentral war. Hier wurden folgende Aspekte beschrieben:

- Beobachtung und Dokumentation zwischen Reflexionsunterstützung, Diagnostik und Legitimationsinstrument
- Beobachtung und Dokumentation als Transitionsunterstützung im Übergang zur Schule
- Beobachtung und Dokumentation als Methode und Organisationsaufgabe
- Beobachtung und Dokumentation als Belastung und Druck

— **Beobachtung und Dokumentation zwischen Reflexionsunterstützung, Diagnostik und Legitimationsinstrument**

In allen untersuchten Kindertageseinrichtungen berichteten die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen davon, dass sie beobachten und dokumentieren. Sie schreiben dieser Aufgabe allerdings unterschiedliche Bedeutung zu. Beobachtung und Dokumentation ist für einige Einrichtungen vor allem Reflexionsinstrument für die Gestaltung von (Selbst)Bildungsprozessen der Kinder, für andere ein Instrument der Diagnostik und dient wieder anderen vor allem der Legitimation ihrer Arbeit.

▪ **Beobachtung und Dokumentation als Reflexionsinstrument für die Gestaltung von (Selbst)Bildungsprozessen der Kinder**

Wollen pädagogische Fachkräfte in ihren Bildungsangeboten an den (Selbst)Bildungsprozessen der Kinder anknüpfen, sind sie darauf angewiesen die Bildungsprozesse der Kinder wahrzunehmen und zu verstehen. Diese werden vor allem durch Beobachtungen und die Reflexion der Beobachtungen zugänglich. Die Fachkräfte berichten immer wieder davon, dass Angebote aus der Beobachtung einzelner Kinder oder der Gruppe von Kindern entstehen:

„Das ist ja aus der Beobachtung der Kinder heraus entstanden also jede Gruppe hat eigene Interessenslagen und da wird immer wieder speziell für die Gruppe geguckt“ (Kita E, L, S.6).

„Und deshalb beobachten wir ganz viel im Freispiel und gucken einfach wo brennt's jetzt gerade bei den Kindern? Was brennt den unter den Nägeln? Was spielen die? Wo könnten wir themenbezogen – ich weiß noch Eure Ritter- und Burgfräulein-Geschichte – also da versuchen wir das aufzugreifen, was die Kinder da in dem Moment berührt. Und was für die wichtig ist und versuchen das dann in Projekte einzubinden“ (Kita D, FK, S.5).

Dass wir eben da auch dokumentieren erst mal das Kind. Also erst mal ist mir da jetzt wichtig, dass man erst mal das Kind, was macht das Kind jetzt auch. Und in dem Zusammenhang kann man denn nachher auch darauf aufschließen eben auch die, welche Dinge hat man da jetzt einzeln aus diesen Bildungsleitlinien vielleicht auch verfolgt und was hat man da gemacht. Fotos. Wir fotografieren die Kinder auch in den einzelnen Situationen oder auch bei Sachen, die wir machen“ (Kita I, L, S.8).

In diesem Zusammenhang ist einigen pädagogischen Fachkräften die Beteiligung der Kinder wichtig. Wenn Portfolios die Bildungsprozesse der Kinder visualisieren sollen, ist es ihnen wichtig, dass die Kinder über das, was hier aufgenommen wird, mitbestimmen können.

„Im Moment haben wir so'n grobes Konzept oder so'n grobes Raster abgesprochen, die Kinder dürfen entscheiden, welche Sachen dokumentiert werden und Mitarbeiter, z.B. kam heute ein Kind mit der Brille das erste Mal in den Kindergarten so "Guck mal, ne schicke Brille" und das, ja, dann hab ich dann auch gefragt so "Soll das dann mit in dein Portfolio? Jetzt siehst du ja doch ein bisschen anders aus, dann haben wir n Foto gemacht und dann wird das da festgehalten“ (Kita F, L, S.5).

Um die Beobachtungen pädagogisch für Bildungsarbeit nutzen zu können, betonen einige pädagogische Fachkräfte die Bedeutung des Austausches zwischen den Fachkräften:

„Da haben wir zweimal die Woche jeweils eine Stunde zur Verfügung, wo man sich im Kleinteam eben auch austauscht und über die Beobachtungsbögen spricht, 'ist meine Beobachtung identisch mit der Beobachtung meiner Kollegin? Müssen wir da nochmal gucken? Was ist das Thema der Kinder?' Das ist ganz wichtig, was A. schon gesagt hat, was die Projektarbeit betrifft, weil ganz viel eben über Beobachtung läuft und da brauchen wir eben den Austausch“ (Kita E, FK, S.22).

▪ **Beobachtung als Diagnostik**

Einige pädagogische Fachkräfte berichten davon, dass sie ihre Beobachtungen auch für Diagnostik nutzen, auf deren Grundlage dann Fördermaßnahmen eingeleitet werden oder auch eine Kindeswohlgefährdung geprüft wird.

„E.: WIR machen auch viel. Also wenn ich zum Beispiel daran denke mit diesem ganzen Beobachten und Dokumentieren. Gestern haben wir doch, hier 'wie spricht der, wie guckt der, wie liest der' so, dann fällt uns doch tagtäglich irgendeine Entwicklung auf und dann kriegen die Logopädie und die kriegen Sprachförderung und die werden doch alle so in Watte gepackt und gefördert, die brauchen doch drei verschiedene äh Therapeuten, die sie behandeln. Die Kinder schon. Also ich finde, die haben ganz viel Betreuungsbedarf für diese Kinder, unsere Kinder. Finde ich schon. E: Mh (zustimmend). E: Und ich finde auch, wir Schreiben und Beobachtung und wir denken 'Hach, hoffentlich rutscht uns keiner durch ... Kindeswohlgefährdung und so' Wir sind doch immer oben“ (Kita H, FK, S.14).

Und auch in Bezug auf Schule, vor allem in Bezug auf eine Feststellung von Schulfähigkeit, wird Beobachtung diagnostisch genutzt: Was kann ein Kind und was noch nicht? Das verwundert nicht, ist doch die Schule für Kindertageseinrichtungen die „abnehmende“ Institution. Daran, ob Kinder den Schulstart gut meistern und die von der Schule geforderten Kompetenzen mitbringen, wird daher auch die vermeintliche Qualität der Kita-Arbeit häufig gemessen. Daher werden gerade die Beobachtungsbögen am Ende der Kita-Zeit auch mit den Eltern und der Schule besprochen.

„E: Also wenn wir jetzt unter fünfjähre...alle Kinder, die in die Vorschulgruppe kommen...da füllen wir einen Beobachtungsbogen aus, besprechen den auch mit den Eltern und haben die Kinder ja vorher beobachtet und geben den erst mal intern weiter und eben dann an die Schule. E: Dann gehts an die Schule. E: Die Ärztin, die die schulärztliche Untersuchung macht. E: Ja oder auch wenn ein Kind auffällig ist, wo man vielleicht noch ein extra Gespräch mit den Eltern hat, das man vorher halt Beobachtung durchführt und das dokumentiert“ (Kita H, FK, S.31).

▪ **Beobachtung als Legitimationsinstrument**

Schließlich dienen die dokumentierten Beobachtungen den pädagogischen Fachkräften auch als Legitimationsinstrument gegenüber anderen. Wenn Beobachtungen systematisiert werden und wenn diese für andere einsehbar dokumentiert werden, wird die professionelle Arbeit von Kindertageseinrichtungen sichtbar. Die pädagogischen Fachkräfte erhoffen sich von der Beobachtungs- und Dokumentationsarbeit auch ein stärkeres Sichtbarwerden ihrer fachlichen Arbeit und damit eine Aufwer-

tung ihrer Tätigkeit. Das ist vermutlich auch einer der Gründe, warum sie – trotz des Gefühls der zeitlichen Überforderung – diese Aufgabe immer wieder angehen (vgl. unten).

Gleichzeitig beschreiben die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen, dass diese Legitimation in der Realität eher selten abgerufen wird. Beobachtung und Dokumentation als Legitimationsinstrument ist eher eine Option auf eine *mögliche* Abfrage, die aber selten eintrifft („falls hier mal jemand kommt von oben und sagt: Was macht ihr denn hier?“). Sie wird daher eher als Absicherung in einem „worst case“ empfunden (vgl. dazu auch Beobachtung und Dokumentation als Belastung und Druck).

„Einschätzung machen und so was. Also für jedes Kind hat man wirklich so’n Packen Zettel, in dem man wöchentlich und täglich baden muss. Und für die Eltern wird dokumentiert für, falls hier mal jemand kommt von oben und sagt "Was macht ihr denn hier? Warum macht ihr das? Wo ist der Sinn dahinter?" Das müssen wir auch dokumentieren, also eigentlich sind wir neben diesen vier Stunden, die wir mit den Kindern haben, Regelzeit, sitzen wir nochmal jeden Tag n paar Stunden und dokumentieren und das ist Zeit, die uns nicht abgegolten wird“ (Kita I, FK, S.29).

— Beobachtung und Dokumentation als Transitionsunterstützung im Übergang zur Schule

Die Thematisierung von Beobachtung und Dokumentation war in den Gruppengesprächen und Interviews häufig mit dem Thema Schule gekoppelt. Die Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen scheint insbesondere im letzten Jahr in der Kindertageseinrichtung am Übergang zur Schule eine besondere Bedeutung zu haben. Implizit versuchen die pädagogischen Fachkräfte die Frage zu beantworten: Sind die Kinder fit für die Schule? Verfügen sie über die Kompetenzen, die für einen guten Schulstart aus ihrer Sicht notwendig sind? Das KitaG Schleswig-Holstein verpflichtet die Kindertageseinrichtungen in § 5, Absatz 6, den Übergang zur Schule zusammen mit der Schule zu gestalten. Dieses korrespondiert mit § 41, Absatz 3 des Schleswig-Holsteinischen Schulgesetzes, in dem für die Grundschulen ebenfalls die Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen festgelegt ist. In den Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Grundschule und Jugendhilfe (vgl. MBK 2004) wird gefordert: „(3) Die Fachkräfte der Institutionen tauschen sich mit Beteiligung der Eltern, aber zumindest mit deren schriftlichem Einverständnis, über den individuellen Entwicklungsstand des einzelnen Kindes beim Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule anhand von Beobachtungs- und Dokumentationsbögen aus“ (MBK 2004,). Diese Verpflichtung zur Kooperation wird von den Fachkräften u.a. mit einer schulbezogenen Beobachtungs- und Dokumentationspraxis beantwortet.

„E: Das ist im letzten Kindergartenjahr da werden die Vorschulkinder von den Gruppenleiterinnen meist beobachtet und da haben wir die Vordrucke von Bella und Bella und da sind eben die verschiedenen Bereiche und wir machen bestimmte Sachen mit den Kindern, vieles kann man auch so beantworten was die Kinder können, das ist nach Alter gestaffelt, was die Kinder können sollten, finden die Kinder auch ganz toll, weil das auch wichtig ist, weil man sich dann hier ins Büro setzt mit den Kindern und sie alleine was mit uns machen und das wird dann eben hinterher mit den Eltern auch besprochen dann und das geht dann auch in die Schule oder die Inhalte werden mit den Lehrern besprochen. Um dem Kind praktisch den Übergang in die Schule zu erleichtern, wenn dann festgestellt wird, dass ein Kind noch Unterstützung benötigt in bestimmten Entwicklungsbereichen und die Eltern das von unserer Seite her nicht so wahrgenommen haben wie wir es ihnen empfohlen haben, dass da die Schule dann nochmal eingreift zum Wohle des Kindes und mit den Eltern dann nochmal Kontakt aufnimmt und die Notwendigkeit unterstreicht, damit sie dann eben den Schulbeginn so verkraften können und nicht das es gleich so los geht: morgens hab ich Schule, dann kommen die Hausaufgaben, dann hab ich noch den Logopäden und am dritten Tag hab ich noch hier Psychomotorik oder so, dass sie möglichst schon einmal einen Stand haben der möglichst gleich ist zu Beginn“ (Kita C, FK, S.17).

„A: So regelmäßig stattfindende Angebote machen, also es gibt auch keine Vorschulgruppe oder solche Sachen, sondern schon der Weg ist das jedes Kind so selber sein Weg finden soll und seine speziellen Fähigkeiten mit seinen Möglichkeiten finden soll...Ja, Thema Dokumentation, was wir jetzt auch auf dem Planungstag hatte, das gehört ja auch kommt wesentlich dazu, dass Kinder beobachtet werden,

Beobachtungen aufgeschrieben werden... und dass man sich Gedanken darüber macht, wie lernt das Kind? Womit beschäftigt es sich? Wie ist der Weg? Wie eignet sich das, dass irgendwelche Fähigkeiten an?“ (Kita G, FK, S. 5).

— **Beobachtung und Dokumentation als Methode und Organisationsaufgabe**

Wenn die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen über Beobachtung und Dokumentation sprechen, benennen sie immer wieder spezifische Methoden, die sie anwenden und über vereinbarte Verfahrensweisen, wie, wann und wie umfangreich beobachtet und dokumentiert wird. Das Konzept das in Bezug auf Dokumentation am häufigsten erwähnt wird ist die Portfolio-Arbeit (vier Einrichtungen) – ohne dass jedoch immer klar würde, wie fachlich differenziert dieses Konzept umgesetzt wird.

„Da haben wir so, was heißt verschiedene Formen, einmal machen wir das so, dass sich die Eltern auch anhand von Aushängen, wenn Projekte stattfinden machen wir auch so Plakate. So verschiedene mit den Kindern oder die Erzieher machen das. Das ist auch immer unterschiedlich. Manchmal wird das mit den Kindern zusammen gemacht und manchmal machen die Erzieher das für die Kinder auch dann so. Und für die Eltern sind wir jetzt auch mit Portfolio-Arbeit angefangen“ (Kita I, L, S.8).

Dabei orientieren sich viele der Kita-Teams zunächst an Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumenten, die sie in Fortbildungen kennengelernt haben oder die auf dem Markt verfügbar sind. Einige Teams stellen fest, dass sie nach einiger Zeit gemerkt haben, dass diese in ihrem Alltag nur begrenzt nutzbar waren. Eine der größten Herausforderungen ist in diesem Zusammenhang, im Team zu gemeinsamen Standards zu kommen. Wie komplex diese Herausforderung ist – insbesondere auch für die Kita-Leitungen – beschreibt das folgende Zitat:

„Ansonsten, gibt es Bemühungen, die häufig fehlschlagen, also ich bin ganz groß eingestiegen, ich selber hab 'ne lange Zeit oder mich mit dem Thema Beobachtung von Kinder mit verschiedenen Beobachtungsinstrumenten auseinandergesetzt, ja, 'ne Bandbreite von Portfolio oder von mein Faible einfach für Lerngeschichten nach Margret Carr. Würde ich gerne machen, wir haben, ich selber hab zweimal 'nen Teamtag dazu gemacht und an dem Tag fehlt immer einer oder zwei, so, dass ist und dann ist es so, es kann nur angefangen werden, wenn das ganze Team mit ihm Boot ist. Dann sind die an dem Tag motiviert und dann haben die alle ihr Klemmbrett, dann haben die auch irgendwie alle das "Oh, wie geht's so" und dann hast du aber noch zwei, wo du's alles nochmal machen musst und dann kommt auf einmal wieder: irgendeiner ist schwanger oder irgendeiner geht, weil er beim andern Träger mehr bekommt und dann denkst du irgendwann: „Ach Gott, ich könnt verrückt werden!“ Dann kommt irgendwann so 'n Stück weit so 'n: „Ich geb 's auf, ich geb 's auf ich breche es runter.“ und dann gehen wir doch wieder so dazu über, dass wir sagen: „Wir gucken uns die Grenzsteine der Entwicklung an.“ und da haben wir zumindest 'ne Orientierungsphase, ich bestehe darauf, dass alle Kinder ihr Entwicklungsgespräch mit den Eltern haben, also nicht die Kinder gemeinsam, sondern dass die Erzieher wirklich die Eltern mit ins Boot holen und dass dieses Entwicklungsgespräch stattfindet und die Bedingungen oder die Voraussetzungen für so einen Entwicklungsbericht, den wir dann auch machen, wirklich dokumentiert werden, die dann auch ganz klar besagen; „Guck bitte das Kinder erst mal nicht defizitorientiert, sondern guck ganz genau welche Schritte hat das Kind schon gemacht, stell das in den Vordergrund und Blick es nicht von dem oder guck das Kind nicht einfach an, was kann es noch nicht.“ Und das ist schon auch das, was viel viel Zeit in Anspruch nimmt, auch von Leitung“ (Kita A, L, S.8f.).

Von einem solchen Prozess einer Adaption standardisierter Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren berichten auch andere Fachkraftteams. Mehreren Einrichtungen haben schließlich eigene Beobachtung- und Dokumentationsverfahren, die sie im Alltag anwenden, entwickelt.

„Wir haben uns selber die Beobachtungsbögen erarbeitet aus vielen standardisierten Bögen in Zusammenarbeit mit Heilpädagogen und Ärzten die darüber geguckt haben und der Schule. Ja, es werden alle Bereiche beleuchtet, die einfach für die Entwicklung des Kindes wichtig sind. Wobei da nicht die Themen der Kinder im Vordergrund stehen, sondern die individuelle Entwicklung des Kindes. I: Und wie wird daran gearbeitet? Wie oft macht man das oder? L: Ähm, wir haben das aufbauend. Das fängt an

mit drei Seiten oder vier Seiten, wenn dann das Kind in den Kindergarten kommt wird also das erste Gespräch nach nem halben Jahr geführt mit den Eltern oder nach drei Monaten. Dann ist der aufbauend. D.h. ein Kind hat natürlich immer mehr Kompetenzen, was es erreicht und haben sollte, es ist nun mal so, dass wir, unsere Aufgabe immer noch ist ein schulfähiges Kind ... als Endprodukt hier rauszugeben und da müssen wir so eine Beobachtung haben und es steigert sich dann je mehr, je älter ein Kind wird. Der Bogen ist nachher neun Seiten lang und geht dann als Bericht auch an die Schule.“ (Kita E, L, S.7).

Die pädagogischen Fachkräfte beschreiben Beobachtung und Dokumentation als neue Aufgabe, die auch organisationell in den Einrichtungsalltag integriert werden muss. Es braucht Routinen der Bearbeitung dieser Aufgabe, die sie in den Einrichtungen entwickeln mussten. Wenn diese gelingen, berichten sie auch darüber, wie daraus Bildungsprozesse bei den Kindern angestoßen und sichtbar wurden.

„Ja, jeder von uns hat in seiner Gruppe acht Beobachtungskinder, also acht Bezugskinder, die einmal pro Monat beobachtet werden, ja daraus werden dann aus diesen Beobachtungen einmal im halben Jahr Lerngeschichten geschrieben für die Kinder und auch was wir auch machen um Bildung durch Bindung auch noch verstärkt zu ermöglichen sind Sternstunden. Das jedes Kind einmal im halben Jahr 'ne halbe Stunde mit seiner Bezugserzieherin praktisch alleine verbringt, so und dann diese Sachen machen, die die Kinder sich dann halt in dem Moment wünschen, was sie dann gerne in der halben Stunde dann tun möchten und wir führen Kinderinterviews. So Kinder haben hier jeder so 'n Ordner praktisch hier mit ihren ganzen, wo sie ihre gemalten Bilder alles reinpacken können, da kommen diese Sachen dann auch alle rein, die Lerngeschichten und die Interviews“ (Kita G, FK, S.23).

„Ja, ja, ja, ja ach 'ne Kurzbeobachtung, dass jeder wenn jemand irgendwann mal was hat: "Mensch, da hab ich jetzt was gesehen bei dem, das schreib ich mal auf. Oder der hat mir jetzt erzählt 'Oah das erste Mal mit 'm Fahrrad zum Kindergarten gefahren““ (Kita G, FK, S.27).

— **Beobachtung und Dokumentation als Belastung und Druck**

Die Aufgabe der Beobachtung und Dokumentation wird von den pädagogischen Fachkräften und Leitungen als hoch ambivalent bewertet. Einerseits beschreiben sie, dass Beobachtung und Dokumentation die Grundlage für Bildungsarbeit darstellt. Andererseits berichten sie davon, dass diese Aufgabe im pädagogischen Alltag hohen Druck erzeugt und angesichts der Rahmenbedingungen von ihnen nicht zu bewältigen sei. Um jedes Kind zu beobachten und seine Bildungsprozesse zu dokumentieren, benötigen die pädagogischen Fachkräfte Zeit – Zeit, die auf Kosten der direkten Arbeit mit dem Kind geht. Das empfinden sie als ein Dilemma, das sie sehr belastet.

„Aber eben für mich sag ich auch immer, die Dokumentation oder so, das finde ich immer so... die eben sehr viel Zeit raubt für, für, für so'n kleines Zeitfenster, was man hat, was man gerne den Kindern geben möchte, muss ich jetzt noch so viel... Zusätzlich zu der anderen Arbeit. Also wir dokumentieren den Tagesablauf, wir dokumentieren über die Kinder, was ist besonders, was ist heute an diesem Kind aufgefallen, wir dokumentieren für jedes Kind, was es im Kindergarten erlebt hat, wir dok ..., also wir beobachten ... und können aus diesen Beobachtungen nachher beurteilen ... wie nennt, wir sagen wir jetzt noch? Mir fehlt gerade das Wort. Ehm...Beurteilung für die Schule und all so was“ (Kita I, FK, S. 28).

„Wir machen eine Internetseite wo man immer nachgucken kann, also ich finde immer die Dokumentation dabei, also bei uns in der Einrichtung wird ja immer ganz viel dokumentiert und ich hör das jetzt auch dass in anderen Einrichtungen immer mehr, dass wir vielleicht irgendwann mal alle Kinder dokumentieren müssen, wo ich dann sag, Moment mal die Zeit die eigentlich für die Dokumentation oder ständig diese Einzelbeobachtungen für die Kinder drauf geht, das sollte man sich nur mal überlegen, fehlt nachher dem Kind wo ich einfach mal kuschel, wo ich einfach mal ein Buch lese, wo ich einfach mal dem Kind Wertschätzung gebe, die fehlt mir doch, also die Basis am Kind. E: keine Zeit das Kind zu fördern, weil wir dokumentieren sollen“ (Kita B, FK, S.37).

„Und auch das nicht zu dokumentieren. Es läuft ja ganz viel über Beobachten und Dokumentieren. Und das können wir gar nicht schaffen, weil. Was heißt nicht schaffen, wir versuchen das. Das Problem ist aber, wir haben die Zeit nicht, weil die Verfügungszeit, die Vorbereitungszeiten gar nicht da sind. Weil immer irgendeiner im Urlaub ist oder krank ist oder man das anders abdecken muss. Dass man dann eigentlich gar keine wirkliche Zeit zum Dokumentieren hat. Das muss man mal sagen. Und das wäre Zeit. Das wird Ihnen jeder sagen. Und die Gruppengröße ist ganz einfach zu viel“ (Kita D, FK, S.11).

„Wir machen jede zwei Wochen ‘nen neuen Dienstplan, wo wir alle gut eingeteilt sind und wo es auf ‘m Papier so steht, dass wir eigentlich Großteil der Zeit mit zwei Leuten, mit zwei Fachkräften abgedeckt sind, dann sind sie einfach aber trotzdem in der Realität nicht da, weil jemand krank ist und das haben wir sehr deutlich erfahren müssen und das ist das, was auch Bildungsleitlinien ausmacht, von oben her was vorzugeben und zu sagen, Bedingungen zu schaffen, beobachten und dokumentieren ist alles schön und gut. Wir haben keine Verfügungszeiten in ... hier bei unserem Träger, wir haben keine Vorbereitungszeiten und dann das ganze Paket zu nehmen. Beobachtung ist wichtig, aber bitte wann, wenn ich alleine für 22 Kinder sorgen muss, mit ‘ner mit einem Praktikanten, der vielleicht 15 Jahre ist, weil es halt nicht mehr hergegeben hat von den Bewerbungen an Praktikanten“ (Kita A).

Dokumentation und Bildung – so wird hier deutlich ist für die pädagogischen Fachkräfte eine große Herausforderung und Kraftanstrengung, die sie vor allem Zeit kostet. Sie beschreiben diese Tätigkeit als Mehrbelastung für deren Bewältigung sie Idealismus benötigen:

Deswegen denke ich also einmal hat man die Mehrbelastung durch diese vielen vielen Stunden, die man aufwendet, da gehört schon wirklich n Idealismus zu ... und wenn man dann alles noch dokumentieren muss“ (Kita F, FK, S.13).

In diesem Zusammenhang stellen sich die pädagogischen Fachkräfte die Frage nach dem Kosten-Nutzen-Verhältnis. Wie viel Dokumentation muss sein und wie viel Dokumentation ist unter den realen Arbeitsbedingungen möglich? Immer wieder beschreiben sie insbesondere mit dieser Aufgabe ihre Wahrnehmung, dass die Fachkräfte hier „über ihre Möglichkeiten hinaus“ aus „Idealismus“ arbeiten würden – und interpretieren dies auch als ein klassisches Muster von Frauenerwerbsarbeit:

„Ich mein ich halt die Dokumentation nicht für überflüssig, aber in dieser Breite, in dieser Bandbreite müsste man dann eben auch mehr Zeit zur Verfügung bekommen. Es kann nicht sein, dass ich Beobachtungsbögen von Kindern ausfülle, am Wochenende eh n Rückblick schreibe, mir dann noch diverse Sachen ausdenke, wie soll die Woche laufen, mich dann mit meiner Kollegin treffe, das mit ihr abspreche, dann treffen wir uns am Nachmittag, dann sprechen wir ab, wie es hier in der Einrichtung laufen soll, nebenbei räumen wir noch n bisschen die Einrichtung auf, kaufen noch ein, machen dies, das, jenes, da kommen Stunden über Stunden zusammen. Ne? Und das soll ja auch rund sein. Und wenn der gleiche Anspruch an ne Erzieherin gestellt wird, wie an eine Lehrerin, dann müsste dem auch Rechnung getragen werden ... Wird es aber nicht. Und deswegen sind auch ganz wenige Männer in dem Beruf, was dringend nötig wäre. Also ich bin über jedes männliche Mitglied hier dankbar, damit die Jungs eben auch jemanden haben, aber es ist wirklich n Frauenberuf geworden aus diesem Grund. Mein Sohn wär gerne Erzieher geworden, ist in die Krankenpflege gegangen. Weil einfach die Sozialbereiche viel zu vernachlässigt werden. Und das wird sich rächen in der Gesellschaft, denke ich schon“ (Kita F, FK, S.13/14).

— Resümee

Die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen sind sich darüber einig, dass Beobachtung und Dokumentation ein wichtiges Handwerkszeug für Bildungsarbeit in der Kindertageseinrichtung sind. Durch diese Tätigkeit erhalten sie Hinweise auf Bildungsthemen der Kinder, können Entwicklungen und Probleme erkennen und legitimieren sie ihre Arbeit. Eine besondere Bedeutung hat Beobachtung und Dokumentation am Ende der Kita-Zeit – im Übergang zur Schule. Hier ermöglichen Dokumentationsverfahren den Fachkräften ein positives Resümee ihrer Arbeit (das haben die Kinder gelernt und dazu haben wir mit unserer Arbeit beigetragen!).

Gleichzeitig zeigen die pädagogischen Fachkräfte große Unsicherheiten in der Wahl der Beobachtungs- und Dokumentationsmethoden. Sie beschreiben einen mühsamen Aneignungsprozess und das Ausprobieren verschiedener Methoden, bevor sie einen eigenen Weg gefunden haben. Und sie beschreiben diese Aufgabe als extrem zeitaufwendig, da sie für jedes Kind einzeln angewendet werden muss. Umso größer ist der Frust der pädagogischen Fachkräfte, wenn diese Anstrengungen von anderen (u.a. Eltern) und Schule nicht wahrgenommen werden.

6. Zur Rolle der Bildungsleitlinien für die Konzeptentwicklung in den Einrichtungen

Die Einführung der Bildungsleitlinien forderte insbesondere die Leitungen von Kindertageseinrichtungen, ihre Konzeptionen zu überarbeiten. Dabei ging es i.d.R. nicht um eine Neuformulierung der Konzepte sondern darum, bestehende Konzepte in Bezug auf die Bildungsqualität zu reflektieren und weiter zu entwickeln. Die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen war lange Jahre durch den Situationsansatz geprägt. Darüber hinaus gibt es Kindertageseinrichtungen, die sich in ihren Konzeptionen an weiteren pädagogischen Ansätzen und/oder Ideen orientieren, sei es die Montessori-Pädagogik oder die Reggio-Pädagogik oder seien es Überlegungen zur Öffnung von Gruppen, der Einrichtung von Funktionsräumen oder anderen pädagogischen Ideen.

Wie schon oben deutlich wurde, wurden die Kindertageseinrichtungen durch die aktuelle Bildungsdebatte wie durch keinen anderen Diskurs beeinflusst. Und so spielt Bildung auch in der Konzeptentwicklung der einzelnen Einrichtungen eine dominante Rolle. Da Konzeptentwicklung vor allem auch eine Aufgabe der Kita-Leitungen ist (sollen sie diesen Prozess doch anregen, moderieren und auch evaluieren) werden im folgenden Abschnitt vor allem Aussagen der Leitungskräfte ausgewertet. Die Leitungen und pädagogischen Fachkräfte äußern sich in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Bildungsleitlinien und Konzeptentwicklung vor allem zu folgenden Aspekten:

- Bildung als dominante Orientierung bei der Konzeptentwicklung
- Bildungsleitlinien als Anregung für Konzeptveränderungen
- Bildungsleitlinien als Marketinginstrument
- Anforderungen an Personalentwicklung

— **Bildung als dominante Orientierung bei der Konzeptentwicklung**

Insbesondere die Leitungskräfte beziehen sich in ihren Aussagen zur Konzeptentwicklung auf die Bildungsleitlinien. Diese bieten ihnen eine grobe Orientierung für die Reflexion und konzeptionelle Weiterentwicklung der eigenen Arbeit. Das empfinden die Kita-Leitungen als Unterstützung. Sie merken gleichzeitig an, dass das die Bildungsleitlinien nur eine Orientierung geben können und das konkrete Konzept von jeder Einrichtung selbst erarbeitet und weiterentwickelt werden muss, damit es im Alltag wirksam wird.

„Also ich seh das so als ganzheitliche Bildung, das war mir auch schon immer wichtig. Jetzt finde ich ist das nochmal verschriftlicht so und alle Bereiche sind bedacht, die wichtig sind auch hier für die Kinder zum Start ins Leben eigentlich ja grundsätzlich so“ (Kita F, L, S.3).

„Es ist wichtig ist, die Kompetenzen zu entwickeln, dass die ganzen Bereiche wichtig sind so’n Grundverständnis zu haben von, ja Musik, Ästhetik, bildnerisches Gestalten, auch von Politik oder Mitbestimmung, Religion, auch (..) die Unterschiedlichkeit der Kinder (...) das passiert alles ja im Alltag und es ist gut, wenn man so’n Konzept hat. Das fand ich gut, als das dann verschriftlicht wurde“ (F, L, S.3).

„Erst mal läuft’s automatisch ab, ich hab nicht die Bildungsleitlinien im Kopf und handel dann, sondern ich handel und beim Reflektieren merke ich irgendwie "Aha, das waren jetzt die Bereiche und da ist das noch mit drin" und halt als Grundlage für die Konzeption spielt das ne große Rolle. Und das find ich auch gut, dass da wirklich dann alle Bereiche bedacht werden“ (Kita F, L, S.4).

„Es ist für mich als Leitung ne Unterstützung, um mit den Mitarbeitern ins Gespräch zu kommen und man hat viele Punkte, über die man nochmal sprechen kann, wo man so’n Bildungsverständnis nochmal abgleichen kann so oder Partizipation, was ist für mich Partizipation, wo ist bei mir die Grenze oder der Rahmen, wo ist das für andere Mitarbeiter und dass man da, ja wirklich drüber ins Gespräch kommt“ (Kita F, L, S.3/4).

Wie die Leitungen betonen auch die pädagogischen Fachkräfte, dass die Bildungsleitlinien – anders als ihre Konzeptionen – einen allgemeingültigen Fachstandard formulieren, an dem sich ihre Konzeptionen orientieren. Die Leitlinien sind für sie Standard für die Reflexion und Bewertung ihrer pädagogischen Bildungsarbeit. Das führt aus ihrer Sicht auch zu einer Aufwertung ihrer professionellen Tätigkeit (vgl. auch Bildungsleitlinien als Marketinginstrument).

„Außerdem ist es allgemeingültig. Ne Konzeption sagt ja immer nur, was wir in unserer Einrichtung (durcheinander unverständlich) ... wie wir sie umsetzen. Aber das hat ja eine Allgemeingültigkeit (...)" (Kita F, FK, S.17).

„Und ich denke wir müssen uns schon noch so 'n Stück weit zusammen raufen und so konzeptionell manche Sachen nochmal durchdenken und schauen, wie wir das noch so auf so 'n breiteren Sockel stellen und zusammen mehr finden. Das wird so die Aufgabe dieses Jahr sein" (Kita G, FK, S.27).

In der Konzeptentwicklung spielen allerdings auch die bisherigen pädagogischen Konzepte eine Rolle – insbesondere der Situationsansatz. Die Bildungsleitlinien werden nicht geschichtslos übernommen, sondern sozusagen auf der Basis der bisherigen Ausrichtung der Einrichtung gelesen und konzeptionell umgesetzt. Eine solch „langsame behutsame“ Weiterentwicklung des pädagogischen Konzepts wird von einer Kita-Leiterin auch mit der Legitimation gegenüber anderen – hier den Eltern - begründet.

„Wir entwickeln jetzt die Konzeption nochmal weiter, überarbeiten diese. Unser Kindergarten arbeitet nach dem situationsorientierten Ansatz, d.h. eben dass mir als Leitung und eben ja den Mitarbeitern auch so wichtig ist, was die Kinder mitbringen in die Kita, dass man das aufgreift und ja, die Kinder unterstützt, ja, Bildung oder ja, zur Selbstbildung stattfindet so" (Kita F, L, S.2).

„Das war Thema Zirkus, das ist auch so dass wir anhand des Themas Zirkus sozusagen unsere Bildungsleitlinien am wirklich praktischen Beispiel versucht haben den Eltern bzw. das also a den Eltern zu vermitteln und aber auch so in der Dokumentation, als wir uns das dann eben nochmal vorgenommen haben und dann es war ja auch so wir hatten ja gerade/ oder relativ frisch unsere Konzeption geschrieben 2004 und haben gesagt wir können jetzt nicht nochmal alles nochmal machen, das Rad wieder neu aufzürren und dann haben wir einfach gesagt wir machen eine Beilage und das ist einfach dann auch gut erklärt/ zu erklären ist, wie sich da eben anhand eines Themas eben auch die Bildungsleitlinien sich wiederfinden" (Kita B, L, S.7).

— **Bildungsleitlinien als Anregung von Konzeptveränderungen**

Einige Leitungen weisen in den Interviews darauf hin, dass die Bildungsleitlinien auch dazu beigetragen haben, sich konzeptionell mit Fragen der Öffnung auseinander zu setzen.

„Und das sind ja auch schon ganz viele Überlegungen, diesbezüglich gemacht worden und zum Beispiel die offene Arbeit basiert darauf, dass Kinder entscheiden, was sie machen möchten, nicht die Erwachsenen, so wie wir das eigentlich immer so im Alltag doch ziemlich stark machen, dass wir bestimmen wie der Alltag abläuft und da ist das, die offene Arbeit 'n ganz anderes Konzept oder zum Beispiel 'ne Lernwerkstatt beinhaltet das auch, dass Bereiche da sind, aber die Kinder sind diejenigen, die nach ihren Stärken sich das aussuchen, was sie gerne möchten und das ist für mich was ich meinte, dieses "Ich werde dann dem Kind gerecht". Weil es bestimmt, nicht ich bin die Bestimmerin, sondern das Kind bestimmt" (Kita A, FK, S.16).

Dabei ist es den Leitungen wichtig, Handlungsspielräume der Fachkräfte durch die Konzeption nicht einzuengen, sondern ihnen Spielräume für eigenes Handeln zu eröffnen. Hier geben ihnen die Bildungsleitlinien Orientierung als „Leitplanken fachlichen Handelns“.

„Ja, also das ist mir ganz wichtig so und da muss man natürlich gucken so, wo stehen die Mitarbeiter und da sind wir jetzt natürlich immer wieder im Gespräch, was wollen wir anbieten, wo gehen alle Mitarbeiter mit, wo ist so unser Rahmen und wo hat jeder Kollege dann auch noch Gestaltungsfreiraum so.

Also ich bin dabei mir auch Kindergärten anzugucken so und das Konzept n bisschen zu öffnen, dass wir so auch Funktionsräume oder Funktionsecken einrichten hier in der Kita, das ist gerade so unser Thema, wo wir mit der Konzeptionsentwicklung uns beschäftigen so, wo's jetzt hingehet so“ (Kita F, L, S.2).

Das Spannungsverhältnis zwischen den Bildungsleitlinien (die hier als Forderung „von oben“ begriffen werden) und dem eigenen Konzept (das als Verständigung des Teams auf Arbeitsgrundsätze und damit als handlungsleitend für den Alltag begriffen wird) zeigt das folgende Zitat:

„E: Das haben wir als Einrichtung dazu geschrieben, in unserem Konzept. E: Natürlich, klar in unserem Konzept. E: Aber in den eigentlichen Bildungsleitlinien steht es nicht. E: Da steht schön was man erarbeiten soll. E: Wo ist da die Realität, wo ist denn Vertrauen, wo ist denn Beziehung, wo ist Handlungsplanung, wo ist Konzentration. E: Können alle, angeboren. (lachen). E: Na wir haben schon Ethik, Religion, Philosophie, miteinander leben, Sozialkompetenzen, Selbstbewusstsein und Mut und Stärken. E: Ja das haben wir uns so als Ziele gesetzt. E: Das gibt es nicht als Konzept vorgesehen von ganz oben. E: Nein aber wenn du wirklich arbeiten möchtest und die Kinder Schulfit in Tüdelchen machen möchtest, sind das eigentlich die Voraussetzungen für Schule. Das ist nicht zählen zu können, das ist nicht meinen Namen schreiben zu können, sondern das ist Selbstvertrauen zu haben, mir was zutrauen zu können, emotional stabil zu sein und auch. E: Das hab ich im Sommer auch gedacht, das war auch immer der Einleitungssatz der Schulleitung, wenn wir da unseren Schulleiternabend haben, aber seit Sommer bin ich ja schlauer, was das heißt schulfähig zu sein“ (Kita B, FK, S.10).

— **Bildungsleitlinien als Marketinginstrument**

Schließlich erhoffen sich die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen durch die Veröffentlichung der Bildungsleitlinien auch eine Chance, dass die eigene Arbeit auch in der Öffentlichkeit aufgewertet wird.

„Also ich glaube, dass die Bildungsleitlinien, wenn sie so aufgefasst werden, dass man das jeden Tag zeigen muss, was man da gemacht hat, dass das eher so ein Marketingkonzept ist für eine Einrichtung, das finde ich eigentlich daneben, das ist ja nicht für ein Kind doll gedacht, sondern zum Darstellen“ (Kita B, FK, S. 34/35).

Diese Aussage beinhaltet gleichzeitig aber auch eine Distanzierung. Die Bildungsleitlinien sind gut für uns als Berufsgruppe (weil sie meine Arbeit nach außen zeigen), spielen aber für meine Arbeit selbst gar keine so große Rolle („das ist ja nicht für ein Kind gedacht, sondern zum Darstellen“).

Diese, durch die Veröffentlichung der Bildungsleitlinien hergestellte, Öffentlichkeit wird von anderen Fachkräften aber auch als Druck empfunden. Die folgende pädagogische Fachkraft beschreibt die Bildungsleitlinien als zusätzliche Anforderung an ihre Arbeit, und ist sich nicht sicher, ob nicht auch dieses Thema nur für kurze Zeit „hochkocht“:

„Ich finde auch das so ein Thema genauso wie frühe Bildung im Kindesalter das wird dann in den Medien und in der Politik hochgekocht für kurze Zeit, oh Gott jetzt müssen wir Bildungsleitlinien machen oh Gott jetzt müssen wir das alles erarbeiten, gut jetzt haben wir es erarbeitet jetzt müssen wir alles darstellen, gut dann wird es wieder weggepackt, dann kommt das nächste Thema. Ich würde mir vorstellen, dass das für uns einfach eine Hilfe eine Unterstützung ist, was weiß ich dass ich einfach mal, ich muss das ja nicht alles machen, aber dass ich einfach mal Ernährung, wenn ich irgendwas hab, warum soll ich dann nicht, wär gut wen ich Anregungen hätte wo ich nochmal irgendetwas nachgucken könnte, so etwas“ (Kita B, FK, S.36).

— **Anforderungen an Personalentwicklung durch die Bildungsleitlinien**

Konzeptentwicklung ist immer auch mit Personalentwicklung verbunden. Die Umsetzung der Bildungsleitlinien fordert insbesondere die Leitungen der Kindertageseinrichtungen. Sie müssen einer-

seits zusammen mit dem Team ihre Konzepte vor dem Hintergrund der Bildungsleitlinien reflektieren und weiterentwickeln. Sie müssen andererseits prüfen, welche Anforderungen sich an die pädagogischen Fachkräfte stellen, ob diese diesen Anforderungen gewachsen sind und welche Unterstützung (z.B. durch Fort- und Weiterbildung) das Team oder einzelne Fachkräfte brauchen, um die Bildungsleitlinien umsetzen zu können.

„Mir ist wichtig, durch Mitarbeitergespräche überhaupt herauszukriegen, wie weit kann ich gehen oder wie weit würden die Mitarbeiter auch mitgehen? Was sind die Stärken und was sind vielleicht die Schwächen? Welche Aufgaben möchte ich gerne übernehmen? Was ist jetzt gar nicht so meins, was mache ich gar nicht so? Obwohl, ich kenne jetzt alle Mitarbeiter zwar schon lange, weil wir ja schon lange zusammenarbeiten, aber es ist ja trotzdem immer was anderes, ob ich als Leitung da sitze und dann noch gucken muss, wie setze ich jetzt diesen Bildungsauftrag auch ein und wie kann ich den umsetzen. Und da muss man eben erst mal auch durch Gespräche das erst mal abchecken sag ich jetzt mal so. Erst mal gucken auch, was wir, weil wir sind jetzt grad so dran, weil wir müssen das Konzept neu schreiben. Weil wir das umschreiben. Genau, das ist jetzt alles auch so alles im Gespräch. Und wollen wir Bewegung, Sprache so beibehalten jetzt? Muss man jetzt noch mal Fortbildung haben. Das muss man ja alles auch noch mal gucken, ne?“ (Kita I, L, S.13).

— Resümee

In den Kindertageseinrichtungen konkretisieren sich die Bildungsleitlinien auch im Konzept, das idealerweise von allen pädagogischen Fachkräften getragen wird und im Alltag handlungsleitend ist. In den untersuchten Einrichtungen haben vor allem die Leitungskräfte davon berichtet, dass sie es als ihre Aufgabe sehen, das Einrichtungskonzept auch in Bezug auf die Bildungsleitlinien weiterzuentwickeln. Das bezeugt noch einmal, dass die Bildungsleitlinien in den Kindertageseinrichtungen angekommen sind und weist gleichzeitig darauf hin, dass bei der weiteren Implementierung der Bildungsleitlinien die Leitungskräfte eine wichtige Rolle spielen werden.

7. Zum Verhältnis von Kindertageseinrichtungen zu Schulvorbereitung und Schule

Bereits im Kapitel zu den grundsätzlichen Konzepten von Bildung und Erziehung, die sich in den untersuchten neuen Kindertageseinrichtungen finden ließen, ist auf das Verhältnis der Leitungen und Fachkräfte zur Schule hingewiesen worden. Hier werden ergänzend dazu weitere Details des Verhältnisses der Einrichtungen zum Thema Schule, Schulvorbereitung, Übergang in die Grundschule, Kooperation der unterschiedlichen Profession usw. interpretativ zusammengefasst.

- Schule als Thema in allen Einrichtungen
- Grundpositionen zur Schulvorbereitung
- Mischung der Grundpositionen in den Kindertageseinrichtungen
- Schulvorbereitung und Organisation des Übergangs für die älteren Kinder

— *Schule als Thema in allen Einrichtungen*

Zunächst fällt auf, dass alle befragten Kindertageseinrichtungen dieses Thema von sich aus anschnitten; keine der Einrichtungen ignoriert das Thema oder positioniert sich nicht dazu. In den Interviews und Gesprächen sind einige Faktoren erkennbar, die zu dieser Auseinandersetzung mit dem Thema Schule führen:

So berichten die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen, dass besonders mit den *Müttern und Vätern* immer wieder eine Auseinandersetzung über die Aufgabe der Schulvorbereitung durch die Kindertageseinrichtung zu führen sei. Eine der Hauptforderungen von Eltern, die an die Einrichtungen gestellt würden, sei die Schulfähigkeit der Kinder herzustellen. Dazu gibt es dann häufig Auseinandersetzungen über die Rolle der Kindertageseinrichtungen bei der Schulvorbereitung, die konzeptionelle Orientierung der einzelnen Einrichtungen und ihr Verhältnis zur Schule, sowie grundsätzliche erzieherische Konzeptfragen, besonders zu Charakter und Rolle von Selbstbildung in der Entwicklung von Kindern und deren Förderung in der Kindertageseinrichtung. Teilweise erleben die Teams (grob kategorisiert: eher von mittelständischen Eltern), dass die Vorbereitung auf Schule vehement als die Hauptaufgabe von Kindertageseinrichtung eingefordert wird. Teilweise haben die Teams allerdings auch den Eindruck dass Mütter und Väter (eher aus benachteiligten gesellschaftlichen Schichten) sich tendenziell zu wenig um dieses Thema und auch um ihren Anteil an der Entwicklung von Schulfähigkeit kümmern.

Ein weiterer Grund für die Beschäftigung mit dem Thema Schule, der in den Gesprächen deutlich wird, liegt im *gesellschaftlichen Diskurs um die Bedeutung von Ausbildung*. Die Einrichtungen profitieren von dem eigenständigen elementarpädagogischen Bildungskonzept, das auch durch die Bildungsleitlinien formuliert werden konnte, müssen damit aber auch ihre Rolle im Übergang zur nächsten Bildungseinrichtung, der Grundschule klären. Das spiegelt sich in einer ganzen Reihe von Einrichtungen auch darin wieder, dass es kommunale oder regionale Anstrengungen gibt, Bildungseinrichtungen - und hier besonders Kindertageseinrichtungen und Grundschulen - in eine systematische Kooperation besonders zur Gestaltung des Übergangs zwischen den Einrichtungen zu bringen. Das zwingt die Einrichtungen sich konzeptionell zu positionieren und praktisch zu beteiligen.

Weiterhin kann man in der Selbstdarstellung der Einrichtungen erkennen, dass die Vorbereitung auf Schule (als „abnehmende“ Einrichtung) ohnehin zum konzeptionellen und praktischen *Traditionsbestand* vieler Einrichtungen gehört. Sie berichten über spezielle inhaltliche und methodische Angebote, die sich - mindestens im letzten Jahr - vor der Einschulung an die betroffenen Kinder (diese werden oft „Schulis“ genannt) richten.

Der Kindertageseinrichtung wird die zentrale Aufgabe zugeordnet, durch die Vermittlung von Sprach- und Sozialkompetenz Schulfähigkeit vorzubereiten. Die Aufgabe, auf Schule vorzubereiten wird dabei durchaus unterschiedlich bewertet.

Einige Kindertageseinrichtungen in der Untersuchung sehen durchaus auch ihre Aufgabe in der Schulvorbereitung, aber es gibt nur eine Kita, in der Schulvorbereitung als die Hauptaufgabe der frühen Bildung und Bildung damit als Ausbildung verstanden wird.

„... wir wollen sie [die Kinder] möglichst stark gerüstet in die Schule schicken. Und das ist manchmal gar nicht so einfach“ (Kita D, FK, S.5).

„Ich [das Kind] hab Leute mit denen ich zusammengehöre und da lerne ich dann auch die ganze Gruppendynamik, die wichtig ist für die Schule und fürs Leben und immer“ (Kita H, FK, S.7).

„... da wir ja nun wirklich die Grundlagen legen für jegliches weitere, Schule, Leben, Leben überhaupt legen“ (Kita H, FK, S. 44).

„Als allererstes ist die Sprachförderung zu erwähnen, die wir hier haben. Ein großes Bildungsziel, dass die Kinder sprachlich möglichst auf dem Stand sind, dass sie ohne Schwierigkeiten in die Schule gehen können“ (Kita H, L, S.3).

„... die Grundintention würd ich halt sagen möglichst die Kinder möglichst gut zu schulen und die Bildungsleitlinien geben im Endeffekt ein Grundkonstrukt dafür ein, weg von dem Behüten des Kindes hin zu einer Bildung. Der Ort Kindergarten ist nicht mehr die Verwahrstation von Kindern, wo sie im Prinzip nur noch bespaßt und bespielt werden, sondern es passiert dort Bildung. Bildung in Bezug auf in Vorbereitung auf Schule ...“ (Kita H, L, S.8).

— Grundpositionen zur Schulvorbereitung

Versucht man ein zusammenfassendes Bild der Grundpositionen der Einrichtungen zur Aufgabe der Schulvorbereitung im Verhältnis zur Frage der Bildung zu zeichnen, lässt sich ein dreigliedriger Zusammenhang skizzieren. Diese Zusammenfassung beschreibt nicht Typen einzelner Einrichtungen, sondern wiederum grundsätzliche konzeptionelle Spannungsfelder, die man zur Verdeutlichung aus den Aussagen der pädagogischen Fachkräfte und Leitungen heraus interpretieren kann, die aber in den einzelnen Einrichtungen in den meisten Fällen in spezifischen Mischungsverhältnissen vorkommen.

Die beschriebenen Verhältnisse zu Schule fußen auf erzieherischen Grundkonzepten, wie bereits im Kapitel zur Bildung und Erziehung dargestellt worden: Das beginnt bei der Begleitung von Selbstbildung als Kern des pädagogischen Denkens und Handelns, geht über zu einer Orientierung, die den Schwerpunkt der pädagogischen Aufgabe der Kindertageseinrichtung in einer Vermittlung insbesondere von sprachlichen und sozialen Kompetenzen sieht und endet in einer Position, die Schulvorbereitung für die zentrale Aufgabe einer Kindertageseinrichtung hält und ihre Vermittlung auch schon selbst orientiert an den Bildungsbereichen der Bildungsleitlinien nahezu curricular strukturiert und entsprechen didaktisiert umsetzt.

Abbildung 8: Zusammenhang konzeptioneller Verhältnisse der untersuchten Kitas zur Schule 1

Zusammenhang konzeptioneller Verhältnisse der untersuchten Kitas zur Schule

	Muster 1	Muster 2	Muster 2
Erzieherisches Grundkonzept	Begleitung von Selbstbildung	Kompetenzvermittlung	Curriculare Vermittlung

Mit diesen Grundmustern sind auch grundsätzliche Entwürfe des institutionellen Verhältnisses der Kindertageseinrichtung zur Grundschule verbunden.

- Die Position im Muster 1 „*Begleitung von Selbstbildung*“ sieht in dieser Aufgabe eine institutionelle Eigenständigkeit und Spezifik von Kindertageseinrichtungen. Diese besondere pädagogische Orientierung setzt sie eher in Differenz zur Schule, deren Aufgaben und Vermittlungsweisen als unterschiedlich zur eigenen pädagogischen Grundausrichtung verstanden werden. Trotz dieser Annahme bedeutender Unterschiedlichkeit zwischen den pädagogischen Schwerpunkten der beiden Einrichtungen, wird trotzdem die Notwendigkeit von Kooperation anerkannt und entsprechend in der Praxis realisiert. Dabei wird aber auch darauf geachtet, die eigene Eigenständigkeit und sozialpädagogische Besonderheit des eigenen Auftrages nicht untergehen zu lassen¹⁵.
- Das zweite herausarbeitbare Muster „*Kompetenzvermittlung*“ sieht sehr wohl eine institutionelle Eigenständigkeit in dem Auftrag der Kindertageseinrichtungen, den Kindern motorische, sprachliche und soziale Fähigkeiten zu vermitteln. Diese Aufgabe wird als Kern der eigenen Sozialpädagogik betrachtet. Ihre Erfüllung wird als wichtige Voraussetzung für die Ermöglichung von Schulfähigkeit gesehen: Aus dieser Sicht erbringt die Kindertageseinrichtung eine wichtige Vorbereitungsleistung, ohne die Schulfähigkeit nicht möglich wäre. Sich so zwar als eigenständig, aber doch auch als Vorbereitung von Schule zu verstehen und seine zentrale Tätigkeit als erzieherische Vermittlung zu begreifen, bringt eine gewisse Nähe zur Schule mit sich, die sich in einer Bereitschaft zur Kooperation, besonders bezüglich der Gestaltung des Übergangs in die Grundschule deutlich zeigt.
- In dem dritten, abstrahierend herausgearbeiteten, Muster „*Curriculare Vermittlung*“ hat die Funktion der Kita als vorbereitender Zuarbeiter der Schule Dominanz bekommen. Die Aufgaben der Kindertageseinrichtung werden dabei im Wesentlichen aus dem Ziel der Herstellung von Schulfähigkeit abgeleitet. Hier werden die Bildungsleitlinien als Grundkonstrukt für eine vorbereitende schulische Bildung verstanden. Ziel ist,

„die Kinder möglichst gut zu schulen“ (Kita H, L, S.8).

„... unsere Aufgabe immer noch ist ein schulfähiges Kind, ..., als Endprodukt hier rauszugeben“ (Kita E, L,S.7).

Die Bildungsleitlinien werden dann so verstanden, dass

„der Ort Kindergarten nicht mehr die Verwahrstation von Kindern ist, wo sie im Prinzip nur noch bespaßt und bespielt werden, sondern es passiert dort Bildung. Bildung in Bezug auf Vorbereitung auf Schule“ (Kita H, L, S.8).

Trotz der grundsätzlichen Kooperationsbereitschaft der Kita-Fachkräfte in Bezug auf Schule und auch Kooperationspraxis, die sich in den Mustern (und ohnehin in jeder der untersuchten Einrichtungen) wieder findet, gibt es auch in den Aussagen der Befragten negative Bilder von Schule.

- Zu Muster 1 „*Begleitung von Selbstbildung*“ lassen sich solche Kritiken zuordnen, die Schule als leistungsorientiert, damit auch defizitorientiert und entindividualisierend beschreiben. Ein der eigenen Orientierung vergleichbares Verständnis von Selbstbildung wird Schule eher abgesprochen, und damit wird erneut die Fremdheit von Schule aus Sicht der Kindertageseinrichtung betont.
- In Muster 2 „*Kompetenzvermittlung*“ kann sich die grundsätzliche Bereitschaft, Voraussetzungen für Schulfähigkeit zu vermitteln, wandeln in den Eindruck, dass entsprechende Ziele und Kompetenzinhalte von schulischer Seite oft als Zubringerleistung der Kindertageseinrichtung eingefordert werden. In diesem Muster erscheinen solche Forderungen verbunden mit

¹⁵ Dabei ist auch darauf hinzuweisen, dass die Orientierung an Selbstbildung ja nicht eine vergesellschaftende Erziehung negiert (indem sie etwa idealistisch eine Art gesellschaftsfreie Zone sinnentleerten freien Spiels kreieren würde), sondern auch und gerade in der Unterstützung selbsttätiger Aneignung und früher Partizipation einen Weg der subjektstärkenden Förderung von gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit in einer demokratischen Gesellschaft sieht.

einer schulischen Arroganz und Ignoranz gegenüber den Leistungen und Arbeitsbedingungen von Kindertageseinrichtungen.

- Einzig im „schulaffinen“ Muster 3 „*Curriculare Vermittlung*“, lassen sich keine negativen Bilder von Schule finden, die Vorbereitung auf Schule ist hier der dominante und unhinterfragte Orientierungsrahmen.

In diesen Mustern des Verhältnisses zu Schule kann man damit auch drei grundsätzliche Bilder der Kooperation von Kindertageseinrichtung und Schule konstruieren.

- Muster 1 „*Begleitung von Selbstbildung*“ sieht Schule als ein Gegenüber, mit dem man durchaus kooperieren kann, dabei aber die Differenz zwischen Aufgaben und Pädagogik der Organisationen nicht verwischt und die institutionelle Eigenständigkeit der Kindertageseinrichtung betont.
- Im Muster 2 „*Kompetenzvermittlung*“ erscheint Schule als ein Kooperationspartner, zu dem man als Erbringer von Schulfähigkeit ein grundsätzlich positives Verhältnis hat, das allerdings durch Arroganz von Seiten der Schule schwierig werden kann.
- Im Muster 3 „*Curriculare Vermittlung*“ erscheint Schule als eine Art „Kunde“, für den man als Zulieferer wichtige Dienstleistungen erbringt.

Abbildung 9: Zusammenhang konzeptioneller Verhältnisse der untersuchten Kitas zur Schule 2

Zusammenhang konzeptioneller Verhältnisse der untersuchten Kitas zur Schule

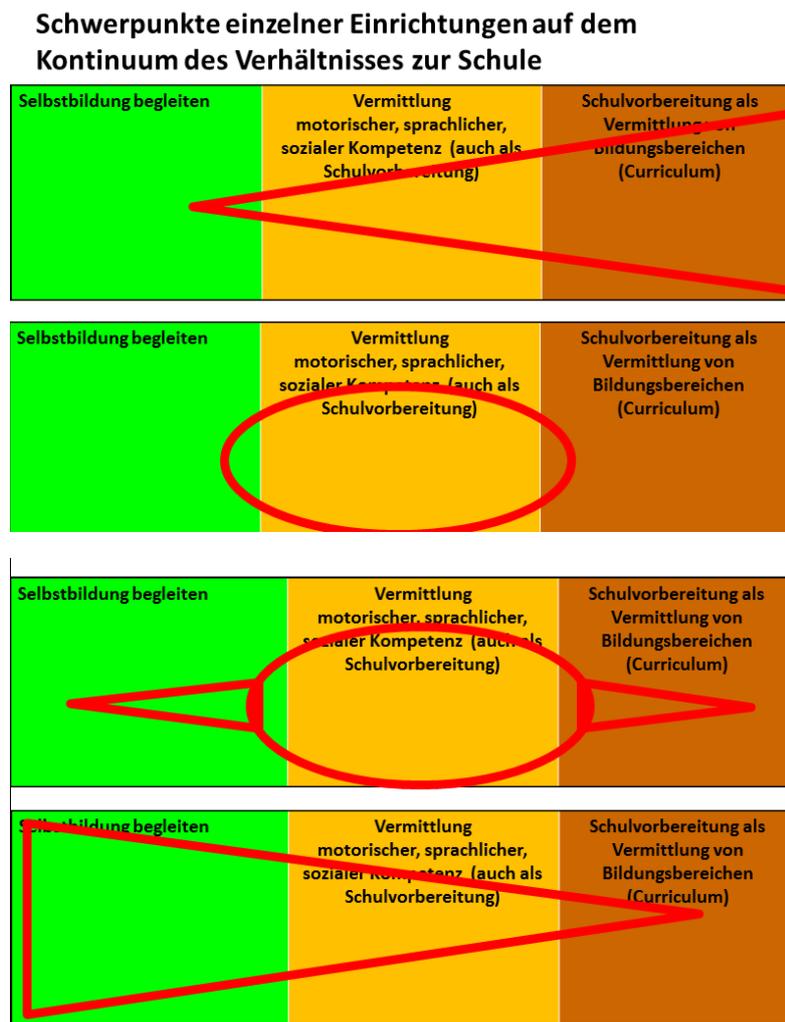
	Muster 1	Muster 2	Muster 2
Erzieherisches Grundkonzept	Begleitung von Selbstbildung	Kompetenzvermittlung	Curriculare Vermittlung
Auftrag	Selbstbildung begleiten	Vermittlung motorischer, sprachlicher, sozialer Kompetenz (auch als Schulvorbereitung)	Schulvorbereitung als Vermittlung von Bildungsbereichen (Curriculum)
Institutionelles Verhältnis zu Schule	Eigenständigkeit (und Kooperation in Differenz)	Eigenständigkeit und Kooperation im Vermittlungsauftrag; (Übergangsgestaltung)	Zuarbeit für Schule in Kooperation
Negative Bilder von Schule	Schule als fremd, als päd. kritisierenswert: Leistungsdruck, entindividualisierend,...	Schule als (arroganter) Einforderer anstrengender Zulieferung	(Schule als unhinterfragbarer Orientierungsrahmen)
Koop-Bild	Schule als GEGENÜBER	Schule als (schwieriger) Partner	Schule als „Kunde“

— **Mischung der Grundpositionen in den Kindertageseinrichtungen**

Mit dieser Interpretation von „Positionen“ ist auf der Grundlage der Äußerungen der pädagogischen Fachkräfte und Leitungen eine Verallgemeinerung vorgenommen worden. In den einzelnen Einrichtungen kommt es aber durchaus zu spezifischen Schwerpunkten und Vermischungen in Bezug auf diese Grundmuster. Von den neun untersuchten Kindertageseinrichtungen war nur eine Einrichtung überwiegend an der Begleitung von Selbstbildung orientiert. Ebenfalls nur eine Einrichtung sah ihre Aufgabe hauptsächlich in der Schulvorbereitung. In der folgenden Abbildung werden die einrichtungsspezifischen Mischungsverhältnisse zwischen den Grundmustern grafisch symbolisiert.

Es gibt Einrichtungen, die ausgehend von einer starken Orientierung an der Schulvorbereitung, aber auch die Kompetenzvermittlung als wichtig betrachten und auch mit einem kindzentrierten Bezug zur Selbstbildung Schule nicht negieren (siehe in Abbildung 10 Variante 1). Ebenso lässt sich das umgekehrte Muster konstruieren, indem das an Begleitung von Selbstbildung ausgerichtete Konzept sich doch auch auf die Vermittlung von sprachlichen und sozio-emotionalen Fähigkeiten bezieht und auch eine direkte Vorbereitung auf Schule noch vorhanden ist (siehe in Abbildung 10 Variante 4). Es sind einige Einrichtungen zu finden, deren Orientierung zentral in der Vermittlung von Kompetenzen zu finden ist (siehe in Abbildung 10 Variante 2), die aber in unterschiedlichen Ausmaßen Bezüge zur Selbstbildung wie zur sehr konkreten Schulvorbereitung herstellen (siehe in Abbildung 10 Variante 3).

Abbildung 10: Schwerpunkte einzelner Einrichtungen auf dem Kontinuum des Verhältnisses zur Schule



— **Schulvorbereitung und Organisation des Übergangs für die älteren Kinder**

Die häufig berichtete allgemeine Vorbereitung auf die Schule nimmt bei vielen Einrichtungen im Laufe der Verweilzeit der Kinder in der Kindertageseinrichtung zu. Die älteren Kinder („Schulis“) werden besonders auf den Übergang vorbereitet. Das wird von manchen Einrichtungen mit besonderen Maßnahmen betrieben. Z. B. werden die Kinder in gesonderten Gruppen zusammengefasst und erhalten ein von didaktischen Materialien strukturiertes Training oder es gibt sogar spezielle reservierte und eingerichtete Räume („Bildungswerkstatt“), in denen die Kinder sowohl eigenständig Lernangebote und Experimente durchführen können, als auch unter Anleitung schulvorbereitende Aufgaben und Übungen bearbeiten.

Abbildung 11: Verhältnis von Selbstbildung und zunehmender Schulvorbereitung

Integrierte Begleitung von Selbstbildung und Vermittlung von Kompetenzen als Hauptaufgabe der Kita;
plus langsam ansteigende Schulvorbereitung („Schulis“)



Fast alle Kindertageseinrichtungen beschreiben irgendeine Form von Kooperation mit Grundschulen. Diese Formen variieren aber je nach Einrichtung und lokalen Bedingungen sehr stark. Folgende Kooperationsformen wurden berichtet:

- In der Grundschule werden Probestunden mit den Kindern abgehalten, Elternabende für Schulanfängerfamilien gegeben, sozialpädagogische Kita-Fachkräfte und Lehrkräfte treffen sich vor dem Schuleintritt der Kinder und diskutieren in Bezug auf problematische Einzelfälle, wie eine spezifische Schulvorbereitung geleistet werden müsste, um diese Kinder besser auf die Schule vorzubereiten.
- Es wird gemeinsam ein Kompetenzspektrum erarbeitet, welches die Kinder bei Schuleintritt erfüllen sollten. Um die Umsetzung zu unterstützen, kommt wöchentlich eine Lehrerin der Förderschule in die Kindertageseinrichtung und arbeitet mit einzelnen Kindern.
- Regelmäßig tagende Arbeitskreise zwischen den örtlichen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, in denen ein Grundkatalog der Erwartungen von Schule an Schulfähigkeit erarbeitet wird.
- Spezifische Sprachdiagnostik und dann Sprachförderung durch Lehrkräfte für Kinder mit Sprachproblemen.
- Verwendung von Beobachtungsbögen der Leitlinien, mit deren Hilfe sowohl mit Lehrkräften als auch mit Eltern der Übergang der Kinder in die Schule vorbereitet wird; in einem Fall haben lokal alle Kindertageseinrichtungen und Schulen sich auf einen gemeinsamen Bogen verständigt.
- Gegenseitige Hospitation von sozialpädagogischen Fachkräften bzw. Lehrkräften.
- Eine Grundschule stellt drei Lehrerwochenstunden für vier Kindertageseinrichtungen in ihrem Einzugsbereich unter „Unterricht mit den Kitakindern“ zur Verfügung (die betroffene Einrichtung bewertet das allerdings als zu wenig Zeit).
- In einer Projektkooperation werden in einer Grundschule die älteren Kitakinder jeweils zwei Stunden in „Psychomotorik“ und „musisch-ästhetischer Bildung“ unterrichtet.

An diesen Beispielen zeigt sich, dass es große Unterschiede zwischen den einzelnen Kooperationsformen in Inhalten, Arbeitsweisen und Intensität gibt. Auch ist festzustellen, dass es zwar durchgängig Kooperationen gibt, diese aber von den beteiligten Einrichtungen nicht immer als gelingend und förderlich angesehen werden.

Das Verhältnis zu Grundschule bzw. Schulpädagogik wird in vielen der Gespräche problematisiert. Trotz des neuen Selbstbewusstseins der Kindertageseinrichtungen (das auch an der Existenz der Bildungsleitlinien festgemacht wird), haben die pädagogischen Fachkräfte häufig das Gefühl, dass in der öffentlichen Wahrnehmung Schule und fachliche Aussagen von Lehrerinnen und Lehrern deutlicher wahrgenommen und höher bewertet werden, als die von den Expertinnen der Frühpädagogik. Dafür einige Beispiele:

„Wir haben die Erfahrung gemacht, dass es gut ist, wenn die Lehrer [den Eltern] nochmal sagen, worauf es ankommt (...) die haben irgendwie mehr ... Einfluss“ (Kita F, L, S.7).

[Als Kita-Fachkräfte]“...haben wir ne ganz kleine Lobby. Ne Grundschullehrerin ... ne Grundschullehrerin ist was ganz anderes. Wir spielen doch nur mit den Kindern ... Von der Wertigkeit ist es schon ne höhere ...“(Kita E FK 15/20).

„Vom Gefühl her ist es so im Allgemeinen immer noch so – zumindest kommt es bei uns im Kita-Bereich so an - dass Schule höher gestellt ist. Vom Ansehen her. ... Ich würde mir wünschen, dass die Kita als erste „Bildungs-“ Einrichtung bekannter wird. Also dass es überhaupt klarer wird, dass das hier auch schon so ist. Und nicht: Da spielen die ja nur“ (Kita D, L, S. 20).

In einer ganzen Reihe von Gesprächen diskutieren die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen denn auch die pädagogisch konzeptionellen Unterschiede zwischen Schule und Kindertageseinrichtung. Das geschieht auch häufig als eine Kritik an Schulpädagogik:

- Nach der Einschulung würden in der Schule sofort hohe Anforderungen an Kinder gestellt:

„Was dann reingeprügelt werden muss in diese kleinen Wesen ... das ist Wahnsinn“ (Kita F, E, S.9).

- Die Chance der Kita, auf Kinder individuell einzugehen, ihre spezifischen Lernweisen und Lernzeiten aufzugreifen, wird abgegrenzt von einem Bild von Schule, nachdem diese statt zu individualisieren eher die Erfüllung von allgemeinen Lernnormen fordere und Kinder, die diese nicht so einfach umsetzen könnten, stigmatisiere:

„Ja von den Grundschulen kriegen wir das auch [gesagt], macht sie mal so, dass sie mitkommen, dann fangen wir in der Grundschule erst an zu sortieren und dann sind die Kinder schon irgendwie abgestempelt, die ein bisschen auffällig sind, die vielleicht nicht mitkommen, die brauchen vielleicht einfach ein bisschen länger, oder brauchen einfach eine andere Basis und die ist nicht da und das finde ich einfach... oder wie du sagtest, der eine lernt mehr musikalisch, wenn man da nochmal ein bisschen variiert und das ist mit der Schule vorbei“ (Kita B, FK, S.11/12).

- Schule habe ein anderes Bildungsverständnis als Kita, hier werde individuell auf das Kind eingegangen, dort herrsche „Gleichmacherei“ (Kita F, FK, S.11) und Defizitorientierung:

„Es ist im Schulsystem noch nicht angekommen, dass man eben stärkenorientiert arbeiten kann“ (Kita F, FK, S. 11).

- Ähnlich äußert sich eine pädagogische Fachkraft in einer anderen Einrichtung: Die Bildungsleitlinien würden von Lehrerinnen und Lehrern, wenn überhaupt nur flüchtig gekannt und Schule habe ein anderes, eben schulisches Bildungsverständnis:

„Die haben noch überhaupt nicht kapiert in den Schulen, dass Bildung viel viel früher anfängt“ (Kita A, L, S.12).

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule sei schwierig, weil die Bildungsleitlinien und die Lehrpläne nicht ineinander übergriffen und Kinder in der Schule nicht individuell betrachtet würden:

„Ich glaube, dass Bildung dann irgendwann wieder halt macht, weil es nicht so gesehen wird, dass jedes einzelne Kind in seiner Individualität letztendlich gesehen wird“ (Kita A, L, S.14).

— Resümee

Das Verhältnis zur Schule wird in den einzelnen Kindertageseinrichtungen beeinflusst durch die grundsätzliche konzeptionelle Positionierung zwischen der Begleitung von Selbstbildung, der Vermittlung von emotionalen und sozialen Kompetenzen sowie der Vorbereitung auf Schule.

Obwohl in allen Einrichtungen in irgendeiner Form Kooperation mit Grundschulen geleistet wird, zeigen sich diese in ihrer fachlichen Ausrichtung und Arbeitsintensität als sehr unterschiedlich. Die Kooperationsformen hängen von den lokalen Rahmenbedingungen ab, z.B. von der Art und Weise und dem Ausmaß der Förderung von Kooperation durch Träger, Jugendamt und Jugendhilfepolitik. Zusätzlich zeigen sich Unterschiede bedingt durch die Komplexität der pädagogischen Organisationslandschaft, in die die einzelne Kindertageseinrichtung eingebunden ist: In den untersuchten kleineren Gemeinden mit einer oder wenigen Kindertageseinrichtungen und ein oder zwei Grundschulen scheint die Kooperation etwas alltagsnäher und selbstverständlicher als in größeren kommunalen Bildungssystemen. Hinzu kommen die unvermeidbaren Unterschiede durch gelingende oder misslingende Zusammenarbeit von Personen.

Obwohl in allen Gesprächen keine explizite Ablehnung der Kooperation artikuliert wird, entsteht doch der Eindruck, dass diese aber auch nicht besonders „geliebt“ oder sehr engagiert vorangetrieben würde. Insgesamt ergibt sich das Bild, dass die Kooperationsanforderung eine (weitere) anstrengende Belastung pädagogischer Fachkräfte und Leitungen darstellt. Diese Belastung entsteht durch zusätzlichen Zeitaufwand, nicht immer einfache Verständigung über gemeinsame Ziele und Arbeitsweisen, durch schulische Kooperationspartner, die eher als einfordernd und weniger interessiert erlebt werden, durch komplexe Aufgaben der individuellen Lerndokumentation der einzelnen Kinder und Übermittlung solcher Informationen an Schule usw. Die immer wieder erwähnten konzeptionellen Differenzen zwischen Kindertageseinrichtung und Schule (die unterschiedlich scharf dargestellt werden), bezeichnen eher die Unterstellung einer tendenziellen Unvereinbarkeit (und dienen damit der Erzeugung einer eigenen fachlichen Identität in Abgrenzung zur Schule), als ein selbstverständliches und selbstbewusstes Anerkennen von Differenz, die dennoch als Basis einer konstruktiven Kooperation betrachtet würde. Das spiegelt sich auch darin, dass eine ganze Reihe der befragten pädagogischen Fachkräfte sich weder von den kooperierenden Lehrkräften noch von der Öffentlichkeit in ihrer fachlichen Expertise anerkannt fühlen. Aus dieser Sichtweise bleibt die Kindertageseinrichtung der kleinere Partner, dessen Aufgabe sich in der Herstellung und Zulieferung von schulfähigen Kindern erschöpft.

Obwohl viele Einrichtungen ein konzeptionelles Bewusstsein für eine Bedeutung von Schulvorbereitung haben und diese auch aktiv betreiben, führt dieses doch nicht zu einer selbstbewussteren und ausgeweiteten Kooperation. Das mag mit den hohen Anforderungen an eine qualifizierte Kooperation und Schulvorbereitung zu tun haben und der gleichzeitig empfundenen mangelnden Anerkennung der Leistung der Kindertageseinrichtungen.

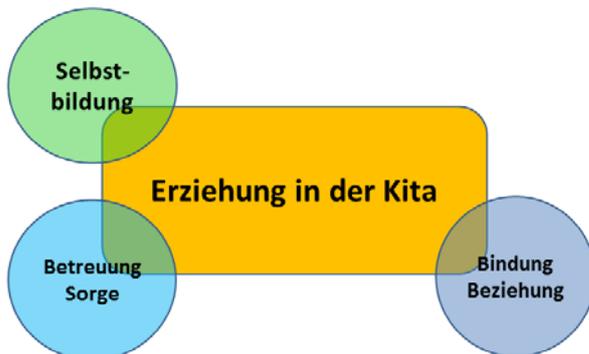
In der Untersuchung zeigen sich im Umgang mit den Bildungsbereichen und in dem Verhältnis zu Schule Tendenzen, der Erziehung in Kindertageseinrichtungen auch und zunehmend Ausbildungsaufgaben zuzuweisen, also eine Vermittlung von inhaltlichem Wissen und von Schlüsselkompetenzen gerade im Blick auf Schulvorbereitung als zusätzliche oder gar als Kernaufgabe zu verstehen. Damit stellt sich die grundsätzliche Frage nach den Aufgaben von Erziehung in der Kindertageseinrichtung und ihrer Gewichtung. Der § 22 (3) SGBVIII definiert die Aufgaben von Kindertageseinrichtungen als: Erziehung, Bildung und Betreuung. Nach unserer begrifflichen Bestimmung (in Bezug auf Laewen und Winkler) lässt sich Erziehung als die grundsätzliche Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte bzw. Erwachsenen auch in den Kindertageseinrichtungen verstehen. Die Förderung von Bildung und die Gewährleistung von Betreuung wären dann Teilaspekte dieser Aufgabe. Die Betreuungsaufgabe kann man differenzierter bestimmen als Für-Sorge, also als Sicherung und Schutz des physischen und psychischen Wohlergehens des Kindes bzw. der Kinder. Als weitere basale Aufgabe von Erziehung tritt die Gestaltung verlässlicher Beziehung bzw. Bindung zum Kind hinzu. Diese beiden Aspekte könnten als wichtige Grundpfeiler von Erziehung gesehen werden. In den Interviews mit den pädagogischen Fachkräften und Leitungen wird besonders die Bindungsaufgabe betont und ohne dass die Aufgabe einer fürsorglichen Betreuung explizit hervorgehoben würde, kann sie doch auch als prinzipielle Orientierung der pädagogischen Fachkräfte durchgängig angenommen werden.

Unverzichtbare Basis von Erziehung in Kindertageseinrichtungen als Gewährleistung von Betreuung/Sorge und Beziehung



Die schon im Gesetz vorgesehene Aufgabe der Bildung, lässt sich mit den Bildungsleitlinien Schleswig-Holsteins als Aufforderung zur unterstützenden Begleitung von Selbstbildung verstehen. Diese spiegelt sich in den Gesprächen mit den Leitungen und pädagogischen Fachkräften mindestens darin, dass diese Bildung begrifflich als Selbstbildung verstehen und in ihrem erzieherischen Handeln von den Selbstbildungsbewegungen und Interessen des Individuums ausgehen wollen. Zu den erzieherischen Basisaufgaben der Gewährleistung von fürsorglicher Betreuung und verlässlichen Beziehungen tritt also auch die Aufgabe des Eingehens auf und der Förderung von Selbstbildung.

Erziehung mit den Aufgaben: Beziehungsgestaltung, Betreuung/Sorge und Begleitung von Selbstbildung



Angesichts der Betonung der Bedeutung der Bildungsbereiche sowie der vielfach vorkommenden Auseinandersetzung mit der Aufgabe von Schulvorbereitung in der Untersuchung, kann man interpretieren, dass zusätzlich zu den klassischen Erziehungsaufgaben einer fürsorglichen Betreuung und Förderung von Selbstbildung eine weitere Aufgabe hinzutritt, die hier als „Ausbildung“ bezeichnet werden soll. Damit ist eine Aufgabenstellung gemeint, nach der Erziehung in Kindertageseinrichtungen bereits Qualifikationen vermitteln soll, die über eine (nur) ganz allgemeine Aneignung gesellschaftlich relevanter Fähigkeiten hinausgehen und breiter und tiefer in Bezug auf Wissen und Schlüsselkompetenzen beibringen soll.



Damit stellt sich die Frage, wie die beiden über die erzieherische Basis von Fürsorge und Bindung hinausgehenden Aufgaben der Förderung von Selbstbildung und/oder Ausbildung gewichtet werden sollen. Während sich das SGBVIII und die Bildungsleitlinien einig sind, dass frühe Ausbildung nicht explizit zu den grundsätzlichen Aufgaben von Kindertageseinrichtungen gehört, wird jedoch in der Untersuchung deutlich, dass pädagogische Fachkräfte und Leitungen sich auf die gesellschaftliche Debatte um Ausbildung beziehen oder gar die Bildungsleitlinien und darin besonders die Bildungsbereiche als Aufforderung zur Ausbildung und Schulvorbereitung interpretieren. Unter Umständen entwickelt sich damit eine Tendenz, die Aufgabe der Begleitung von Selbstbildung nur als eine allgemeine Kindzentrierung in die erzieherischen Basisaufgaben zu verlagern, während das pädagogische Hauptziel sich auf die Förderung von Ausbildung im Sinne einer Vermittlung von Wissen und Schlüsselkompetenzen besonders auch als Schulvorbereitung richtet.



Damit würden die Intentionen der Bildungsleitlinien Schleswig-Holsteins konterkariert und deren Orientierung an der Begleitung und Unterstützung von Selbstbildung verändert in eine Ausbildungsorientierung. Kindertageseinrichtungen würden sich in eine Vorschule verwandeln.

8. Zur Zusammenarbeit mit den Müttern und Vätern aus der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte

Das Thema „Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern“ wird von den pädagogischen Fachkräften und Leitungen in allen Kindertageseinrichtungen von sich aus angesprochen. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein wichtiger Bestandteil der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung. Dabei ist auffällig, dass die Fachkräfte das Thema „Mütter und Väter“ in den Gruppendiskussionen in den meisten Einrichtungen länger und intensiver ansprechen als die Leitungen. Grund dafür ist vermutlich, dass sie im Einrichtungsalltag den intensiveren Kontakt mit den Eltern haben und sich für sie im Alltag damit auch mehr Handlungsbedarfe und -notwendigkeiten ergeben. Eine pädagogische Fachkraft drückt das so aus:

„Wir können Handstand und Kopfstand und dabei gleichzeitig was trinken, ehm, da passiert nichts positives, wenn wir die Eltern nicht auf unserer Seite haben“ (Kita I, FK, S.7).

„Jeder Erzieher, der eigentlich ja bei Kindern was bewegen will, glaube ich weiß auch, dass dazu die Eltern wichtig sind“ (Kita A, L, S.6).

Wie wichtig die Familie für das Aufwachsen von Kindern ist, fasst Ludwig Liegle wie folgt zusammen: „Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass das Lebensschicksal von Kindern nachhaltig von den Lebensverhältnissen und Strukturen der Herkunftsfamilie beeinflusst wird“ (Liegle 1984, S. 331). Die Familie hat einen großen Einfluss auch auf die Bildungsbiographie eines Kindes. Sie eröffnet dem Kind mehr oder weniger komplexe „Fenster zur Welt“ und regt so Bildungsprozesse an oder schränkt sie ein. Die Kindertageseinrichtung schließt an die familiäre Erziehung und Bildung an. Auf die große Bedeutung der Familie bei der Eröffnung von Bildungsprozessen weisen die pädagogischen Fachkräfte immer wieder hin:

„Wir können nur in dieser kurzen Zeit (...) dem Kind einen Raum bieten. Alles andere passiert natürlich zu Hause. Und wenn es nicht passiert, dann kann man versuchen, die Defizite, die es dann aufbaut, zu bremsen. Aber man kann sie nicht stoppen“ (Kita F, FK, S. 8).

Die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften einer Kindertageseinrichtung und den Eltern ist auch im KitaG des Landes Schleswig-Holstein festgeschrieben: Hier heißt es in § 16, Absatz 1 (Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten und den Kindern): „Im Interesse der Förderung jedes einzelnen Kindes ist eine Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Kräften und den Erziehungsberechtigten erforderlich. Dafür sind angemessene Zeitanteile im Rahmen der dienstlichen Tätigkeit, aber außerhalb der pädagogischen Arbeitszeit mit den Kindern vorzusehen.“

Die aktuelle Debatte um Zusammenarbeit mit Eltern ist gekennzeichnet durch einen Wandel von klassischer Elternarbeit hin zu „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“ (vgl. Prott/Hautumm 2004). Letztere betonen eine lebensweltliche konzeptionelle Orientierung der Elternarbeit. Mütter und Väter sollen als gleichberechtigte Partner ernst genommen und begleitet werden. Damit gerät die Querschnittsdimension der Lebenslagenorientierung wieder in den Fokus. Aber auch die Querschnittsdimensionen Partizipation, Gender¹⁶ und Inklusion gilt es in einem Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Müttern und Vätern anzuwenden, um eine gemeinsame Begleitung des Kindes durch Fachkräfte und Eltern zu gestalten.

Das Ziel einer kooperativen Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern wird von den meisten pädagogischen Fachkräften geteilt. „Bildung ist eine gemeinsame Aufgabe“, so lässt sich die Haltung der befragten Mitarbeiterinnen zusammenfassen.

¹⁶In Bezug auf die Querschnittsdimension „Genderorientierung“ ist in diesem Zusammenhang auffallend, dass die pädagogischen Fachkräfte nur selten von Müttern oder Vätern sprechen sondern überwiegend den Begriff „Eltern“ benutzen. Dadurch besteht die Gefahr, dass die verschiedenen Lebenslagen und ggf. auch Bedarfe von Müttern und Vätern nicht differenziert genug wahrgenommen werden können.

„Das ist so der Grundtenor, das wir uns im Team eben nicht alleine sehen als ‚die Macher‘ oder ‚die, die begleiten‘, sondern dass das wirklich ein Geben und Nehmen zwischen Eltern und Erzieher ist. Dass wir ohne die Eltern überhaupt nicht helfen und unterstützen können“ (Kita E, FK, S.8).

„Und man arbeitet eben mit den Eltern gemeinsam. Es ist nicht so das wir hier einen Teil machen und die Eltern irgendwie einen Teil machen, so, sondern in Absprache versucht man halt wirklich so auch für die Eltern das Richtige zu finden, gemeinsam was zu erreichen“ (Kita E, FK, S.8).

Nur in einer Einrichtung lehnte ein Teil der pädagogischen Fachkräfte eine so intensive Elternarbeit, wie sie sie in den Bildungsleitlinien herausgelesen haben, deutlich ab. Zwar wird die Zusammenarbeit mit den Eltern als wichtig empfunden, sei aber aufgrund fehlender Ressourcen in der Praxis schwer zu realisieren.

„Mir geht’s damit einfach besser, weil ich meine Arbeit dann auch durchziehen kann, ohne dass die mir dann da groß mit reinquatschen. Dann sollen sie es lassen“ (Kita H, FK, S. 13).

Insgesamt wird die Arbeit mit den Eltern von den befragten Fachkraftteams und den Leitungen zwar als wichtig empfunden und doch auch als große Herausforderung beschrieben. Die Fachkräfte berichteten von verschiedenen Spannungsfeldern, in der die Elternarbeit stattfindet. In den Gesprächen thematisierten sie:

- das Elternbild der pädagogischen Fachkräfte
- eine zunehmende Erziehungsunsicherheit bei den Eltern
- Erwartungen der Eltern an Bildungsarbeit in der Kindertageseinrichtung
- die Gestaltung der Beziehung zu den Eltern
- Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern als eigenständige und zusätzliche Aufgabe

— Zum Elternbild der pädagogischen Fachkräfte

Auch wenn die Elternarbeit nicht im Mittelpunkt der Evaluation stand, geben die Befragungen doch auch Hinweise darauf, wie die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen Eltern wahrnehmen. Den meisten Müttern und Vätern wird zunächst grundsätzlich unterstellt, dass sie sich für ihre Kinder interessieren. Insbesondere Kindertageseinrichtungen in sozialen Brennpunkten erleben aber auch Eltern, die sich nach Einschätzung der Fachkräfte zu wenig um ihre Kinder kümmern.

„Trotz allem haben die Eltern ein sehr großes Interesse am Wohle der Kinder, was nicht immer bei allen gegeben ist, durch das Klientel“ (Kita G, FK, S.13).

„Obwohl trotzdem denke ich, haben wir noch, das wird wirklich oft gesagt, die Elternschaft, die wir hier haben schon noch die gehobene Schicht ist hier im Stadtteil, also da gibt 's noch noch schlimmere Beispiel aus den anderen Einrichtungen, was wir so manchmal hören. Die sind schon alle trotzdem denke ich sehr um ihre Kinder bemüht, ne, also es ist schon so dass sie, es ist man hat doch wirklich fast bei keinem Kind das Gefühl, dass es irgendwie vernachlässigt wird. Sei es äußerlich oder so emotional die Zuwendung bekommen die schon auf ihre Art und Weise“ (Kita A, FK, S.31).

Die pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen beschreiben die Eltern als sehr unterschiedlich an der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung interessiert. Ein Teil der Eltern interessiert sich nach ihrer Wahrnehmung in hohem Maße für das, was in der Kindertageseinrichtung passiert und zeigt großes Engagement (bis hin zu einem aus Sicht der Fachkräfte „Übermaß“ an Anforderungen), ein anderer Teil zeigt kein Interesse an der pädagogischen Arbeit und engagiert sich aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte zu wenig (bis hin zu einem Verhalten, das die Fachkräfte einmal als „die geben ihre Kinder bei uns ab“ bezeichnen).

Abbildung 12: Eltern zwischen Interesse und Desinteresse



- Interessierte und engagierte Eltern

Ein Teil der Mütter und Väter zeigt großes Engagement in der Kindertageseinrichtung. Diese Eltern informieren sich über die pädagogische Arbeit, interessieren sich für die Informationen der pädagogischen Fachkräfte, z.B. über Projekte, Angebote oder interessieren sich für die Dokumentationen der Bildungsprozesse ihres Kindes.

„Sie fragen uns: Nach welchem Konzept arbeiten Sie hier? Haben Sie irgendwelche Dinge die Ihnen wichtig sind im Kindergarten?“ (Kita I, L, S.8).

„Die Eltern sind interessiert sind und sagen: "Wir haben Ihre Homepage angeguckt, äh, da stand das und das drin. Ist das überhaupt noch aktuell? Machen Sie das auch?" Also gucken schon und äh interessieren sich dafür“ (Kita I, L, S.9).

Diese Mütter und Väter wollen wissen, was in den Kita-Gruppen stattfindet und vergleichen auch die Arbeit zwischen den unterschiedlichen Gruppen:

„Was wird in einer Gruppe gemacht und was wird nicht gemacht. Kriegt mein Kind (...) genau die gleichen Chancen wie in den anderen Gruppen“ (Kita I, L, S.8).

Dieses Interesse und Engagement der Eltern wird von den pädagogischen Fachkräften zunächst positiv beschrieben, es kann aber auch zu viel werden – nämlich dann, wenn die Eltern sich in die Arbeit der Fachkräfte einmischen und diese mit Forderungen konfrontieren.

„Also man sieht, also dass Elternarbeit sehr wichtig ist, aber hier ehm ... ist viel auch mit diesem Ich-Kampf da, nicht? Ich möchte aber, dass die Kinder jetzt dahin gehen und ihr müsst mehr Spaziergänge machen und Ausflüge sowieso ... M1: Jeder Tag, der Gruppenalltag, das ist für manche Kinder ,ne Herausforderung. Und dann fragen die Eltern ,Na, hast du heute wieder nur gespielt?““ (Kita I, FK, S.10).

Die Forderungen nach mehr beziehen sich dabei häufig auf das Thema „Vorbereitung auf Schule“. Eltern wünschen sich sichtbare Lernprozesse ihrer Kinder vor allem im kognitiven Bereich¹⁷:

„Also Eltern gucken ja eher auf diesen Bereich Kognition. Also dass das denen ganz schwer zu vermitteln ist oder dass es eben nicht nur das der Bereich ist und da muss man einfach gut im Gespräch sein, dass man da versucht den Eltern zu erklären, dass es das nicht nur ist und das Schule oder das Schulkinder nicht das nur brauchen. Also die müssen ganz andere Fertigkeiten und Fähigkeiten haben, um eben die Schulreife zu erlangen“ (Kita B, L, S.11).

- Desinteressierte und nicht engagierte Eltern

¹⁷ Dass den Müttern und Vätern selbst aber auch vor allem soziale Lernprozesse wichtig sind, wird in den Interviews mit den Eltern deutlich (vgl. 3.9).

Einen anderen Teil der Mütter und Väter beschreiben die pädagogischen Fachkräfte als nicht oder wenig an der Kita-Arbeit interessiert und entsprechend wenig engagiert. So mühen sich die pädagogischen Fachkräfte, Eltern über die Bildungsarbeit in der Kindertageseinrichtung und insbesondere über die Bildungsprozesse ihres Kindes zu informieren.

„Die Eltern werden dann an der Pinnwand über diese Projekte auch informiert, also es steht dann oftmals ein Aufsatz da, was an den Tagen mit den Kindern gemacht, besprochen, unternommen wurde damit sie auch so nachvollziehen können, wenn ihr Kind ihnen manchmal nur gewisse Bruchteile mitteilen kann, weil es noch nicht in der Lage ist sich so mitzuteilen. Oder es hängen auch mal Fotos aus, damit die Eltern auch zu Hause diese Sache mit dem Kind miterleben können und das kann ich ja nur, wenn ich gewisse Informationen habe und das ist nicht immer möglich oder manche Eltern kommen auch nicht und hinterfragen und holen sich diese Sache, weil sie die Sache nicht so hinterfragen wollen und dann leg ich eben Wert darauf, dass es an den Pinnwänden dann auch niedergeschrieben wird, um den Kindern zu helfen diese Dinge auch mit den Eltern nachzuerleben, die sie hier im Kindergarten hatten“ (Kita C, FK, S.11).

Dieses Informationsangebot wird aber nicht von allen Müttern und Vätern angenommen (z.B. die Fotos über Projekte, die in digitalen Bilderrahmen präsentiert werden). Die pädagogischen Fachkräfte äußern sich in diesen Fällen enttäuscht – einerseits, weil sie eine Enttäuschung der Kinder vermuten (die Kinder wollen das gerne), andererseits, weil sie sich auch in ihrer Arbeit nicht anerkannt fühlen.

„Die Kinder sitzen davor. Wir haben ja unseren digitalen Bilderrahmen unten. Das ist ja auch eine Art der Dokumentation. (...) – aber die Eltern stehen da nicht. Und das ist traurig [Zustimmung]. Weil die Kinder wollen das gerne und zeigen und die Eltern nehmen sich nicht die Zeit, sich da hin zu stellen und zu gucken. Ich glaube, manche haben das noch nicht mal wahrgenommen, was da ist“ (Kita D, FK, S.13).

„Die Erzieher sind manchmal etwas frustriert, was sie alles für Arbeit reinstecken und sich die Mühe machen – und das ist ja auch viel Arbeit, so etwas zu dokumentieren. Wir haben zum Beispiel auch diese Portfolios, damit Eltern da jederzeit reingucken können und die kriegen das ja am Ende der Kindergartenzeit mit nach Hause. Ja das finden die ganz nett, aber nicht dass sie das nun von sich aus einfordern würden“ (Kita D, L, S.12/13).

In einigen Kindertageseinrichtungen klagen die pädagogischen Fachkräfte über eine „Unzuverlässigkeit“ der Eltern, beispielsweise, weil sie das gewünschte Material nicht zum gewünschten Zeitpunkt mitbringen, ihre Kinder zu spät abholen, sich nicht an Verabredungen halten, ihren Kindern nicht entsprechende Kleidung mitgeben, etc.

„Du hängst es an die Tür und schreibst dann unten z.B. (...) 'Wer spendet uns Zierkürbisse zur Deko?', das streichst du ein paar Wochen später nochmal rot an und dann kommt eine Mutter 'Also das hättet ihr auch mal früher hinschreiben können! Das ist schon beinahe zu spät' 'Das hängt schon drei- fünf Wochen!' Das liest keiner! Das ist zu müßig für diese Eltern“ (Kita H, FK, S.23).

„Die Eltern ziehen sich raus. Sie sind nicht sehr engagiert dabei (E. unbeteiligt), sie ... Es wird wenig kontrolliert: hat mein Kind Wechselsachen mit oder nicht? Wie ist es angezogen – oft sehr unpraktisch eigentlich. (E. Sandalen). Es ist kalt, es hat geschneit – die Kinder kommen mit Leinenschuhen und solche Sachen. Wir sagen was: Bitte denken Sie daran. Sie müssen fünfmal nachfragen. Und das ist das, was uns im Moment müde macht, weil es sehr ermüdend ist, die Eltern immer daran zu erinnern. Es kostet unheimlich viel Kraft, Energie und Zeit. Die einfach auch von den Kindern draufgeht. Und wir stecken auch schon ganz viel private Zeit schon da rein. Da ist dann was, wo man dann sagt „oh Mann!“ und es verändert sich nichts. Sicher – bei den Kindern ganz viel Veränderung. Daraus schöpfen wir ja auch unsere Kraft. Aber bei den Eltern funktioniert es eben überhaupt nicht. Und das ist das wo man sagt: Wo setzen wir an? Wir sind am überlegen: Was können wir anders machen? Liegt's an uns? Machen wir irgendwie – wie können wir das verbessern? Aber uns ist da noch nicht das richtige eingefallen. (lacht)“ (Kita D, FK, S.9).

Dieses mangelnde Engagement von Müttern und Vätern bezieht sich aber nicht nur auf den Alltag ih-

res Kindes in der Kindertageseinrichtung, sondern wird von einigen Fachkraftteams auch als „Grundhaltung“ der Eltern gegenüber ihren Kindern beschrieben. Insbesondere in sozialen Brennpunkten erleben die pädagogischen Fachkräfte Eltern, die sich aus ihrer Sicht „zu wenig“ für ihre Kinder engagieren und die in der Kindertageseinrichtung begonnene Bildungsarbeit zu Hause nicht fortführen – mit Konsequenzen für die Bildungsbiographien der Kinder.

„E.: Bei den Eltern ... bei denen fängt's an. E.: Mangelndes Engagement der Eltern. E.: Also Elternarbeit ist anders, wie man sich das vielleicht wünschen würde. I.: Was ist da anders? E.: Unzuverlässigkeit. E.: Sprachliche Defizite, ganz eindeutig. E.: ... ein anderes Verständnis, das ist ganz oft ...E3: ... und ich glaub auch ein unterschiedliches Erziehungsbild, das man so hat oder Ansprüche, die man stellt. Da ist Bildung nicht im Vordergrund, sondern, na ja so die Grundbedürfnisse abdecken. Und da gehört bei den Eltern Bildung nicht unbedingt dazu sondern Essen, Trinken, Schlafen. Wenn das erfüllt ist, das war's“ (Kita D, FK, S.2).

„Also das was hier so an Bildung in der Einrichtung vermittelt wird, wird teilweise zu Hause einfach nicht fortgeführt“ (Kita A, FK, S. 27).

„Da wohnen ja alle hier in der Straße und da begegne ich zwei ehemaligen Kindergartenkindern, die wir letzten Sommer schon zur Schule geschickt haben und „Mensch wie geht's dir denn?“ und „ja ich mach die erste Klasse noch mal“. Ahh [Seufzer] Hänschen kann nichts dafür. Aber diese Mentalität, die ... gerade beschrieben hat, die in den Familien einfach. Das ist so schade für die Kinder. Weil, sie haben ein Potenzial. Man braucht natürlich einen längeren Atem und mehr Energie und ein bisschen mehr Zeitaufwand, um daran zu kommen, aber ...“ (Kita D, FK, S.10).

Im Extremfall beschreiben die pädagogischen Fachkräfte ein Bild von Müttern und Vätern, die „die Verantwortung für die Entwicklung der Kinder an die Kindertageseinrichtung abgeben“. Sie beschreiben eine Praxis der Eltern, die ihre Kinder zu Hause eher vor den Fernseher setzen, als mit ihnen gemeinsam Aktivitäten durchzuführen. Diese Erziehungsdefizite der Familien können – so die pädagogischen Fachkräfte – durch die Kindertageseinrichtung nicht ausgeglichen werden. Die pädagogischen Fachkräfte versuchen dieses im Alltag, können dies aber nur unzureichend leisten.

„Wir können nur in dieser kurzen Zeit (...) dem Kind n Raum bieten. Alles andere passiert natürlich zuhause und wenn es nicht passiert, dann kann man versuchen, die Defizite, die es dann aufbaut, zu bremsen, aber man kann sie nicht stoppen“ (Kita F, FK, S. 8).

„Dann sag ich schon ‚ich bin nicht Erzieherin, ich bin Kindergärtnerin‘, denn erziehen sollen die Eltern, das wälzen sie wirklich auf uns ab. Die ganze Verantwortung, die soll bei uns liegen“ (Kita H, FK, S. 18).

— **Zunehmende Erziehungsunsicherheit bei Müttern und Vätern**

Mehrere pädagogische Fachkräfte stellen bei Müttern und Vätern eine zunehmende Erziehungsunsicherheit fest. Mütter und Väter müssen Elternschaft im Rahmen von Pluralisierung (es gibt viele Möglichkeiten, Mutter oder Vater zu sein) und Individualisierung (die Verantwortung, sich für „richtiges“ Handeln zu entscheiden liegt beim Einzelnen) immer wieder neu erfinden. In den Sozialwissenschaften steht für dieses Phänomen der Begriff „doing family“ (vgl. Schier /Jurczyk 2007). „Doing family“ verweist darauf, dass Familien in der Moderne große Anstrengungen erbringen müssen, um Familie im Alltag immer wieder herzustellen. In Familien treffen mehrere individuelle Lebensführungen mit unterschiedlichen Strukturen, Bedürfnissen und Interessen aufeinander, die miteinander ausbalanciert werden müssen. Diese werden in permanenter Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu einer – mehr oder weniger – gemeinsamen Lebensführung verstrickt, die Familie alltäglich und biographisch als spezifisches System konstruiert und nicht als eine Addition von Menschen. Dieses System ist fragil und wechselhaft, es basiert auf Interaktionsprozessen zwischen den familialen Akteuren, die sich zu Handlungsmustern verdichten und kommt nicht ohne ein Minimum gemeinsamer Handlungen, Ressourcen, Emotionen und Deutungen aus (vgl. Schier / Jurczyk 2007).

Dass auch die pädagogischen Fachkräfte in ihrer Arbeit diese zunehmende Komplexität an Herausforderungen und die zunehmende Fragilität dieser Herstellung von Familie wahrnehmen, zeigt das folgende Zitat:

„Sehen Sie mal, wie viel Erziehungsratgeber das auch gibt. Diese ganzen Sendungen und es wird ja alles sooo (...) so eine Mutter ist ja völlig verunsichert heutzutage. Früher hat man's aus'm Bauch gemacht, ne? So, kam das Kind, so fertig. Wird schon gehen. Heute (...) wie soll ich mit meinem Kind umgehen? Und jeder will das Beste für sein Kind. (...) Da geht das ja schon ganz früh los beim, wenn das Kind ist noch gar nicht auf der Welt, dann sind sie schon unsicher, ob sie die Flasche geben sollen, vorher schon, ob sie's normal gebären sollen oder ob's n Kaiserschnitt werden soll, ne? Und dann geht das so weiter mit der Ernährung, mit der Förderung“ (Kita F, FK, S 10).

Diese Unsicherheit wird auch durch die mediale Darstellung von „richtiger“ Erziehung mit befördert.

„Und die Schere geht ja auch da so weit auseinander, ne? Wenn man die, die Experten so sieht, ne, der eine sagt "Die Kinder, die müssen ihre Grenzen kriegen", der Tyrannmensch da und die anderen, die sagen "Ja, n bisschen laissez faire ist auch gut"... Wonach soll man sich nun richten? Und wenn man nun gar keine Ahnung hat großartig und man liest das alles, kann ich mir vorstellen, dann ist man wirklich nur noch verwirrt und weiß nicht mehr, wonach richte ich mich jetzt eigentlich? Und da wird das gesunde Bauchgefühl denke ich völlig überdeckt“ (Kita F, FK, S.11).

„Eltern brauchen mehr Beratung. Das ist einfach so“ (Kita E, L, S.17).

„C: Ich glaube, dass einige Eltern auch völlig überfordert sind“ (Kita A, FK, S.31).

Verbunden mit dieser Erziehungsunsicherheit beschreiben einige pädagogische Fachkräfte eine Zunahme ihres Erziehungsauftrags. Wenn es Eltern in ihrem familialen Alltag weniger gelingt, ihren Kindern Strukturen zu geben und sie zu erziehen, dann geht dieser Auftrag in höherem Maße an die Kindertageseinrichtungen (siehe auch voriger Abschnitt).

„Was uns in den letzten Jahren aufgefallen ist, dass dadurch, dass viel Erziehungsunsicherheit bei den Eltern herrscht wir vorrangig damit beschäftigt sind den Kindern Strukturen beizubringen und Halt zu geben. Das soziale Miteinander einzuüben, weil sie einige Dinge gar nicht mitbringen, wenn sie hier bei uns ankommen“ (Kita C, FK, S.2).

„E: Also die Eltern sind erst mal hauptverantwortlich, wir sind erst mal die Erzieher und sollen den Weg ebnen und nicht, dass wir alles nachholen und die Kinder anfangen sollen zu erziehen. Ein Vater sagte 'ja, jetzt ist er fünf Jahre, jetzt muss er lernen zu gehorchen'“ (Kita H, FK, S.17).

— **Erwartungen der Eltern an Bildungsarbeit in der Kindertageseinrichtung**

Angesichts des öffentlichen Diskurses über Bildung ist es nicht verwunderlich, dass die pädagogischen Fachkräfte berichten, die Eltern verbänden mit Bildung vor allem die Förderung von Schulfähigkeit.¹⁸ Mütter und Väter verbinden demnach Schule schon früh mit ihrer Allokationsfunktion, also ihrer Zuteilung von gesellschaftlichen Positionen und Lebenschancen. Diesen Druck, den Eltern in Bezug auf Schule verspüren, erleben die pädagogischen Fachkräfte zunehmend auch in der Kindertageseinrichtung.

„Da gibt es ja die Kinder, die schon einen kleinen Terminkalender haben, das ist dann das andere Beispiel, nicht? Die dann also von Kurs zu Kurs geschleppt werden und keine Kindheit mehr haben. Weil eben da eben so'n Bildungsverständnis ist "Mein Kind soll aufs Gymnasium gehen" ist noch nicht mal eingeschult, ne? Und dann wird Frühenglisch gemacht und dann wird Karate gemacht und dann wird noch vielleicht n Musikinstrument erlernt oder was auch immer und das ist dann wieder zu viel des Gu-

¹⁸Diese Erwartung wird durch die Befragung von Eltern bestätigt (vgl. Abschnitt 3.9).

ten“ (Kita F, FK, S.11).

Durch die große Bedeutung von Schule und dem öffentlichen Diskurs über frühe Bildung, entwickeln einige Eltern auch entsprechende Erwartungen an die Arbeit in der Kindertageseinrichtung. Diese soll das Kind möglichst stark fördern:

"Ihr macht jetzt aus meinem Kind (...) Ein Wunderkind" (Kita A, FK, S.28).

„So manche Eltern interessieren sich sehr dafür, die fragen nach, was wir gemacht haben und was wir für die Vorbereitung für die Schule tun und "Habt ihr auch schon hier mit Computer gearbeitet" oder so erwarten ganz viel und möchten, dass wir ganz viel machen" (Kita F, L, S.5).

Dabei beobachten sie, dass den Eltern eine Vorschularbeit wichtig ist, die auch als solche erkennbar ist. Mütter und Väter achten darauf, welche ihrer Meinung nach schulrelevanten Kompetenzen sie bei ihren Kindern beobachten können.

„Da ist dann wichtig, dass sie ihren Namen schreiben können und dass sie Bilder gut ausmalen können, nicht mehr über den Rand malen und ... das fängt meistens schon gleich nach den Sommerferien an so, bei den Kindern, die dann im nächsten Jahr zur Schule kommen, dass die Eltern sagen "Mensch, wann fangt ihr denn an so mit den Vorschulkindern zu arbeiten" ... Sie haben ne ganz hohe Erwartungshaltung. Da muss man dann manchmal schon sie n bisschen stoppen so n bisschen bremsen, also, alles, was im Tagesablauf drin ist, gehört ja auch dazu. Es ist ja nicht nur diese spezielle Sprachförderung vielleicht nochmal oder diese speziellen Arbeiten, die man mit denen dann macht, aber alles andere, ne, passiert im Alltag auch so" (Kita F, FK, S. 8).

Eltern orientieren sich nach Aussage der Fachkräfte häufig vor allem an Produkten von Bildung und erwarten zum Beispiel Gebasteltes oder Gemaltes. Das ist nicht verwunderlich, da Eltern die Entwicklung ihres Kindes in der Kindertageseinrichtung nur begrenzt miterleben können. So gewinnen die Dinge, die ihre Kinder mit nach Hause bringen, an Bedeutung und werden für die Eltern zum „Nachweis“ der Lernprozesse ihres Kindes. Andere Bildungsprozesse können sie nur dann wahrnehmen, wenn sie von den pädagogischen Fachkräften spezifisch dokumentiert und so den Eltern ein Einblick in die Bildungsprozesse in der Einrichtung ermöglicht wird.

„Also ich hab oft den Eindruck, dass Eltern nicht nachvollziehen können, was uns alles wichtig ist, dass sie manchmal so denken "Warum machen die das denn?" und "Die sollen lieber gebastelte Sachen und Bilder machen", sodass man sieht, was entwickelt wurde und häufig sind so die Sachen, ja, soziale Kompetenzen "Oah, die Kinder können jetzt n Streit selbst schlichten oder selbst Lösungen finden für ein Problem" so, das verstehen Eltern oft nicht, warum uns das so wichtig ist so" (Kita F, L, S.6).

„Da klaffen manchmal Riesenunterschiede und das merkt man auch. Also die Eltern gehen oft davon aus, wie sie selbst groß geworden sind und haben n anderes Bildungsverständnis als wir. Und da gibt es schon Reibungspunkte. Also es ist immer noch die Erwartungshaltung mit ganz viel Gebasteltem und ganz viel Gemaltem nach Hause zu kommen" (Kita F, FK, S. 8).

Damit stehen die pädagogischen Fachkräfte vor der Herausforderung, Eltern erklären zu müssen, dass die Kinder eine gute Schulbasis nicht vor allem durch spezifische „Übungen“ erhalten, sondern dass ihre Kinder diese Fähigkeiten im Alltag der Kindertageseinrichtung, in Projekten und verschiedenen Angeboten, quasi nebenbei erwerben.

„Und denen das dann klar zu machen so, das ist manchmal n bisschen schwierig. Also son bisschen Unverständnis ist manchmal einfach da so, weil ich denk mal der Druck ist auch von allen Seiten sehr groß so, dass die Eltern denken "Mensch, jetzt kommt das Kind in die Schule und es müsste doch schon das und das und das können", andererseits wird sich zuhause denke ich auch nicht mehr groß hingewetzt und mit den Kindern was gemacht, aber vom Kindergarten wird das dann erwartet, dass das alles passiert so ... mh, da finde ich die Erwartungshaltung manchmal bisschen groß. (Zustimmung)" (Kita F, FK, S.8).

Den Druck, ihre Kinder möglichst gut auf die Schule vorzubereiten, erleben die pädagogischen Fachkräfte tendenziell bei allen Eltern. Sowohl seitens der Eltern, die aus eher bildungsaffinen Milieus stammen, als auch von Eltern die eher bildungsferne Biographien haben. Eher bildungsnahe Eltern fördern die Kinder z.T. gezielt und erwarten dies auch von der Kindertageseinrichtung:

„Wir haben sogar Eltern, die immer uns vorschreiben wollen, warum macht ihr nicht das? (...) uns die ganzen Aktionen halbwegs aufdrängen und dann meinen wir sollen die unbedingt machen“ (Kita I, FK, S.10).

„Eltern mit einem hohen Bildungsstand, die puschen ihre Kinder manchmal noch mehr, als andere Eltern, weil es dann schon darum geht, das kommt in die Schule, mein Kind kann schon die ersten Sätze lesen und das und das die Zahlen zusammenrechnen, als wenn sie das für ihr eigenes Image brauchen, dass auch die Kinder gar nicht ein hohes Niveau haben, ich finde da ist das manchmal noch schlimmer, dass die Ansprüche noch höher geschraubt werden und die Kinder manchmal auch echt unter Druck geraten, also das find ich echt schlimm“ (Kita B, FK, S.17).

Wie diese Erwartung an Bildungsarbeit von den Eltern über die Kinder an die pädagogischen Fachkräfte weitergegeben wird, zeigt das folgende Zitat, das allerdings ein Einzelfall ist:

„Ich hatte n Kind, das hat zu mir gesagt "Jetzt üb mal das Spiel mit mir, tu doch mal was für dein Geld““ (Kita I, FK, S. 12).

Auch eher bildungsferne Eltern erwarten von der Kindertageseinrichtung eine Vorbereitung ihrer Kinder auf die Schule:

„E.: Allgemein gesagt: je einfacher die Eltern sind E: Ja, desto höher die Ansprüche E: Ja, desto höher die Ansprüche und desto höher auch manchmal dieses Festhalten an Zahlen. Denn das ist ja eindeutig: Wenn was gebaut ist, dass ich da dann vielleicht das verstehe, das ist ja schwieriger - also nehm' ich was deutlicheres: Sie kann noch kein A schreiben also haben sie schlecht gearbeitet. A: Naja, also ich denke schon, dass manche Eltern den Eindruck vermitteln ... dass wir im Grunde den Kindern so ziemlich alles beibringen müssen. Die müssen perfekt bis in die Schule vorbereitet werden, so ungefähr, selber aber gar nicht zurechtkommen mit den Kindern zu Hause“ (Kita A, FK, S.28).

In der Gegenüberstellung dieser Aussagen wird deutlich, dass pädagogische Fachkräfte die Erwartungen der Eltern, Schulfähigkeit zu produzieren, unterschiedlich bewerten. Während sie einerseits bei Eltern mit einem höheren Bildungsstand eine zu starke Scholorientierung kritisieren (das Kind gerät unter Druck) und sich eher mehr Gelassenheit wünschten, kritisieren sie bei eher bildungsfernen Eltern, dass die die Herstellung der Schulbefähigung vollständig von der Kindertageseinrichtung erwarten und selbst wenig dazu beitragen.

Insbesondere pädagogische Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen in sozialen Brennpunkten berichten davon, dass die schwierigen familialen Verhältnisse sie darin behindern würden, die Bildungsleitlinien umzusetzen. Eine Kindertageseinrichtung beschreibt folgendes Muster: Wir möchten den Kindern ganz viel Bildung ermöglichen und sie in den Bildungsbereichen fördern. Weil die Kinder aber von zu Hause so wenig mitbringen, müssen wir in der Bildungsarbeit ganz klein anfangen. Die Lernfortschritte der Kinder sind daher gering – das ist aus unserer professionellen Sicht frustrierend. Auf die Frage, worüber man in dieser Einrichtung in Zusammenhang mit Bildung sprechen müsse, antworteten die pädagogischen Fachkräfte:

„Nicht so hohe Erwartungen stellen. ... Also wenn man so Bildung hört, man muss weit „unten“ in Anführungsstrichen beginnen. E: Ein anderes Niveau (...) (...) E.: Sprachliche Hürden, die da sind ... bei den Eltern ... bei denen fängt's an. E.: Mangelndes Engagement der Eltern. E.: Also Elternarbeit ist anders, wie man sich das vielleicht wünschen würde. I.: Was ist da anders? E.: Unzuverlässigkeit. E.: Sprachliche Defizite, ganz eindeutig. E.:... ein anderes Verständnis, das ist ganz oft ... E3: ... und ich glaub auch ein unterschiedliches Erziehungsbild, das man so hat oder Ansprüche, die man stellt. Da ist Bildung nicht im Vordergrund, sondern, na ja so die Grundbedürfnisse abdecken. Und da gehört bei den Eltern Bildung

nicht unbedingt dazu sondern Essen, Trinken, Schlafen. Wenn das erfüllt ist, das war's“ (Kita D, FK, S.2).

„Also wir versuchen die sechs Bildungsbereiche natürlich durch Projektarbeit abzudecken. Und eben in Bezug auf die Kinder. Und wir holen die Kinder da ab, wo sie stehen. (...) Und das (...) wir eben ganz klein starten müssen. Dass wir am Anfang als wir hier alle neu angefangen haben, unsere Ziele ganz groß waren und wir ganz grooße Schritte gehen wollten, wir gemerkt haben, das geht gar nicht. Wir fangen eben klein an. Wir sind froh, wenn wir die Kinder so weit haben, dass sie auf dem Stuhl sitzen können, dass sie wissen, dass man mit Messer und Gabel isst, nicht mit den Fingern, dass man wartet, dass man nicht immer losspricht, dass man weiß, wie man im Kreis sitzt – also so ganz kleine Sachen einfach. Und das binden wir in verschiedene Projekte ein. Wir begeben uns dann sage ich jetzt mal in Führungsstrichen auf das „Niveau“, das wir hier jetzt vorfinden. Nichts desto trotz sind wir manchmal schon etwas demotiviert, was die Elternarbeit angeht. Das würden wir uns anders wünschen. ... So und das ist ein bisschen schade. Da würden wir uns dann auch mehr Bildung wünschen. Mehr Einbindung in das Geschehen. Die lassen sich nicht einbinden. Und das ist schade. Das hemmt und hindert es manchmal“ (Kita D, FK, S. 3).

— Zur Gestaltung der professionellen Beziehung zu Müttern und Vätern

Zusammenarbeit basiert auf Vertrauen – der erste Schritt der Kooperation mit Eltern ist daher der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern. Eine Voraussetzung dafür ist Achtung:

„Das ist für alle ganz spannend und ganz wichtig. Die Kinder, deren Eltern hierher kommen um etwas zu tun, die anderen Kinder, die wirklich begeistert sind und ganz interessiert und ganz angespannt, aber auch für die Eltern. Dass die wissen, wir nehmen sie so an wie sie sind, also nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern ... wir wünschen, dass sie sich mit einbringen, für uns alle“ (Kita E, FK, S.12).

In den Gruppengesprächen beschrieben die pädagogischen Fachkräfte das Verhältnis zu den Eltern in einem Kontinuum: Auf der einen Seite beschrieben sie dieses Verhältnis fast als eine Art Bindungsverhältnis (vermutlich in Analogie zur Bindung der Kinder). Auf der anderen Seite zeigte sich in den Äußerungen der pädagogischen Fachkräfte eher eine Distanz zu den Eltern. Zwischen diesen beiden Extremen liegt ein Handeln, das wir als professionelle Kooperation mit Eltern beschreiben.

Abbildung 13: Beziehung zu Eltern zwischen Distanz und Nähe



▪ Aufbau einer Bindungsbeziehung

Eine Fachkraft bezeichnet ihr Vertrauensverhältnis zu den Eltern quasi als „eine Bindungsbeziehung mit den Eltern“ (Kita E, FK, S. 3) und sieht dies als Voraussetzung um mit dem Kind arbeiten zu können:

„denn wir können ja nur mit den Eltern zusammen mit dem Kind arbeiten und wenn ich diese Bindung nicht habe zu den Eltern sowie zu dem Kind, werde ich auch nichts erreichen“ (Kita E, FK, S. 4).

Dass Eltern (vermutlich vor allem Mütter) dieses Bindungsangebot annehmen bzw. im Einzelfall auch einfordern, zeigt das folgende Zitat. Hier wird die oben beschriebene Bedürftigkeit einiger Eltern in Bezug auf die Erziehungsaufgabe deutlich:

„Aber manchmal hab ich das Gefühl, dass Eltern sogar schon auf den Schoß möchten E: Oh ja, manche möchten das glaube ich gerne, dass man die wirklich in den Arm nimmt und sagt „so, mein Schätzelein nun komm“ (Kita B, FK, S.21).

- Distanz

Das folgende Zitat weist darauf hin, dass eine solche Nähe zu den Eltern nicht von allen pädagogischen Fachkräften gewünscht ist. Auch wenn diese Erzieherin weiß, dass Elternarbeit wichtig ist, beschreibt sie (auf dem Hintergrund ihrer Erfahrung mit eher schwieriger Elternarbeit), dass ihr nicht nur die Rahmenbedingungen fehlen, sondern dass sie auch als Person eher eine distanzierte Haltung Eltern gegenüber hat.

„Was ich noch schwer umzusetzen finde oder auch selber gar nicht wollte so persönlich, also Elternarbeit ist ja ganz wichtig, auch der Kontakt mit den Eltern und das Wissen wo kommen sie her und so weiter, finde ich alles ganz wichtig, aber äh so beim Durchlesen ist mir so das Gefühl gekommen so an einigen Stellen ja, dass man die Eltern extrem einbeziehen soll und das finde ich kann man hier gar nicht leisten mit dem was da so gefordert würde, oder auch so ein Kindergarten wo man extrem viel mit den Eltern, nicht nur spricht, sondern auch sie einlädt und solche Dinge“ (Kita H, FK, S. 11).

- Professionelle Kooperation

Zwischen diesen beiden Polen würde eine Kooperation mit Müttern und Vätern liegen, die wir als professionell bezeichnen und die in den Fachkraft- und Leitungsgesprächen auch immer wieder benannt wurde: Die Eltern in ihren Ressourcen und Schwierigkeiten zu verstehen, ihnen mit Achtung und Respekt zu begegnen und doch eine professionelle Distanz zu bewahren.

— **Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern als eigenständige und zusätzliche Aufgabe**

In den Gruppendiskussionen und Leitungsinterviews wurde deutlich, dass die Zusammenarbeit mit Eltern die pädagogischen Fachkräfte vor komplexe Anforderungen stellt. Diese unterscheiden sich zwischen den Einrichtungen aufgrund der unterschiedlichen Elternschaften. In allen Einrichtungen wird aber deutlich, dass die Anforderungen größer werden und den Fachkräften viel abverlangen – sowohl in Bezug auf Zeit als auch in Bezug auf fachliches Handeln.

In diesem Zusammenhang müssen auch die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen von Familien berücksichtigt werden. Michaela Schier und Karen Jurczyk sprechen von einer „Entgrenzung des Familienalltags“, verweisen auf die Vielfalt und Dynamik der Haushalts- und Familienformen und beschreiben die täglichen Leistungen, die Familien erbringen müssen, um ihren Alltag bewältigen zu können (vgl. Schier/Jurczyk 2007). Dieses fragile System von „doing family“ fordert auch die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zunehmend. Die Zahl der Mütter und Väter, die in der Erziehung Unterstützung bedürfen nimmt zu. Der Wandel von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren ist eine Antwort auf diese gesellschaftliche Entwicklung.

In den Familienzentren, die häufig in Stadtteilen mit besonderen sozialen Herausforderungen entstehen, ist diese Anforderung besonders deutlich. Elternarbeit wird hier zu einem eigenständigen Auftrag neben der Arbeit mit den Kindern¹⁹. Kooperation mit Eltern erfordert von den pädagogischen

¹⁹Weitere Hinweise zu dieser Frage beschreibt die Evaluation der Familienzentren in Flensburg (Knauer, Raingard; Schorn, Ariane; Rehmann, Yvonne (2009): *Evaluation von Familienzentren in Flensburg* Kiel, unveröffentlichtes Manuskript) bzw. die Evaluation der Eltern-Kind-Zentren in Hamburg. Sturzenhecker, Benedikt (2009): Eltern-Kind-Zentren in Hamburg. Evaluation von 18 Eltern-Kind-Zentren in Hamburg –

Fachkräften, in Vorleistung zu gehen. Das folgende Zitat stammt aus der Gruppendiskussion mit Fachkräften in einer Kindertageseinrichtung, die sich zu einem Familienzentrum gewandelt hat.

„Weil die Beziehungsarbeit, die man mit den Kindern macht, muss man genauso mit den Eltern machen. Also es ist unheimlich viel, was man da geben muss, bevor die überhaupt so ... die isolieren sich sehr. Und man muss unheimlich viel denen entgegen kommen, was man vielleicht in anderen Einrichtungen nicht so hat, da kommen sie ja auf einen zu“ (Kita A, FK, S. 11).

Aber auch in Regelkindertageseinrichtungen wird Elternarbeit zu einer zunehmend komplexen und neben der Arbeit mit den Kindern eigenständigen Aufgabe für Kindertageseinrichtungen. Die Zusammenarbeit mit Eltern ist von einem Randaspekt zu einem zentralen Baustein der professionellen Arbeit geworden. Eine Erzieherin drückt dieses wie folgt aus:

„Das meinte ich vorhin mit dem Baustein Elternarbeit. Daran arbeiten, das ist nämlich ein Klotz und nicht nur so ein kleines Teilchen“ (Kita B, FK, S.15).

Die pädagogischen Fachkräfte beschreiben, wie sie im Alltag versuchen, Eltern für Bildungsprozesse ihrer Kinder zu sensibilisieren. Dabei wollen sie Eltern motivieren und nicht belehren. Sie geben Hinweise, wie Kinder auch zu Hause in ihren Bildungsprozessen gefördert werden können. Diese Tätigkeit kann man auch als Elternbildung bezeichnen.

„Wir sagen nicht: das Kind hat jetzt ein Problem und nun müssen Sie aber! Haben hier wirklich die Funktion, dass wir die Eltern auch mit begleiten und das ist eben das Schöne auch“ (Kita E, FK, S. 9).

„Wir geben auch Anregungen für zu Hause und welche Normen hier sind und welche Normen auch zu Hause weitergetragen werden müssen oder welche Regeln wir haben“ (Kita E, FK, S.9).

„Wir führen die Eltern immer wieder daran, dass das Kind das [die Hausschuhe oder die Jacke anziehen] auch selbst tun kann“ (Kita E, FK, S. 9).

„Wir lassen die Eltern nicht im Stich und geben ihnen Anregungen für zu Hause“ (Kita E, FK, S. 9).

Voraussetzung für eine solche Kooperation mit Eltern ist ein Wissen um die Lebensverhältnisse des Kindes. Eine Einrichtung führt in der Eingewöhnungszeit auch Hausbesuche durch, um so eine Beziehung zu Kind und Eltern aufzunehmen und die Hemmschwellen zu reduzieren (vgl. Abschnitt 3.4 „Umgang mit der Querschnittsdimension Lebenslagenorientierung“)

„Je mehr ich von dem Kind schon durch sein Umfeld erfahren habe, umso besser kann ich es natürlich hier auch einbeziehen in verschiedene Abläufe und ihm dann die Sicherheit geben. Weil ich dann auf viele Sachen schon zurückgreifen kann“ (Kita E, FK, S. 47).

Bei den Hausbesuchen lernen wir „auch andere Normen und Werte kennen ... die sie hier anders erleben, als wenn die die Eltern in die Kita einladen“ (Kita E, FK, S. 3).

Eine weitere Möglichkeit des Elternkontakts sind Hospitationen, die einige der untersuchten Kindertageseinrichtungen den Eltern anbieten. Indem die Eltern ihre Kinder in der Gruppe erleben und die pädagogischen Fachkräfte bei der Arbeit mit den Kindern beobachten, lernen sie ihr Kind aus einem anderen Blick kennen und können ggf. Anregungen für die eigene Erziehung mitnehmen.

„Dann hat man ne ganz andere Basis auch zu den Eltern ehm, weil sie einen ja besser verstehen und auch sie mit ihrem Kind, dann ist dieses, diese Basis eben schöner, also, weil alle Beteiligten drin sind“ (Kita I, FK, S. 13).

Die pädagogischen Fachkräfte mehrerer Einrichtungen berichten von regelmäßigen individuellen Elterngesprächen. Einzelne Einrichtungen berichten davon, dass mit allen Eltern „*mindestens einmal im Jahr mit jedem Elternteil, egal, ob das jetzt irgendwie Problemkind ist ...*“ ein Gespräch geführt wird (Kita E, FK, S. 8).

Insgesamt wird deutlich, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern in den meisten Einrichtungen eine wichtige Rolle spielt und die Fachkräfte sehr komplex fordert.

— Resümee

In den Gesprächen mit den pädagogischen Fachkräften und Leitungen wurden zwei Tendenzen deutlich: Einerseits kann von einer stärkeren Subjektorientierung auch in der Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern gesprochen werden: Die pädagogischen Fachkräfte verständigen sich mit den Eltern zunehmend über die individuellen Bildungsprozesse der Kinder; Andererseits lässt sich eine hohe Ambivalenz gegenüber der Zunahme von Aufgaben in der Entwicklung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften beobachten.

Ähnlich wie die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen durch die Bildungsdebatte in Bezug auf die Kinder subjektbezogener geworden ist, lässt sich in den qualitativen Befragungen eine Tendenz beobachten, die man in Teilen mit einer stärkeren Subjektorientierung beschreiben könnte – zumindest in Bezug auf die Verständigung zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern in Bezug auf die Bildungsprozesse der Kinder. Die pädagogischen Fachkräfte versuchen insbesondere durch Bildungsdokumentationen die Bildungsprozesse des einzelnen Kindes sichtbar und damit auch den Eltern zugänglich zu machen. Die Bildungsleitlinien haben dieses u.a. mit ihren Anforderungen in Bezug auf Bildungsdokumentation in Verbindung mit notwendigen Bildungs- und Erziehungspartnerschaften befördert.

Andererseits sind die pädagogischen Fachkräfte durch diese Entwicklung zusätzlich belastet. Und zwar in zweifacher Hinsicht: Die Zusammenarbeit mit den Eltern erfordert - insbesondere mit Eltern aus sozialen Brennpunkten – Zeit und Expertise. Die Kooperation kann eben nicht „nebenbei“ erfolgen sondern braucht eine konzeptionelle Basis, entsprechende Ressourcen und auch fachliches Know-How der pädagogischen Fachkräfte. Andererseits sind sie in Bezug auf das „Gelingen“ ihrer Bildungsarbeit mit den Kindern in hohem Maße durch die familiäre Erziehungsarbeit abhängig. Wenn die Eltern sie nicht unterstützen, so der Tenor in mehreren Gesprächen, behindert das auch die fachliche Bildungsarbeit mit den Kindern.

Eine Leitung formuliert das abschließend wie folgt:

„Also wir haben hier im letzten Jahr vor einem Jahr genau, das war vor einem Jahr auch versucht mit der (...) den Politikern (...) zu vermitteln, dass die Anforderungen an die Kitas, mitarbeitermäßig und Leitung sich so verändert hat sich so erschwerend ist die Arbeit und auch die Bedürfnisse der Eltern und Kinder eben was ganz anderes geworden ist, als eben vor einigen Jahren und das eben Kinder was anderes benötigen und Eltern, also auch Eltern sind wesentlich bedürftiger geworden und dass man da häufig wirklich noch niedrigschwelliger anfangen muss und eben auch Zeitressourcen haben muss und das hat eine Mitarbeiterin nicht, die wieder alleine arbeiten muss und eine weinende Mutter in der Tür steht, wo man dann 22 Kinder oder so und so viel Kinder, reichen eigentlich schon 10 Kinder die dann da irgendwie Blödsinn machen, also das sind einfach die Bedingungen, die das dann nicht leisten können“ (Kita B, L, S. 15).

9. Zur Perspektive von Müttern und Vätern auf die Arbeit der Kindertageseinrichtungen

In drei Kindertageseinrichtungen wurde die Datenerhebung bei den pädagogischen Fachkräften und Leitungen ergänzt durch eine Gruppendiskussion mit Müttern und Vätern. Die Einrichtungsleitung hatte im Vorfeld Mütter und Väter angesprochen und den Termin organisiert. Auf die Zusammensetzung der Gruppe wurde von den Evaluatoren kein Einfluss genommen. An den insgesamt drei Elterngesprächen nahmen insgesamt 20 Eltern teil, davon 18 Mütter und zwei Väter. 16 der Eltern hatten eine Funktion als Elternvertreter in der Kindertageseinrichtung. Damit handelt es sich bei den Teilnehmenden dieser Gruppendiskussionen nicht um eine repräsentative Vertretung der Eltern in den Einrichtungen. Es sind vielmehr diejenigen, die besonderes Interesse an der Arbeit der Kindertageseinrichtung aufbringen und sich hier gesellschaftlich engagieren. Trotz dieser Einschränkungen beleuchten die Gruppendiskussionen mit den Eltern einige Aspekte „der anderen Seite“ der fachlichen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen.

Insgesamt kennen nur wenige Mütter und Väter die Bildungsleitlinien. Am stärksten sind sie den Eltern einer Kindertageseinrichtung bekannt, die nach dem Montessori-Ansatz arbeitet und deren Elternvertretungen gut informiert sind über einige Grundprinzipien der Montessori-Arbeit (insbesondere die Bedeutung der vorbereiteten Umgebung).

„Also das ist deutlich zu sehen. Also eh, sei es die Konzepte, die Räume zu gestalten, die Räume zu trennen . ehm .. die, die Vorgaben, die Kinder methodisch-didaktisch zu führen, zu erziehen, das, das, also die Handschrift sieht man deutlich. Also die Vorgaben werden hier eingehalten und .. noch drüber hinaus. Das muss man schon sagen“ (Kita F, E, S. 15).

Befragt nach der Bedeutung der Kindertageseinrichtung für Bildungsprozesse bei ihren Kindern nennen die Mütter und Väter:

- Bildungsinhalte und Kompetenzen, die in Angeboten und Projekten erworben werden
- Wunsch nach Erziehung (insbesondere nach sozialem Lernen)
- Wunsch nach Vorbereitung auf Schule
- Zur Bedeutung einer Vertrauensbeziehung

— **Bildungsinhalte und Kompetenzen, die in Angeboten und Projekten erworben werden**

Auf die Frage danach, wie die Kindertageseinrichtung ihrer Kinder Bildung fördere, entstand in zwei von drei Gruppendiskussionen zunächst eine Pause des Überlegens. Das kann darauf hinweisen, dass die Eltern mit Kindertageseinrichtungen nicht sofort „Bildung“ verbinden. Grund könnte aber auch (vielleicht aufgrund der eigenen Schulbiographie) eine gewisse Distanz der Eltern zum Begriff „Bildung“ sein.

In den Gruppendiskussionen nannten die Mütter und Väter dann vor allem folgende drei Aspekte von Bildungsarbeit: Bildungsinhalte, von den Eltern beobachtbarer Kompetenzzuwachs und Bildung als Aneignungsprozess.

- Das Angebot von Bildungsinhalten durch die Kindertageseinrichtung

Die Mütter und Väter verbinden mit Bildung verschiedene Inhalte, die im Alltag der Kindertageseinrichtung in unterschiedlichen Formen angeboten werden. Das sind: Die Bildungswerkstatt (für Kinder im letzten Jahr vor der Schule), Angebote der Sprachförderung (für Kinder mit Migrationshintergrund oder auch Kinder mit Sprachauffälligkeiten), verschiedene Projekte (z.B. Tanzprojekt, gesunde Ernäh-

rung, etc.), einzelne Angebote (z.B. Arbeiten mit Bügelperlen, Sportangebote, etc.), Ausflüge zu bestimmten Orten (z.B. dem Klärwerk, Theater, Ausflüge auf den Markt etc.).

„Also Bildungswerkstatt läuft halt auch so, das aus den Gruppen jeweils die, die im letzten Jahr vor der Schule sind zusammengenommen werden, dann hier in diesem Raum Experimente machen, die dann nicht wissenschaftlich erklärt werden, aber jedes Kind, äh sie kriegen es einmal gezeigt und jedes Kind kann es dann nachmachen und auch während der Woche mit einem Bildungspass dürfen sie dann hier rein und das selbstständig nachmachen. Das ist die Bildungswerkstatt und freitags gibt's dann die Lernwerkstatt, da gibt es auch wie hier so Kästen, in denen man unterschiedliche Sachen nachmachen kann, wie z.B. Schleifen malen oder sogar auch elektrische Verbindungen herstellen und so, solche Sachen und ja, fördern, ja, appelliert halt an die Experimentierfreudigkeit der Kinder, die sind da ganz heiß dabei und erzählen dann immer was sie gemacht haben“ (Kita E, E, S.4).

- Beobachtbare Kompetenzentwicklung bei den Kindern

Dass die Kindertageseinrichtung Bildung befördert, wird den Müttern und Vätern besonders auch dann deutlich, wenn sie beobachten können, dass ihre Kinder in der Kindertageseinrichtung spezifische Kompetenzen erwerben, z.B. mit der Schere zu schneiden.

„Oder das sie auf einmal mit ner Schere schneiden konnte. Ich hab sie angeguckt, ich sag 'woher kannst du denn das?', 'ja, vom Kindergarten'“ (Kita E, E, S.8).

Dieser Kompetenzerwerb wird den Eltern besonders sichtbar, wenn die pädagogischen Fachkräfte dieses entsprechend rahmen – z.B. durch die Ausstellung eines Zertifikats für bestimmte Kompetenzen – wie im folgenden Beispiel den Scheren-Führerschein:

„Die machen halt auch ihren Scheren-Führerschein, die Großen, wo sie eben was ausschneiden müssen, wo es dann den Führerschein für die Schere gibt und Schleife binden und halt auch so alltägliche Dinge, dass man die denen mit auf den Weg gibt“ (Kita F, E, S.11).

- Bildung als Aneignungsprozess

Lediglich die Mütter der Montessori-Einrichtung diskutierten auf diesen Gesprächsimpuls hin ein Bildungskonzept, das den Vorstellungen der Bildungsleitlinien nahe kommt: Sie beschrieben Bildung als die Aneignung der Welt.

„Für mich ist es, dass es, dass die Kinder Raum und Zeit kriegen, auch Materialien zur Verfügung gestellt werden, um sich selbst zu erleben, um sich selbst wahrzunehmen und zu gucken, wo steh ich, wer bin ich überhaupt?“ (Kita F, E, S. 19).

„Also das, das ist es jedenfalls für mich so. Und nichts Hochgegriffenes, ich freu mich natürlich, wenn die Lütte nach Hause kommt und bis 20 zählen kann, das hat sie im Lied irgendwie gelernt. So, freu ich mich ja drüber, aber das ist so für mich nicht das Wichtigste. Für mich ist erst mal, dass sie sozial irgendwo, emotional hinterher kommt, so, weil das für mich die Basis ist. So den Rest kriegt man dann ja schon irgendwie hin (lacht), aber, das, dafür ist dieser Kindergarten, dass sie sich emotional und sozial. T: Genau, diese emotionale Intelligenz, ne, die da halt rausgekitzelt wird und dem Kind dann Anstöße gegeben werden, das ist halt. da ist man hier sehr feinfühlig“ (Kita F, E, S. 20).

— Wunsch nach Erziehung

Die Qualität der Arbeit von Kindertageseinrichtungen messen Eltern in den Gesprächen zunächst vor allem daran, ob sich ihre Kinder hier wohl fühlen. Diese Erwartung von Eltern an die Kindertageseinrichtung korrespondiert mit den Untersuchungsergebnissen von Michael- Sebastian Honig, Magdalena Joos und Norbert Schreiber deutlich (vgl. Schreiber 2004, S. 50). Auch die in der schleswig-

holsteinischen Evaluation befragten Mütter und Väter betonten, wie wichtig es ihnen ist, dass ihre Kinder in der Kindertageseinrichtung gut behütet sind:

„Also das Wichtigste ist einfach, dass sie behütet sind, dass man sich keine Sorgen um die Kinder machen muss, dass man weiß, dass sie in guten Händen sind“ (Kita D, E, S.1).

Dieses verbinden sie aber gleichzeitig mit dem Wunsch, in der Kindertageseinrichtung möge eine Erziehung stattfinden, die mit ihren Erziehungszielen korrespondiert.

„Und dass die Erzieher auch auf Regeln und so achten, dass Regeln und so eingehalten werden. Das wäre mir sehr wichtig“ (Kita D, E, S.1).

Die Mütter und Väter betonen, dass das Lernumfeld Kindertageseinrichtung mit seiner Gruppenbezogenheit hier besondere Chancen für Bildungsprozesse bildet, die ihren Erziehungszielen in Bezug auf das Sozialverhalten entsprechen.

„Was ich sehr schön fand war während der Krippenzeit, dass so ganz viele Sachen selbstverständlich in der Krippe waren. Am Tisch zu sitzen. Warten bis alle aufgeessen haben, auf die Toilette zu gehen. Und ich hatte das Gefühl, dass Jan das in der Gruppe sehr viel leichter gelernt hat und angenommen hat, als wenn ich das zu Hause von ihm wollte. Das fand ich sehr schön. Das hat mir auch vieles erleichtert, muss ich sagen“ (Kita D, E, S.1f.).

„Aber was das wichtigste ist oder was das Schönste ist, ist wirklich so dieses Benehmen. Oder der Respekt untereinander. Dass der so ein bisschen gefördert wird. Dass sie halt ordentlich miteinander umgehen“ (Kita D, E, S.5).

Die Vorteile der Gruppenerziehung sehen die Mütter und Väter auch in einer Unterstützung der Selbständigkeit ihrer Kinder. An mehreren Stellen berichteten Eltern davon, dass sie erstaunt waren, wie viel die pädagogischen Fachkräfte den Kindern zutrauten und dass dies ihre Wahrnehmung auf ihre Kinder verändert habe.

„Das ist auch das Tolle an der Krippe oben. Die eineinhalbjährigen Zwergel räumen ihre Teller und Tassen ja tatsächlich auf diesen Geschirrwagen. Das ist ganz klasse. Da steht man als Mutter, wenn man das das erste Mal sieht erst mal mit offenem Mund da und denkt Hääh! (Zustimmung). Das finde ich auch toll, dass sie so Selbständigkeit auch gleich lernen. Oder auch mit dem Anziehen auch“ (Kita D, E, S.6).

Einem Vater ist es wichtig, dass die Erziehung in der Kindertageseinrichtung und in der Familie miteinander korrespondiert. Das ist ihm vor allem auch deshalb wichtig, weil die Erziehung in der Kindertageseinrichtung einen großen Einfluss auf seine Tochter hat („die ist nun mal fast mehr Zeit in der Krippe als bei uns“).

„Was für mich eigentlich sehr wichtig ist, dass wir am gleichen Strang ziehen. Was wir zu Hause versuchen. Das sind die Grundwerte. Was wir versuchen ihnen beizubringen und spielerisch zu erklären. Und in der Krippe geht's eben ganz anders. Da haben sie das Feedback mit anderen Kindern. Da lernen sie natürlich viel mehr als was ich versuche zu Hause einzubimsen. Das hört sich jetzt brutal an, ist aber bitte und danke sagen und wie schon gesagt, am Tisch sitzen und beim Essen, da essen wir bitte alle am Tisch und wenn du keine Lust mehr hast, dann kannst du aufstehen, aber dann rennst du nicht wieder ran. Und das funktioniert eigentlich recht gut, dass viele Dinge, die sie in der Krippe permanent erlebt, sie ist nun mal fast mehr Zeit in der Krippe als dann eigentlich bei uns, weil wir berufstätig sind, das ist eine tolle Sache. Die gleiche Richtlinie läuft und da brauche ich mir keine Sorgen machen“ (Kita D, E, S.1).

– Wunsch nach Vorbereitung auf Schule

Die Eltern verbinden mit dem Begriff Bildung vor allem auch eine Vorbereitung ihres Kindes auf die Schule.

„Also Schulvorbereitung finde ich persönlich sehr positiv also gerade so diese Bildungswerkstatt. Also der Elias der hat jetzt in den letzten drei vier Monaten so einen Schub nach vorne gemacht, das der wirklich mit Zahlen und Rechenaufgaben und Buchstaben und ABC nach Hause gekommen ist, das war Wahnsinn“ (Kita E, E, S.4).

Insbesondere die Eltern aus einem Familienzentrum, betonen wie wichtig ihnen die Unterstützung ihrer Kinder durch die Kindertageseinrichtung beim Schulstart ist. Hier kann man vermuten, dass auch die eigenen Schulbiographien wirksam werden – zum Beispiel in einem geringeren Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, das eigene Kind gut auf die Schule vorzubereiten.

„Ja also ich finde, dass ich meinen Sohn behutsam in die Schule schicken kann, ohne mir Sorgen zu machen“ (Kita D, E, S. 4).

Einige Eltern beobachten die Förderung von Bildung bei ihren Kindern schon in der Krippe:

„Aber die haben auch schon in der Krippe angefangen zu zählen. Die haben von vornherein jeden Morgen wurden die Kinder durchgezählt. Mein Sohn hat den Vorteil, er hat ne ältere Schwester. Aber das Zählen bis 20 das klappt ohne Probleme. Mit dem Alphabet kommt er klar. Da kann man sich nicht beschweren“ (Kita D, E., S. 4).

Die Eltern wissen, dass mit Schulbeginn neue Anforderungen auf ihre Kinder zukommen und sorgen sich um ihre Kinder.

„Ja und wenn's nachher losgeht mit der Einschulung, dann haben die, die müssen von dann, wenn sie eingeschult werden, was meistens so im August ist, bis zum Dezember haben die so ein hartes Programm in der 1. Klasse, das ist Wahnsinn. Was die alles da lernen müssen, ich bin immer erstaunt, wie die das schaffen, dass man dann zu Weihnachten schon das erste Buch schenken kann, weil die tatsächlich schon lesen können ... in der kurzen Zeit. Und, was dann reingeprügelt werden muss in diese kleinen Wesen ... das ist Wahnsinn“ (Kita F, E, S.8).

„Nur wir haben ja heute einfach, einfach Kinder, die, die erst mal mit sich selbst genug zu tun haben. Und die bleiben sofort hängen. Sofort. Und dann ist das vorprogrammiert, was daraus wird. Und das kann man, das man lösen. Das kann man lösen, indem die Kinder einfach mehr Zeit kriegen. So. [Zustimmung] Ob unser Schulsystem das so mitmacht ...“ (Kita F, E, S.8).

Daher begrüßen sie die Vorbereitung auf Schule in der Kindertageseinrichtung und fordern zum Teil – wie im folgenden Zitat - sogar die Vorschule zurück.

„Was wir früher hatten war die Vorschule und das fehlt find ich. [Zustimmung] Wir sind zur Vorschule gegangen und wurden richtig schon mit Schleifchen und was weiß ich und das fehlt, das können die hier nicht auffangen, obwohl sie's hier zwischendurch versuchen, aber ich find, das fehlt extrem. Ich seh das, ich hab nun mehrere Kinder und einer meiner Söhne hat das noch genossen, die Vorschule, und der ist ganz anders an das Ganze rangegangen, wie seine Geschwister, die danach kamen“ (Kita F, E, S.6).

Gleichzeitig gibt es aber auch kritische Stimmen gegenüber der Vorschularbeit. Die Vorbereitung auf die Schule ist für die Eltern wichtig – und doch empfinden sie es scheinbar auch als eine Art Einschränkung der Kindheit.

„Also die Gruppen sind ja gemischt hier von drei bis sechsjährige Kinder, so die dreijährigen Kinder werden eigentlich relativ zurückhaltend behandelt, also wir haben das erste Jahr immer so ne gewisse Schonfrist hier, die dürfen sich erst mal einleben und eingewöhnen. Dann gibt es Angebote für vier bis fünfjährige Kinder und dann gibt es nachher für die fünf bis sechsjährigen bzw. für die Kinder die ein Jahr vor der Schule stehen noch gesonderte Bildungsangebote wie z.B. das Schulprojekt. Das startet

immer ein halbes Jahr vor Schulbeginn und dann gibt es die Bildungswerkstatt und die ...?“ (Kita E, E, S.2).

„Und ich find das, was diese kleinen Menschenkinder leisten müssen, das find ich enorm. [Zustimmung] Lieber n bisschen nach hinten verschieben, die Lebenserwartung hat sich ja auch verschoben“ (Kita F, E, S.6).

Dieser Macht der Schule stehen die Eltern unsicher gegenüber. Die Eltern nehmen durchaus wahr, dass die Bildungskonzepte von Kindertageseinrichtung und Schule sich unterscheiden und sie schätzen die achtende individuelle Bildungsbegleitung durch die Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung, wie im folgenden Zitat einer Mutter deutlich wird:

„E.: Es gibt ja nach dem Kindergarten auch noch dieses Schuleingangsprofil. Und ich finde, der Kindergarten macht sich hier richtig viel Mühe. Das sehe ich an der Schule anders. Das sehe ich an meiner Tochter, die setzen dort nicht an. Es gibt nun mal Kinder, die können mehr andere können weniger. Und es wird nicht dort angesetzt, wo das Kind steht. Es wird nicht dort abgeholt. Das ist ein Kreuz und quer dort. Das eine Kind langweilt sich, das andere Kind hat überhaupt keinen Plan von nix. Die werden dort nicht abgeholt, wo sie stehen. Da ist die ganze Arbeit vom Kindergarten theoretisch wieder hinüber“ (Kita D, E, S.16).

Im folgenden Zitat wird deutlich, wie eine Mutter versucht, dieses Dilemma dadurch zu lösen, indem sie versucht, möglichst realistische Erwartungen für ihr Kind zu entwickeln.

„Also bei uns zum Beispiel ist es so gewesen, M. wird ja jetzt nächsten Monat erst fünf und wir haben eigentlich immer gedacht oder am Anfang haben wir immer gesagt es muss auch Maurer geben, wir dachten er wär nicht so ein schlauer, jetzt soll er nächstes Jahr schon in die Schule, das haben die Erzieher, inzwischen haben wir es dann auch gemerkt, weil er viel rechnet und so weiter, aber der Anstoß kam halt hier wirklich aus dem Kindergarten, dass wir das beobachten sollten und das wir ihn auf Hochbegabung testen sollten und so. Find ich halt auch klasse, dass die das bemerkt haben und einen darauf angesprochen haben. Also nicht nur die andere Seite, sondern auch in der Richtung halt auch“ (Kita E, E, S.10f.).

— Zur Bedeutung einer Vertrauensbeziehung

Schon die pädagogischen Fachkräfte haben betont, dass eine Vertrauensbeziehung zwischen Eltern und Fachkräften die Grundlage einer Kooperation darstelle. Dieses wird auch von den Müttern und Vätern bestätigt. Die Eltern, die an den Gruppendiskussionen teilgenommen haben, sprachen durchweg in einer großen Hochachtung von den pädagogischen Fachkräften²⁰.

„Und das ist ja also die Vertrauensbasis, die geschaffen wird in den einzelnen Gruppen, finde ich echt enorm und jede Erzieherin kennt hier eigentlich jedes Kind!“ (Kita E, E, S.9).

„Ich find’s faszinierend. Also auch wenn die Neuen hier reinkommen in den Kindergarten, das dauert keine Woche und jede Erzieherin kennt hier jedes Kind mit Namen“ (Kita E, E, S.9).

In der folgenden Aussage einer Mutter wird deutlich, dass in der Kooperationsbeziehung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften auch das Verhältnis zwischen Fachkraft und Kind eine Rolle spielt. Die Beobachtung, dass ihr Kind von den Fachkräften angenommen wird (in diesem Fall auch körperlich), führt auch bei den Eltern zu einem Vertrauen in das Handeln der Fachkräfte.

„Was ich zum Beispiel auch total toll finde, das seh ich jetzt bei meiner immer, sie ist ein Morgenmuffel, wie Mama, und wenn sie hierherkommt, sie ist hundemüde, das erste ist, sie rennt zu ner Erzieherin

²⁰ Damit wird eine hohe Anerkennung der Eltern für die Leistung der Fachkräfte deutlich, die aber bei diesen scheinbar nicht oder nur begrenzt ankommt.

und kuschelt (...) Das finde ich zum Beispiel total toll, dass die Erzieher das zulassen. Ne, das die nicht sagen 'Nee' und so. Oder mich dann ansprechen und sagen 'kommen sie mal ne halbe Stunde später und kuscheln sie erst mal noch zu Hause'. Sondern sie ist willkommen und sie drücken sie wirklich und dann setzen sie sich dann noch ne halbe Stunde mit den Kindern hin bis die wach werden. Also das finde ich zum Beispiel auch total toll! Dass sie den Kindern dann da die Chance geben“ (Kita E, E, S.8).

Zum Vertrauen gehört auch, dass die Mütter und Väter nicht das Gefühl haben von den pädagogischen Fachkräften (als den Expertinnen von Erziehung) in ihrer Erziehungspraxis kontrolliert zu werden. Eltern werden durch den Kita-Besuch ihres Kindes auch selbst transparenter. Die Eltern sind sich durchaus bewusst, dass die pädagogischen Fachkräfte durch ihre Arbeit mit den Kindern indirekt auch einen Einblick in ihren Familienalltag erhalten. Damit sind pädagogische Fachkräfte immer auch potenzielle Kontrolleure der erzieherischen Praxis von Eltern. Vertrauensvolle Zusammenarbeit heißt für die Eltern eben auch, dass diese Einblicke nicht missachtend genutzt werden.

„Ja, und ich finde auch so wichtig das die nicht wegen jedem Scheiß, was dein Kind hier mal anstellt, gleich zu Dir kommen und immer sagen 'du du du' also 'Ihr Kind..' und haste nicht gesehen, das ist auch nicht“ (Kita E, E, S.9).

Ihnen ist wichtig, nicht wegen „falscher Erziehung“ angeklagt zu werden, sondern dass ihre Kinder so angenommen werden, wie sie sind und die Eltern in ihrer Erziehungspraxis unterstützt werden:

„Es ist nicht so nach dem Motto 'Du du du, Sie haben ja in ihrer Erziehung XY falsch gemacht', sondern einfach nur so ein Rat geben und wenn man sich jetzt als Elternteil nicht sofort auf den Fuß getreten fühlt, dann kann man das auch ganz gut annehmen, finde ich“ (Kita E, E, S.10).

— Resümee

Die Mütter und Väter zeigen sich in den Gruppendiskussionen durchweg sehr zufrieden mit der Praxis in der Kindertageseinrichtung. Insbesondere in Bezug auf Bildung, die sie vor allem mit Schulvorbereitung verbinden, vertrauen sie den pädagogischen Fachkräften. Sie haben große Achtung vor deren Fachlichkeit und vor deren Engagement für ihre Kinder.

Sowohl die pädagogischen Fachkräfte als auch die Eltern erzählen, dass sich die Mütter und Väter unterschiedlich intensiv für die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung interessieren. Einig waren sich beide Seiten darin, dass Eltern Bildung vor allem als Vorbereitung auf die Schule thematisieren und dass Erziehung ein wichtiges Thema ist. Beim Thema Erziehung widersprechen sich die beiden Perspektiven allerdings. Während es die pädagogischen Fachkräfte ablehnen, die Hauptaufgabe der Erziehung leisten zu sollen, betonen die Eltern, dass Erziehung in der Kindertageseinrichtung für sie wichtig sei (auch für Bildung) und dass sie aufgrund der langen Verweildauer ihrer Kinder in der Kindertageseinrichtung auf eine Erziehung durch die pädagogischen Fachkräfte angewiesen seien. Sie sehen in dem Gruppenbezug der Kindertageseinrichtung auch Erziehungschancen für ihre Kinder, die sie zuhause weniger haben (die Kinder lernen leichter von den anderen Kindern).

Einig sind sich beide Seiten darin, dass Vertrauen und Beziehung eine wichtige Basis der Kooperation darstellt.

10. Zum Umgang mit Belastungen und Stress aus der Wahrnehmung der befragten Fachkräfte

In den Interviews wurden durch viele Einrichtungen Belastungen und Stress zur Sprache gebracht, teils wenn nach Stärken und Schwierigkeiten im Umgang mit dem Bildungsauftrag gefragt wurde, aber oft auch ohne spezifische Frage nach Problemen.

Dabei zeigt sich ein Unterschied zwischen den Einrichtungen, denn die zwei kleinsten Einrichtungen (eine aus der Region Land, eine aus der Region Großstadt) in der Untersuchung benutzen weder das Wort „Stress“ noch „Belastung“, noch „schwer“ oder „schwierig“ zur Beschreibung ihrer Arbeit; eine der beide nimmt immerhin kurz zum Problem mangelnder Anerkennung von Kitaarbeit Stellung. In den Gesprächen mit Leitungen und Fachkräften aus größeren Einrichtungen hingegen finden sich jeweils eine ganze Reihe unterschiedlicher Beiträge zum Thema Stress und Belastung. Dabei ist zumindest für einzelne Einrichtungen zu erkennen, dass Belastungen auch und zusätzlich mit der sozial-räumlichen Lage der Einrichtung in benachteiligten Stadtteilen zusammenhängen können.

Die moderne Arbeitsstressforschung geht davon aus, dass es keine objektiven Arbeitsbedingungen oder Belastungsfaktoren gibt, die Stress auslösen (müssen), sondern dass die vielfältigen auf Arbeitende einwirkenden Umweltfaktoren unter bestimmten Umständen als Belastung *wahrgenommen* werden. Ob und wie und mit welchen Folgen Belastung und Stress von den Fachkräften wahrgenommen und beantwortet werden, hängt also von subjektiven (und in Teams wohl auch sozialen) Wahrnehmungen (Erwartungen, Bewertungen, Gefühlen, inneren Zielsetzungen und Imperativen etc.) ab. Insofern können also nicht „objektive“ Belastungsfaktoren aus den Gesprächen herausgearbeitet werden, sondern stattdessen können die Stresskonstruktionen der Befragten erkannt werden. Diesen ist allerdings eine hohe Wirksamkeit zu unterstellen.

Im Folgenden werden zunächst die „Stressoren“ zusammengestellt, die die Befragten als belastend bezeichnen. Es wird ein Überblick über die Themen gegeben und dann werden jeweils für die einzelnen Belastungsfaktoren belegende Zitate aus den Gesprächen aufgeführt.

In der Untersuchung wiederholt genannte Stressfaktoren (nicht priorisiert!):

- Stress aufgrund der Anforderung der Bildungsleitlinien
- Zu viele verschiedene Anforderungen, zu wenig Zeit
- Stress aufgrund zu wenig Personals und zu großer Gruppen
- Stress mit „schwierigen“ Kindern
- Stress mit Eltern (zu hohe Anforderungen, kaum Anforderungen, mangelndes Engagement etc.)
- Stressfolge Krankheit

Im Folgenden werden den Themen einzelnene Zitate als Belege zugeordnet. Da häufig verschiedene Belastungsfaktoren verknüpft werden, sind die Zuordnungen nicht immer trennscharf.

— **Stress aufgrund der Anforderung der Bildungsleitlinien**

Folgende Zitate geben einen Eindruck der von den Fachkräften und Leitungen genannten Stressbelastungen aufgrund der Anforderungen der Bildungsleitlinien:

„Aber ich sehe die Bildungsleitlinien für die Regelkitas sicherlich als Belastung ... Und ja auch sehr kritisch. Diese ganzen Sprachförderprogramme die man ja noch durchführen muss noch und auch wieder für schulpflichtige Kinder und phonologisches Bewusstsein, WuPi, die ganzen Programme rauf und runter die es da gibt. (lacht) und das muss noch gemacht werden und da muss man sich noch schulen, also die Anforderungen sind einfach sehr groß. Und wenn die Bedingungen sich dann nicht verändern, das

hätte der Gesetzesgeber sich ja mal überlegen sollen dann ist das sicherlich auch erschwerend umzusetzen. Und daran sollte vielleicht mal gearbeitet werden und geguckt werden“ (Kita B, L, S.12).

„Das ist durch diese Bildungsleitlinien hervorgerufen, das wir uns, ja, so damit auseinandersetzen, das Gefühl bekommen, bis dato alles falsch gemacht zu haben“ (Kita A,FK, S.6).

(Von uns wird verlangt) "Wir müssen diese Bildungsleitlinien so verinnerlichen, damit wir endlich alle wissen, was wir in unserem Alltag machen müssen und was Bildung bedeutet. Und ich finde auch wie gesagt, dass es das ist, was ich als sehr sehr negativ empfinde, dass da unheimlicher Zwang und Druck entstanden ist“ (Kita A, FK, S.7).

„Und was ich auch wirklich so stark an den Bildungsleitlinien kritisier, ist auch die Tatsache, dass ich manchmal eigentlich, manchmal denke ich das Kind, das individuelle Kind vergisst. Das man meint, jedes Kind muss die gleiche Bildung erfahren und den gleichen Stand der Bildung haben, aber jedes Kind ist individuell und hat 'n anderes Zeittempo und ich finde, dass dem wenig Raum gegeben wird. Dieser Druck der Bildung bei den Kindern, finde ich ist 'n Stressfaktor für die Kinder. B: Und den Druck haben wir dann natürlich auch... Weil wir natürlich jedes Kind dann in der Form bilden sollen, was nicht immer möglich ist wenn wir dann

D: Dass wenig Zeit dann den Kindern gegeben wird wirklich. B: Wenn ich so meine Gruppe sehe, manchmal denke ich "Pfff." ... Wie soll ich das alles schaffen?“ (Kita A, FK, S.9).

„Naja ne, bei mir ist es jedenfalls so, dass ich immer denke, du müsstest noch n bisschen mehr machen und noch mehr machen, also da entsteht schon so'n bisschen Druck, ne, dass man dann auch, wenn man das ständig dokumentieren muss oder so, dass man da dann denkt "Och, jetzt hast du da noch und könntest du hier noch was?" und so und mittlerweile ruf ich mich da auch zurück und bin da relaxt und sage "Gut, dann haben wir das eben nicht gemacht, dann haben wir was anderes gemacht." Aber ich denk das schon, gerade wenn man... die (Bildungsleitlinien) vor Augen hat, dass man da dann die Bandbreite immer wieder sieht und denkt "Mensch, da könntest du das noch machen und das noch machen und das noch" und das ist auch eine Gefahr glaube ich für ... so sehr engagierte Kollegen, sich zu verzetteln. Und wenn die Kinder unter Zeitdruck, also das fehlt mir vielleicht auch noch, das steht nicht drin, vermisse ich, dass Kinder Zeit brauchen, ganz viel Zeit. Und dass man sich auch diese Zeit lassen muss, weil ohne dieses Loslassenkönnen, ohne wirklich mal diesen Bildungsprozess begleiten zu können (geht es nicht), wir haben ja sowieso schon genug Druck ...“ (Kita F, FK, S.15).

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Bildungsleitlinien von den pädagogischen Fachkräften und Leitungen nicht nur, aber auch als ein Druck wahrgenommen werden, „die ganzen Bandbreite“ abzudecken. Die Vielfalt und Vielzahl dieser Anforderungen bei gleichzeitig unzureichenden Rahmenbedingungen (besonders in Bezug auf das Verhältnis von Personal zu Gruppengröße) führe zu Zeitmangel und dieser wiederum zu einer Vernachlässigung des eigenen Anspruchs individuell auf die einzelnen Kinder einzugehen. Immer wieder wird diese Selbsterwartung in den Gesprächen geäußert: das fachliche Selbstverständnis verlangt, dass pädagogische Fachkräfte sich individuell Kindern widmen, dabei Beziehung und Bindung aufbauen und Entwicklung individuumspezifisch fördern. Die befragten Leitungen und pädagogischen Fachkräfte verstehen dieses als Kern ihrer Arbeit bzw. als ihren eigentlichen Auftrag. Damit entsprechen sie durchaus den grundlegenden Bildungsorientierungen der Leitlinien, die ja auch von der selbsttätigen Bildungsbewegung des Individuums ausgehen und diese aufgreifen und unterstützen wollen – in Bezug auf die Person und die Gruppen. Andererseits wird hier aber genau den Bildungsleitlinien und ihrem Forderungskatalog zugeschrieben diese „eigentliche Aufgabe“ eher zu verhindern.

Dadurch entsteht ein doppeltes Problem:

- wenn ein Kern des fachlichen Selbstverständnisses nicht realisiert werden kann, entstehen zum einen Risiken der Unzufriedenheit, Frustration und der Belastung;
- wenn ausgerechnet diese (mindestens) als Mitverhinderer der Umsetzung des eigentlichen Auftrages verstanden werden, entsteht eine Distanz zu den Bildungsleitlinien.

Das ist umso problematischer zu bewerten, als die Grundorientierung der Bildungsleitlinien ja durchaus mit dem fachlichen Selbstverständnis übereinstimmt. Die Bildungsleitlinien und die ihnen unterstellte Anforderungsvielzahl können also auf diese Weise als ein Faktor beruflicher Entfremdung wahrgenommen werden. Andererseits ist in den Interviews auch immer wieder zu erkennen, dass viele pädagogische Fachkräfte dieses Risiko bewältigen oder vermeiden, durch die grundsätzliche Konstruktion, die man etwa zusammenfassen könnte als: „Die Bildungsleitlinien beschreiben das, was wir ohnehin tun“. Das eigene fachliche Handeln wird damit generell als eine Erfüllung der Forderung der Bildungsleitlinien definiert. Beide Reaktionen realisieren jedoch nicht den Anspruch der Bildungsleitlinien nicht Pflichtvorgabe, sondern reflexive Anregung zu sein. Konstruiert man die Bildungsleitlinien nämlich als Stressfaktor, der die Umsetzung der eigenen Berufsideale verhindert, kann das leicht eine negative Distanzierung zur Folge haben. Konstruiert man jedoch die eigene Praxis als quasi automatische Erfüllung der Anregungen der Bildungsleitlinien, können ebenfalls reflexive Potenziale verloren gehen, weil die Bildungsleitlinien nicht mehr zu einer auch selbstkritischen und positiv herausfordernden Auseinandersetzung genutzt werden. Eine konstruktive fachliche Nutzung der Bildungsleitlinien läge eher zwischen diesen beiden polaren Reaktionen.

— **Stress aufgrund zu wenig Personals und zu großer Gruppen**

In verschiedenen Aussagen wird die große Gruppengröße im Verhältnis zur geringen Fachkräftenzahl als zentraler Stressfaktor interpretiert. Dieses unzureichende Verhältnis zwischen pädagogischen Fachkräften und Kinderzahl in den Gruppen sei im Wesentlichen verantwortlich für die Schwierigkeit, die Bildungsleitlinien angemessen umzusetzen.

Für diese häufiger vorgebrachte Position sollen hier Beispiele aus vier unterschiedlichen Einrichtungen genannt werden:

„... das wird gefordert, aber dass auch die Rahmenbedingungen für die Mitarbeiter gar nicht richtig gegeben sind, es ist gar nicht leistbar, das alles auch zu ermöglichen, weil da einfach auch eine hohe Krankheitsquote ist, Kollegen auch kaum oder wenig auf Fortbildung geschickt werden können, weil sowieso schon relativ wenig Personal da ist oder das Standardpersonal, da haben wir natürlich bei uns noch in den Gruppen noch wesentlich bessere Rahmenbedingungen A die kleineren Gruppen und B auch der Personalschlüssel“ (Kita B, L, S.11).

„Mein Hauptwunsch für diese Kita ist, dass die Gruppengröße endlich auf ein normalen Maßstab schrumpft, dann kriegen wir auch tatsächlich alles umgesetzt. Aber solange es so ist, dass wir hier im Endeffekt solche Sprüche auf Deutsch gesagt 'wir müssen die Kinder hier irgendwo unterbringen, die haben einen Rechtsanspruch auf einen Elementarplatz und wir müssen die Kinder betreuen und wir haben keine andern Plätze, also bitte nehmt auf!' ..., solange so etwas hier passiert, haben wir Schwierigkeiten und werden nicht die Bildungsleitlinien Schleswig-Holsteins im vollen Umfang umsetzen können. Wir können uns die größte Mühe geben und meine Kollegen tun alles, was in ihrer Kraft liegt, um das zu erreichen, aber ... so ... die Rahmenbedingungen stimmen nicht. Und das würde ich mir am meisten wünschen, dass da endlich die Gruppengröße mal auf ein normales Maß geschrumpft wird“ (Kita H, L, S.19).

„Ja, also was mir in dem Zusammenhang noch ganz stark einfällt, ist einfach der Personalschlüssel, der die Bildung auch hemmt, also wir sind hier schon personell ziemlich gut bestückt, aber es kommt oft zu Engpässen, wo eine Kraft nur alleine ist, wo jetzt grade im Elementarbereich mit 22 Kindern und da stell ich mir schon die Frage: "Wie soll da noch großartig Bildung passieren, wenn man alleine mit 22 Kindern ist?“ (Kita A, FK, S.39).

„Klar, wir setzen das sehr gut um. Ich bin davon überzeugt, dass wir das machen, aber es hat natürlich auch seine Schattenseite z.B. was (Name einer Kollegin) eben auch gesagt hat, manchmal ist es schwierig es einfach umzusetzen, obwohl wir es einfach auch schriftlich fixiert haben, aber dann kommt Zeitmangel manchmal mit rein, es kommt Besetzung mit rein, die allgemeinen Rahmenbedingungen sind manchmal eben auch schwierig und das ist vielleicht einfach auch nochmal wichtig, dass das Ministeri-

um da auch einfach einen besseren Boden für uns auch einfach praktiziert ... und wenn es einfach kleinere Gruppen sind oder noch mehr Kolleginnen, die noch eingesetzt werden können und so...das erschwert es manchmal“ (Kita E, FK, S.45).

— **Stress aufgrund von Forderungen der Eltern**

Auch die Handlungsweisen und Forderungen der Eltern können als Stressfaktor erlebt werden. Da das Verhältnis zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern ausführlicher in einem eigenen Kapitel behandelt wurde, wird hier nicht weiter detailliert auf dieses Thema eingegangen. Zusammenfassend lässt sich allerdings sagen, dass die Eltern als Stressfaktor wahrgenommen werden:

- durch hohe und gar überhöhte Forderungen an die Leistung der Kita,
- durch (gelegentlich sogar damit einhergehendes) mangelndes Engagement für die Erziehung der Kinder, sowohl in der Familie selbst, als auch in der Kindertageseinrichtung.

Man könnte sagen: aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte entsteht Stress, wenn die Eltern zu viel wollen und/oder zu wenig machen. Als ein eindrucksvolles Beispiel für die Wahrnehmung solcher erschreckenden Forderungen wird hier nur ein Beispiel abgedruckt:

„A.: Naja, also ich denke schon, dass manche Eltern den Eindruck vermitteln ... dass wir im Grunde den Kindern so ziemlich alles beibringen müssen. Die müssen perfekt bis in die Schule vorbereitet werden, so ungefähr, selber aber gar nicht zurechtkommen mit den Kindern zu Hause. E: Ja. A: ... die Erwartung ist hier so an uns nach dem Motto: "Ihr macht das schon! Ihr macht jetzt aus meinem Kind eben...". E: Ein Schulkind. C: Ein Wunderkind. A: Ein Wunderkind, wie auch immer, aber zu Hause ist der Hintergrund nicht da, wie du sagst“ (Kita A, FK, S.28).

— **Stress aufgrund „schwieriger“ Kinder**

Ein anderer Stressfaktor wird darin gesehen, dass die „Verhaltensauffälligkeiten“ von Kindern zugezogen hätten. Dieses verlange ein intensives Eingehen auf die einzelnen Kinder, das sei aber wiederum angesichts des schlechten Verhältnisses von Fachkräfteanzahl und Gruppengröße nicht angemessen umsetzbar.

„... verhaltensauffällige Kinder haben massiv zugenommen, also ich finde prozentual kommen jedes Jahr mehr Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten rein und das bestimmt auch so ein bisschen den Arbeitsablauf, also ich finde es hat sich wirklich auch gewandelt, also wenn du zwei Kinder hast die den Rahmen sprengen, dann musst du anders arbeiten als vorher und das ist mehr geworden (Zustimmung: „absolut“) auch aus anderen Kindergärten, die dann zu uns geschickt werden. Finde ich schon auffällig“ (Kita B, FK, S.7).

„Es ist einfach, wir müssen mehr Kinder auffangen und das geht nicht mit 22 Kindern, 23 Kindern es müssten nur weniger Kinder da sein und das hat nichts mit den Bildungsleitlinien zu tun, sondern einfach damit, dass die Kinder uns mehr brauchen. So. Jedes einzelne Kind braucht uns mehr. Wir haben auffällige Kinder, wir haben sprachauffällige, Wir kriegen Kinder hier in den Kindergarten die können mit drei Jahren nicht sprechen, die sind keine Individuen. Ich weiß auch nicht, wo es herkommt, das müsste mal öffentlich diskutiert werden, aber das passiert nicht wirklich. Ja, also es hat nichts damit (den Bildungsleitlinien?) zu tun, sondern es hat was mit unserer Gesellschaft zu tun, die sich einfach verändert hat“ (Kita E, L, S.14).

„Also das ist auch so was, wo eben dem nicht Rechnung getragen wird. Ne also wir merken, die Verhaltensauffälligkeiten nehmen zu und wir kriegen trotzdem die Gruppenstärke nicht reduziert und da ist doch ganz klar, dass diese Kinder sehr sehr viel mehr Raum in Anspruch nehmen. Das ist für mich selbstverständlich eigentlich, dass man da dem auch Rechnung tragen müsste. Und wenn man an den Kleinen spart ... dann denke ich, wird sich das in der Gesellschaft sehr schnell rächen“ (Kita F, FK, S.16).

— Krankheit als Folge von Stressbelastungen

Als Folge der als stressig und belastend wahrgenommenen Arbeitssituation ergeben sich Erkrankungen, die dann auch wieder zu einem Stressfaktor werden, weil in den kleinen Teams jede Mitarbeiterin wichtig ist und nicht (oder nur sehr selten) durch Springer ersetzt werden kann. Fällt jemand wegen Krankheit aus, steigt die Belastung für die anderen Fachkräfte im Team. In den unten abgedruckten Zitaten wird aber auch deutlich, dass der eigene berufliche Anspruch eine möglichst gute Erziehung und Bildung für die Kinder zu gewährleisten zu einem Stressfaktor werden kann. Der eigene Berufsstolz bzw. das Berufsethos, auf die Kinder einzugehen und sie bestmöglich zu fördern, kann angesichts der vielfältigen Gesamtbelastung zu einem negativ wirksamen Überlastungsfaktor werden.

„Und da versteh ich meine Kollegen schon, es brauchte einfach um gute Bildungsprozesse stattfinden zu lassen auch Erzieher die in irgendeiner Weise stabil und gesund sind. Und da hört 's auf nämlich, das ist die nächste Geschichte, ich glaube, dass unter diesen Bedingungen, die wir haben.. dass das nicht berücksichtigt wird, dass einfach Krankheit zunimmt, Erschöpfung zunimmt, das merke ich hier ganz deutlich und ich bin da in einer Zwickmühle, wo ich dann einfach auch sage: „Ok, ich guck, dass die Dienste irgendwie abgedeckt sind.“ Ich hab von 7-17 Uhr geöffnet und die Zeit muss abgedeckt sein und dann hab ich so und so viele Halbtagskräfte und nur zwei Ganztagskräfte und wenn da jemand ausfällt, dann ist bei mir das große P (für „Panik“), dann gibt's keine Vertretungskraft vom Träger, die dann hergeeilt kommt. Und das zeigt sich natürlich 'n Stück weit auch so, dass ich wenn ich dann in die Gruppen gehe und mir anhöre: „Oah, ich hab so 'n Kopf“ da kann ich natürlich selber sagen "Mensch geh nach Hause", aber es passt nicht. Und das ist so 'ne Geschichte wo ich einfach denk: „Das bedingt sich alles wie so 'n Zahnrad“, wo diese Bildungsleitlinien als Heft mir lieb und teuer sind, da kann ich mich gut mit verkaufen, aber die Realität sieht anders aus ...“ (Kita A, L, S.7).

„Ja, machen wir. Aber auf Kosten der Gesundheit der Mitarbeiter, ich hab sehr viel psychisch angeknackste Mitarbeiter. Klar ist es nicht nur die Arbeit an sich, aber es hat auch etwas damit zu tun, dass die Arbeit am Kind einfach auch immer schwieriger wird, mit Eltern und das die Belastung einfach sehr hoch ist. ... Dass wir es hier immer hinkriegen die Sache rund zu machen, hab ich gerade letztens noch mit unserem Träger drüber gesprochen. Keiner von uns will, keiner von meinen Fachfrauen will von etwas runter. Ich hab auch gesagt, „dann müssen wir gucken, wenn ihr jetzt meint es ist eine Überforderung da, es ist alles zu viel, dann müssen wir gucken, was können wir wegnehmen“. Will aber keiner, weil genau das, was wir uns jetzt aufgebaut haben fürs Kind rund ist. Ja und von daher wird es auf Kosten der Mitarbeiter gemacht. Sind halt sehr belastet“ (Kita E, L, S.16).

„Ja und daher kommt denke ich auch die große psychische Belastung, die sich dann auch eben in Burn-out bemerkbar macht und das ist jetzt gerade mal son, son Modeding, aber ich glaube, dass es wirklich an dieser Wahnsinnsbelastung liegt, weil man nicht loslassen kann. Also auch selbst, man das lernt, aber wir können Entspannungsübungen machen ohne Ende, wenn's nem Kind bei uns im Kindergarten nicht so gut geht, weil es krank ist oder sonst irgendwas, wir nehmen's mit nach Hause“ (Kita F, FK, S.14).

— Kommentar zu den Stressfaktoren

Die in den Gesprächen immer wieder vorkommen Stressfaktoren stimmen sehr stark mit den bisher in der Forschung herausgearbeiteten Belastungen im Erzieherinnenberuf überein. Schreiber (o. J.) hat die „Empirische Ergebnisse zur Arbeitszufriedenheit von Erzieherinnen in Deutschland“ in seinem Beitrag für das von Textor herausgegebenen Online Handbuch Kindergartenpädagogik zusammengefasst und folgende, der in der Forschung erkannten Belastungen werden auch in unserer Studie benannt:

- "Verhaltensauffällige" Kinder;
- hohe Arbeitsintensität ("Arbeitsdichte" oder "Arbeitsverdichtung");
- Gleichzeitigkeit der Verrichtung von vielen Arbeiten;

- Kommunikations- und Interaktionsprobleme mit "schwierigen" oder sehr anspruchsvollen Eltern oder aber Eltern, welche die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte gering schätzen;
- zu große Kindergruppen, die es fast unmöglich machen, sich so um das einzelne Kind zu kümmern, wie es dem eigenen Berufsethos als pädagogische Fachkraft entspricht
- Zeitmangel als ein zentrales Problem

Aus diesen Ergebnissen ist zu erkennen, dass die Praxis in Kindertageseinrichtungen von den pädagogischen Fachkräften als (teilweise sehr) belastend wahrgenommen wird.

In unserer Untersuchung ist allerdings auch zu erkennen, dass diese als hoch belastend und anforderungsreich empfundene Tätigkeit, in der Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte gleichzeitig von Eltern, Politik und Gesellschaft insgesamt nicht ausreichend oder gar nicht anerkannt wird. Es entsteht ein Wahrnehmungszusammenhang von hohem Stress und geringer Anerkennung. Dass diese Kombination generell riskant für Arbeitszufriedenheit und Gesundheit ist, zeigen die theoretischen Annahmen und empirischen Untersuchungen zum „Effort-Reward Imbalance“ Modell (Ungleichgewicht von Anstrengung/Verausgabung und Belohnung) von Siegrist (1996).

Das Modell geht davon aus, „dass eine psychosoziale Balance von Leistung und Belohnung im rollengebundenen sozialen Austausch der Gesundheit und dem Wohlbefinden zuträglich ist, während die nachhaltige Störung dieser Balance Dauerstress mit gesundheitsschädigenden Folgen hervorruft. Das in diesem Zusammenhang in unserer Arbeitsgruppe entwickelte und getestete Modell sozialer Gratifikationskrisen geht von der Universalität einer sozialen Norm aus, der Norm der Reziprozität. Sie besagt, dass eine Person A, die gegenüber einer Person B eine Leistung erbringt, welche für diese von Nutzen ist, erwarten kann, von B hierfür eine gleichwertige Gegenleistung zu erhalten (Gouldner 1960). Ob soziale Anerkennung hierbei in Form von Geld, Ehre, Zuneigung oder der Zuteilung anderer begehrter Güter erfolgt, ist nachrangig gegenüber der Tatsache, dass die Reziprozitätserwartung im kooperativen Austausch erfüllt wird“ (Siegrist 2008, S. 69 f.). Wenn es zu einem Ungleichgewicht zwischen hoher Verausgabung und erfahrener bzw. erwarteter Belohnung kommt, entstehen dadurch psychosoziale und gesundheitliche Belastungen, die im Modell als „Gratifikationskrise“ bezeichnet werden. Das Modell nimmt an (und weist das in empirischen Untersuchungen auch nach), dass es zu gesundheitlich negativen Folgen kommt, wenn hohes persönliches Engagement im Beruf nicht mit entsprechend gleichwertigen Belohnungen beantwortet wird.

Abbildung 14: Modell der beruflichen Gratifikationskrise (Graphik aus Fuchs/Trieschler 2009, S. 36)



Dass in der Selbstwahrnehmung der befragten pädagogischen Fachkräfte eine solche Gratifikationskrise stattfinden könnte, darauf weisen viele Zitate in der Untersuchung hin. Es werden nicht nur die oben zusammengefassten Stressfaktoren benannt, die eine hohe Anstrengungen und Verausgabungen verlangen, sondern gleichzeitig empfinden die pädagogischen Fachkräfte auch eine mangelnde Anerkennung für diese Leistungen. Um diese Wahrnehmung zu belegen, werden im Folgenden einige typische Aussagen dazu aufgeführt.

— Zur Bedeutung fehlender Anerkennung

Pädagogische Fachkräfte und Leitungen sprechen in diesem Zusammenhang immer wieder von fehlender Anerkennung für ihre professionelle Arbeit.

„Das Feedback der Eltern ist auf dem Stand von 1968 geblieben - es (die Arbeit der Fachkräfte) ist ja eh nur Ringelpietz mit Anfassen, 'was ihr da macht. Ihr betreibt da ja keine Bildung. Was ist denn das schon, mit kleinen Kindern arbeiten'. Und das ist eine Schere die auseinanderklafft, wo ich sage, dass man das wirklich auch von oben herab, nicht nur vom Träger der Einrichtung, sondern auch mal, ob das politisch ist oder in irgendeiner Form auch mal deutlich gesagt wird, dass Elementarpädagogik die Grundlagen für jede schulische Ausbildung bildet und dementsprechend auch gewürdigt werden muss! Es ist nicht Ringelpietz mit Anfassen was wir hier machen, es ist harte Arbeit! Mit sehr viel Inhalt auf fachwissenschaftlichem hohem Niveau! Und das finde ich, wird zu wenig gewürdigt!“ (Kita H, L, S.12).

„M2: Und da muss man sehen, dass man, wir machen ja Gesellschaft im Kleinen. Wir bauen sie ja im Prinzip auf. Und da ich aus der Schule komme, weiß ich, worin's mündet, wenn das da nicht aufgefasst wird. Bitte wie sollen wir das denn alles noch leisten können? Nich, und selbst wenn wir Fördermaßnahmen für richtig finden und die bewilligt bekommen, dann haben wir niemanden, der sie durchführen kann. So kann's nicht laufen, da machen uns andere Länder wirklich besser vor, ne? Und da werden Erzieher auch besser bezahlt und da werden sie auch besser gesehen und gewertschätzt. Das hat ja auch mit uns zu tun. Das ist immer noch so, dass es in der Gesellschaft heißt "Och Kindergarten kann ja jeder, kann ich auch." M3: Genau, die spielen nur. M2: Da kommt die Mutter und "joa, bisschen mit den Kindern spielen, das mache ich auch." Ne macht sie eben nicht und das ist nicht anerkannt. Dass da so viel dran, dass das bis in die Hirnforschung geht und dass wir uns wirklich ständig über irgendwas Gedanken machen müssen, ne, das wird ja nicht anerkannt. Und so lange es so ist, ne“ (Kita F, FK, S.17).

„Viel viel mehr glaube ich, weil wir eben wie gesagt alles rund um die Uhr machen, auch, wenn man's nicht sieht. Und das finde ich wirklich, da sollte mal ein Umdenken stattfinden, nicht nur in der Gesellschaft und in der Gesellschaft findet's nur statt, wenn's wirklich von oben auch angerissen wird und deswegen denke ich, ist das Ministerium da auch eine gute Adresse. Z.B. um eine Bewusstseinsänderung in die Bevölkerung zu bekommen ... Weil es sieht ja niemand "Du spielst mit Kindern, haben die es gut, die gehen im Sonnenschein auf den Spielplatz."... Und es wird auch von Eltern so gesagt, nich?“ (Kita F, FK, S.23).

„Aber das Bild nach außen von einer Erzieherin ist du stehst den ganzen Tag da, trinkst Kaffee und spielst ein bisschen mit den Kindern, aber da kommt nichts bei rum. E: nee natürlich nicht“ (Kita B, FK, S.16).

„Also der Berufstand Erzieher auch mal ein wenig Aufwertung erfährt ... Pädagogik ist nun mal kein Kuschelfach und das ist leider die Vorstellung, die viele haben von in der Kita 'Die Erzieher stehen ja sowieso nur mit nem Kaffeepott in der Ecke und die Kinder werden bespaßt'. Dass das lange nicht so ist, ja entzieht sich den meisten. Das ist das Problem“ (Kita H, L, S.8).

„B: Ich meine das einfach gesellschaftlich ... M: Das ist das Problem. B: ...haben wir ne ganz kleine Lobby. Ne Grundschullehrerin. T: Ne Grundschullehrerin ist was ganz anderes. T: Wir spielen doch nur mit den Kindern ... B: Von der Wertigkeit ist es schon ne höhere ... B: Es gibt auch Eltern hier, die das nicht honorieren. T: Ja klar, gibt es. B: Die das nicht sehen oder auch sehen wollen, weil sie mit sich selbst beschäftigt sind, aber ich finde so einfach gesellschaftlich finde ich, sehen die uns wenig. T: Ja, das stimmt. B: Und die Forderungen werden immer höher!“ (Kita E, FK, S.15).

„(Die Eltern wollen) handfeste Sachen. Die für die Eltern sichtbar sind. Viele andere Dinge sind für, ne ich will das jetzt nicht für alle Eltern sagen, aber für viele Eltern gar nicht sichtbar. Was, was macht ihr, ja, spielen und basteln so, ne? Aber so dieses, dass auch dieses, wie wir ja eben gesagt haben, mit diesem Selbstwertgefühl und diese Wertschätzung, ... einige Eltern sehen das gar nicht ... Vielleicht ist ihnen das auch gar nicht so bewusst. M5: Nein, unser Job ist der beste auf der Welt. Wir können den ganzen Tag spielen, basteln und Lieder singen. (alle lachen.) M3: Und Kaffee trinken. Das typische Klischee einer Erzieherin. Sitzen, spielen und Kaffee trinken“ (Kita I, FK, S.8).

„Und ist auch überhaupt in der Kommunalpolitik, denk ich mal, ne riesen Lücke, weil immer noch diese Vorstellung vorherrscht 'Kindergarten, das ist Ringelplatz mit Anfassen', 'Das ist wirklich nur ein bisschen Heititei und bisschen Spiele spielen', aber das eben so etwas wie die Bildungsleitlinien, das ist ja nicht nur eine Sache die letztes Jahr gekommen ist, die ja schon ein paar Jahre existiert, das diese Sachen im Endeffekt von uns auch noch umgesetzt werden müssen in vier Stunden Betreuungszeit am Tag ..., das ist denen nicht klar. ... Sonst würden sie, denk ich mal, wesentlich intensiver ins Portemonnaie greifen und sagen 'ok, wenn so etwas auch dort gemacht wird, dann ist es ja so, dass ihr auch mit in die Bildungslandschaft gehört'“ (Kita H, L, S. 17).

„Was würden wir uns denn noch wünschen, um es so durchführen zu können wie wir es uns vorstellen? Ja Wertschätzung der Eltern, wie du schon gesagt hast, interessierte Eltern das finde ich ist das A&O Da fehlt manchmal so die Wertschätzung. Inzwischen aber nicht nur bei den Kindertagesstätten, in der Zwischenzeit ist es auch bei den Schulen so, dass da die Wertschätzung fehlt“ (Kita C, FK, S.19).

Das folgende Zitat fasst exemplarisch die zentralen Belastungen zusammen: Mangelnde Wertschätzung „von oben“, Vielzahl der Aufgaben, mangelnde Zeit, zu große Gruppen und als Folge mangelnde Möglichkeiten sozialpädagogisch angemessen auf die Kinder einzugehen. Gefordert wird, dass die Zuständigen „aus der Regierung“ buchstäblich die Perspektive der Basis erfahren sollen, um dann gemeinsam erfahrungsgesättigter über die Kitapädagogik sprechen und verhandeln zu können. Es wird eine Reziprozität der beteiligten Seiten eingeklagt und eine Anerkennung der Erfahrung und Perspektive der pädagogischen Fachkräfte als relevant für einen Diskurs über Kitarealität und -entwicklung.

M5: „Und ich bin ganz stark der Meinung, dass man von da oben aus der Regierung mal n paar Leute n Monat in ne Einrichtung setzen müsste. Ein Monat. Oder vielleicht auch nur zwei Wochen und dann würde ich die Leute gerne wieder sprechen. Erstens mal, was stehen uns für Mittel zur Verfügung, dann wie wird dieser Beruf wertgeschätzt und dann, wie wirkt sich diese Wertschätzung auf unser Gehalt aus, das absolut mickrig ist.

M2: Ja, das stimmt.

M5: Und dann wird so viel erwartet, wir haben hier n ganzen Dutt an Sachen, die wir machen müssen. In einer Zeit, in der das kaum zu schaffen ist, wenn wir auf die Kinder eingehen wollen. Mit Mitteln, die nicht ausreichend sind und einer Wertschätzung, die nicht da ist.

M6: Genau.

M5: Das ist schwierig umzusetzen.

M1: Du hast oftmals auch gar nicht die Zeit, zu gucken, ok ist jetzt das Kind soweit für die Sache, die ich mit dem Kind vorhabe

M5: Nein, du hast, so, ihr müsst machen, zack zack zack zack zack, das muss gemacht werden ob da die Kinder mitkommen oder nicht, sch....egal.

M6: Ja, auch, dass die Gruppen immer größer werden, ne, also, wenn ich das jetzt bei uns sehe in der Regelgruppe, eh, das ist manchmal wirklich ehm, dass nur noch son aufpassen und versorgen manchmal passieren kann, weil, weil man gar nicht so auf diese Kinder eingehen kann, weil wir zu wenig Leute sind dann und... das kommt noch dazu, ne.

M2: Oftmals fehlt einem die Zeit für irgendwelche wichtigen Dinge, sag ich jetzt mal, ja weil man nur am hin und herlaufen ist. Wenn man so zu zweit ist...“ (Kita I, FK, S.14).

Andere Aussagen unterstützen und differenzieren diese Forderung:

„Ich glaube, da müsste man einfach gute Leute an einen Tisch bringen und nicht nur von oben welche sondern auch von der Praxis und das wird vergessen ...“ (Kita A, L, S.21).

E: „Ich würd mir wünschen, dass die da oben mehr die da unter, die quasi an der Basis sitzen und arbeiten, ne, gefragt werden, wie, wo, was, z.B. Gruppengröße, Gruppenstärke und so weiter ... nicht nur so von da oben bestimmt wird, von den Herrschaften, die auf ihrem Sesselchen sitzen, sondern das auch mal in die Kitas geschaut wird.

E: Lebenslagenorientiert

E: genau (lacht)

E: Da kann ich vielleicht gleich mal anknüpfen. Die Bildungsleitlinien sind ja überwiegend für die Kinder geschrieben, was mir so ein bisschen fehlt, ist die Sicht auch so auf uns, uns Erzieher, was wir eigentlich zu leisten haben und die Wertschätzung, (für das,) was wir eigentlich alles leisten sollen, was von uns verlangt wird. Dass da eigentlich nie drüber gesprochen wird, dass sich vielleicht in unserer Ausbildung was ändert oder in der Bezahlung vielleicht was ändert, da wir ja nun wirklich die Grundlagen legen für jegliches weitere, Schule, Leben, Leben überhaupt, legen. Das fehlt mir so ein bisschen, so die Fokussierung auch so ein bisschen auf die Erzieher, die das alles umsetzen und ausführen sollen. Also so ein bisschen angeknüpft an das, was (Name Kollegin) sagte 'Hört doch auch mal ein bisschen auf uns, unsere Meinung, auf unsere Erfahrung, wie wir am besten arbeiten können und nicht nur von oben 'das müsst ihr, dass sollt ihr, wäre schön wenn...' Das wäre so vielleicht ein Anliegen was man mit reinbringen könnte“ (Kita H, FK, S.43).

— Resümee

Subjektiv berichten die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen von einer Verknennung der komplexen pädagogischen Anforderungen, der hohen fachlichen Leistungen und der gesellschaftlichen Bedeutung von Frühpädagogik durch die Eltern, durch Ministerium und Politik und durch ein allgemeines gesellschaftliches Bild über ihre Arbeit. Gerade der Zusammenhang von Gratifikationskrisen, also eine hohe Verausgabung bei der Bearbeitung hoher Anforderungen kombiniert mit dem Gefühl mangelnder Belohnung oder Anerkennung, wird in den Zitaten erkennbar. Pädagogische Fachkräfte und Leitungen beziehen sich dabei besonders auf eine ideelle Anerkennung und seltener auf eine materielle Anerkennung. Andere Untersuchungen zeigen allerdings, dass der Eindruck der mangelnden finanziellen Gratifikation durchaus bei pädagogischen Fachkräften weit verbreitet ist: 78 Prozent aller Erzieherinnen und Erzieher erfahren Belastungen durch fehlende Leistungs- und Bedürfnisgerechtigkeit des Einkommens (vgl. Fuchs/Trischler 2009, S. 36). Und wenn man weiß, dass das Nettoeinkommen von Erzieherinnen 224 Euro unter dem Durchschnitt aller Erwerbstätigen liegt (vgl. Fuchs-Rechlin 2010) kann man erkennen, dass es sich bei diesen „Belohnungsmängeln“ nicht (nur) um Gefühle, sondern (auch) um Fakten handelt.

Die Belastung des Kita-Systems mit immer mehr und immer komplexeren Aufgaben bei gleichzeitiger mangelnder Anerkennung aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte erzeugt Risiken von Gratifikationskrisen, die nicht nur gesundheitliche Folgen (und damit Krankheitsausfälle und dann noch höheren Stress) zur Folge haben, sondern man kann auch schließen, dass solche Krisen letztendlich zu Mängeln der pädagogischen Qualität von Betreuung, Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen führen werden. Fachpolitisch scheint es also geboten, sich mit den Belastungskrisen der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen stärker auseinanderzusetzen. Für eine Bearbeitung der Belastungsstrukturen scheint besonders wichtig zu sein, dass die pädagogischen Fachkräfte nicht vorrangig eine besser finanzielle Anerkennung verlangen, sondern ihre Kritiken wie Forderungen besonders auf eine Qualifizierung der sozialpädagogischen Arbeit zielen. Die pädagogischen Fachkräfte wollen nicht ausschließlich mehr Geld, sondern insbesondere bessere Arbeitsbedingungen, die ihnen erlauben, gleichzeitig die eigenen fachlichen Qualitätsansprüche, also das eigene Berufsethos umzusetzen, sowie den bedeutungsvollen gesellschaftlichen Auftrag einer frühen Bildung zu erfüllen. Dieses hohe Engagement für pädagogische Qualität stellt aus Sicht der Evaluator/innen ein enormes Po-

tential dar für eine mit den pädagogischen Fachkräften und ihren Trägern in öffentlichen Auseinandersetzungen zu erringende Konzeption fachlicher Leistungsfähigkeit und deren struktureller Voraussetzungen. Diese Chancen einer gemeinsamen Verständigung über Sicherung und Verbesserung der Kita-Pädagogik zeigen sich in Forderungen der pädagogischen Fachkräfte, nach einer Beteiligung an einem öffentlichen Diskurs über die Gestaltung ihres Arbeitsfeldes. Die Gratifikationskrise scheint (noch) nicht zu Resignation zu führen, sondern eher zu einem demokratischen Engagement für die Gemeinwohlaufgabe einer guten Kindertageseinrichtung. Anerkennung bestünde also aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte in der Einbeziehung ihrer Stimme und ihrer Expertise in eine demokratische Auseinandersetzung über die Umsetzung der Bildungsaufgaben der Kindertageseinrichtung.

11. Zu Anforderungen an Rahmenbedingungen aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte und Leitungen

Bereits im Kapitel zu Belastung und Stresswahrnehmung wurden die wichtigsten Forderungen deutlich, die sich auch in den Antworten zur Frage nach Wünschen an die Veränderung der Arbeitsbedingungen widerspiegeln: Überwiegend werden kleinere Gruppen, mehr Personal, bessere Bezahlung und mehr Zeit (als Verfügungszeit und Zeit mit den Kindern) gefordert. Diese Forderungen nach strukturellen Verbesserungen werden immer wieder verbunden mit dem Wunsch nach mehr Anerkennung für die Leistung der pädagogischen Fachkräfte durch Eltern, Politik, Ministerium und die Gesellschaft allgemein.

Stimmen in den genannten Forderungen der Großteil der befragten pädagogischen Fachkräfte und Leitungen überein, sollen jetzt noch einige Forderungen zusammengefasst werden, die nicht durchgängig, aber doch von einigen Einrichtungen benannt wurden. So wurde bereits im Kapitel zu Stress aufgezeigt, dass einige Einrichtungen übereinstimmend eine stärkere Beteiligung der Basis („unten“) und ihrer Perspektive an den Diskursen und Entscheidungen der Kita-Politik „oben“ fordern. Chancen zu bekommen, die eigene Stimme in die öffentlichen Fachdebatten einzubringen, wird nicht nur als Gewähr von Anerkennung gesehen, sondern auch als Möglichkeit, Entscheidungen zu qualifizieren.

In drei Gesprächen wird gefordert, die Orientierung an den Bildungsleitlinien deutlicher als bisher in den Fachschulen zu vermitteln, und einmal auch die Leitungen besser zu qualifizieren (auch in Bezug auf die Bildungsleitlinien) und mit mehr Fachberatung zu unterstützen.

„Vielleicht müsste – also Leitungen sind ja oftmals aus einer anderen Generation, aus einer älteren Generation. Vielleicht müsste es für Leitungen sogar noch Fortbildungen geben. Dass die auf dem Laufenden gehalten werden. Wenn man in den 80ern seine Ausbildung gemacht hat, dass irgendwann mal auf den Tisch bekommen hat, dann weiß ich nicht, ob man dann so adäquat mit umgeht, wie es vielleicht gedacht ist. Vielleicht ist das ein Ansatzpunkt. Ich denke, wenn es da bekannt ist, welche Wichtigkeit es hat, dass es dann eben auch so weitergeben wird. Ich transportier das ja an meine Mitarbeiter“ (Kita D, L, S.17).

Dabei spielt auch die Fachberatung für die Leitung eine wichtige Rolle, denn

„Ich kann ja nicht alle Themen kennen“ (a.a.O.).

Allerdings reichten die Fachberatungsstunden aus Sicht der Leitungen nicht aus. Dass Fördermaßnahmen im Elementarbereich gesetzlich abgebaut werden sollen, wird in einem Statement kritisch betrachtet.

„Sparen ok, aber doch nicht so. Nicht an den Schwächsten, nicht an den Kleinsten wird gespart, da muss eher mehr Geld reinfließen. Wir haben hier sehr viele Kinder, die nicht in Fördermaßnahmen kommen, die wirklich Fördermaßnahmen bräuchten, damit sie einen vernünftigen Schulstart bekommen“ (Kita H, L, S.21).

Einem Fachkräfteteam fehlen weiterhin konkrete Beispiele zu den einzelnen Bildungsbereichen sowie umfassendere methodische Ideen. Ihr Vorschlag hierzu ist die Erstellung einer Online-Datenbank, in der die Bildungsleitlinien mit Umsetzungsideen verknüpft werden könnten.

Schließlich betonen die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen (teilweise auch die Eltern) die Bedeutung ausreichender Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit. Dazu gehört insbesondere:

- ein angemessenes Verhältnis von Kindern und Fachkräften (Gruppengröße)
- angemessene Vorbereitungszeiten bzw. Verfügungszeiten
- angemessene Räumlichkeiten (einige Kindertageseinrichtungen berichten über zu kleine Räume oder auch Außenflächen)

- gesicherte und verbesserte Kooperationsbedingungen mit der Grundschule
- gesicherte Förderung einzelner Maßnahmen, ohne sie immer wieder beantragen zu müssen

4. Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der qualitativen Evaluation

Die Auswertung der qualitativen Erhebung in neun Kindertageseinrichtungen aus der Perspektive der Fachkraftteams, Leitungen, Mütter und Väter sowie Kooperationspartner hat ein differenziertes Bild des Alltags in diesen Kindertageseinrichtungen aus verschiedenen Perspektiven ergeben. Dieses Bild ist Grundlage für die quantitative Befragung im zweiten Teil, die dieses Bild einerseits inhaltlich validieren bzw. verändern wird, andererseits die Ausprägung dieser Aspekte in der Breite der Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein zeigen wird.

Die Ergebnisse des qualitativen Teils der Evaluation lassen sich in zehn Aussagen zusammenfassen.

1. **Bildung und Erziehung**

Der Begriff der Bildung ist in den untersuchten Kindertageseinrichtungen zu einem dominanten Begriff geworden, mit dem sie ihr fachliches Handeln beschreiben. Das Verständnis von Bildung changiert aber stark. Die Spanne reicht von einem Konzept der Selbstbildung und Aneignung bis hin zu einer vor allem erzieherischen Vorstellung der Vermittlung von Kompetenzen, Inhalten, Werten und Normen. Auffällig ist das ambivalente Verhältnis der pädagogischen Fachkräfte zum Begriff der Erziehung. Sie verwenden diesen Begriff vor allem dann, wenn sie die Aufgaben von Eltern beschreiben. Für ihr eigenes fachliches Handeln nutzen sie stärker den Begriff der Bildung – auch wenn sie dann konkret aber Erziehungshandeln beschreiben, auch wenn sie diesen Fachbegriff für ihr Handeln selbst nicht verwenden.

Diese Entwicklung könnte man zusammenfassen mit dem Satz: „Alles wird Bildung“. Etwas überspitzt lässt sich ein Verschwinden des Erziehungsbegriffs aus dem fachlichen Diskurs der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen konstatieren. Das ist aus mehreren Gründen nicht ganz unproblematisch:

- Bildung ist nach wie vor ein Begriff, der in den öffentlichen Diskursen vor allem mit Erwartungshaltungen an formale Bildung (Schule) verbunden wird. Wenn Erziehung aus der Selbstbeschreibung von Kindertageseinrichtungen ausgelagert wird (in die Familien), besteht die Gefahr, dass Kindertageseinrichtungen ihr fachliches Handeln stärker auf Bildungsinhalte fokussieren und damit ihre Stärke – nämlich eine sozialpädagogische Orientierung an den Lebenswelten von Kindern und Familien zu realisieren – vernachlässigen und sich zunehmend als Vorschule konzipieren.
- Die Begriffe „Erziehung und Bildung“ – als Begriffspaar im deutschen Sprachraum – erlauben eine Differenzierung zwischen den Aktivitäten des Bildungssubjekts (hier: Kind) und des Pädagogen. Ein Problem deutscher Schulkonzepte besteht darin, Bildung als Eigentätigkeit des Kindes und die Bedeutung erzieherischer Aktivitäten der Pädagogen aus dem Blick verloren zu haben²¹. Wenn Kindertageseinrichtungen die Aufgabe der „Erziehung“ aus den Augen verlieren, besteht die Gefahr, dass auch Kindertageseinrichtungen sich auf die Vermittlung letztlich schulischer Inhalte reduzieren.

2. **Zum allgemeinen Umgang mit den Bildungsleitlinien**

Die Bildungsleitlinien sind in den untersuchten Einrichtungen angekommen. Welchen Einfluss sie auf die pädagogische Arbeit haben, ist allerdings sehr unterschiedlich. Die Bildungsleitlinien sind (gewollt) keine Anleitung zur pädagogischen Arbeit mit Kindern und müssen von den Einrichtungen spezifisch konkretisiert werden. In der Untersuchung wurden keine eindeutigen „Typen“ von Umgangsweisen mit den Bildungsleitlinien gefunden. Der Umgang der Kindertageseinrichtungen mit den Anforderungen der Bildungsleitlinien lässt sich in Span-

²¹ Erziehung als Aufgabe von Familie und als Voraussetzung für die eigene Bildungsarbeit zu begreifen, ist ein typisches Argumentationsmuster von Schule.

nungsfeldern zwischen polaren Orientierungen und Handlungsmustern beschreiben. Die Umgangsweisen der Einrichtungen mit den Bildungsleitlinien changieren zwischen der Wahrnehmung als Druck und Zwang, der (Re-)Definition der eigenen Praxis als Erfüllung der Bildungsleitlinien („Wir machen das ohnehin immer schon!“) und einer reflexiven Verwendung zur fachlichen Anregung und Weiterentwicklung.

3. **Zum Umgang mit den Bildungsbereichen**

Die Bildungsbereiche spielen in der Rezeption der Bildungsleitlinien in den Kindertageseinrichtungen eine besondere Rolle. Ursprünglich sollten sie die pädagogischen Fachkräfte dazu anregen, die Breite der Themen, denen Kinder in der Aneignung von Welt begegnen, zu verdeutlichen. Sie sind nicht als curriculares Strukturmoment für die pädagogische Arbeit gedacht. Als genau solches werden sie aber von einigen der Kindertageseinrichtungen verstanden.

Grundsätzlich lassen sich zwei Handlungsmuster in Bezug auf die Bildungsbereiche unterscheiden. Diese werden entweder als dominante Handlungsvorgabe oder als reflexive Orientierung für das Alltagshandeln interpretiert. Eine dominante Orientierung an den Bildungsbereichen lehnen die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen zwar mehrheitlich ab. Und doch zeigen sie in der Beschreibung ihres pädagogischen Handelns häufig eine solche Orientierung. Die Bildungsbereiche – so wird in den Daten deutlich – haben eine dominante Bedeutung in der Rezeption der Bildungsleitlinien.

Das ist nicht ganz unproblematisch, weil dieses den unter 1. schon beschriebenen Prozess einer zunehmenden „Vervorschulung“ von Kindertageseinrichtungen weiter befördert. Diese Problematik wird insbesondere dann verstärkt, wenn sich im pädagogischen Handeln gleichzeitig eine Praxis der „Zumutung von Themen“ durchsetzt und die Praxis der „Beantwortung von Themen der Kinder“ schwindet.

Innerhalb der Bildungsbereiche lässt sich in den Interviews und Gruppendiskussionen eine Hierarchisierung erkennen: Die Bildungsthemen Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften werden als Themen, die die Kinder beschäftigen am häufigsten genannt, Religion wird vor allem von Einrichtungen mit kirchlichen Trägern erwähnt und Politik kommt so gut wie nicht vor.

4. **Querschnittsdimensionen**

Die Querschnittsdimensionen in den Bildungsleitlinien betonen die Bedeutung von Differenz. Sie deuten auf die Notwendigkeit lebensweltorientierter Konzepte in der Kita-Arbeit hin. Gleichzeitig bieten sie konzeptionell den deutlichsten Bezug auf den Situationsansatz, der die Kita-Konzepte seit den 1970er Jahren dominiert. Umso erstaunlicher ist, dass die Querschnittsdimensionen in den Selbstaussagen der pädagogischen Fachkräfte und Leitungen eher eine untergeordnete Rolle spielen. Ihre Chance, eine spezifisch sozialpädagogische, lebensweltorientierte Bildungsarbeit zu eröffnen, indem damit Vielfalt in den Blick genommen werden kann, wird eher nicht genutzt. Von den Querschnittsdimensionen wird am ehesten die Dimension der interkulturellen Orientierung berücksichtigt – i.d.R. erzwungen durch einen multiethnischen Alltag.

5. **Beobachtung und Dokumentation**

Bildungsprozesse der Kinder zu beobachten und zu dokumentieren wird von den interviewten pädagogischen Fachkräften als wichtig für ihre Bildungsarbeit erachtet. Auch hier zeigt sich, dass Bildung als Herausforderung in den Kindertageseinrichtungen angekommen ist. Methodisch stehen die Kindertageseinrichtungen hier aber vor großen Herausforderungen – sowohl in Bezug auf die Instrumente (erweisen sich doch die standardisierten Beobachtungs- und Dokumentationsmethoden z.T. als schwierig im Alltagsgebrauch und müssen adaptiert

werden), als auch in Bezug auf die Ressourcen (hier vor allem Zeit und Personal). So beschreiben die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen den Auftrag zur Beobachtung und Dokumentation (neben den Bildungsbereichen) als einen Anspruch der Bildungsleitlinien, der den größten Druck erzeugt.

6. **Konzeptentwicklung**

Die Bildungsleitlinien formulieren einen allgemeinen Anspruch an die fachliche Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Wie dieser in den Einrichtungen konkret umgesetzt wird, ist u.a. in den Einrichtungskonzepten konkretisiert. Konzeptentwicklung ist daher ein zentrales Moment der Umsetzung der Bildungsleitlinien (und insbesondere eine Anforderung an die Leitungen). Auch in den Aussagen der Leitungen und pädagogischen Fachkräfte zur Konzeptentwicklung wird deutlich: Die Bildungsleitlinien zeigen Wirkung. In vielen Einrichtungen zeigt sich insbesondere der Versuch, die Anforderungen der Bildungsleitlinien mit dem, die Arbeit bislang dominierenden, Situationsansatz zu verbinden.

7. **Übergang in die Schule**

Der Übergang der Kinder in die Grundschule ist in den vergangenen Jahren zunehmend bedeutsam geworden. Schule ist die „abnehmende“ Institution der Kindertageseinrichtungen. Sie gewinnt durch einen öffentlichen Diskurs über Bildung (der i.d.R. als Diskurs über formale Bildung = Ausbildung geführt wird) sowohl bei den pädagogischen Fachkräften als auch bei den Eltern an Bedeutung. Wie die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen mit diesen Anforderungen umgehen, lässt sich aufgrund der erhobenen Daten in Spannungsfeldern darstellen, die sich (vereinfacht) beschreiben lassen als

- a. eine Behauptung der eigenständigen sozialpädagogischen Bildungsaufgabe der Kindertageseinrichtung,
- b. als zunehmende Orientierung an Kompetenzvermittlung und Schulvorbereitung sowie Übergangsorganisation (im Blick auf die älteren Kinder),
- c. als Konzipierung von Schulvorbereitung als Hauptaufgabe von Kindertageseinrichtungen.

Alle Kindertageseinrichtungen praktizieren Formen der Kooperation mit einer Grundschule. Die Schule wird dabei in einem Spannungsfeld von dominant/arrogant bis hin zu partnerschaftlich agierend wahrgenommen. Die Kindertageseinrichtungen benötigen – so wird aus den Daten deutlich – eine deutliche Unterstützung in ihren Kooperationen mit der Schule.

8. **Mütter und Väter aus der Perspektive der Fachkräfte**

Wie Bildungsprozesse der Kinder sich vollziehen, ist in hohem Maße auch von den familialen Bildungsprozessen der Kinder abhängig. Die Eltern (die in den Gruppendiskussionen und Interviews selten als Mütter und Väter differenziert werden) spielen in der Bildungsarbeit daher nicht nur in Bezug auf Zusammenarbeit eine wichtige Rolle. Die pädagogischen Fachkräfte thematisieren Familie auch als ersten und dominanten Bildungsort für die Kinder. Die Qualität des Bildungsortes „Familie“ ist – so die pädagogischen Fachkräfte – „Basis“ der Bildungsarbeit in der Kindertageseinrichtung und auch ausschlaggebend für weitere Bildungsprozesse bei den Kindern.

Wie die pädagogischen Fachkräfte Mütter und Väter wahrnehmen, lässt sich wiederum als Spannungsfeld beschreiben zwischen (anstrengender) Forderung an (Bildungs-)Kitaarbeit durch die Eltern und mangelndem Engagement der Eltern, bzw. zwischen (zu) engagierter Übernahme von Erziehungsverantwortung und mangelndem erzieherischem Engagement in der Familie. Eltern werden von den Fachkräften wahrgenommen als Partner, als Belastung, als Unterstützer, als Klienten erzieherischer Beratung.

Die Daten zeigen aber durchgängig ein Bewusstsein der pädagogischen Fachkräfte für die Be-

deutung der Kooperation mit Müttern und Vätern, wie unterschiedlich diese auch ausfallen mag.

9. **Die Perspektive der Eltern auf die Kindertageseinrichtungen**

Die befragten Mütter und Väter (die allerdings i.d.R. aus der Position der Elternvertretung berichteten) beschreiben die Arbeit der Kindertageseinrichtungen in hohem Maße positiv.

Sie betonen auf der einen Seite, wie wichtig ihnen die Erziehungsleistungen der Kindertageseinrichtung sind (die Kinder erwerben in der Kindertageseinrichtung soziale Kompetenzen sowohl durch das Erziehungsverhalten der pädagogischen Fachkräfte als auch durch das Zusammenleben in peer-groups). Auf der anderen Seite betonen sie die Bedeutung der Kindertageseinrichtung für einen guten Schulstart für ihre Kinder. Letzteres findet sich als Erwartung sowohl bei Eltern aus bildungsnahen Milieus (hier mit der Erwartung möglichst viele Themen zu bearbeiten) als auch bei Eltern aus eher bildungsfernen Milieus (hier mit der Hoffnung, für ihre Kinder eine Unterstützung zu erhalten, die sie sich selbst aufgrund ihrer Bildungsbiographie eher nicht zutrauen).

10. **Zum Umgang mit Belastungen und Stress aus der Perspektive der Fachkräfte**

Die Umsetzung der Bildungsleitlinien hat auch einen Einfluss auf die Berufszufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte. Stress, Probleme, Komplexität der Anforderungen bei gleichzeitig geringer finanzieller Gratifikation und mangelnder öffentlicher Anerkennung führen verbreitet zu Belastungsgefühlen. Die Daten zeigen deutlich, dass insbesondere die Komplexität der Anforderungen verbunden mit geringer subjektiv gefühlter Anerkennung Stressoren für die pädagogischen Fachkräfte sind.

11. **Anforderungen an Rahmenbedingungen**

Die Debatte darüber, welcher Rahmenbedingungen es für die Anforderungen an die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen bedarf, hat eine lange Tradition. Auch in der qualitativen Erhebung finden sich die seit langem erhobenen Forderungen nach kleineren Gruppen, mehr Personal, besserer Bezahlung und mehr Zeit (als Verfügungszeit und Zeit mit den Kindern).

Teil II Quantitative Studie

Rainer Dollase unter Mitarbeit von Sylvia Krafczyk

1. Forschungsanschluss

Die quantitative Untersuchung schließt unmittelbar an die qualitative Untersuchung der Rezeption der Bildungsleitlinien Schleswig-Holstein an. Die wesentlichen Ergebnisse der qualitativen Studie sind bereits in die Konstruktion des Fragebogens eingeflossen. Aus diesem Grunde ist eine hohe Koinzidenz zwischen den Ergebnissen der qualitativen und quantitativen Studie zu erwarten.

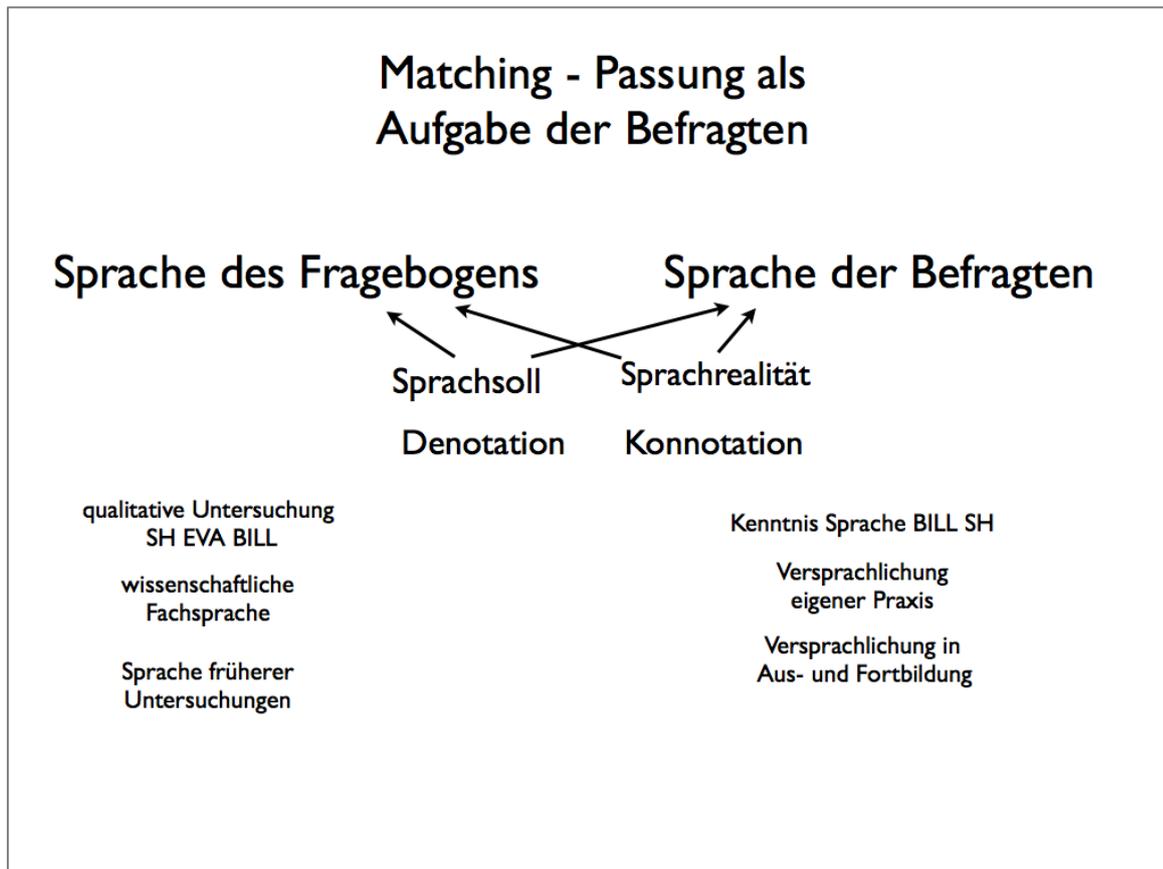
Unterschiedlich und neuartig können in der quantitativen Untersuchung vor allem die quantitativen Vorkommen von Meinungsmustern sein, da die qualitative Studie keine sicheren Aussagen über die quantitative Verbreitung bestimmter Argumentationen und Deutungsmuster geben kann. Denkbar ist auch, dass die Zusammenhänge zwischen einzelnen Meinungsmustern quantitativ präzisiert werden können.

Die vorliegende Studie fügt sich insgesamt auch ein in die bisherigen Studien, die zur Resonanz und Rezeption der Bildungsleitlinien in Schleswig-Holstein gemacht worden sind. In der so genannten Trierer Untersuchung (Honig u.a. 2006) ging es dabei vorrangig um Rezeptionsmuster der Bildungsleitlinien. Die vorliegende Studie setzt sich von dieser Befragung durch einen eindeutigen inhaltlichen Schwerpunkt auf erzieherische Einstellungen ab. In dieser hier vorliegenden Studie geht es also um Einstellungen zu inhaltlichen Aussagen der Bildungsleitlinien.

Befragung von Erzieherinnen zu erzieherischen Einstellungen bzw. zu ihrer Arbeitssituation gibt es aktuell (z.B. Schneewind/Böhmer, 2012; Nentwig-Gesemann, Viernickel, Nicolai, Schwarz, Zenker 2012) und "historisch" (z.B. Schmalohr u.a. 1974). Überschneidungen zwischen diesen Befragungen sind existent - einige Items aus Nentwig-Gesemann u.a. 2012 bzw. Schneewind u.a. 2012 ähneln unseren (ohne davon vorher Kenntnis gehabt zu haben). Bei einem Vergleich mit früheren Studien (z.B. Schmalohr u.a.1974) ist die Permanenz bestimmter Fragestellungen zu heutigen verblüffend. Damals wie heute ging es zum Beispiel auch um die Frage der freien, selbstständigen Entwicklung von Kindern im Kontrast zu einer gezielten, eher schulähnlichen Anregung. Das Alleinstellungsmerkmal dieser hier vorliegenden Studie ist allerdings eindeutig: Keine andere Studie hat sich derart ausführlich mit den Einstellungen zu inhaltlichen Aussagen von Bildungsleitlinien (bzw. Bildungsprogramm, Rahmenplan etc.) auseinandergesetzt.

Die vorliegende Studie ist der angewandten Forschung zuzuordnen. Das bedeutet nicht, dass auf eine theoretische Fundierung der Fragestellung verzichtet werden muss. Die eigentlich theoretisch interessante Fragestellung ist dabei das Verhältnis der Sprache des Fragebogens zur Sprache derjenigen, die die Fragebögen ausfüllen müssen.

Abbildung 15: Schematische Darstellung des Passungsprozesses zwischen Sprache der Befragten und Sprache des Fragebogens



In der Abbildung 15 ist der komplexe Prozess schematisch dargestellt. Zentrale Aufgabe für die Befragten ist die Herstellung einer Passung zwischen ihrer Sprache und der Sprache des Fragebogens. Die Sprache der Befragten richtet sich nach ihrer "Sprachrealität" und ihrem "Sprach Soll", den normativen Idealen für die richtige Sprachverwendung. Pädagogische Fachkräfte lernen, wie sie Vorgänge in der Praxis beschreiben. Sie erfahren andererseits durch ihr eigenes Verhalten, wie sie sich verhalten und wie sie ihr eigenes Verhalten in Sprache umsetzen würden. Dabei haben sie ein doppeltes Problem: Jedes Wort hat eine Denotation, eine im Duden nachschlagbare Bedeutung, aber auch eine schwammige, assoziative Konnotation, d.h. das Image eines Wortes in ihrer Sprachrealität. Manche Worte wirken "cool" andere "uncool", "altmodisch". Auch für die Seite der Fragebogenkonstrukteure gilt, dass sie zwischen Denotation und Konnotation im wissenschaftlichen Sprachgebrauch, aber auch zwischen Sprach Soll und Sprach Realität unterscheiden müssen. In jedem Diskurs herrschen Normen und Zielsetzungen der "sozialen Erwünschtheit", die für die Fragebogenkonstruktion ebenso relevant sind wie für die Befragten. Die Befragten kennen auch die Sprache der Bildungsleitlinien, sie versprachlichen ihre eigene Praxis und sie haben eine sprachliche, erzieherische Realität in der Aus- und Fortbildung erfahren. Alle diese Quellen spielen in das Passungsproblem zwischen Sprache der Befragten und Sprache des Fragebogens hinein. Selbstverständlich kann man diese Quellen auch auf Seiten der Fragebogenkonstrukteure benennen: Es sind die Ergebnisse der qualitativen Untersuchungen, es ist die wissenschaftliche Fachsprache, es sind Annahmen über die Präzision von Sprache im wissenschaftlichen oder praktischen Diskurs und es ist die Sprache früherer Untersuchungen.

So kompliziert diese möglichen Einflüsse auf Sprachgebrauch und Sprach Soll auch sein mögen, normalerweise gelingt wegen des funktionalen Zwangs zur Verständigung, die vollständige Lösung des Passungsproblems. Für Fragebogenkonstrukteure gilt, dass der Fragebogen im "Idiom der Befragten" (Lösel) zu konstruieren sei. Wie sehr man sich dabei täuschen kann, zeigen Anmerkungen am Frage-

bogen, die mit der Form und Art der Radikalität der Formulierungen nicht einverstanden waren. Die qualitativen Anmerkungen an den Fragebogen – auch wenn sie nicht besonders häufig waren – zeigen, dass die Annahme, dass man sich in einer gemeinsamen sprachlichen Realität bewegen würde, immer etwas illusorisch ist.

Für die Interpretation der quantitativen Ergebnisse ist allerdings nur entscheidend, wie die Befragten und in welcher Häufigkeit sie Fragen zugestimmt oder sie abgelehnt haben und wie die Bedeutung dieser Zustimmungen bzw. Ablehnungen durch empirische Korrelate näher bestimmt werden kann.

2. Stichprobe und Methode

2.1. Stichprobe und Rücklauf

In der quantitativen Untersuchung wurden 2 Stichproben erhoben:

1. eine Leiter/innen Stichprobe sämtlicher Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein d.h. alle Einrichtungen des Landes Schleswig-Holstein haben einen Fragebogen für die/den Leiter/in bekommen
2. ein Teil der Leiter/innen hat zusätzlich zum Leiter/innenfragebogen noch einen weiteren Fragebogen für eine pädagogische Fachkraft bzw. einen Fragebogen für Eltern bekommen. Der/die Leiter/in hat die Fachkraft bzw. den Elternteil selbst auswählen dürfen.

Auf diese Weise entstehen 2 Stichproben, die hier als Leiter/innen "Solo" und als "Trio" bezeichnet werden. Die "Triostichprobe" beruht auf einer strikten Zufallsauswahl aus allen Kitas in Schleswig-Holstein. Deshalb ist anzunehmen, dass die Ergebnisse der Leiterinnen in der "Triostichprobe" mit denen in der "Solostichprobe" hochgradig übereinstimmen, was ohne Ausnahme durch die Daten bestätigt wurde. Deshalb werden manche Analysen nur an der Triostichprobe durchgeführt, vor allen Dingen, weil nur dort der Vergleich zwischen Fachkräften, Eltern und Leiter/innen möglich ist.

Abbildung 16: Stichprobengrößen und Rücklaufquoten

Gruppe	Versickt N	1.Rücklauf N	2.Rücklauf N	Summe Rücklauf	Rücklauf quote
Leiter/innen SO- LO	1100	465	keine Erinnerung	465	42,3 %
Leiter/innen TRIO	500	168	10	178	35,6 %
pädagogische Fachkräfte	500	156	16	172	34,4 %
Eltern	500	166	28	194	38,8 %
Gesamt	2600			1009	38,9 %

In Abbildung 16 ist die Berechnung des Rücklaufs nach Verteilung und Erinnerung (call back) zusammengestellt. Insgesamt haben 1009 Personen an der Befragung teilgenommen, was einer Rücklaufquote von 38,9 % entspricht. Da es sich um eine postalische Befragung handelt, die durch Rücksendungsumschläge (an die Uni Hamburg) völlig anonymisiert war, ist der Wert von 38,9 % als sehr positiv und überdurchschnittlich einzuschätzen. Man rechnet ansonsten bei postalischer Befragung mit einem Rücklauf zwischen 10 und 20 %.

Warum Praktiker an einer Befragung teilnehmen oder nicht, ist in der internationalen Fragebogenforschung öfter untersucht worden. Meistens kommt heraus, dass es sich bei den teilnehmenden Befragten um gutwillige und gewissenhafte Menschen handelt. Der Umkehrschluss wäre nicht gerechtfertigt, da es in der Praxis und für Praktiker aus dem Berufs- und Privatleben eine Reihe von handfesten Gründen geben kann, warum man einen Fragebogen nicht ausfüllt. Auch darf man in Zeiten des Qualitätsmanagements und der im Vergleich zu früher häufigeren Aufforderung, einen Fragebogen auszufüllen, von einer gewissen Sättigung mit solchen Ansinnen ausgehen.

Mittels der Auswahl von Fachkraft und Elternteil durch einen Teil der Leiter/innen sollten Menschen gewonnen werden, die die Bildungsleitlinien kennen und die bereit waren, sich dafür zu engagieren. Wenn man so will, erhält man mit dem Rücklauf eine große Anzahl von Personen die die Bildungsleitlinien kennen, die engagiert sind und denen das weitere Schicksal der Realisierung von Bildungsleitlinien ein persönliches oder berufliches Anliegen ist. Es handelt sich dadurch gewissermaßen um eine leitungsausgewählte Engagiertenstichprobe.

In jeder Befragung, auch jenen der Meinungsforschungsinstitute, ist man immer auf die Mitarbeit von engagierten Zeitgenossen angewiesen. Sie bestimmen das Bild von Forschung, Praxis und Politik in der Öffentlichkeit.

Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine Totalerhebung sämtlicher Kitas in Schleswig-Holstein handelt, gleichzeitig aber auch ein starker Anwendungsbezug der Studie grundlegend ist, werden (meist) keine Signifikanzen für Unterschiede angegeben, weil die Grundgesamtheit untersucht wurde. Unterschiede müssen bei Anwendungsbezug phänomenal bewertet werden. Für angewandte Fragestellungen ist beispielsweise die Frage, ob ein Körpergrößenunterschied von 1,80 zu 1,82 (was etwa einem Effektivitätswert von $d = 0,29$ entsprechen würde) signifikant ist oder nicht, von völlig untergeordnetem Interesse. Der Körpergrößenunterschied wird bei einer genügend großen Stichprobe signifikant – wenn die Stichprobe zu klein ist, bleibt er nicht signifikant. Auch ein Effektivitätswert von $d = 0,30$ wäre kaum relevant. Deswegen ist man für die Kalkulation der Relevanz der Ergebnisse der quantitativen Studie auf phänomenale und praktisch bedeutsame Unterschiede angewiesen. Deren Grenzen müssen festgelegt werden. So sollte zum Beispiel erst ein Unterschied von mindestens 1 Skalenstufe in der Notenskala von 1 bis 6 als relevant eingeschätzt werden. Wie noch zu zeigen sein wird, sind allerdings die Aussagen der Befragten derartig massiv eindeutig, dass an deren praktischer Relevanz nicht zu zweifeln ist.

2.2. Aufbau der Fragebögen

Es gab zwei unterschiedliche Fragebögen: Einen für Leiter/innen und pädagogische Fachkräfte (bei den Leitungsfragen gab es einen kleinen Unterschied (siehe dort)) und einen Elternfragebogen. Beide Fragebögen enthielten zu Beginn einige demographische und regionalstatistische Fragen.

Die Befragung der Leiter/innen bzw. pädagogischen Fachkräfte bestand aus insgesamt 17 Fragen, zu denen jeweils eine unterschiedlich große Anzahl von Items (Einzelfragen bzw. Statements) gefragt wurden. Meistens sollten Vorgaben mit Schulnoten von 1 bis 6 bewertet werden. Die genauen Fragetexte und Items sind dem Anhang zu entnehmen. Auch bei der Darstellung der Ergebnisse werden Fragetext und Items genannt.

Die 17 Fragen bzw. Variablenblöcke wurden wie folgt bezeichnet:

- "pädagogische Meinung" (Frage 1)
- "Erfahrungsquellen des praktischen Könnens" Welche Rolle spielen die BILL im Rahmen der Erfahrungsquellen? (Frage2)

- "Anzahl richtiger Lösungen im Sinne der Testkonstrukteure" (Frage 3)
- "BILL Funktionalität" (Frage 4)
- "Wichtigkeit der Bildungsbereiche" (Frage 5)
- "Funktion der Bildungsbereiche" (Frage 6)
- "Zufriedenheit mit der Arbeit" (Frage 7)
- "Querschnittsdimensionen" (Frage 8)
- "Wichtigkeit der Kooperationspartner" (Frage 9)
- "Zufriedenheit mit Kooperationspartnern" (Frage 10)
- "Schulorientierung" (Frage 11)
- "Beobachtung und Dokumentation" (Frage 12)
- "Elternarbeit" (Frage 13)
- "Einstellungen zu Eltern" (Frage 14)
- "Verbesserungsvorschläge" (Frage 15)
- "Leitung" (Frage 16)
- "Team" (Frage 17)

Der Fragebogen für Eltern bestand aus 8 Fragen (Ergänzung E), die wie folgt bezeichnet wurden:

- Zufriedenheit mit der KITA (Frage 1 E)
- Anzahl richtiger Lösungen (Frage 2 E)
- Wichtigkeit der Bildungsbereiche (Frage 3 E)
- Formen der Elternarbeit (Frage 4 E)
- Schulorientierung (Frage 4 E)
- Fragen 6, 7, 8 wie Leiter/innen und Fachkräfte: Arbeit allein und in Gruppen, Anstrengung bei der Arbeit, Arbeitsfreude)

2.3. Kennzeichnung der Stichprobe durch demographische und pädagogisch relevante Daten

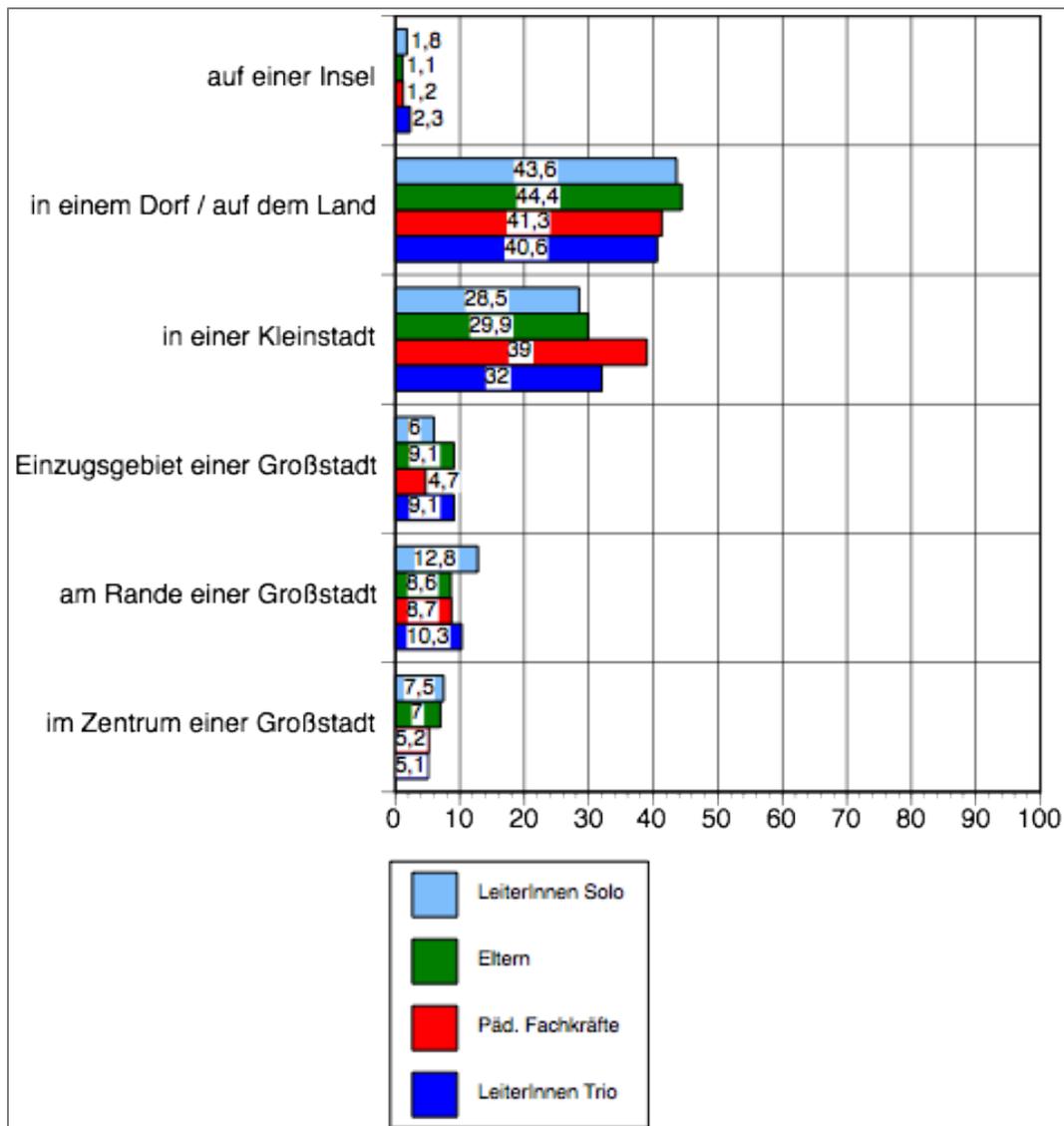
In Abbildung 3 sind typische demographische Daten der unterschiedlichen Stichproben dargestellt. Wie nicht anders zu erwarten, weichen die Daten von Leiter/innen und pädagogischen Fachkräften nur unwesentlich voneinander ab. Bei den Eltern wurden viele Variablen, etwa zur Situation des Kindergartens, nicht erhoben. In zeitgeschichtlicher Perspektive ist auffällig, dass die Eltern nunmehr jünger sind als das Personal – ein Umstand der in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts zum Beispiel noch recht ungewöhnlich war. Leiter/innen und Fachkräfte haben ebenfalls so viele Kinder wie die Eltern im Schnitt auch.

Abbildung 17: Demographische Daten der untersuchten Stichproben

	Alter	Zahl eigene Kinder	Arbeitszeit Wochenstunden	Jahre Berufserfahrung	Anzahl Gruppen	Zahl Fachkräfte	Zahl Kinder	% Migration Klientel
Leiter/innen Trio	48,8	2,0	33,9	24,3	4,1	7,7	69,9	13,4
Leiter/innen solo	47,9	2,0	35,0	23,7	4,0	7,3	68,1	11,8
Päd. Fachkräfte	40,8	1,7	31,4	15,6	4,2	7,7	74,1	11,5
Eltern	36,4	2,0	-	-	-	-	-	-

Die Arbeitszeit ist im Mittel durch die vielen Teilzeitkräfte niedriger als die offizielle Wochenarbeitszeit. Leiter/innen haben, weil sie im Schnitt älter sind, mehr Berufserfahrung. Der Migrationsanteil liegt zwischen 11% und 13 % ist also im Durchschnitt niedriger als in anderen Bundesländern, z.B. NRW.

Abbildung 18: Regionale Lage der Kita



Der geringe Migrationsanteil wird auch durch andere Daten plausibel gemacht, zum Beispiel durch die Daten zur regionalen Lage der Kitas. In Abbildung 4 ist ersichtlich, dass die meisten Fragebögen aus einer Kita auf einem Dorf / auf dem Land bzw. aus einer Kleinstadt kommen. Regionen in denen bundesweit und überall nur wenige Menschen mit Migrationshintergrund wohnen. In Abbildung 19 ist der Vergleich mit der Studie von Honig u.a. 2006 dargestellt.

Abbildung 19: Vergleich der vorliegenden Untersuchung mit der von Honig u.a. 2006 bezüglich der lokalen Herkunft der Fragebögen. Prozent des Anteils an der Gesamtstichprobe

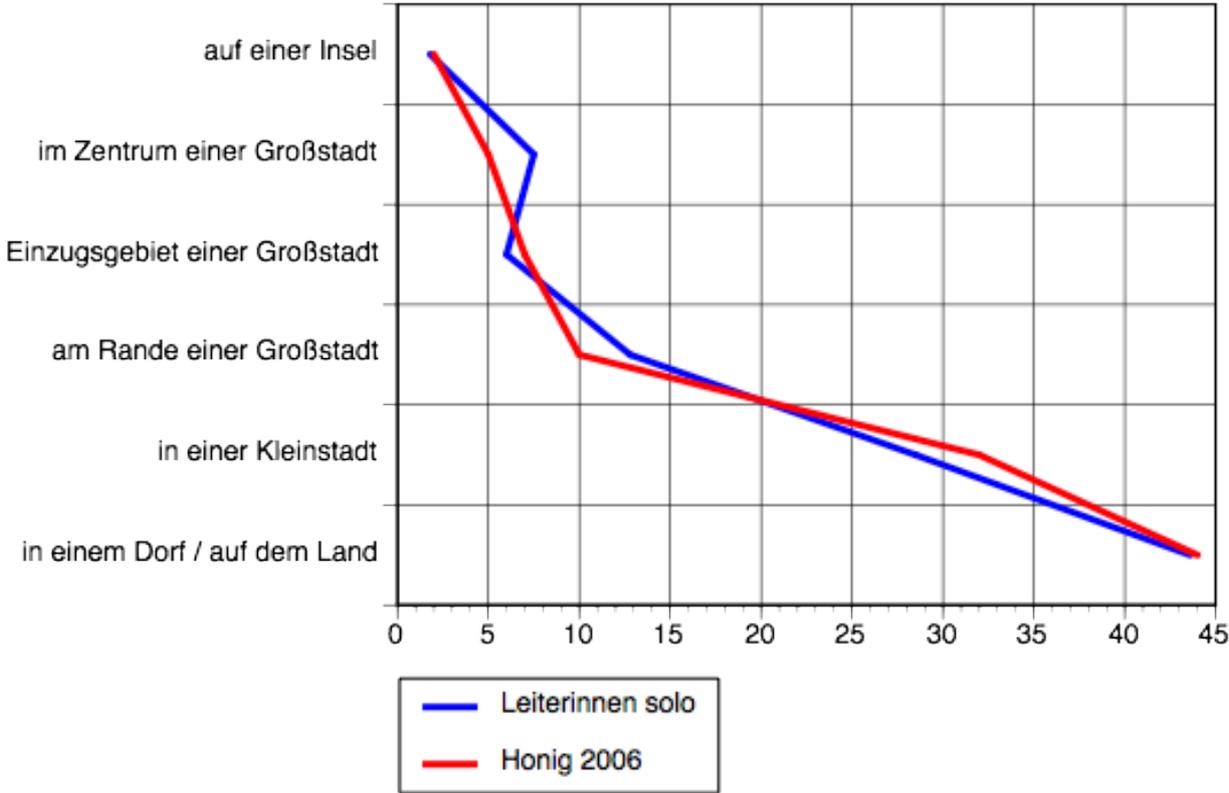
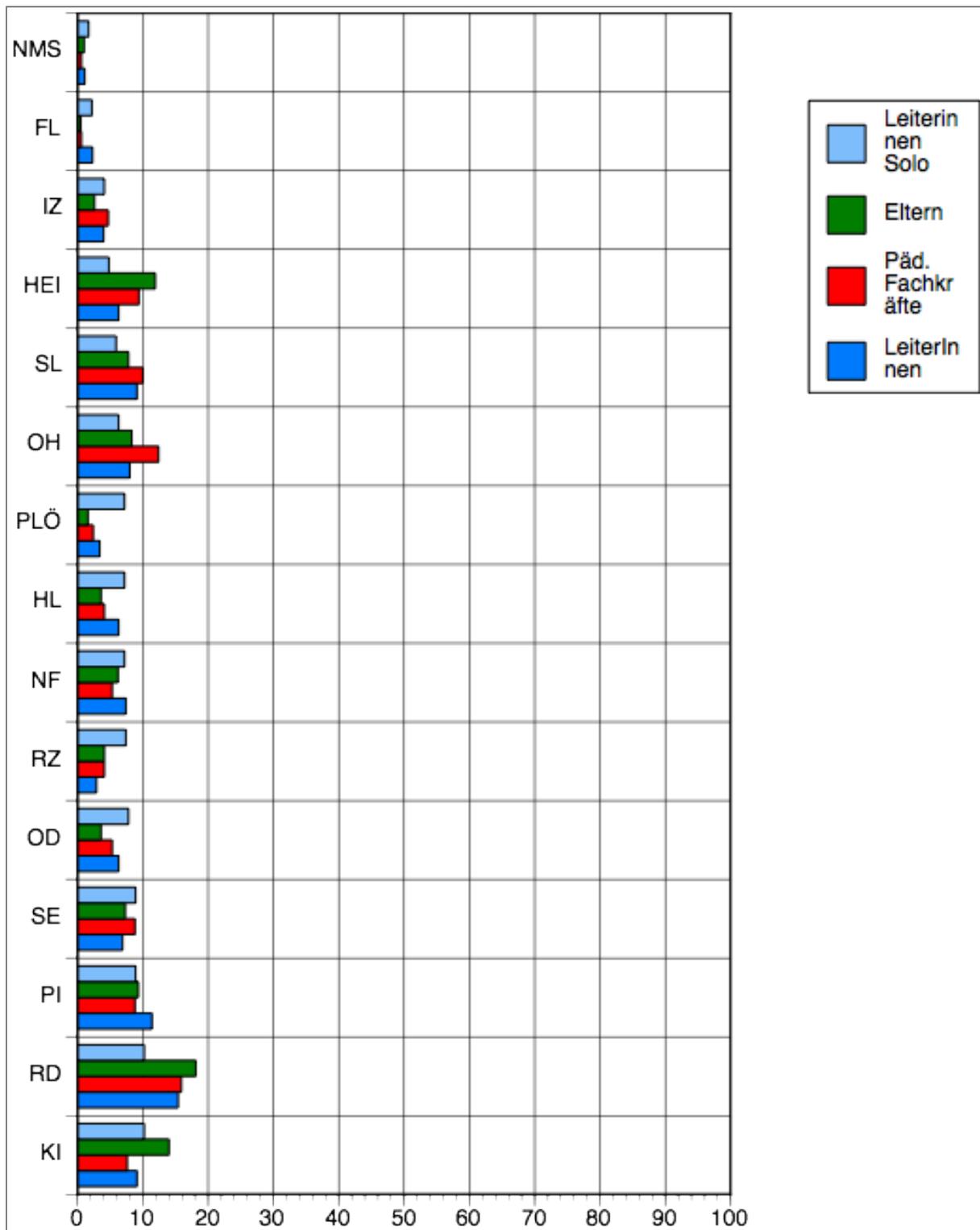
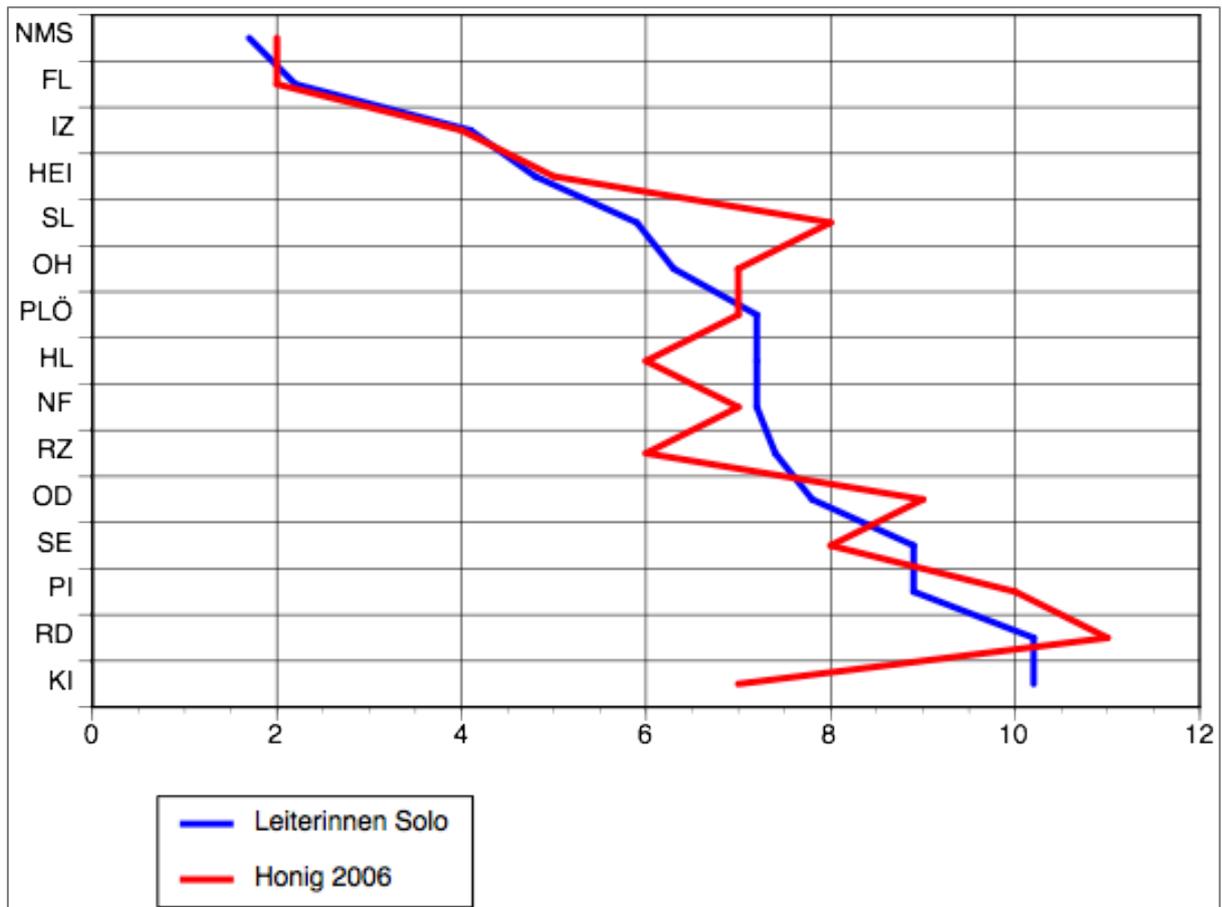


Abbildung 20: Autokennzeichen des Wohnortes der Befragten



In Abbildung 20 wird das Autokennzeichen analog der Befragung von Honig u.a. 2006 erhoben, wobei die Zahl der Rückläufer aus Rendsburg am häufigsten sind.

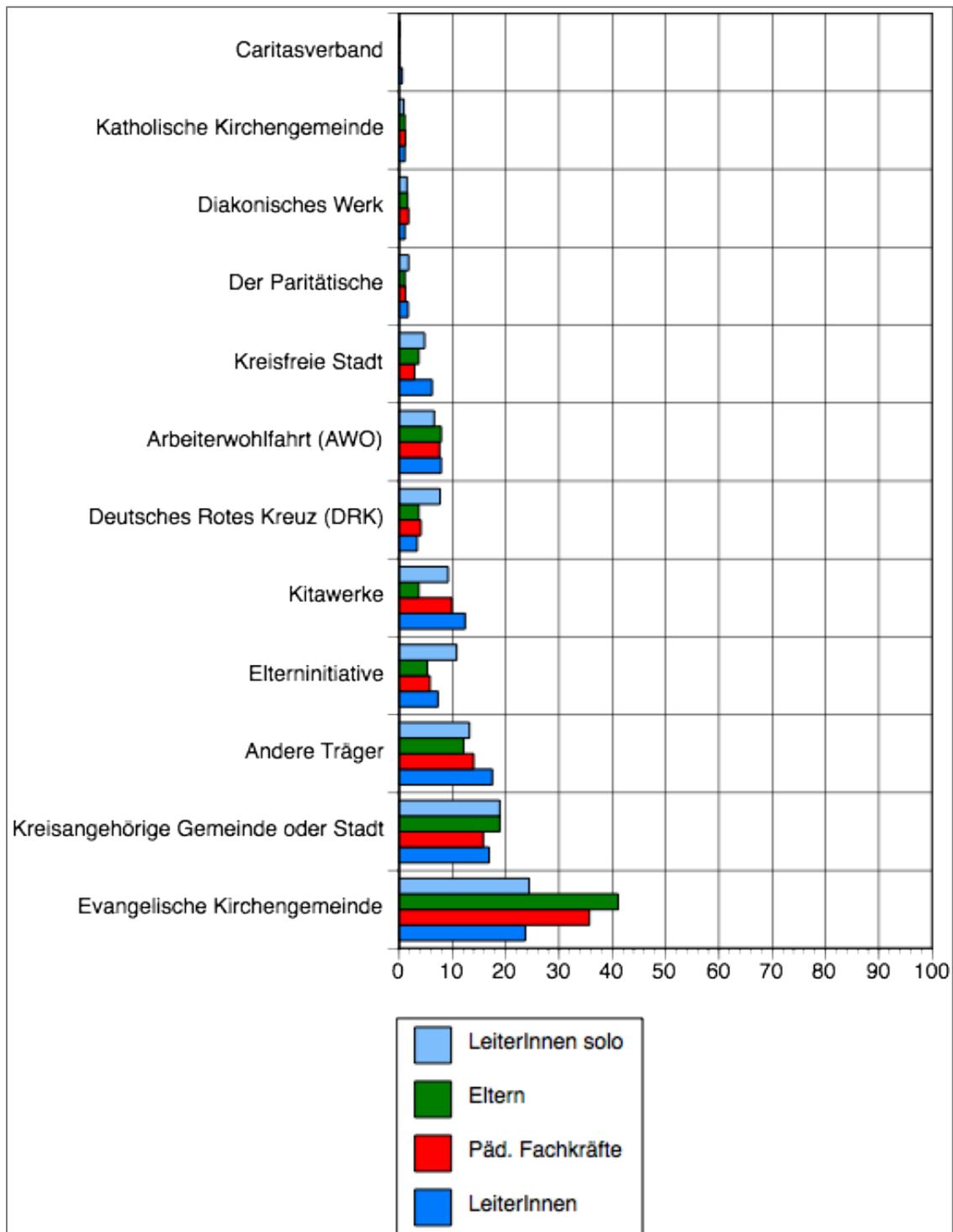
Abbildung 21: Vergleich der vorliegenden Untersuchung mit der von Honig u.a. 2006 bezüglich der des Autokennzeichens des Wohnortes der Befragten. Prozent des Anteils an der Gesamtstichprobe.



Der Vergleich mit der Studie von Honig u.a.2006 ergibt: In Kiel gab es 2006 weniger Rücklauf - in Schleswig mehr. Die anderen Unterschiede sind nicht relevant.

In Abbildung 22 sind erwartungsgemäß die im Lande am häufigsten vertretenen evangelischen Träger auch die Lieferanten der meisten Fragebögen. Interessant sind diese Daten nur im Hinblick auf den Vergleich mit der Trierer Studie.

Abbildung 22: Trägerspezifischer Rücklauf der Fragebögen.

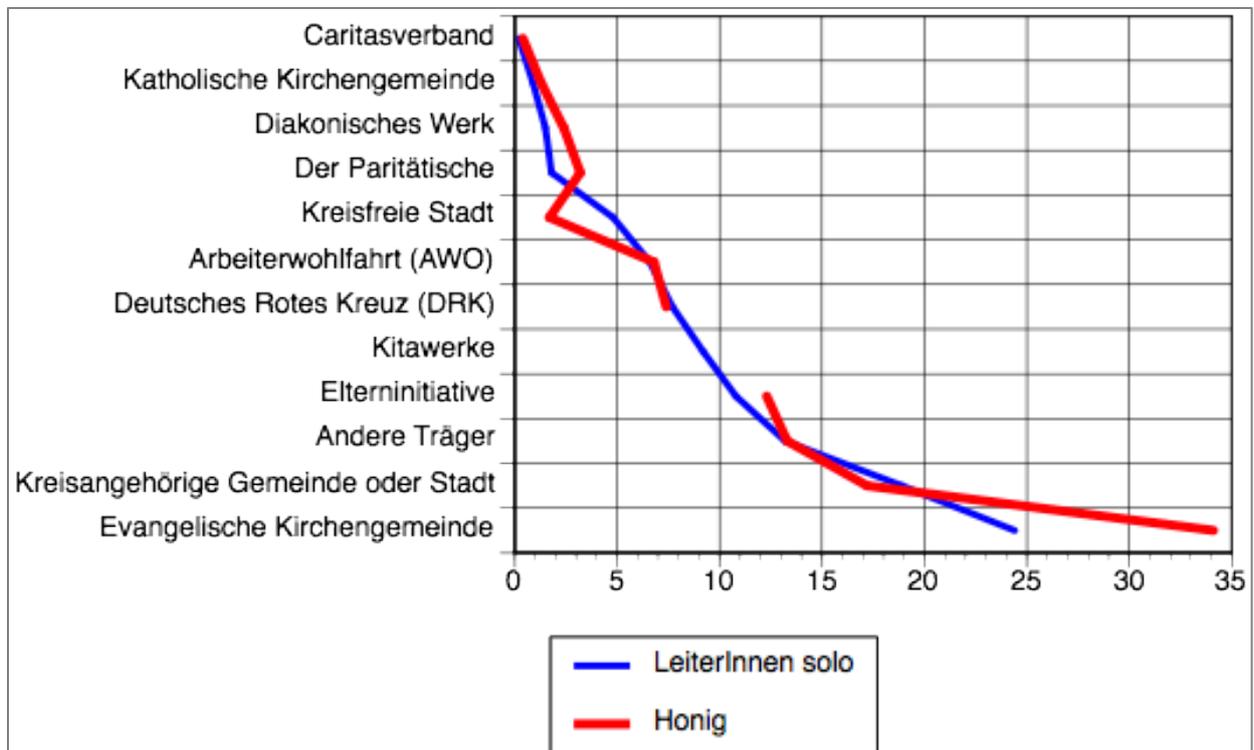


In der Studie von Honig u.a. 2006 verteilte sich der Rücklauf ganz ähnlich auf die Träger (vgl. Abbildung 23). Mit einer Besonderheit: 2006 gab es einen um 10% höheren Rücklauf der evangelischen Träger - allerdings gab es die "Kitawerke" noch nicht. Die machen 2012 rund 10% des Rücklaufs aus. Also auch hier keine relevanten Unterschiede.

Die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung ist also mit jener von 2006 vergleichbar.

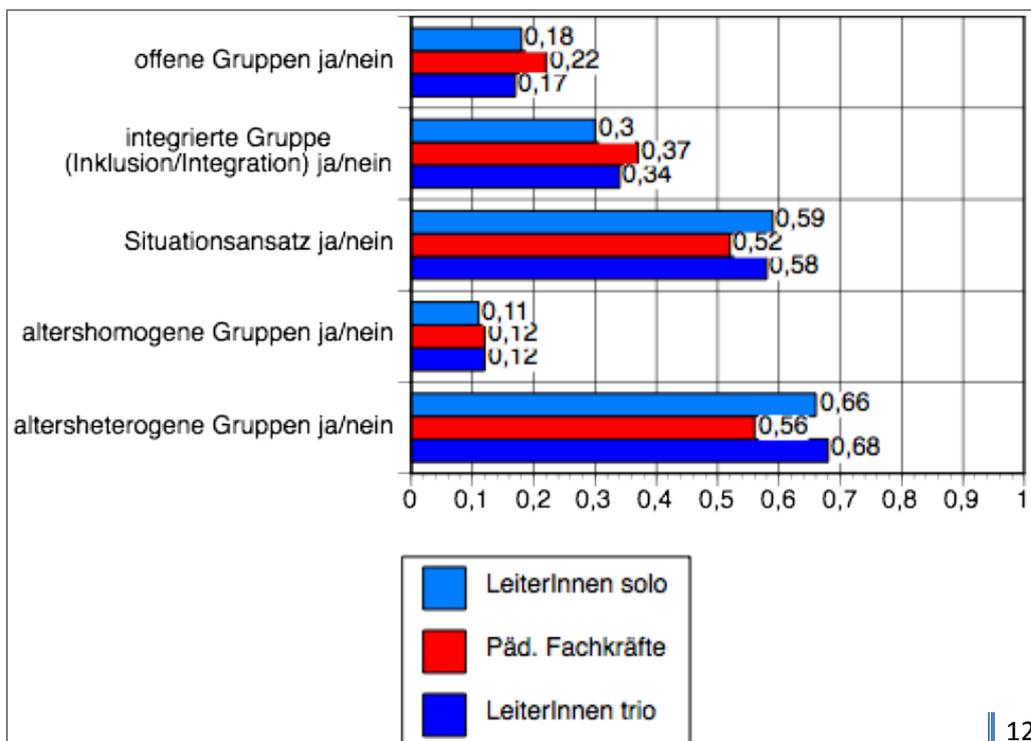
Abbildung 23: Rücklauf aus verschiedenen Trägern

(Zwischen 2006 und 2012 keine relevanten Unterschiede. Kitawerke als neuer Träger ersetzen den geringeren Rücklauf aus den evangelischen Kirchengemeinden)



In Abbildung 24 sind eine eher konzeptionelle Frage und deren Antworten abgebildet. Erstaunlich ist, dass der Situationsansatz eine doch erhebliche Rolle spielt und das altersheterogene Gruppen folglich ebenso wie integrierte, relativ häufig sind. Altershomogene Gruppen kommen selten vor. Das Konzept offener Gruppen, bei dem Gruppen aufgelöst werden, spielt bei 17% bis 20% der Einrichtungen eine gewisse Rolle.

Abbildung 24: Konzepte der befragten Einrichtungen

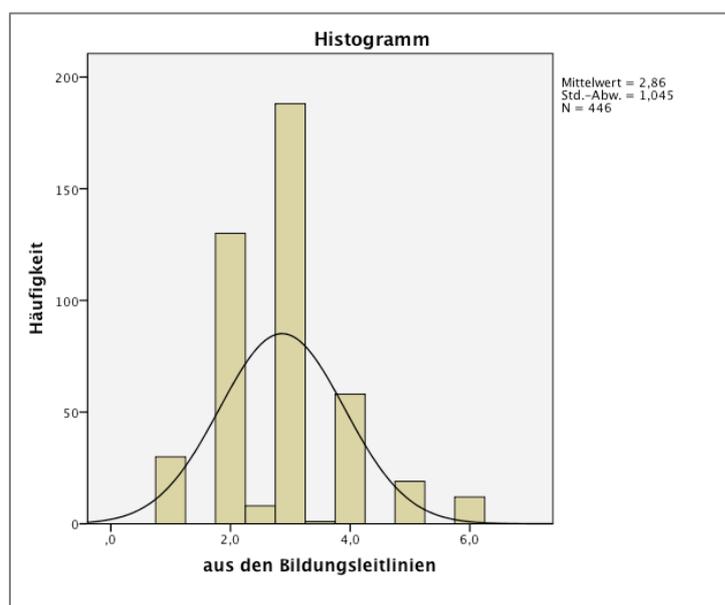


Diese eher konzeptionellen Ergebnisse zeigen schon die Richtung an, der auch die Ergebnisse der vorliegenden Befragung folgen: Typisch kindergartenähnliches Arbeiten ist vorherrschend und weniger eine schulisch orientierte Programmarbeit.

3. Methoden der Auswertung und ihre Problematisierung

Die nahe liegende Auswertung von Fragebogendaten besteht darin, dass man den Lesenden mitteilt, wie viele Menschen die jeweils vorgegebenen Antwortalternativen ausgefüllt haben. Dabei entsteht Bünde ein Häufigkeitsdiagramm, das zeigt wie oft eine bestimmte vorgegebene Antwortalternative gewählt wurde. In der folgenden Abbildung 25 und 26 ist dies für das Item "aus den Bildungsleitlinien" der Frage 2 geschehen "Geben Sie nun bitte an, wo Sie das Meiste und Beste für Ihre praktische Arbeit gelernt haben! Geben Sie Noten von 1= sehr wichtig für meine praktische Arbeit bis 6 = überhaupt nicht nützlich für meine praktische Arbeit".

Abbildung 25: Häufigkeitsdiagramm eines Items der Frage 2. Erläuterung im Text.

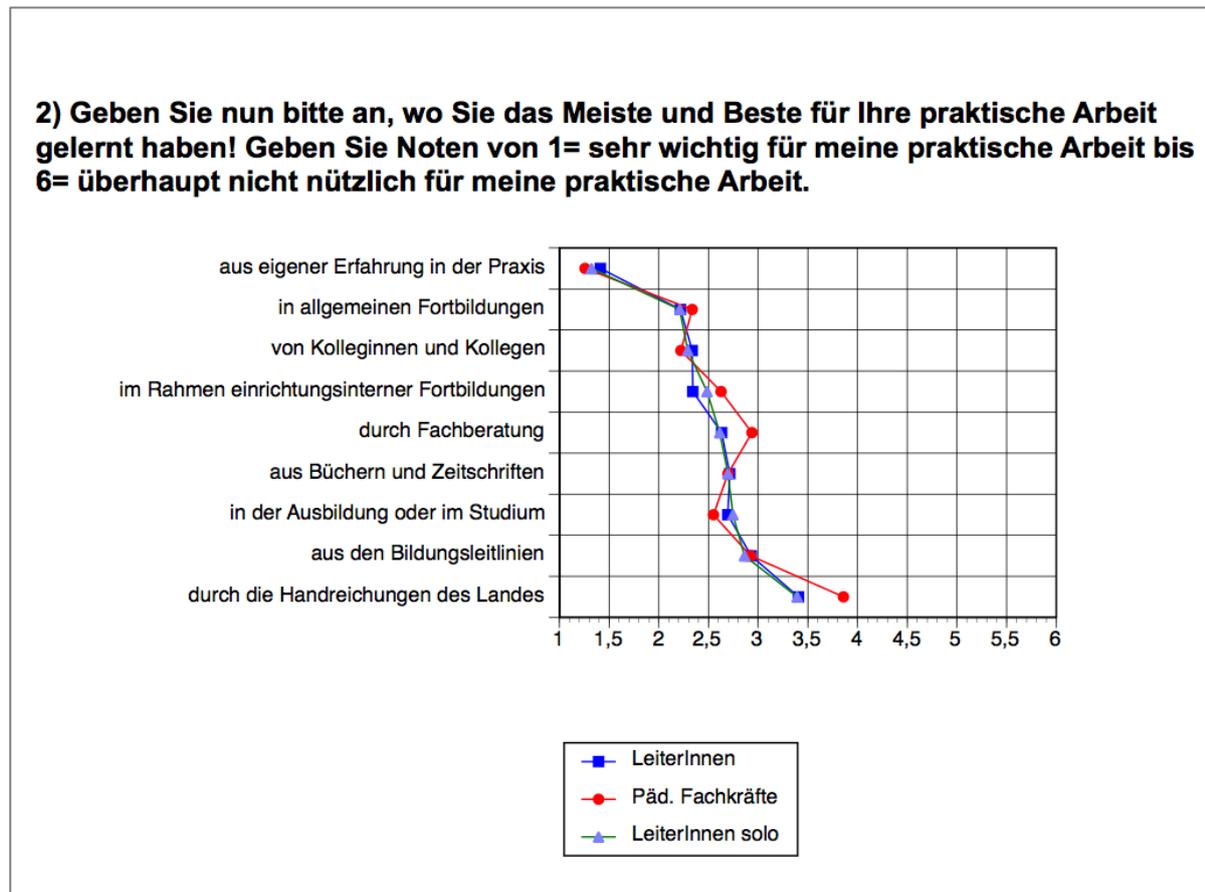


Man erkennt, dass die Noten 3 und 2 am häufigsten gewählt wurden - nur wenige Personen geben eine 5 oder eine 6. Der Mittelwert beträgt 2,86 liegt also nahe der 3.

Würde man diese Art der Darstellung der Ergebnisse für alle Fragen und Items durchführen, so ergäbe sich ein ziemlich umfangreicher Wust von Diagrammen, der nicht mehr zu überblicken ist. Aus diesem Grunde fasst man die Häufigkeitsdiagramme durch einen Mittelwert pro Diagramm zusammen. Der Mittelwert wird meist als arithmetisches Mittel (=Summe der Einzelwerte durch die Anzahl der Antworten) errechnet. Für die oben genannte Frage die zur Frage 2 gehört, sähe dann das entsprechende Diagramm wie folgt aus (vgl. 26).

Bei den Mittelwerten gilt, dass ca. die Hälfte der Fälle unterhalb, die andere Hälfte der Fälle oberhalb des Mittelwertes liegt. Das kann schwanken, wenn die Verteilung der Häufigkeiten nicht symmetrisch ist, sondern asymmetrisch oder zweigipflig et cetera.

Abbildung 26: Mittelwerte aller Items der Frage 2. Man sieht, dass beim Item "aus den Bildungsleitlinien" alle drei Stichproben einen nahezu identischen Mittelwert besitzen.



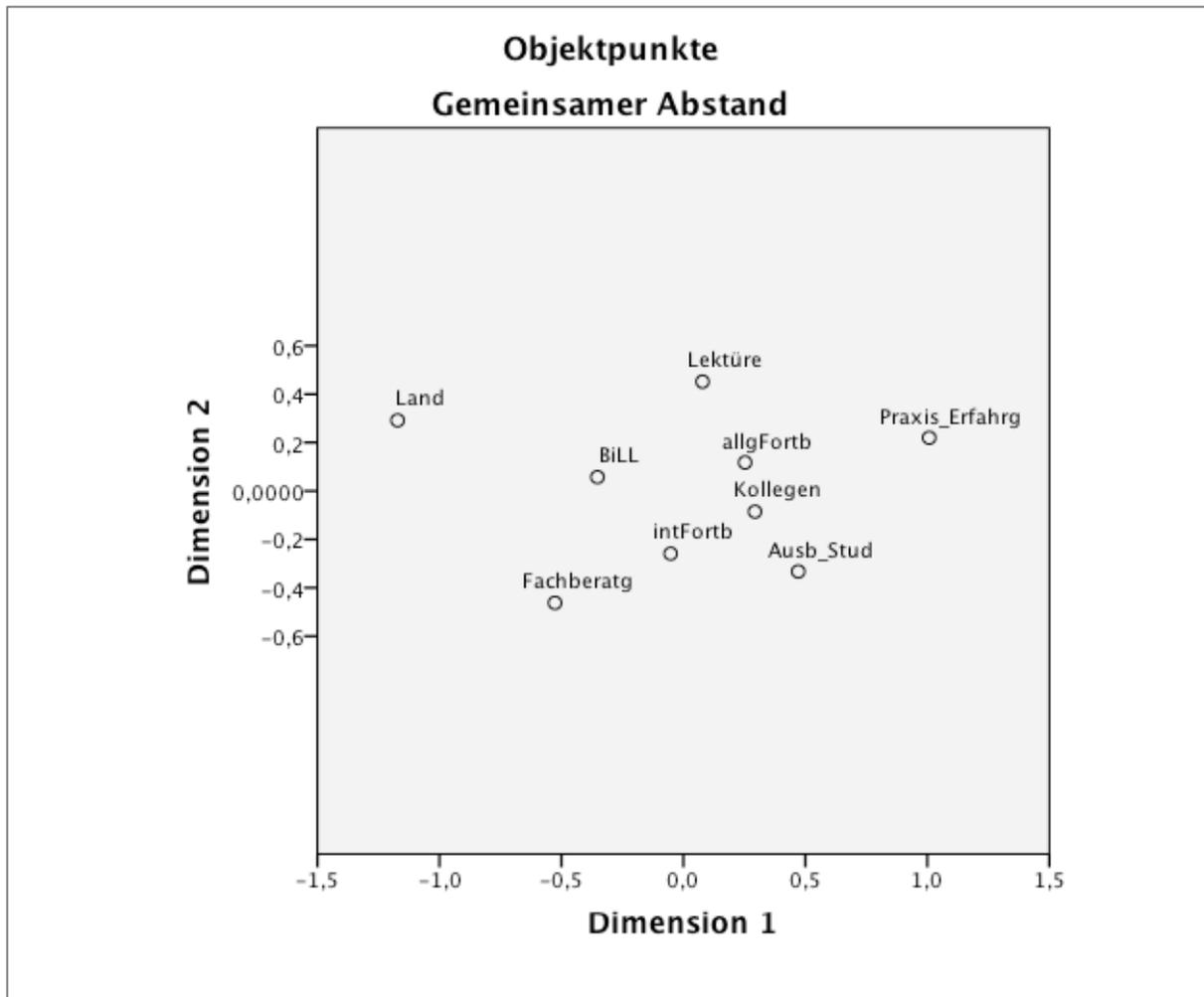
Das Diagramm in Abbildung 26 ist noch in einer weiteren Hinsicht verändert worden: Es sind nicht nur die Mittelwerte angegeben worden, sondern die Mittelwerte sind auch noch miteinander durch einen Linienzug verbunden worden. Das darf nicht missverstanden werden als eine inhaltliche Verbindung zwischen den einzelnen Mittelwerten, sondern die Verbindungen dienen nur der Verdeutlichung von Mittelwertsunterschieden in unterschiedlichen Stichproben (im Beispiel Leiter/innen solo und Trio, Fachkräfte). So sieht man die Unterschiede einfach schneller. Eine weitere Veränderung besteht darin, dass die Reihenfolge der Items nach Größe des Mittelwertes sortiert worden ist (oben die guten Noten - unten die schlechten) und nicht in derselben Reihenfolge wie im Fragebogen. Hätte man die Mittelwerte in derselben Reihenfolge wie im Fragebogen dargestellt, würden die Linien im Zickzack verlaufen und die Übersichtlichkeit der Darstellung würde leiden. Deshalb wurde auf die originale Abfolge der Items im Fragebogen bei der Darstellung der Ergebnisse verzichtet.

Die Darstellung der Mittelwerte stellt also eine Vereinfachung dar, die mehr Übersichtlichkeit über die Ergebnisse liefert.

Es gibt noch eine Vielzahl von Methoden, mit denen man die Daten reduzieren bzw. zusammenfassen kann. Eine davon ist die so genannte multidimensionale Skalierung (MDS). Hierbei werden die Items einer Frage genutzt, um eine Art Landkarte mit 2 oder mehr Dimensionen herzustellen, die über die Ähnlichkeit der Beantwortung der einzelnen Items Auskunft gibt. Wenn 2 Items miteinander korrelieren bzw. ähnlich beantwortet werden (also zum Beispiel beide positiv oder beide negativ), dann liegen diese beiden Items auf der Landkarte nebeneinander.

In der folgenden Abbildung 27 ist das Ergebnis einer multidimensionalen Skalierung mit 2 Dimensionen (die Zahl der Dimensionen könnte vorab bestimmt werden) wiedergegeben worden. Man sieht, dass in der Dimension 1 der rechte Pol durch die eigenen praktischen Erfahrungen gebildet wird, der linke eher durch die Handreichungen des Landes, evtl. noch durch Fachberatung und die BILL. Dimension 2 scheint nicht ganz so wichtig zu sein - sie geht nur von +0,6 bis -0,6 - die Dimension 1 hingegen von -1,5 bis +1,5.

Abbildung 27: Ergebnis einer multidimensionalen Skalierung (MDS) der Frage 2 nach den Erfahrungsquellen für das Meiste und Beste für die praktische Arbeit (nur pädagogische Fachkräfte). Erläuterung im Text.



Aufgrund der multidimensionalen Skalierung (MDS) könnte man nun weitere Datenreduktionen vornehmen.

Statt der MDS hätte man übrigens auch eine Faktorenanalyse berechnen können. Zwischen MDS und Faktorenanalysen gibt es enge Beziehungen, zu denen Bühl (2012, S. 861) nach einem Rechenbeispiel schreibt: „Die Ergebnisse der multidimensionalen Skalierung stimmen ... also sehr gut mit den Ergebnissen unserer Faktorenanalyse ... überein.“

Hier wird der weitere Weg der Skalenbildung nach einer MDS besprochen. Aufgrund der MDS in Abbildung 13 könnte man z.B. zwei Skalen (Praxis und Ausbildung vs. Land und Fachberatung) bilden. Damit die Skala auch über verschiedene Stichproben vergleichbar wäre, müsste man auch noch eine

MDS für die Leiter/innen rechnen (die sieht anders aus!). Wie man in Kapitel 4.2 sehen kann, wurden zwei Skalen für Frage 2 gebildet:

1. Praxis, Aus- und Fortbildung (Items: aus eigener Erfahrung in der Praxis, in der Ausbildung oder im Studium, in allgemeinen Fortbildungen), genannt „Praxisbildung“
2. Land Schleswig-Holstein (Items: aus den Bildungsleitlinien, durch die Handreichungen des Landes), genannt „Land SH“

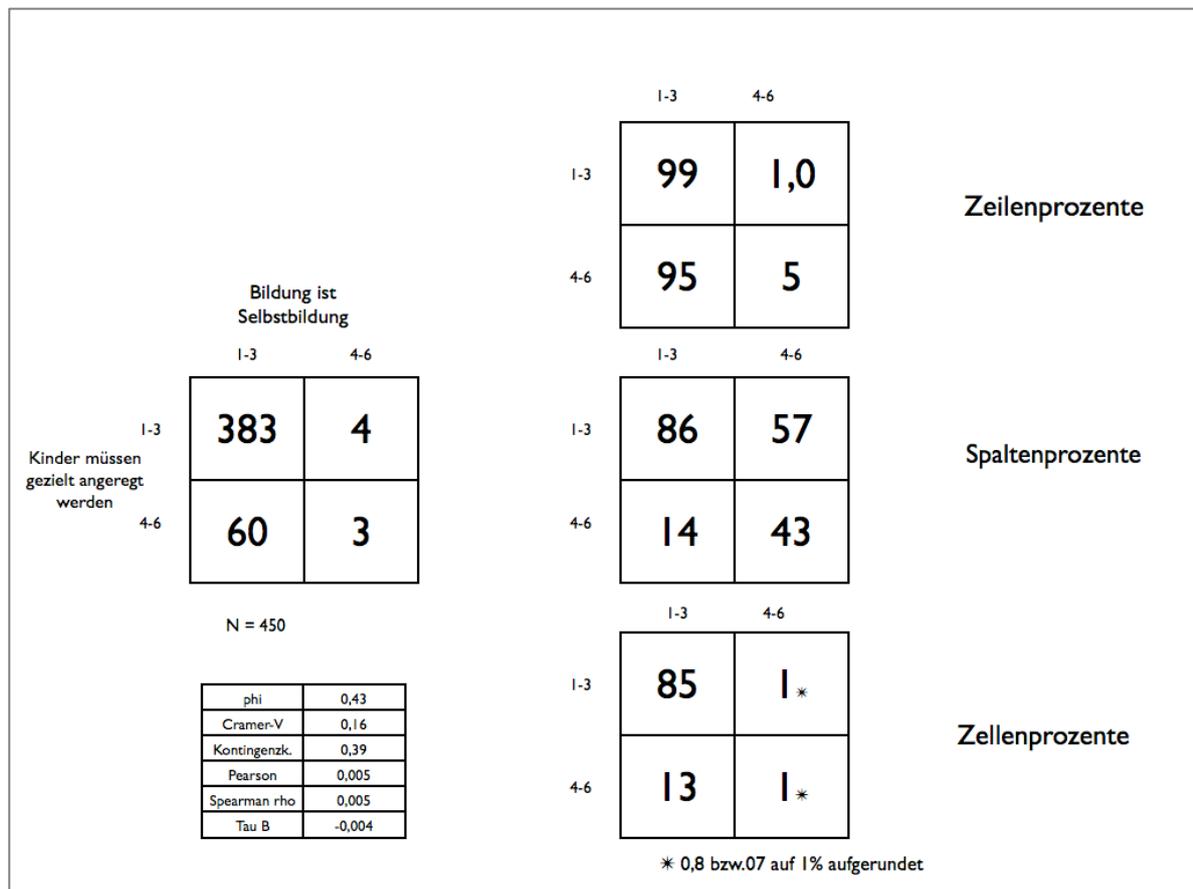
Bei der Skalenbildung werden dann die zu einer Skala gehörigen Items addiert und /oder noch ein Mittelwert gebildet. Wenn zum Beispiel 3 Variablen ausgewählt werden, die eine hohe Ladung(=hohe Werte, Koordinaten) auf einem Faktor bzw. einer Dimension haben, dann werden für jede Versuchsperson die 3 Werte die sie angekreuzt hat, addiert. Bei einer Skala von 1-6 würde also jemand, der dreimal eine 6 gewählt hat, einen Wert von 18 haben, wer jedes Mal die Note 1 vergeben hat, hätte einen Wert von 3. Oder - als Mittelwert - eine 6 bzw. eine 1. Ergebnis hier (vgl. Kapitel 4.2): Die Skala „Praxisbildung“ erhält bessere Werte als die Skala „Land SH“.

Eine weitere Strategie der Datenreduktion im Anschluss an eine MDS: Einzelne Markiertvariablen nach einer MDS auswählen, d.h. einzelne Variablen, die typisch für die Endpunkte einer Skala sind, stellvertretend für die Skala auswerten.

Von besonderer Bedeutung ist stets die Frage, wie man zwei Items miteinander vergleicht. Normalerweise berechnet man dann Korrelationskoeffizienten oder so genannte „Kreuztabellen“ (crosstabs). In Abbildung 28 ist eine solche Kreuztabelle für die Solostichprobe Leiter/innen auf der linken Seite dargestellt: Das Item „Bildung ist Selbstbildung“ wird verglichen mit dem Item „Kinder müssen gezielt angeregt werden“. In beiden Fällen lief die Skala von der Note 1 = sehr gut bis 6 = ungenügend, d.h. wer eine Note zwischen 1 und 3 gewählt hat, hat dieser Meinung eher zugestimmt. Man sieht nun, dass von insgesamt 450 Leiter/innen 383 beide Items mit positiven Noten bedacht haben, 60 davon sind der Meinung, dass Bildung Selbstbildung ist, aber nicht „dass die Kinder gezielt angeregt werden müssen“ usw.

Man könnte, wenn man eine prozentuale Auswertung vornimmt, in jeder Kreuztabelle Zeilenprozent, Spaltenprozent und Zellenprozent errechnen - alle drei haben eine unterschiedliche Bedeutung.

Abbildung 28: Abbildung 14: Auswertung des Vergleichs der Antworten auf zwei Items. Erläuterung im Text.



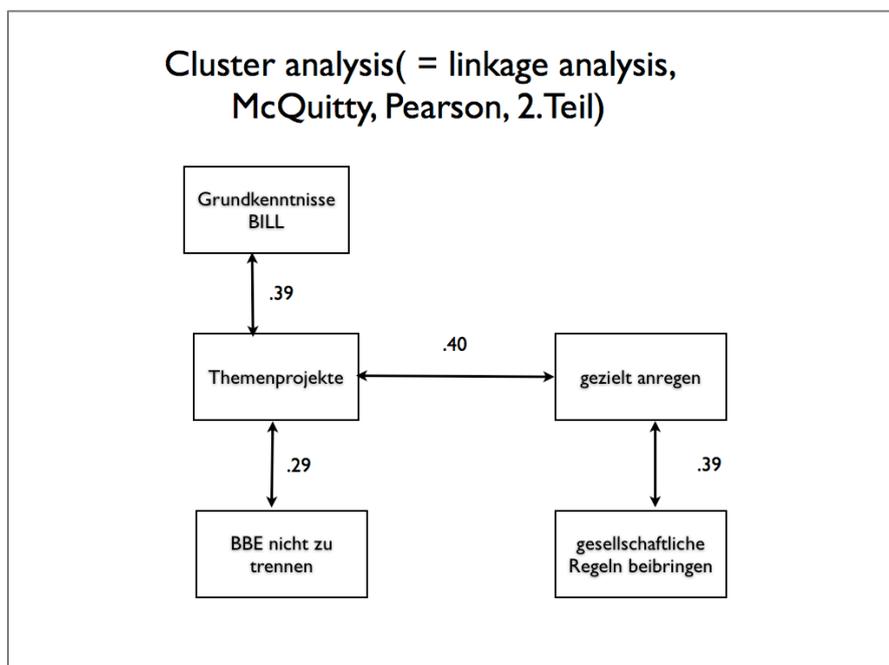
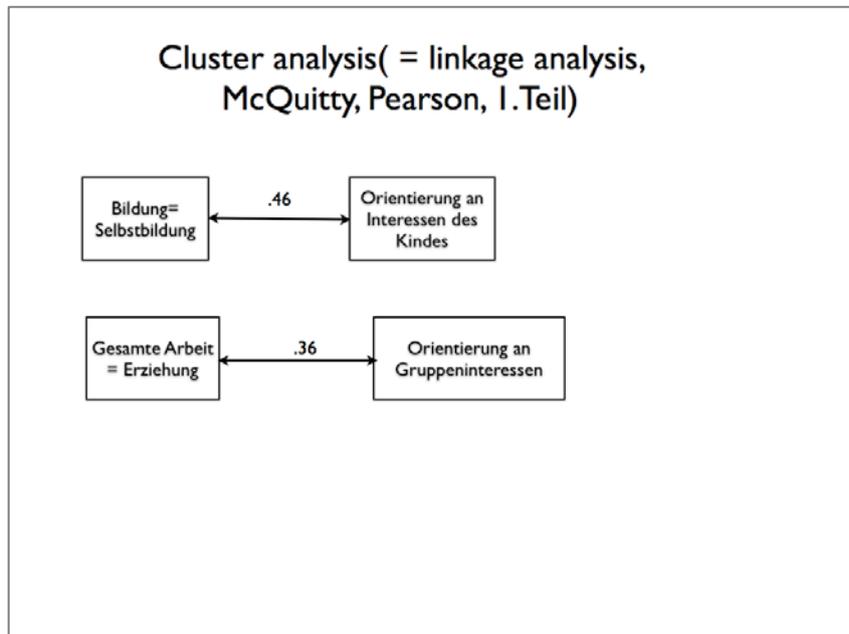
Bei den *Zeilenprozenten* ergänzen sich die Werte in jeder Zeile zu 100. Bei den *Spaltenprozenten* in jeder Spalte und bei den Zellen durch Addition aller 4 Zellen zu 100. Die interessante Frage ist nun, welche dieser 3 Darstellungsformen für angewandte Fragestellungen wichtig ist. Man sieht ohne weiteres, dass man etwa bei den Spaltenprozenten diejenigen, die den Satz „Bildung ist Selbstbildung“ negativ bewertet haben, erheblich überschätzt, also hohe Prozentsätze für geringe Frequenzen erhält und dass die Zellenprozent eigentlich die relevante Darstellungsform sind, weil hier die ursprünglichen Verhältnisse noch am deutlichsten, auch in Prozentsätzen, wiedergegeben werden. Besonders und wichtig ist das Ergebnis, dass nahezu 85 % aller Befragten meinen, dass beides richtig ist. Der wirkliche Befund ist also: Kinder müssen sowohl gezielt angeregt werden als auch „Bildung ist Selbstbildung“, ist die Meinung der überwiegenden Anzahl von Befragten.

Man macht eindeutige Fehler, wenn man nur schematisch solche Kreuztabellen und Korrelationen auswertet. In Abbildung 28 ist unten links eine Auswahl von Korrelationskoeffizienten angegeben worden, die zwischen einer Null-Korrelation und einer recht ansehnlichen Korrelation um .40 schwanken. Keiner dieser Werte trifft den Sachverhalt, dass eben beide Meinungen von der überwiegenden Mehrzahl der Stichprobe positiv bewertet worden sind. Deswegen gibt es im weiteren Verlauf dieser Darstellung auch überwiegend nur eine Darstellung der Zellenprozent.

In Einzelfällen werden in diesem Bericht Clusteranalysen berechnet, die ein ähnliches Ziel haben wie die multidimensionale Skalierung, nämlich die Datenreduktion. Hierbei werden Items, die ähnlich beantwortet werden, in einem Cluster (Klumpen) zusammengefasst.

In der Anwendungsforschung kann man sich, wie die oben gemachten Ausführungen zeigen, nicht immer auf die „Richtigkeit“ von Korrelationskoeffizienten verlassen, die allerdings auch bei Clusteranalysen eine Rolle spielen. Deshalb sollte man solche Verfahren mit Bedacht und nur als Ergänzung einsetzen.

Abbildung 29: Ergebnisse einer linkage analysis für die Items der Frage 1 „pädagogische Meinungen“



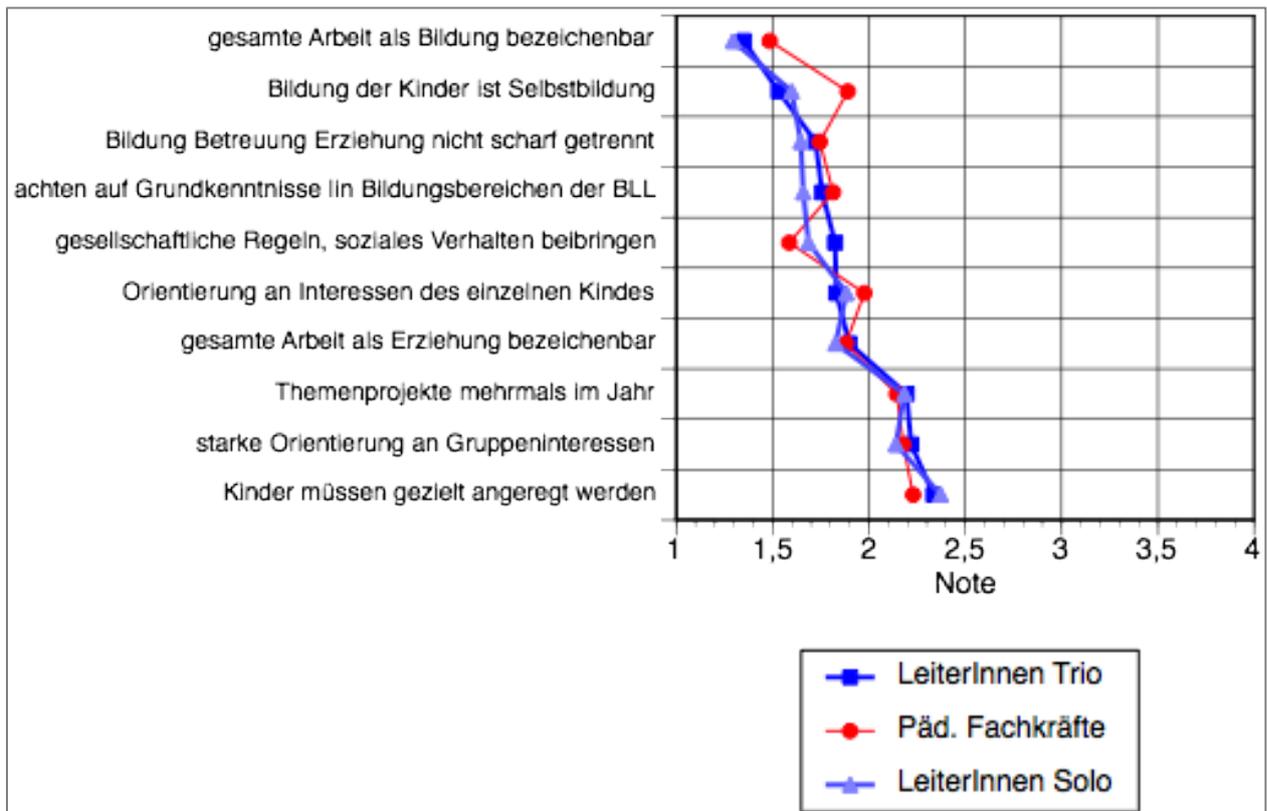
In Abbildung 29 ist eine solche Clusteranalyse für den 1. Variablenblock pädagogischer Meinungen dargestellt (sog. linkage analysis). Die Pfeile bedeuten Interkorrelationen und der Korrelationskoeffizient steht jeweils am Pfeil. Die so genannte Linkage Analysis basiert auf dem Prinzip, dass diese Pfeile nur immer zwischen 2 Items gezeichnet werden, die in Bezug auf alle anderen Items höchste Ähnlichkeit mit dem jeweils anderen haben.

4. Ergebnisse

4.1. Variablenblock "pädagogische Meinung" (Frage 1)

In Abbildung 30 sind die Ergebnisse zur Frage 1, die allgemeine pädagogische Meinungen betrifft, dargestellt. Man erkennt, dass die Leiter/innen und pädagogischen Fachkräfte eine ähnliche Beantwortung sämtlicher Items zeigen. Der größte Teil der Items wird mit Noten besser als 2 beurteilt, d.h. sie passen mehrheitlich zur Meinung der Befragten.

Abbildung 30: Ergebnisse zur Frage 1 „pädagogische Meinungen“ - Dargestellt sind die Mittelwerte zu allen Items.



Nachdem eine MDS durchgeführt worden ist, können 2 Dimensionen bzw. Skalen erkannt werden:

1. Skala „Anregung gegen Selbstbildung“, d.h. eine bipolare Skala
2. Skala a) „Erziehung gegen Bildung“ (ebenfalls eher bipolar) bei Leiter/innen bzw. b) „Anregung gegen Grundkenntnisse in den Bildungsbereichen der BILL“ bei den Fachkräften.

Beide Skalen reflektieren den Gegensatz zwischen Selbstbildung/Bildung einerseits und Erziehung/Anregung andererseits. Weil es sich hier nicht um stichprobenähnliche Skalen handelt (Leiter/innen und pädagogische Fachkräfte zeigen leicht unterschiedliche Dimensionen) wird die weitere Datenreduktion durch Markiervariablen bestimmt. Das heißt: Die Dimensionen werden durch besonders typische Items repräsentiert. In den Abbildungen 17 und 18 ist dies geschehen.

Abbildung 31: Ausgewählte Items und ihr Zusammenhang zur Frage 1 „pädagogische Meinungen“. „Selbstbildung“ vs. „Anregung“ und „Orientierung an den Interessen des einzelnen Kindes“.

Bildung der Kinder ist Selbstbildung	Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung
Kinder müssen gezielt angeregt werden	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
Leiter/innen Trio N= 171	86,7 %	1,8 %	10,5 %	0,6 %
Pädagogische Fachkräfte N= 167	84,8 %	9,0 %	4,8 %	1,2 %

Bildung der Kinder ist Selbstbildung	Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung
Orientierung an Interessen des einzelnen Kindes	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
Leiter/innen Trio N= 171	96,1 %	1,2 %	1,8 %	1,8 %
Pädagogische Fachkräfte N= 167	91,2 %	3,0 %	3,0 %	3,0 %

Abbildung 32: Ausgewählte Items und ihr Zusammenhang zur Frage 1 „pädagogische Meinungen“. „Interessen des einzelnen Kindes“ vs. „Anregung“ und „Gruppeninteressen“

Orientierung an Interessen des einzelnen Kindes	Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung
Kinder müssen gezielt angeregt werden	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
Leiter/innen Trio N= 171	87,6 %	10,2 %	1,7 %	1,6 %
Pädagogische Fachkräfte N= 167	84,7 %	8,4 %	4,8 %	1,2 %

starke Orientierung an Gruppeninteressen	Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung
Orientierung an Interessen des einzelnen Kindes	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
Leiter/innen Trio N= 171	89,8 %	1,8 %	7,3 %	0,6 %
Pädagogische Fachkräfte N= 167	88,4 %	4,2 %	5,4 %	1,8 %

Man erkennt folgende übereinstimmende positive Bewertung bei Leiter/innen und Fachkräften bei der vorgegebenen, auf den ersten Blick sich widersprechenden, Alternativen:

1. „gezielte Anregung“ und „Bildung ist Selbstbildung“ (86,7 % und 84,8 %)
2. „Orientierung an Interessen des Einzelnen“ und „gezielt anregen“ (87,6 % und 84,7 %)
3. „Orientierung an Interessen des Einzelnen“ und „Orientierung an Gruppeninteressen“ (88,4 % und 89,8 %).

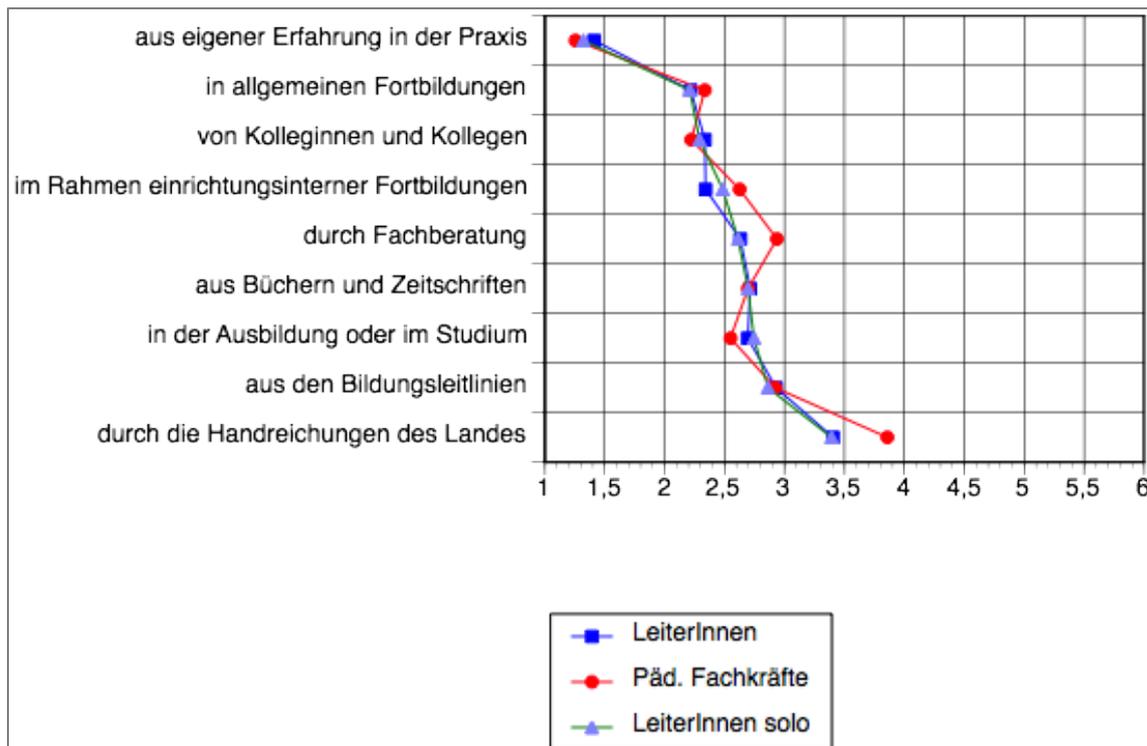
Diese Daten wurden durch eine Dichotomisierung der Skalen (Noten 1-3 = Zustimmung und Noten 4-6 = Ablehnung) gewonnen.

Man kann nun mit Blick auf die eindeutigen Ergebnisse festhalten, dass die Leiter/innen und Fachkräfte sowohl Selbstbildung als auch gezielte Anregung, wie auch eine Orientierung sowohl an den Interessen des Einzelnen wie auch den Gruppeninteressen simultan bevorzugen. Falls also im sprachlichen Diskurs über erzieherische Praxis Gegensätze zwischen diesen Formulierungen behauptet würden, so stimmen diese nicht mit den Meinungen der praktisch tätigen Leiter/innen und pädagogischen Fachkräfte überein: Beides, Selbstbildung und Anregung, wie auch die Orientierung an Einzelinteressen und Gruppeninteressen werden gleichzeitig bejaht.

4.2. Variablenblock "Erfahrungsquellen des praktischen Könnens" – Welche Rolle spielen die BILL im Rahmen der Erfahrungsquellen? (Frage 2)

Die Frage 2 enthielt Quellen, aus denen die Befragten das „Meiste und Beste für ihre praktische Arbeit“ gelernt hätten. Unter die Items gemischt war die Frage, ob auch die Bildungsleitlinien und Handreichungen des Landes dabei eine Rolle spielen. In Abbildung 33 sieht man das Ergebnis. Am meisten haben die Befragten aus ihren eigenen praktischen Erfahrungen gelernt. Das Ergebnis deckt sich mit anderen Umfragen, die man zum Beispiel (Terhart) im Lehrerberuf gemacht hat. Sodann folgen in der Reihenfolge der Wichtigkeit: Fortbildungen, Kollegen als Informationsquellen, Bücher und Zeitschriften, Ausbildung. Die Bildungsleitlinien und die Handreichungen des Landes erreichen bei dieser Frage im Durchschnitt nur relativ schwache Noten (3 bis 4).

Abbildung 33: Ergebnisse zur Frage 2 „Erfahrungsquellen des praktischen Könnens“. Dargestellt sind Mittelwerte.



Auch hier zeigt sich, dass eine genauere Betrachtung wichtig ist. Nach Durchführung einer MDS gibt es zwei Skalen:

1. Skala „Praxis, Aus- und Fortbildung“ (Items: aus eigener Erfahrung in der Praxis, in der Ausbildung oder im Studium, in allgemeinen Fortbildungen)
2. Skala „Land SH“ (Items: aus den Bildungsleitlinien, durch die Handreichung des Landes)

Die Abbildung 34 zeigt nun den Vergleich der Mittelwerte beider Skalen (arithmetisches Mittel) - es gibt deutliche (auch signifikante) Unterschiede zwischen der Skala „Praxis, Aus- und Fortbildung“ und der Skala „Land SH“. Das darf aber nicht verunsichern: In allen Berufen ist die Praxisbildung letztlich entscheidender als die Verlautbarungen und Regelungen der Arbeit durch Richtlinien.

Abbildung 34: Mittelwerte der beiden Skalen "Praxis, Aus- und Fortbildung" bzw. "Land SH" in drei Personengruppen

(Erläuterung im Text. * bedeutet der Unterschied ist signifikant)

	Lsolo	Ltrio	PF
Praxis, Aus- und Fortbildung	2,1	2,1	2,0
Land SH	3,1 *	3,1 *	3,4 *

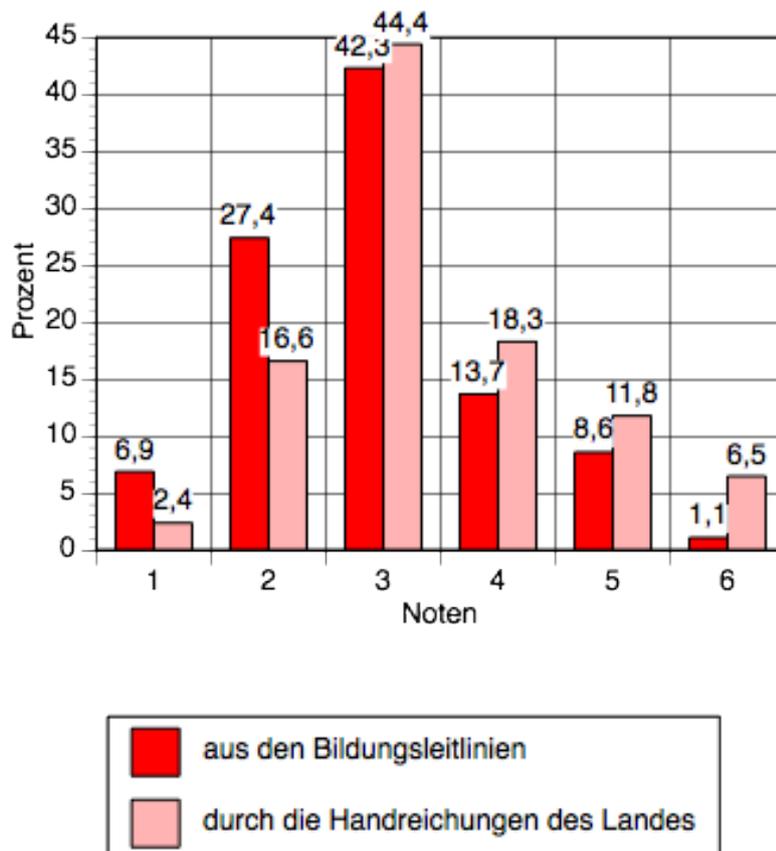
Abbildung 35: Vergleich der Zustimmung zu den Items „aus eigener Praxis und Erfahrung“ vs. „aus den Bildungsleitlinien“

Aus eigener Praxis und Erfahrung	Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung
aus den Bildungsleitlinien	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
Leiterinnen solo N=445	79,4	20,1	0,2	0,0
Leiterinnen Trio N= 173	72,9	23,1	3,5	0,6
Pädagogische Fachkräfte N= 162	76,5	22,9	0,6	0,0

Eine Überraschung bietet insbesondere die Abbildung 35: zwischen 72,9% und 79,4 % der Befragten benoten mit positiven Noten (1-3), dass sie sowohl aus eigener Praxis und Erfahrung, wie auch aus den Bildungsleitlinien für die Praxis lernen. Beides wird zwar erst durch die Dichotomisierung deutlich (die Einzelnoten differieren ja), aber es gilt: Das ist ein sehr positives Ergebnis für die Praxisrelevanz der Bildungsleitlinien.

Interessant ist auch eine Gegenüberstellung der Häufigkeiten von vergebenen Noten für die Bildungsleitlinien und die Handreichung des Landes Schleswig-Holstein. Hier sieht man in Abbildung 36, dass die Bildungsleitlinien bessere Noten bekommen als die Handreichungen des Landes bisher. Allerdings sind schlechte Noten (5 und 6) in beiden Fällen auch nur durch Minderheiten vergeben worden.

Abbildung 36: Notenverteilung für die Bildungsleitlinien und die Handreichungen des Landes



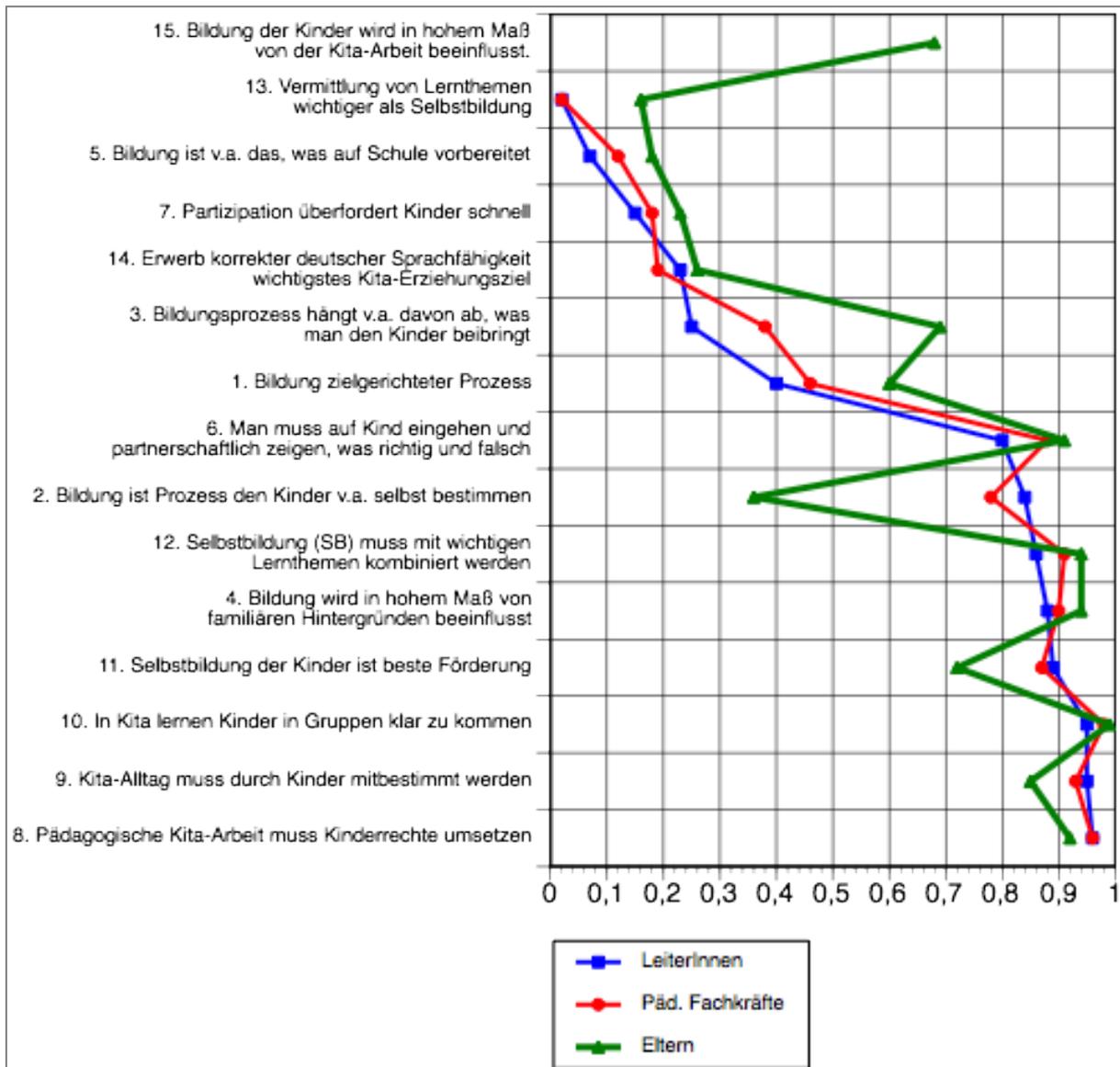
Man kann nun aufgrund dieser Analyse zu folgendem Fazit kommen: Die Leiter/innen und Fachkräfte gewinnen ihr praktisch relevantes Wissen zwar am häufigsten durch eigene Erfahrung und durch die (i.w.Si.) Aus- und Fortbildung, immerhin geben aber rund 75 % des Fachpersonals an, das beides simultan eine Quelle ist für das, was sie in der Praxis anwenden: Praxiserfahrung und Bildungsleitlinien.

Daraus kann man auch den Schluss ziehen, dass die Bildungsleitlinien praxisnah formuliert worden sind bzw. dass sie als gleichwertige Orientierungsquelle und neben der bisherigen Erfahrung, Ausbildung und Fortbildung stehen.

4.3. Variablenblock: "Anzahl richtiger Lösungen im Sinne der Testkonstruktoren" (Frage 3)

Ein besonderer Variablenblock für die Evaluation der Bildungsleitlinien war die Frage 3, in der 14 Sätze über das Erziehungs- und Bildungsverständnis in der Kita formuliert worden sind, die die Befragten mit „richtig“ oder „falsch“ beantworten konnten. Durch diese Form eines Tests sollte geprüft werden, ob die zentralen Botschaften der Bildungsleitlinien für das Erziehungs- und Bildungsverständnis von den Befragten richtig erkannt worden sind. Je mehr richtige Lösung jemand in diesem Test hat, umso besser hat er die Bildungsleitlinien auch verstanden. Die 14 Sätze waren so konstruiert, dass manche für die Auswertung „richtig“ waren, wenn „falsch“ angekreuzt war.

Abbildung 37: 15 Sätze über das richtige Erziehungs- und Bildungsverständnis in den Bildungsleitlinien



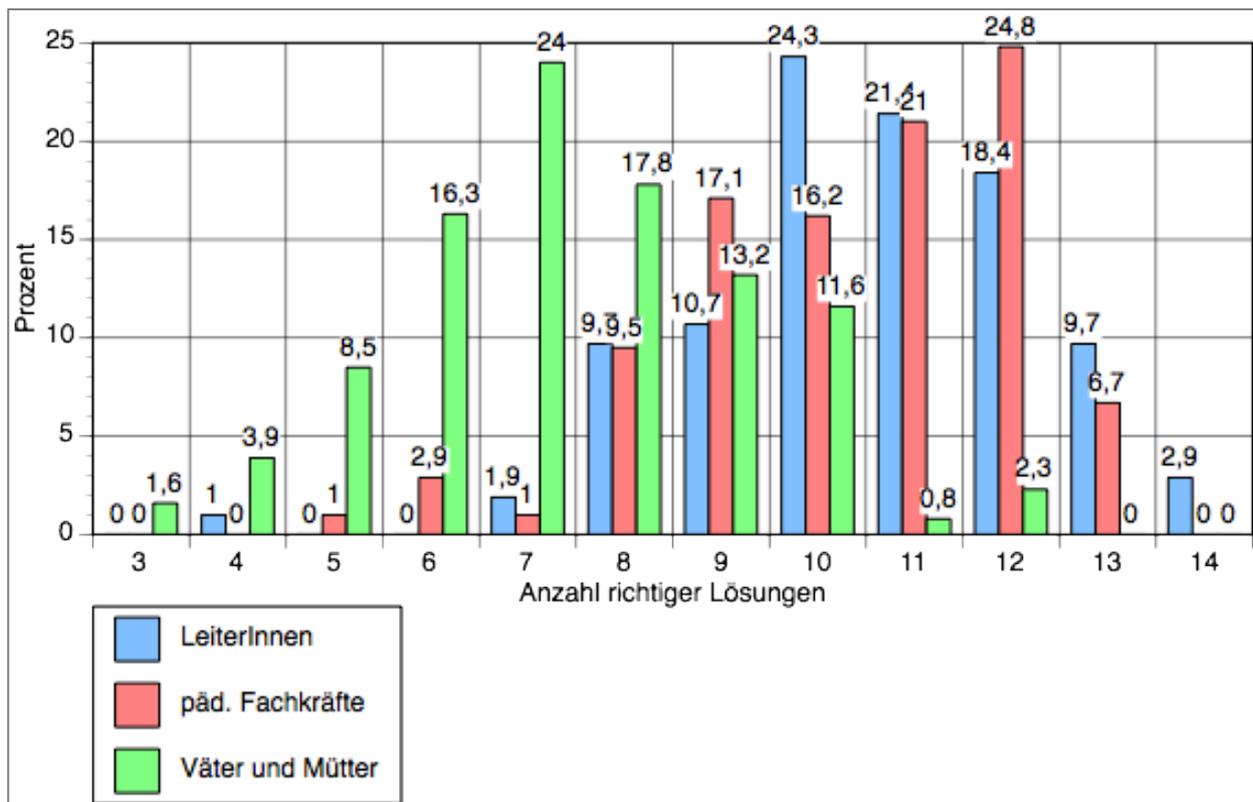
In der Abbildung 37 sind zunächst aber nur die angekreuzten „richtig“ Antworten dargestellt worden, und zwar der Prozentsatz derjenigen, die den betreffenden Satz für richtig gehalten haben. Man erkennt, dass pädagogische Fachkräfte und Leiter/innen eine nahezu identische Antwortverteilung produzieren und dass lediglich die Eltern an einigen charakteristischen Punkten davon abweichen. So gibt es beispielsweise deutlich weniger Zustimmung zu dem Satz „Bildung ist ein Prozess, den die Kinder weitgehend selbst bestimmen“ und deutlich mehr Zustimmung zu dem Satz, dass der „Bildungsprozess vor allen Dingen davon abhängt, was man den Kindern beibringt“. Für elterliche Laien bleibt Selbstbildung ein eher unbekanntes Konzept.

Abbildung 38: Mittelwerte und Standardabweichungen der Testvariablen (Anzahl richtiger Lösungen im Sinne der Testkonstrukteure zu Frage 3)

	Arithmetisches Mittel	Standardabweichung	Fallzahl
Leiter/innen	10,57	1,7	103
päd. Fachkräfte	10,35	1,7	105
Väter und Mütter	7,42	1,8	129

In Abbildung 38 werden die Mittelwerte und Streuungen der Testvariablen (Anzahl der richtigen Lösungen im Sinne der Testkonstrukteure) für die drei Personengruppen aufgelistet. Man sieht, dass die Fachkräfte und die Leiter/innen einen ähnlichen Mittelwert und eine identische Standardabweichung haben und dass die Eltern im Durchschnitt drei richtige Lösungen weniger produzieren, als die Leiter/innen bzw. pädagogischen Fachkräfte.

Abbildung 39: Häufigkeitsdiagramm der Anzahl richtiger Lösungen in der Testvariablen (Anzahl richtiger Lösungen im Sinne der Testkonstrukteure) der verschiedenen Stichproben.



in Abbildung 39 ist das Häufigkeitsdiagramm der Testvariablen dargestellt – auch hier sieht man, dass die Eltern deutlich schlechter abschneiden als pädagogische Fachkräfte und Leiter/innen. Man hat bei der Verteilung der richtigen Lösung durch die Fachkräfte den Eindruck, dass sie etwa bis zur Anzahl richtiger Lösungen von 12 besser abschneiden als die Leiter/innen, dafür allerdings in keinem Fall 14 bzw. 15 richtige Lösungen haben. Bei der Beurteilung der etwas schlechteren Ergebnisse für die Eltern darf man nicht vergessen, dass die Eltern durch die Leiter/innen ausgewählt worden sind.

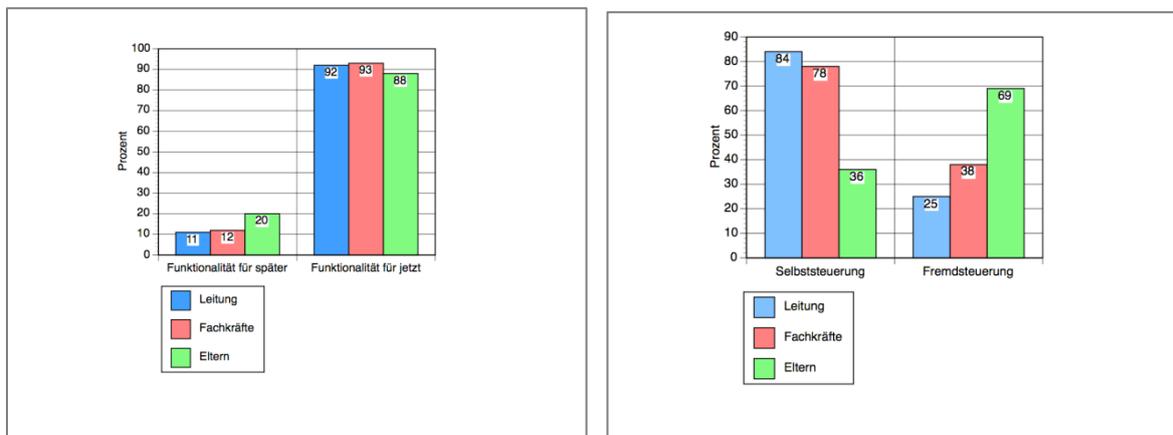
Es handelt sich also mit großer Wahrscheinlichkeit um eine besonders engagierte Gruppe von Eltern. Es ist anzunehmen, dass „normale“ Eltern im Test noch „schlechter“ abschneiden würden. In Wirklichkeit gibt es ja bei solchen Fragen kein schlechter oder besser, sondern es wird nur gemessen, wie stark sich die Meinungen an ein vorgegebenes „richtig“ und „falsch“ annähern.

Nach einer multidimensionalen Skalierung (MDS) können zwei Einstellungsmuster in allen drei Stichproben festgestellt werden:

1. Skala: „Funktionalität für später – Funktionalität für jetzt“: In dieser bipolaren Dimension werden an dem einen Pol die Items mit Zukunftsbedeutung der frühkindlichen Erziehung und Bildung gefasst (z.B. Bildung ist das, was auf Schule vorbereitet) und an dem anderen Pol die Funktionalität für das Hier und Jetzt (z.B. in der Kita lernen die Kinder, in Gruppen klar zukommen).
2. Skala: Selbststeuerung gegen Fremdsteuerung (z.B. Bildung ist das, was Kinder v.a. selbst bestimmen vs. Bildung hängt vor allem davon ab, was man den Kindern beibringt).

in der Abbildung 40 sind die durchschnittlichen Prozentsätze der Zustimmung zu den zugeordneten Items der beiden Skalenpole „Funktionalität für später“ und „Funktionalität für jetzt“, sowie Selbststeuerung und Fremdsteuerung dargestellt. Man erkennt eindeutig, dass alle drei Gruppen die Kita-Arbeit in ihrer Funktionalität für das jetzt wesentlich häufiger für richtig halten und dass mit Ausnahme der Eltern auch die Selbststeuerung der Kinder für wichtiger erachtet wird, als die Fremdsteuerung. Eltern allerdings – das sieht man hier ganz deutlich- halten die Fremdsteuerung zu 2/3 für richtig und nur zu einem Drittel die Selbststeuerung.

Abbildung 40: Durchschnittliche Prozentsätze der Zustimmung zu Items der Funktionalität für jetzt und später bzw. für Selbst- und Fremdsteuerung.



Man erkennt übrigens in allen drei Gruppen (im Unterschied zu der vorhergehenden Variablengruppe), dass die Sätze zur Selbst- und Fremdsteuerung jeweils nur von Minderheiten simultan für richtig gehalten werden (Werte für Selbst- und Fremdsteuerung: 12,3%, 21,3%, 14,6%). Die Fachkräfte und Leiter/innen haben sich eindeutig mit großer Mehrheit auf den Satz „die Bildung ist ein Prozess, den die Kinder vor allem selbst bestimmen“ festgelegt, wohingegen die Eltern noch eher der These anhängen, dass der Bildungsprozess „vor allem davon abhängt, was man den Kindern beibringt.“

Das Fazit für diesen Teil kann aufgrund der Daten nicht schwer fallen. Alle drei Gruppen (Leiter/innen, pädagogische Fachkräfte und Eltern) präferieren eine Pädagogik für das „Hier und Jetzt“ gegenüber einer Zukunftsorientierung. Bei Eltern wird die Fremdsteuerung häufiger für richtig gehalten als die Selbststeuerung, die beim Fachpersonal (Leiter/innen und Fachkräften) überwiegt. Die Leiter/innen präferieren die Selbststeuerung noch stärker als die Fachkräfte - und die Eltern am wenigsten. Mit diesen kleinen Unterschieden sind immer noch kontroverse Diskussionen über Selbst- und Fremdsteuerung möglich.

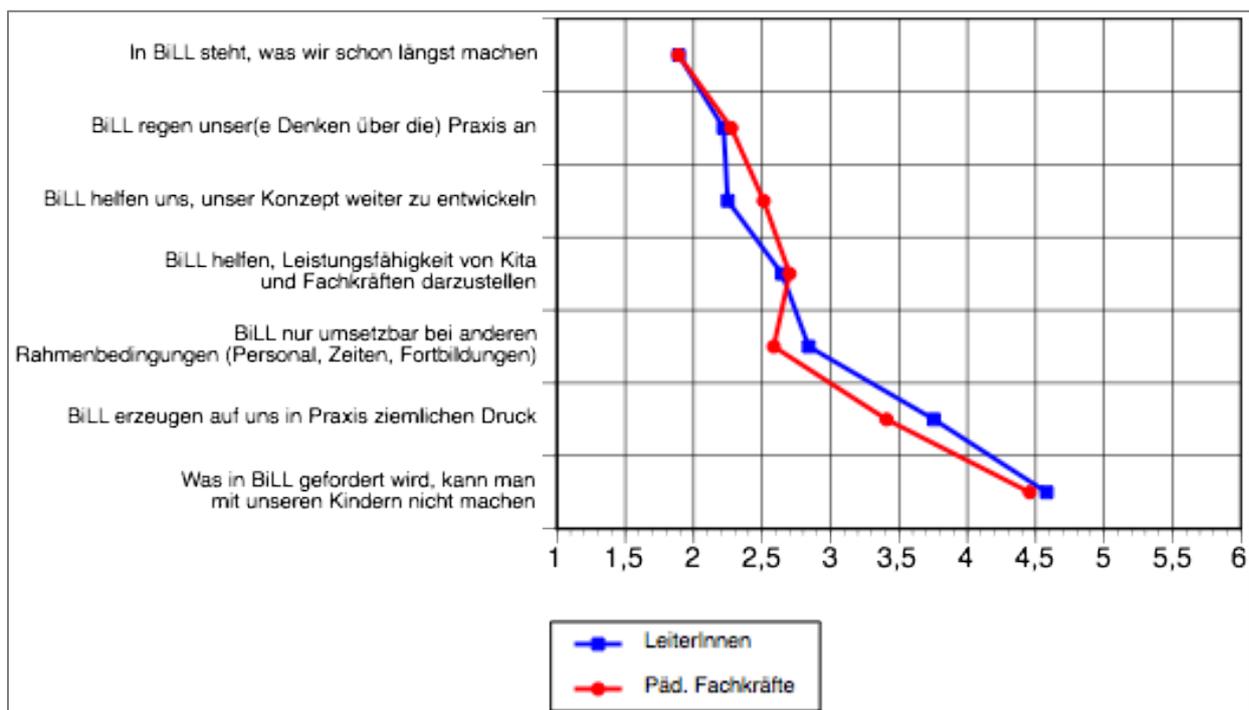
Die Testvariable stellt gewissermaßen das richtige Verständnis der Bildungsleitlinien auf den Prüfstand. Ein Vergleich zwischen Test und Träger erbringt keine bedeutsamen Abweichungen, d.h. die Anzahl der richtigen Lösungen in diesem Test variiert nicht mit der Trägerzugehörigkeit. Ebenfalls gibt es keinen Bezug zum Ortstyp bzw. zum Wohnort, gemessen durch die Autokennzeichen. Aus diesem Grunde wird hier auf eine tabellarische Darstellung verzichtet.

Fazit: Die Zahl der richtigen Lösungen in der Testvariable hängt nicht relevant unterschiedlich mit der soziographischen Lage der Kita, mit der Art des Trägers oder der Landes-Region zusammen.

4.4. Variablenblock "BILL Funktionalität" (Frage 4)

Die Frage 4 beschäftigte sich damit, welche Funktionalität die Bildungsleitlinien innerhalb der praktischen Arbeit haben. In Abbildung 41 sind die entsprechenden Mittelwerte dargestellt. Als besonders unzutreffend werden die Sätze „BILL erzeugt auf uns in der Praxis ziemlichen Druck“ und „Was in BILL gefordert wird, kann man mit unseren Kindern nicht machen“ beurteilt.

Abbildung 41: Darstellungen der Antworten (Mittelwerte) zur Frage 4 „BILL Funktionalität“



Nach einer multidimensionalen Skalierung (MDS) ergeben sich 2 Skalen:

1. Skala: „BILL Umsetzungsprobleme“, die auf die Einführung der BILL folgen (z.B. Items : was in BILL gefordert wird, kann man mit unseren Kindern nicht machen, BILL erzeugt auf uns in der Praxis ziemlichen Druck, BILL nur umsetzbar, wenn sich die Rahmenbedingungen ändern)
2. Skala: BILL Redundanz, (einziges Item: in BILL steht, was wir schon längst machen)

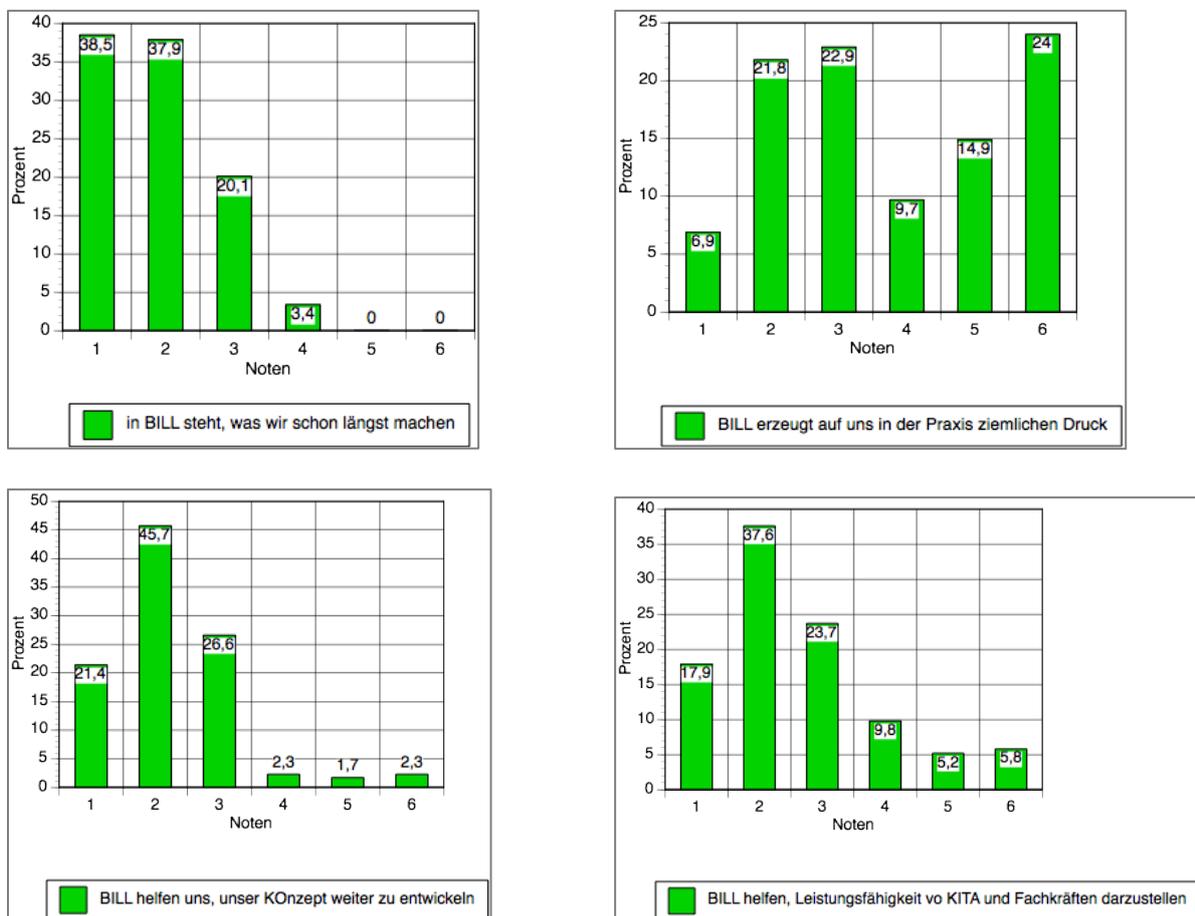
Wenn man die Durchschnittsnoten bildet, dann erhält die Skala „BILL Redundanz“ niedrige Noten, d.h. man stimmt dieser Aussage zu (für Leiter/innen solo und trio jeweils 1,9, für Fachkräfte 1,8). BILL scheint also das, was gute Praxis ist, auch zu treffen. Dass auf die Einführung von BILL Probleme fol-

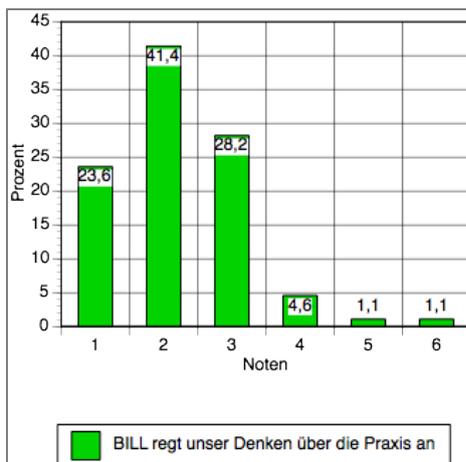
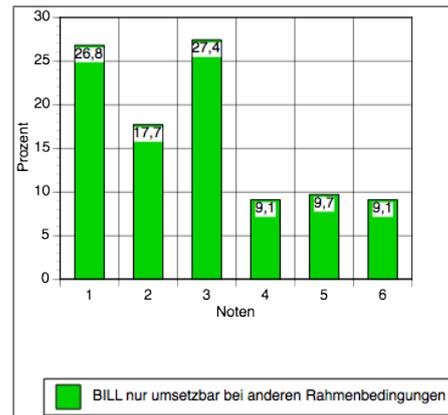
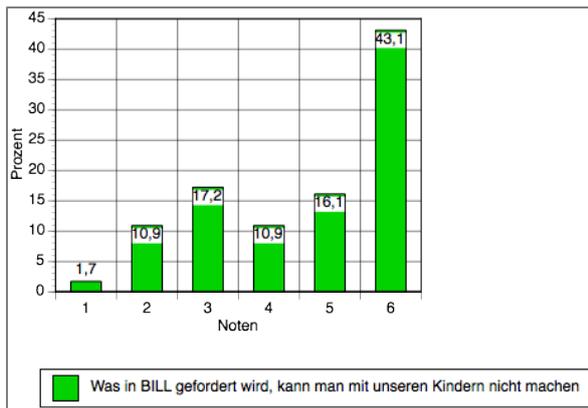
gen, wird mit Noten nahe 4 in allen drei Stichproben (3,9, 3,9 und 3,4) als eher unzutreffend bezeichnet.

Ganz so widerspruchsfrei wie die Skalenauswertung ist die Betrachtung widersprechender Items in diesem Variablenblock nicht. Immerhin gibt es in den drei Stichproben – Leiter/innen solo 25,5%, trio 30,2% und Fachkräfte 30,1% - Zustimmung zu beiden Items: „was in BILL gefordert wird, kann man mit unseren Kindern nicht machen“ und in „BILL steht, was wir schon längst machen“. Immerhin 2/3 erkennen aber deutlich, dass die BILL sehr praxisangemessen sind. So kann man nämlich die Zustimmung bzw. Ablehnung zu den beiden Items auch deuten. Es wäre bedauerlich, wenn in den BILL etwas gefordert würde, was man mit den Kindern vor Ort nicht machen könnte, also an der „Praxis vorbeigehen“ würde.

In Abbildung 42 sind für alle Items in diesem Variablenblock die entsprechenden Häufigkeitsdiagramme der Einzelnoten (Passung) dargestellt.

Abbildung 42: Einzelnoten für alle Items der Frage 4 (Variablenblock „BILL Funktionalität“)



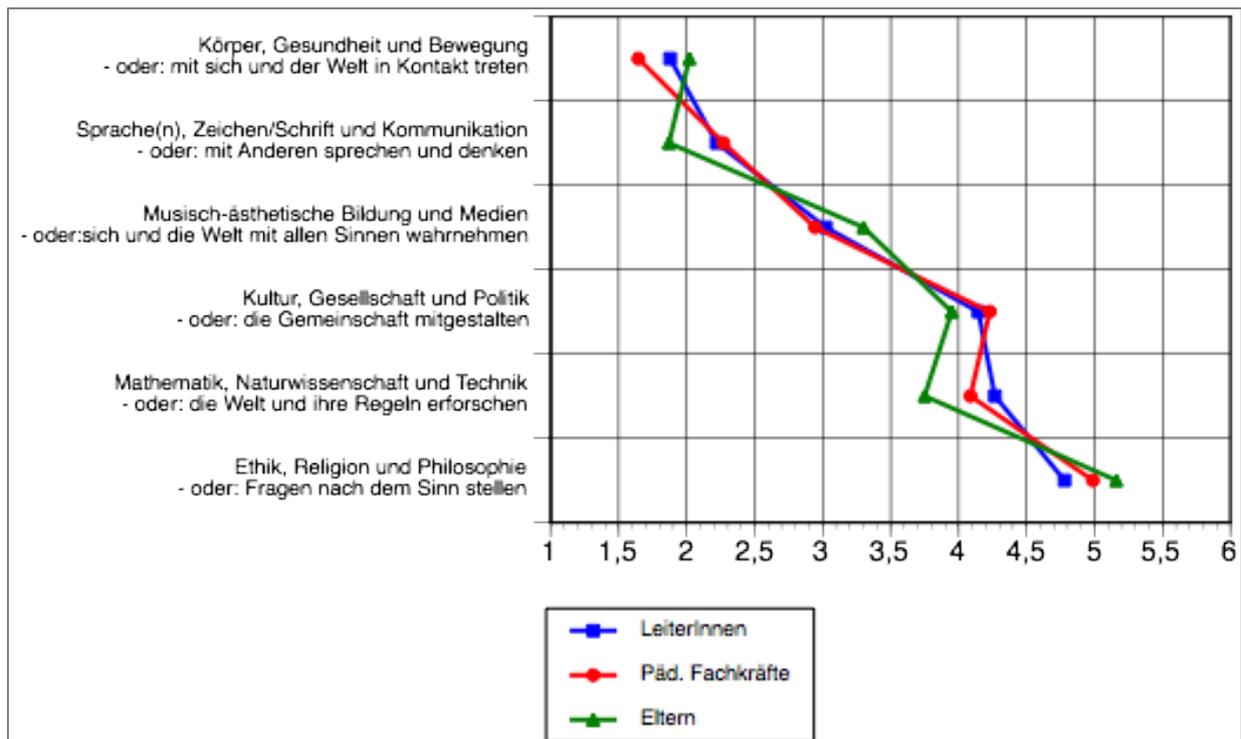


Fazit: BILL scheint das zu treffen, was gute KITA Praxis nach Meinung der Befragten ausmacht. Indem sie nämlich dem Satz zustimmen, das in BILL das stehe, was sie schon längst machen. Deshalb werden offenbar auch Items, in denen formuliert wird, dass die Einführung von BILL zu Problemen führe, überwiegend abgewiesen. Positiv formuliert bedeutet das: Die Bildungsleitlinien fassen eine Praxis zusammen, deren Implementation nicht zu Problemen führt, sondern die auf Anknüpfungspunkten in der bisherigen Praxis aufbaut.

4.5. Variablenblock "Wichtigkeit der Bildungsbereiche"(Frage 5)

Die Bildungsleitlinien enthalten 6 Bildungsbereiche. In Abbildung 43 ist die Rangreihe im Urteil der Befragten nach Wichtigkeit dargestellt. Die beiden ersten Plätze haben „Körper, Gesundheit und Bewegung“ sowie „Sprache, Zeichen/Schrift und Kommunikation“ inne - eher schlecht wird bewertet „Ethik, Religion und Philosophie“ aber auch „Mathematik, Naturwissenschaft und Technik“ sowie „Kultur, Gesellschaft und Politik“ mit Rängen von 4 und schlechter. Die beste Bewertung der Naturwissenschaften stammt übrigens von Eltern. Durch das gewählte Rangordnungsverfahren wurde verhindert, allen Bildungsbereiche gute oder durchschnittliche Noten zu verteilen (was bedeutet hätte: Alle Bereiche sind wichtig). Das Rangordnungsverfahren zwang die Befragten zu Entscheidungen.

Abbildung 43: Darstellung der Mittelwerte der Wichtigkeit zu allen Bildungsbereichen

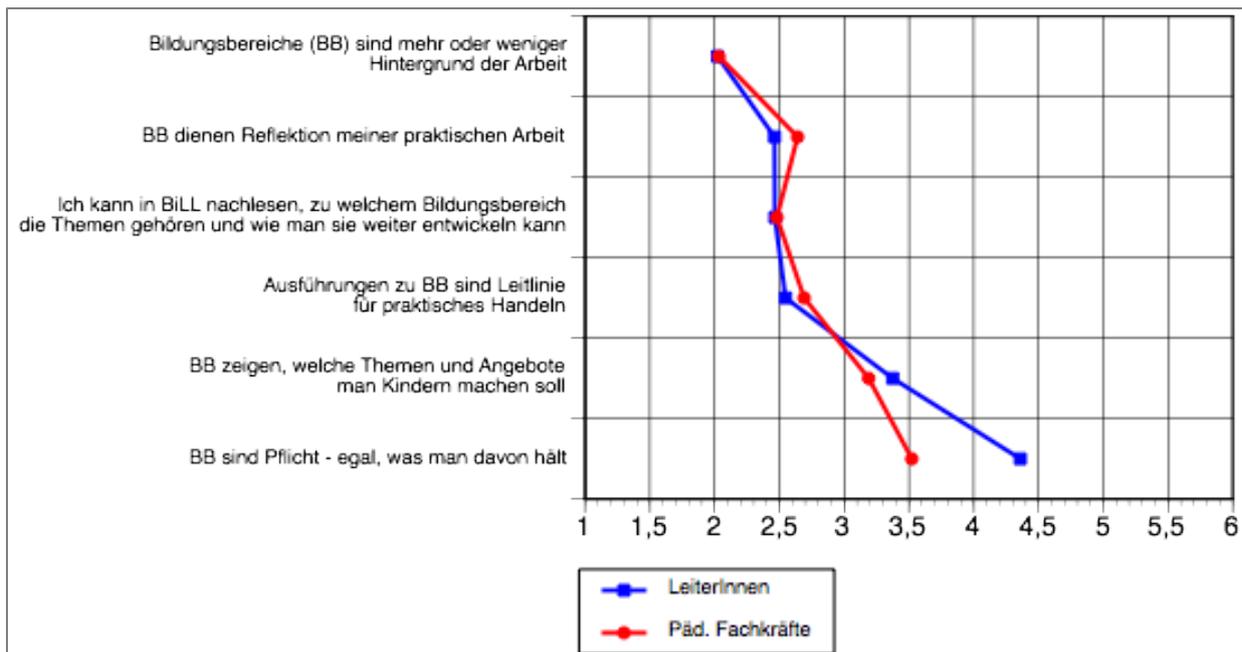


Das Fazit ist hierbei recht einfach: „Körper und Gesundheit“ sowie „Sprache und Kommunikation“ sind die wichtigsten Bildungsbereiche für das Fachpersonal und die Eltern. Am Ende der durchschnittlichen Rangreihe steht „Kultur und Gesellschaft“, „Mathematik und Naturwissenschaften“, „Ethik, Religion und Philosophie“. Über die Ursachen soll hier zwar noch nicht spekuliert werden, aber in der Frage nach der Wichtigkeit der Bildungsbereiche kann auch die Entwicklungsangemessenheit der Beschäftigung mit deren Problemen thematisiert worden sein. Man hält diese Bereiche zwar für wichtig, aber nicht unbedingt für kleine Kinder.

4.6. Variablenblock "Funktion der Bildungsbereiche" (Frage 6)

Welche Bedeutung haben die Bildungsbereiche für Sie? So wurde in Frage 6 gefragt. Spitzenreiter ist der Satz „Bildungsbereiche sind mehr oder weniger Hintergrund der Arbeit“ und am schlechtesten bewertet wurde der Satz „Bildungsbereiche sind Pflicht, egal was man davon hält“. Die entsprechenden Daten sind für Leiter/innen und Fachkräfte in der Abbildung 44 dargestellt.

Abbildung 44: Bedeutung der Bildungsbereiche (Frage 6). Darstellung der Mittelwerte bei Leiter/innen und Fachkräften.



Nach einer multidimensionalen Skalierung konnte man 2 Skalen bilden:

1. Skala „Orientierungsfunktion“: Items wie die folgenden gehören hierzu: „Ausführungen zu den Bildungsbereichen sind Leitlinie für praktisches Handeln“ oder „die Bildungsbereiche dienen der Reflektion meiner praktischen Arbeit“.
2. Skala „Richtlinienfunktion“: Hierzu gehören zum Beispiel Items wie „die Bildungsbereiche zeigen, welche Themen und Angebote man Kindern machen soll“.

Bei einer Überprüfung dieser beiden Skalen zeigt sich, dass in beiden Leiter/innen Stichproben und bei den pädagogischen Fachkräften die Orientierungsfunktion der Bildungsbereiche deutlich besser bewertet wird als die Richtlinienfunktion (Werte: 2,4; 2,4; 2,4 vs. 3,7; 3,7 und 3,3; die Unterschiede sind signifikant).

In Abbildung 45 sieht man allerdings, dass auf Itemebene noch eine erhebliche Quote von Zustimmung zu einem Item aus dem Bereich der Orientierungsfunktion und einem Item aus dem Bereich der Richtlinienfunktion erreicht wird – ca. 60 %.

Abbildung 45: Zustimmung- und Ablehnungsmuster für zwei Items aus den beiden Skalen

	Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung
<i>Bildungsbereiche (BB) sind mehr oder weniger Hintergrund der Arbeit</i>				
<i>BB zeigen, welche Themen und Angebote man Kindern machen soll</i>	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
<i>Leiter/innen solo N=439</i>	58,5	35,7	3,2	2,7
<i>Leiter/innen trio N= 169</i>	57,9	35,1	2,4	4,8
<i>Pädagogische Fachkräfte N= 164</i>	65,2	24,9	4,2	5,4

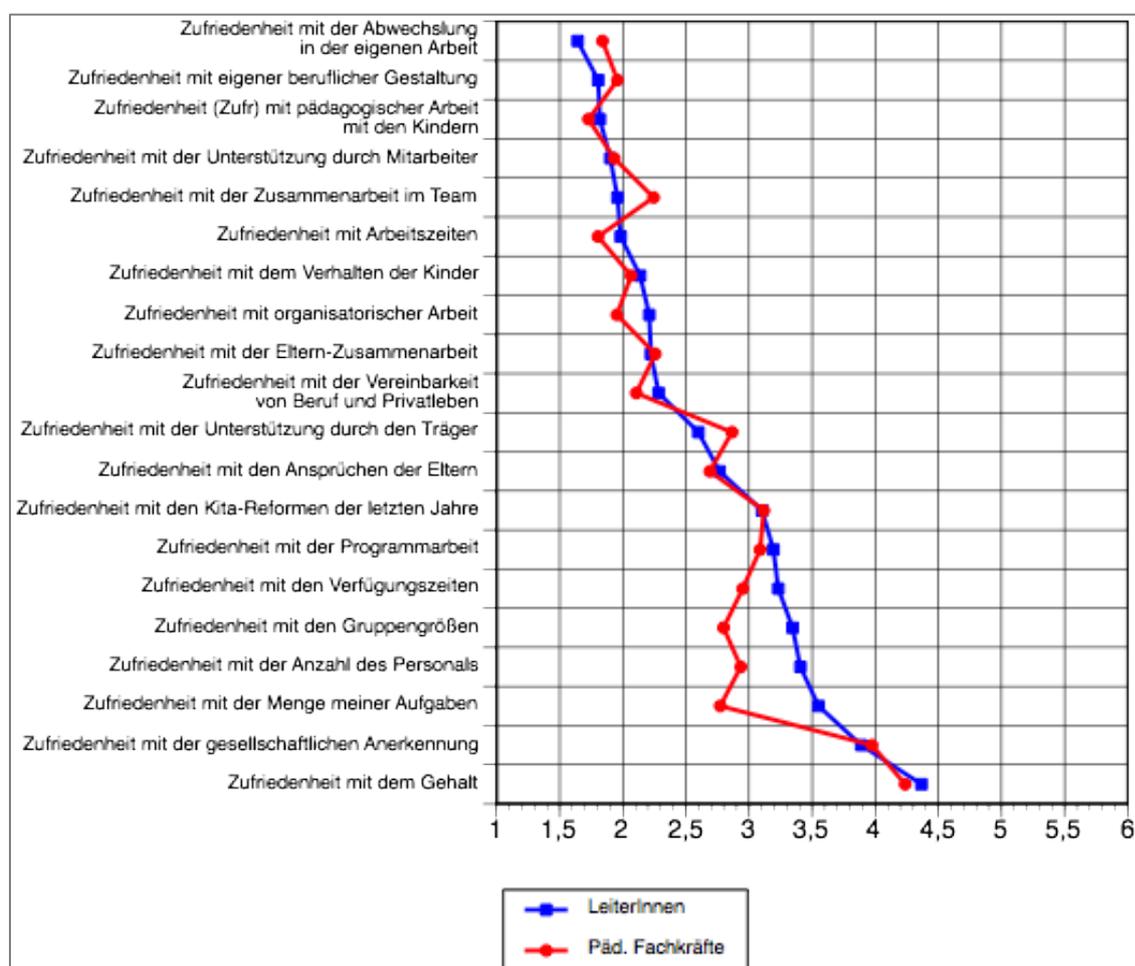
Auch hier zeigen die sprachlichen Vorgaben in der Befragung, dass man auch scheinbar unterschiedliche Sätze miteinander kombinieren möchte.

Dennoch bleibt als Fazit übrig: Die Bildungsbereiche haben in der Beurteilung des Fachpersonals eine Orientierungsfunktion und keine Richtlinienfunktion.

4.7. Variablenblock "Zufriedenheit mit der Arbeit" (Frage 7)

In nahezu allen empirischen Untersuchungen wird die Arbeitszufriedenheit des Fachpersonals abgefragt, weil diese zentrale Variable auch mit inhaltlichen Einstellungen zusammenhängt. So äußern z.B. arbeitszufriedene Menschen seltener Fremdenfeindlichkeit und mehr Toleranz (Dollase 2003) oder auch weniger Kritik an aktuellen Regelungen ihres Berufes.

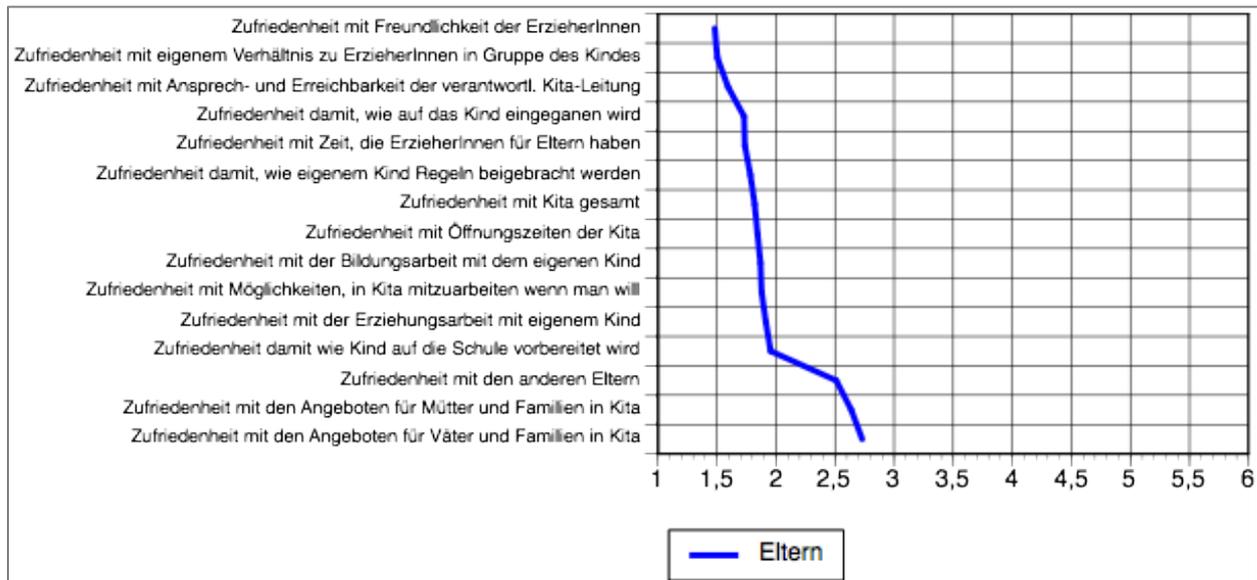
Abbildung 46: Zufriedenheit mit der Arbeit. Dargestellt sind Mittelwerte für Leiter/innen und Fachkräfte.



In Abbildung 46 sind die Ergebnisse der Frage nach Zufriedenheit dargestellt. Man erkennt, dass es viele Themen und Bereiche gibt, in denen das Fachpersonal eher sehr zufrieden ist: Zum Beispiel mit der pädagogischen Arbeit mit den Kindern, mit der Abwechslung im Beruf, mit den Arbeitszeiten, mit der Unterstützung durch Mitarbeiter usw. Die Zufriedenheit mit dem Gehalt, den Gruppengrößen und der gesellschaftlichen Anerkennung lässt offenbar deutlich zu wünschen übrig.

Für die Eltern wurde eine eigene Zufriedenheitsskala konstruiert. Die Ergebnisse sind in Abbildung 47 dargestellt. Die Daten zeigen ein äußerst positives Bild: Eltern beurteilen nahezu alle Qualitätskennzeichen mit Noten besser 2 (gut). Insbesondere die Freundlichkeit der Erzieher/innen und ihr Verhältnis zu ihr, werden mit den besten Durchschnittsnoten von 1,5 beurteilt. Auch die Leitung erhält eine Spitzennote. Drei Items fallen etwas ab: Die anderen Eltern, die Angebote für Mütter und die für Väter. Da sich ähnliche Ergebnisse auch in einem Kreis in Niedersachsen, einem in NRW zeigten, sei die Vermutung gewagt, dass die Solidarität und die soziometrische Kohäsion der Elternschaft gering sind. Elternangebote (siehe dort) leiden offenbar daran, dass man andere Eltern nicht mag.

Abbildung 47: Zufriedenheit der Eltern mit der KITA. Dargestellt sind Mittelwerte der Beurteilung.

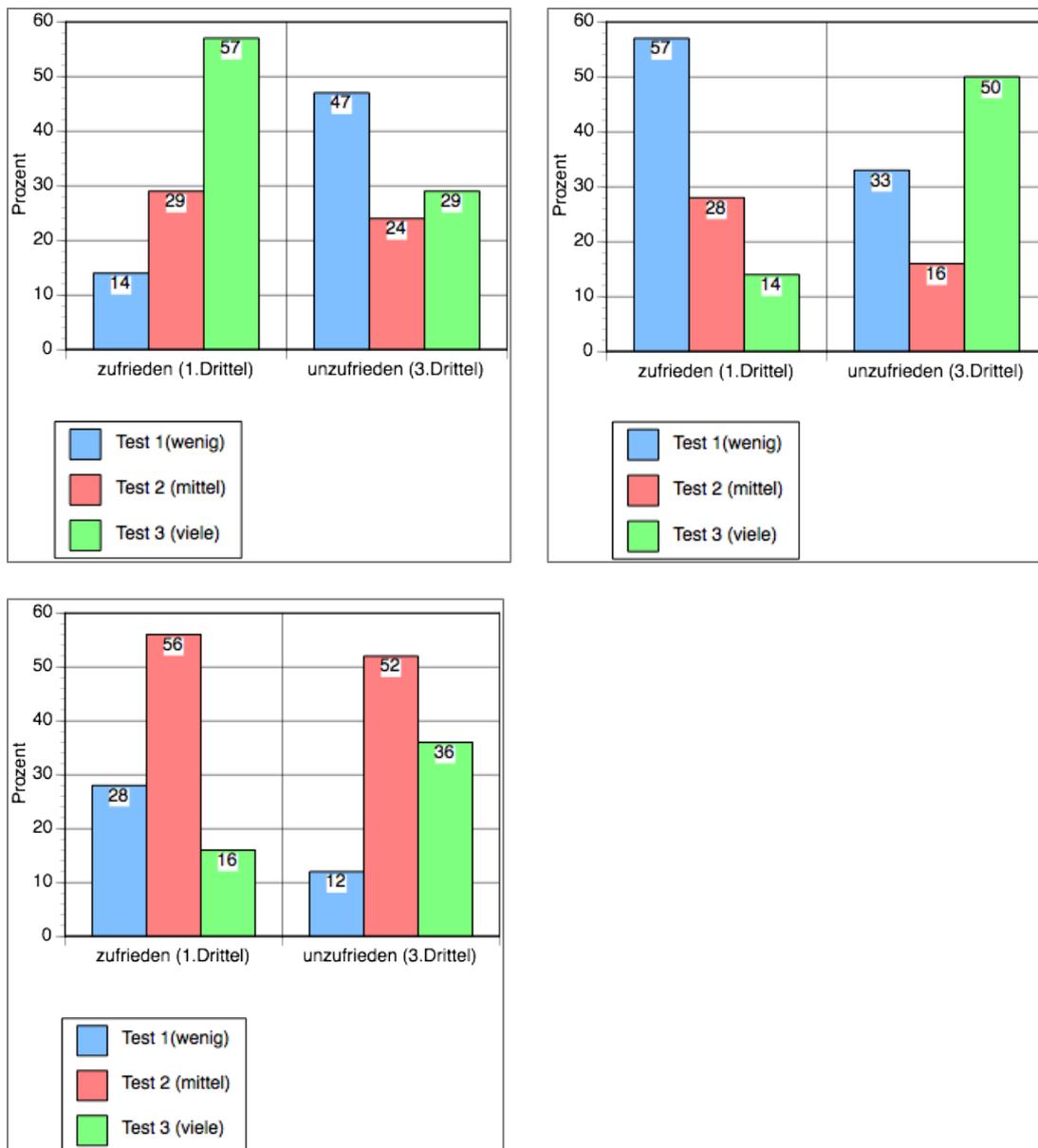


Hier wird deutlich: Eltern mögen ihren Beruf etwas weniger gerne als die pädagogischen Fachkräfte ihren. Es wird auch deutlich, dass die Eltern ihren Beruf insgesamt anstrengender finden als das pädagogische Fachpersonal den seinen. Die Unterschiede betreffen etwa eine halbe Notenstufe und sollten nicht dramatisiert werden, z.B. wäre die Schlussfolgerung „der Erzieherberuf ist weniger anstrengend und macht mehr Spaß als die Eltern ihren eigenen Beruf wahrnehmen“ wegen der Subjektivität der Daten und wegen des öffentlichen Images der pädagogischen Berufe nicht gerechtfertigt. Pädagogische Fachkräfte geben an, was Image ihres Berufes ist.

Fachkräfte und Leiter/innen arbeiten gerne in Gruppen, aber auch schon mal gerne alleine. Der Anteil derjenigen, die am liebsten in Gruppen arbeiten, ist mit 25,3 % bei den Fachkräften noch am höchsten. Das ist insgesamt recht niedrig – ist aber kein Wunder, weil in Gruppen auch zahlreiche Kooperationsprobleme entstehen können.

Abbildung 48: Zufriedenheit und richtige Lösungen in der Testvariablen.

(Trichotomisierung der Testvariablen und der Gesamtzufriedenheit. Von links nach rechts: Leiter/innen, Fachkräfte, Eltern)



Ein interessantes Ergebnis erhält man, wenn man die Testvariable, d.h. die Anzahl richtiger Lösungen in dem vorgegebenen Test (vgl. Kapitel 4.3 Abbildung 39), mit der Berufszufriedenheit in Verbindung bringt. In Abbildung 48 erkennt man, dass unzufriedene Leiter/innen und Fachkräfte öfter mehr richtige Lösungen haben als zufriedene, d.h. sie beantworten den Test im Sinne der Konstrukteure, sind aber dann unzufrieden. Bei Eltern erhält man den umgekehrten Befund wie bei Fachkräften und Leiter/innen: Zufriedene Eltern haben mehr richtige Lösungen ($r = -.27$; Polung umgekehrt; nicht parametrische Korrelation). Aus diesem sehr paradox erscheinenden Resultat kann man folgenden Schluss ziehen: Beim Fachpersonal ergibt sich eine berufliche Unzufriedenheit, wenn man die Bildungsleitlinien genau kennt, weil man offenbar zwischen Leitlinie und Realität noch deutliche Lücken erkennt. Die Eltern sind durch bessere Information (also Kenntnis der Leitlinien), dazu zu bringen, dass sie die ihnen eigentlich weniger gut erscheinende Selbstbildungsarbeit in der Kita für sinnvoll erachten und sie vielleicht auch besser verstehen. Diese Interpretation ist auf dem Hintergrund der

Tatsache, dass die Eltern weniger richtige Lösungen produziert haben als die pädagogischen Fachkräfte und Leiter/innen, von angewandter Relevanz.

Fazit: Die Zufriedenheit mit der Tätigkeit ist bei Leiter/innen und bei pädagogischen Fachkräften recht hoch. Allerdings ist die Zufriedenheit mit Gehalt, gesellschaftlicher Anerkennung und den Rahmenbedingungen eher schlecht. Leiter/innen und Fachkräfte sind unzufriedener, wenn sie die Botschaften der Bildungsleitlinien richtig verstanden haben. Eltern macht die Kenntnis der Leitlinien offenbar eher zufrieden.

4.8. Variablenblock "Querschnittsdimensionen" (Frage 8)

Die Querschnittsdimensionen sollen sich in allen Bildungsbereichen wieder finden. Wie die Daten in Abbildung 49 und 50 zeigen, werden diese Querschnittsdimensionen alle für sehr wichtig gehalten - die Wichtigkeitsnoten schwanken nur zwischen 1,5 und 2,5. Gleichzeitig hält man sie aber für deutlich schwierig zu realisieren: Die Noten schwanken hier zwischen 3 und 3,5. Daraus ergibt sich ein deutlicher Fortbildungsbedarf.

Abbildung 49: Wichtigkeitsnoten für die Querschnittsdimensionen bei Leiter/innen und Fachkräften. Dargestellt sind Durchschnittswerte.

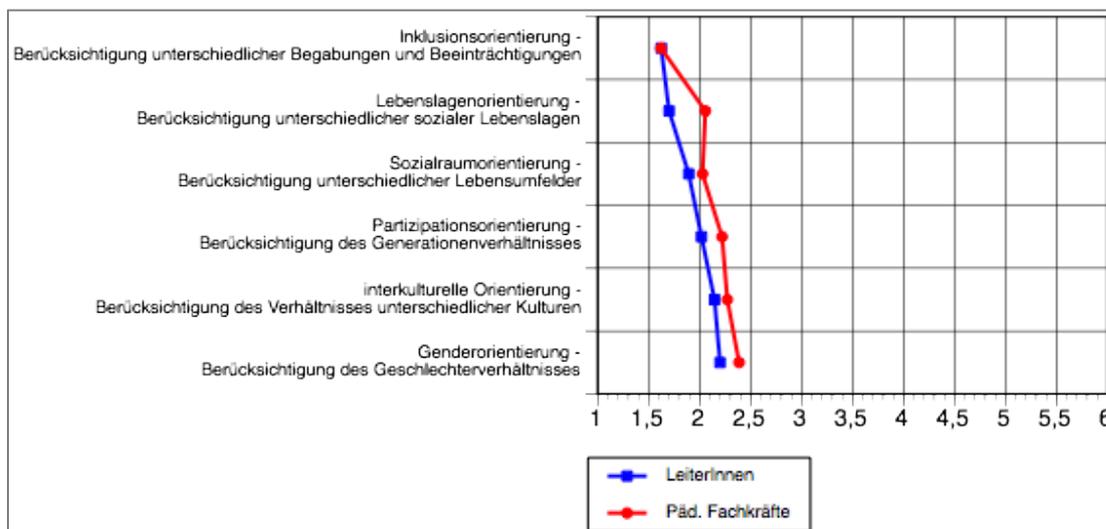
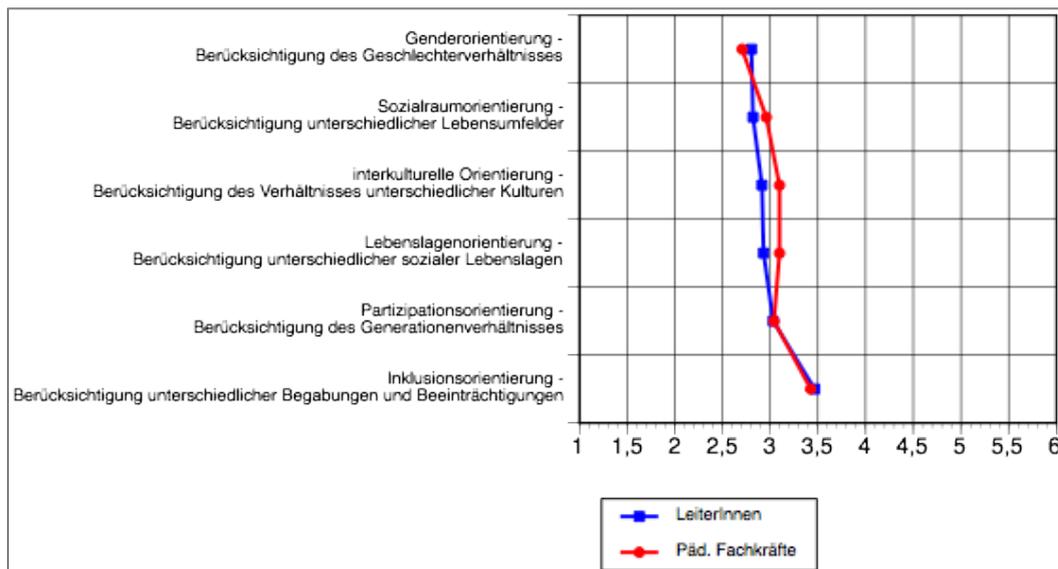


Abbildung 50: Schwierigkeitsnoten für die Querschnittsdimensionen bei Leiter/innen und Fachkräften. Dargestellt sind Durchschnittswerte.

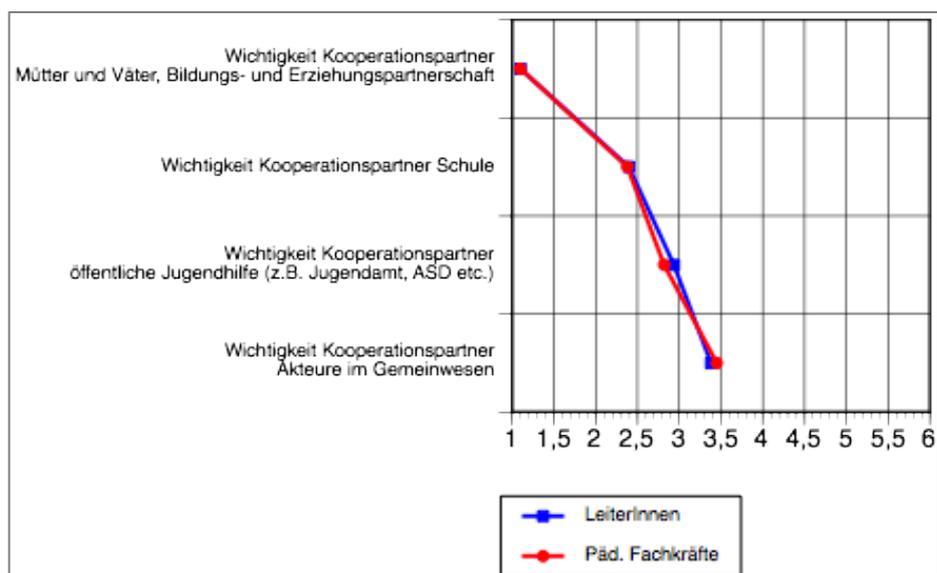


Fazit: Die Querschnittsdimensionen werden vom Fachpersonal alle für mehr oder weniger gleich wichtig gehalten, aber ebenso einheitlich für schwierig umzusetzen. Daraus ergibt sich ein deutlicher Fortbildungsbedarf zur Umsetzung der Querschnittsdimensionen.

4.9. Variablenblock "Wichtigkeit der Kooperationspartner" (Frage 9)

Innerhalb der Bildungsleitlinien werden vier Kooperationsbereiche benannt: Mütter und Väter, Schule, öffentliche Jugendhilfe und Akteure im Gemeinwesen.

Abbildung 51: Wichtigkeit der Kooperationsbereiche nach Rangordnung der Wichtigkeit. Dargestellt sind die mittleren Rangplätze der Leiter/innen und Fachkräfte.

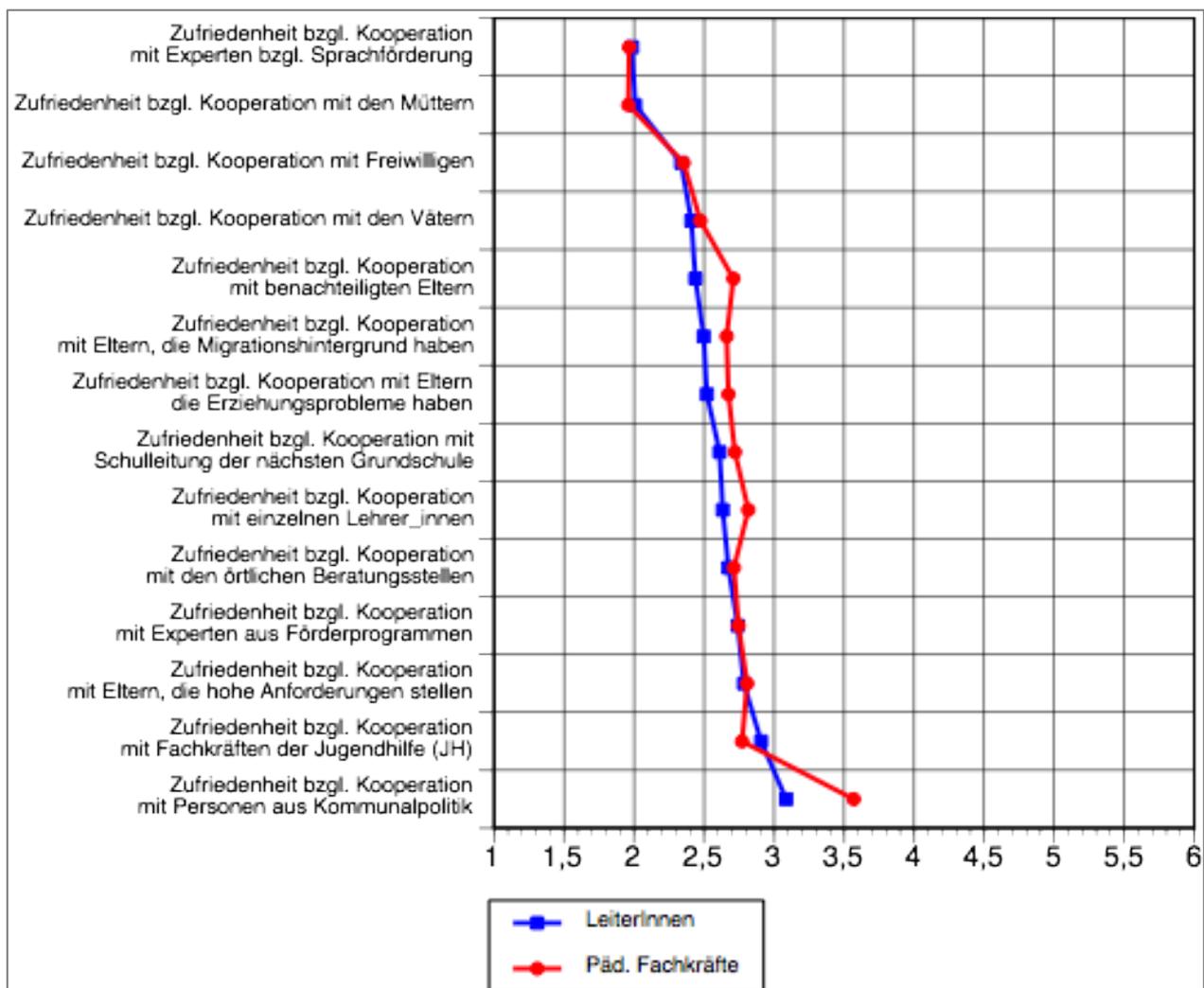


Die Beurteilung der Wichtigkeit dieser Kooperationsbereiche ist in Abbildung 51 dargestellt: Es führen ganz eindeutig die Eltern und an letzter Stelle steht die Akteurin im Gemeinwesen. Schule ist noch etwas wichtiger als die öffentliche Jugendhilfe. Über die Ursachen der schlechten Bewertung der Akteure im Gemeinwesen (vermutlich werden darunter Politiker verstanden) gibt die Befragung keine Auskünfte. Möglicherweise ist die Begrenzung der finanziellen Aufwendungen für den Elementarbereich aufgrund leerer öffentlicher Kassen dafür entscheidend.

4.10. Variablenblock "Zufriedenheit mit Kooperationspartnern" (Frage 10)

Die Kooperation mit Eltern, mit Freiwilligen und mit Experten wird von den Leiter/innen und pädagogischen Fachkräften am besten beurteilt. Ähnlich wie in der vorhergehenden Frage 9 wird die Zufriedenheit bezüglich der Kooperation mit Partnern aus der Kommunalpolitik und der Jugendhilfe eher schlecht bewertet.

Abbildung 52: Bewertung der Zufriedenheit der Kooperation mit unterschiedlichen Partner/innen. Dargestellt sind die Mittelwerte der Bewertung durch Leiter/innen und pädagogischen Fachkräften.



Nach einer multidimensionalen Skalierung (MDS) ergeben sich 4 Skalen:

1. Skala: „Zufriedenheit der Kooperation mit Müttern und Vätern“ mit den beiden dazugehörigen Items.
2. Skala: „Zufriedenheit der Kooperation mit Schule“ mit ebenfalls zwei zugehörigen Items
3. Skala „Zufriedenheit der Kooperation mit Kommune“ (drei passende Items)
4. Skala „Zufriedenheit der Kooperation mit Experten und Freiwilligen“ (drei passende Items).

Da die zugehörigen Items inhaltlich zu der Bezeichnung der Skala passen, wurden sie hier nicht noch einmal aufgeführt.

Abbildung 53: Durchschnittswerte der Skalen zur Kooperationszufriedenheit in drei Stichproben

Zufriedenheit mit...	Leiter/innen (solo)	Leiter/innen (trio)	pädagogische Fachkräfte
Koop Eltern	2,2	2,2	2,2
Koop Kommune	2,7	2,9	3,1
Koop Schule	2,7	2,6	2,8
Koop ExpFreiw	2,3	2,4	2,4

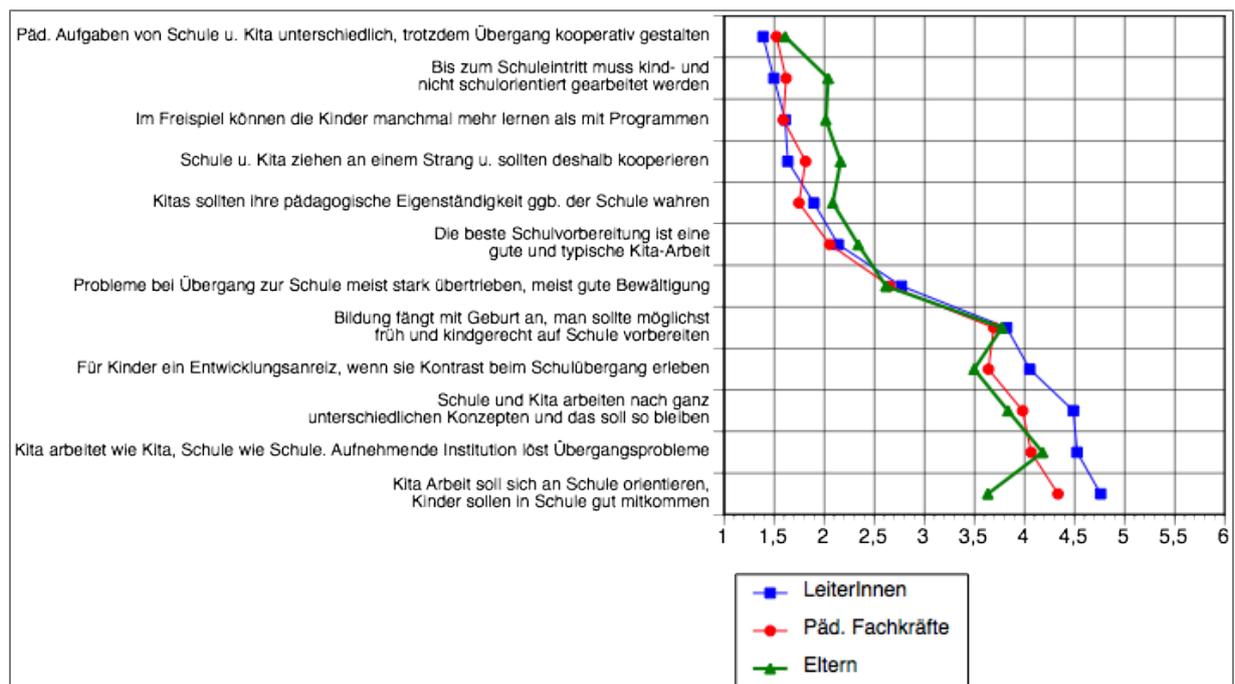
Wie Abbildung 53 zeigt, liegt die Zufriedenheit in allen 3 Stichproben und für alle 4 Skalen zwischen 2,2 und 3,1. Kooperation ist immer von der mitmenschlichen Harmonie der Kooperationspartner abhängig und weniger von der institutionellen Gestaltung. Deshalb wundert diese Beurteilung nicht. Es ist allerdings erkennbar, dass die Kooperation mit Eltern am besten funktioniert und dass die Kooperation mit Kommunen und mit Schule eher schlechter bewertet wird.

4.11. Variablenblock "Schulorientierung" (Frage 11)

Die bisherigen Ergebnisse haben deutlich gemacht, dass pädagogisches Fachpersonal und die Leiter/innen der Kitas den Elementarbereich nicht als Vorbereitungsinstanz auf zukünftige, vor allem wohl schulische, Anforderungen sehen. Fachpersonal und Leiter/innen legen Schwerpunkte eher auf die Gestaltung des Hier und Jetzt und damit auf einen eher sozialpädagogischen Schwerpunkt.

In Abbildung 54 sind die Ergebnisse zur Meinung über das Verhältnis von Kita und Schule dargestellt.

Abbildung 54: Einstellungen zum Verhältnis Kita und Schule (Dargestellt sind Mittelwerte der Bewertung bei Leiter/innen, Fachkräften und Eltern)



Man erkennt, dass die Vorbereitung auf die Schule („Kita-Arbeit soll sich an der Schule orientieren“) die schlechtesten Noten in allen Stichproben erhält, wengleich die von Eltern noch leicht besser sind als die des pädagogischen Fachpersonals.

Nach einer multidimensionalen Skalierung (MDS) ergeben sich 2 Skalen:

1. Skala „eigenständige Schulvorbereitung“ (mit den Items: Schule und Kita arbeiten nach ganz unterschiedlichen Konzepten und das soll so bleiben, Kita Arbeit soll sich an Schule orientieren, Kinder sollen in Schule gut mitkommen, Bildung fängt mit Geburt an, man sollte möglichst früh und kindgerecht auf Schule vorbereiten, für Kinder ein Entwicklungsanreiz, wenn sie Kontrast beim Schulübergang erleben, Kita arbeitet wie Kita, Schule wie Schule. Aufnehmende Institution löst Übergangsprobleme)
2. Skala: „Kita Eigenständigkeit“ (mit den Items: Bis zum Schuleintritt muss kind- und nicht schulorientiert gearbeitet werden, im Freispiel können die Kinder manchmal mehr lernen als mit Programmen, Kitas sollten ihre pädagogische Eigenständigkeit ggB. der Schule wahren, Schule u. Kita ziehen an einem Strang u. sollten deshalb kooperieren, Päd. Aufgaben von Schule u. Kita unterschiedlich, trotzdem Übergang kooperativ gestalten)

In Abbildung 55 sind die Ergebnisse dargestellt. Die Durchschnittsnoten für die Skala „Kita Schulvorbereitung“ liegen zwischen 4 minus und 4+. Die Beurteilungen für die Skala „Kita Eigenständigkeit“ zwischen 1,6 und 1,9. Alle Unterschiede sind signifikant in allen Stichproben. Das bedeutet, dass die Eigenständigkeit des pädagogischen Auftrags, die seit der Reichsschulkonferenz im Jahre 1920 bereits festgelegt wurde, auch heute noch bei den Fachkräften, bei den Leiter/innen und bei den Eltern verankert ist.

Abbildung 55: Mittelwerte der beiden Skalen "Kita Eigenständigkeit" und "eigenständige Schulvorbereitung" in verschiedenen Stichproben

	<i>Leiter/innen solo</i>	<i>Leiter/innen trio</i>	<i>pädagogische Fachkräfte</i>	<i>Eltern</i>
<i>Kita Schulvorbereitung</i>	4,3	4,3	3,9	3,8
<i>Kita Eigenständigkeit</i>	1,6 *	1,6 *	1,6 *	1,9 *

In Abbildung 56 sind zur weiteren Absicherung dieses wichtigen Resultats zwei extrem formulierte Items einander gegenübergestellt worden. Man erkennt, dass mehr als 2/3 der Befragten (Ausnahme: Eltern) die Schulorientierung der Kita deutlich ablehnen, dafür aber die Eigenständigkeit der Kita gegenüber der Schule anmahnen. Zustimmung für beide Items gleichzeitig gibt es beim Fachpersonal nur zwischen 18% und 30% - bei Eltern zu 42%.

Abbildung 56: Je ein Item zur Eigenständigkeit der Kita gegenüber Schule und zur Schulorientierung der Schule im Vergleich

<i>Kitas sollten ihre pädagogische Eigenständigkeit ggb. der Schule wahren</i>	Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung
<i>Kita Arbeit soll sich an Schule orientieren, Kinder sollen in Schule gut mitkommen</i>	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
<i>Leiter/innen solo N=439</i>	18,1	74,4	0,9	6,7
<i>Leiter/innen trio N= 173</i>	20,0	70,6	0,6	8,6
<i>Pädagogische Fachkräfte N= 167</i>	30,0	66,0	0	3,6
<i>Eltern N=182</i>	42,0	47,0	6,9	3,1

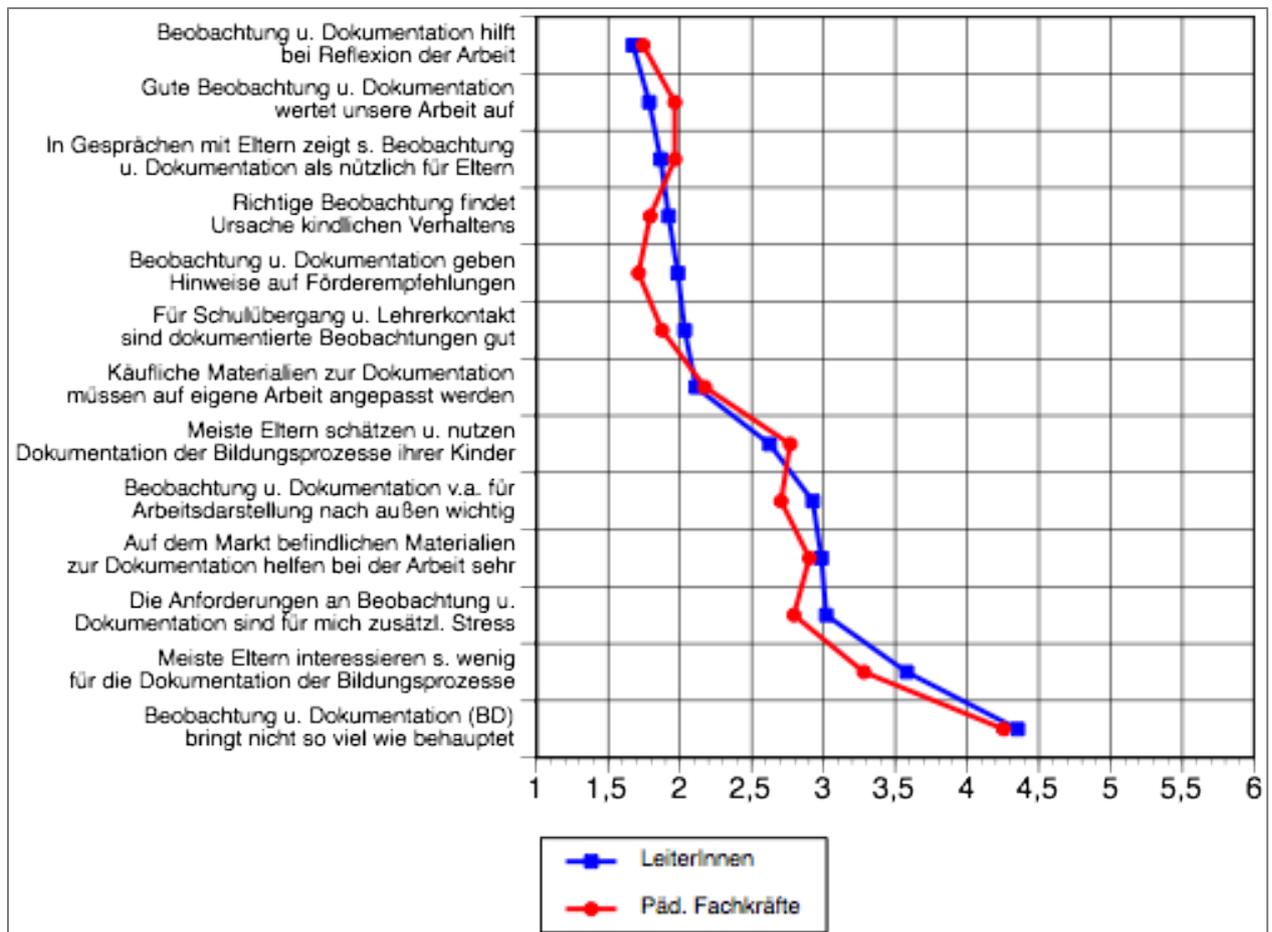
Es ist allerdings erkennbar, dass die Kooperation mit Eltern am besten funktioniert und dass die Kooperation mit Kommunen und mit Schule eher schlechter bewertet wird.

4.12. Variablenblock "Beobachtung und Dokumentation" (Frage 12)

In den letzten Jahrzehnten wurde im Elementarbereich immer wieder die Bedeutung von Beobachtung und Dokumentation (der Arbeit und der Entwicklung des Kindes) betont: Früherkennung, Problemrekonstruktion und die richtige Frühförderung basieren u.a. darauf.

Abbildung 57: Bewertung von Aussagen zur Beobachtung und Dokumentation

(Dargestellt sind Mittelwerte für Leiter/innen und pädagogische Fachkräfte)



Die Bewertung von Aussagen zur Beobachtung und Dokumentation sind in Abbildung 57 wiedergegeben. Es zeigt sich, dass die beiden Sätze „meine Eltern interessieren sich wenig für die Dokumentation der Bildungsprozesse“ und „Beobachtung und Dokumentation bringen nicht so viel wie behauptet“ am schlechtesten bewertet werden. Die besten Noten erhält der Satz „Beobachtung und Dokumentation hilft bei der Reflexion der Arbeit“ und „gute Beobachtung und Dokumentation wertet unsere Arbeit auf“.

Nach einer multidimensionalen Skalierung ergeben sich 2 Skalen:

1. Skala „Negativfolgen von Beobachtung und Dokumentation“ sowie
2. Skala „Positivfolgen von Beobachtung und Dokumentation“.

Abbildung 58: Mittelwerte der Skalen zur Beobachtung und Dokumentation in drei Stichproben

Beobachtung und Dokumentation (BD)	Leiter/innen solo	Leiter/innen trio	Fachkräfte
BD Negativfolgen	3,6	3,6	3,4
BD Positivfolgen	1,8 *	1,8 *	1,8 *

Wie Abbildung 58 eindeutig zeigt, werden die positiven Folgen deutlich als passender bewertet, als die Aussagen mit Negativfolgen. Die Unterschiede sind signifikant.

Auch bei der Gegenüberstellung einer positiven und negativen Aussage in Abbildung 59 gibt es nur etwa 1/4-1/3 der Befragten die beiden Items zustimmen - mehr als 2/3 aber lehnen den Negativsatz ab.

Abbildung 59: Widersprechende Items zur Beobachtung und Dokumentation im Vergleich

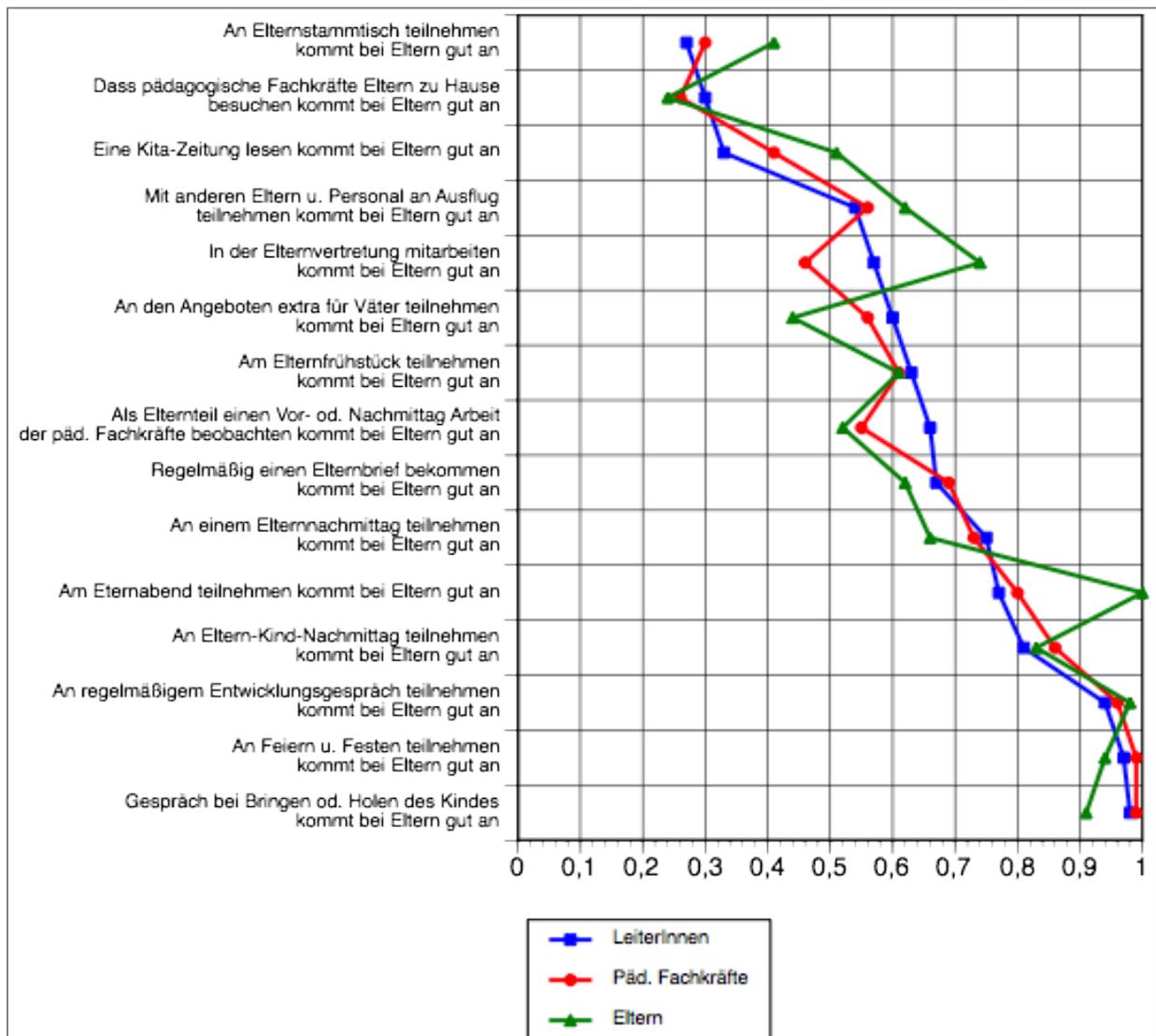
<i>Beobachtung u. Dokumentation hilft bei Reflexion der Arbeit</i>	Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung
<i>Beobachtung u. Dokumentation (BD) bringt nicht so viel wie behauptet</i>	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
<i>Leiter/innen solo N=448</i>	26,1	71,9	1,4	0,4
<i>Leiter/innen trio N= 173</i>	29,5	68,8	0,6	1,2
<i>Pädagogische Fachkräfte N= 167</i>	33,0	66,6	0,0	0,6

Hieraus folgt: Beobachtung und Dokumentation werden überwiegend positiv bewertet – negative Folgen werden eher verneint.

4.13. Variablenblock "Elternarbeit" (Frage 13)

Es gibt nahezu unzählige Formen und Varianten der Elternarbeit. Eine Stichprobe aus der möglichen Vielfalt von Elternarbeit wurde in Frage 13 vorgelegt. Die Ergebnisse sind in Abbildung 60 dargestellt. Nahezu 100 % des Personals und nahezu 90 % der Eltern finden das Gespräch beim Bringen und Abholen des Kindes positiv. Ebenfalls positiv: Wenn Eltern an Feiern und Festen teilnehmen können bzw. wenn Entwicklungsgespräche und Elternabende angesetzt werden.

Abbildung 60: Positive Bewertung unterschiedlicher Formen von Elternarbeit. Dargestellt sind Prozentsätze der Zustimmung (als Anteil von 1,00 = 100%, 0,7 bedeutet z.B. 70%).



Nach einer multidimensionalen Skalierung werden 2 Skalen gefunden:

1. Skala: "unkonventionelle Elternarbeit" mit den Items "Dass pädagogische Fachkräfte Eltern zu Hause besuchen kommt bei Eltern gut an", "An Elternstammtisch teilnehmen kommt bei Eltern gut an", "Eine Kita-Zeitung lesen kommt bei Eltern gut an"
2. Skala: "konventionelle Elternarbeit" mit den Items "Gespräch bei Bringen od. Holen des Kindes kommt bei Eltern gut an", "An regelmäßigem Entwicklungsgespräch teilnehmen kommt bei Eltern gut an", "An Feiern u. Festen teilnehmen kommt bei Eltern gut an", "Am Elternabend teilnehmen kommt bei Eltern gut an".

In Abbildung 61 erkennt man, dass in allen Stichproben die Items der konventionellen Elternarbeit positiver bewertet werden als die Items der unkonventionellen Elternarbeit.

Abbildung 61: Durchschnittliche Prozentsätze der Zustimmung zu den Items der "konventionellen" und "unkonventionellen" Elternarbeit. (* = Unterschiede sind auch signifikant)

	<i>Leiter/innen solo</i>	<i>Leiter/innen trio</i>	<i>pädagogische Fachkräfte</i>	<i>Eltern</i>
"unkonventionelle Elternarbeit"	33 %	28 %	30 %	38 %
"konventionelle Elternarbeit"	93 % *	92 % *	90% *	95% *

Auch bei der Gegenüberstellung von 2 Items konventioneller (Entwicklungsgespräch) und weniger konventioneller Elternarbeit (Elternstammtisch) in Abbildung 62 erkennt man, dass die Zustimmung zum regelmäßigen Entwicklungsgespräch nahezu 2/3 der Befragten kennzeichnet. Interessant auch, dass die Zustimmung zu beiden Items hier "relativ" gering ist, d.h. zwischen einem Viertel und etwa 40 %. 40% der Eltern finden beides positiv.

Abbildung 62: Elternstammtisch gegen Entwicklungsgespräch - Zustimmung und Ablehnung in verschiedenen Stichproben.

<i>An Elternstammtisch teilnehmen kommt bei Eltern gut an</i>	Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung
<i>An regelmäßigem Entwicklungsgespräch teilnehmen kommt bei Eltern gut an</i>	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
<i>Leiter/innen solo N=338</i>	31,3	1,0	63,2	4,4
<i>Leiter/innen trio N= 147</i>	25,9	1,4	68,0	4,8
<i>Pädagogische Fachkräfte N= 136</i>	30,1	0,7	66,2	2,9
<i>Eltern N=184</i>	40,8	0,5	57,1	1,6

Fazit: Auch heutzutage überwiegt die Akzeptanz konventioneller Elternarbeit gegenüber unkonventioneller bei den Befragten.

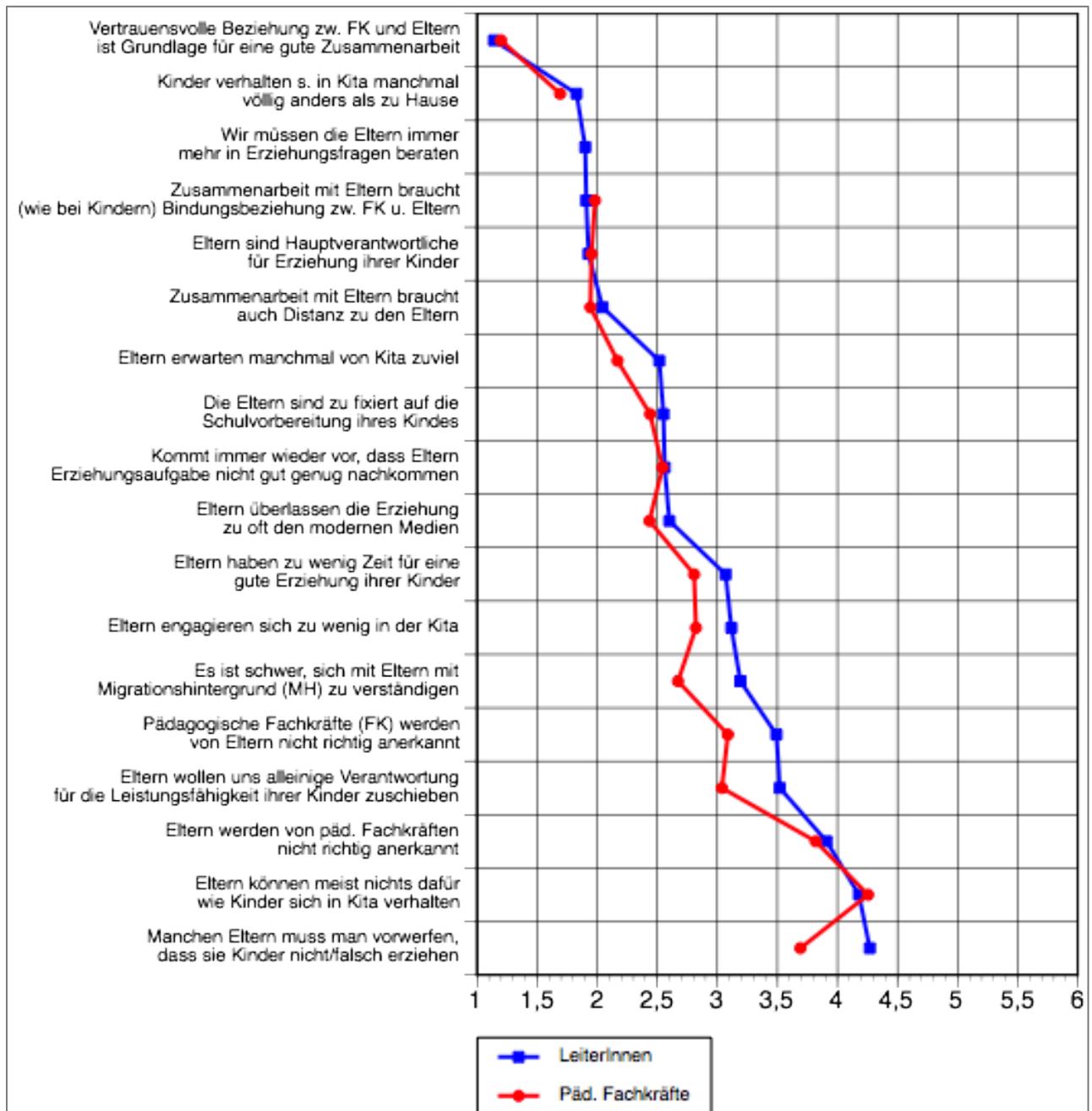
4.14. Variablenblock "Einstellungen zu Eltern" (Frage 14)

Eine gute Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern ist im Interesse des Kindes von hohem Wert - dieser Befund wird in nahezu jeder Evaluationsstudie repliziert. Dennoch ist es illusorisch zu glauben, dass die Beziehung zwischen pädagogischem Fachpersonal und Eltern immer harmonisch sind: Eltern müssen lernen, dass ihr Kind nicht das einzige ist, für das das Fachpersonal zuständig ist und Fachkräfte müssen wissen, dass die Meinung von Eltern über das häusliche, positive

Verhalten von Kindern im Unterschied zum problematischen Verhalten in der Einrichtung auch zu-treffend sein können.

In der Abbildung 63 sind die entsprechenden Mittelwerte zu Fragen der Beziehungen und Wahrneh-mungen von Eltern für Fachkräfte und Leiter/innen dargestellt. Gute Noten bekommen

Abbildung 63: Durchschnittsnoten für Aussagen zu Eltern und Beziehungen zwischen Eltern und Fachpersonal.



Sätze wie "eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Fachkräften und Eltern ist die Grundlage für eine gute Zusammenarbeit" (eine empirische Sollaussage) und "Kinder verhalten sich in der Kita manchmal völlig anders als zuhause" (empirische Aussage). Schlechte Noten bekommen zum Beispiel die beiden Items "Eltern können meist nichts dafür wie Kinder sich in der Kita verhalten" oder "manchen Eltern muss man vorwerfen, dass sie ihre Kinder nicht oder falsch erziehen". Aus diesen extrem positiv bzw. negativ bewerteten Sätzen könnte man bereits auf eine vertrauensvolle und positive Beziehung schließen, die nicht primär durch wechselseitige Schuldzuschreibungen gestört ist.

Nach einer multidimensionalen Skalierung werden keine Skalen gebildet, weil die hoch mit den Dimensionen korrelierenden Items nicht inhaltlich, sondern nur formal zusammen passen (Beispiel: Alle Anerkennungsitems laden auf einer Dimension - egal welche inhaltliche Aussagerichtung vorliegt). Es werden stattdessen einige Items (Markiervariablen) ausgewählt, die sich

- einerseits mit der wechselseitigen Anerkennung
- andererseits mit der Zusammenarbeit und vertrauensvollen Beziehung zwischen Fachkräften und Eltern beschäftigen.

Abbildung 64: Die Anerkennung der pädagogischen Fachkräfte durch Eltern - Die Anerkennung der Eltern durch pädagogische Fachkräfte.

<i>Pädagogische Fachkräfte (FK) werden von Eltern nicht richtig anerkannt</i>	Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung
<i>Eltern werden von päd. Fachkräften nicht richtig anerkannt</i>	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
<i>Leiter/innen solo N=452</i>	38,5	24,2	11,6	25,4
<i>Leiter/innen trio N= 147</i>	38,6	20,0	7,5	34,2
<i>Pädagogische Fachkräfte N= 170</i>	41,8	30,7	6,0	21,8

In Abbildung 64 werden die beiden Items "Fachkräfte werden von Eltern nicht richtig anerkannt" und "Eltern werden von pädagogischen Fachkräften nicht richtig anerkannt" einander gegenübergestellt. Eine symmetrische Beantwortung (beiden Items wird zugestimmt bzw. beide Items werden abgelehnt) ist bei einer Mehrheit von 60 bis 70% der Befragten festzustellen. Das heißt: Das Phänomen der wechselseitigen Nichtanerkennung wird geleugnet oder als beiderseitiger Nichtanerkennung zugestimmt. Die Asymmetrie zeigt sich in der Antwortkonfiguration Zustimmung - Ablehnung, bei der die Befragten annehmen, dass das pädagogische Personal nicht von Eltern anerkannt wird, aber es selbst Eltern anerkennt. In der anderen asymmetrischen Konfiguration ist es eine Art Selbstbezeichnung des pädagogischen Personals: Eltern erkennen uns an - aber wir tun es nicht. Eine gewisse Einseitigkeit der Unterstellung von Nichtanerkennung durch Eltern seitens des pädagogischen Fachpersonals ist damit nicht übersehbar. Leider wurden diese Items nicht bei Eltern gestellt.

In mehreren Gegenüberstellungen von einzelnen Aussagen wird der Frage der Verantwortungszuschreibung für das Fehlverhalten von Kindern nachgegangen.

Abbildung 65: Verhalten der Kinder in der KITA: Schuld der Eltern? Dargestellt sind prozentuale Zustimmungen und Ablehnung zu zwei Items.

<i>Eltern können meist nichts dafür, wie Kinder sich in Kita verhalten</i>	Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung
<i>Kinder verhalten s. in Kita manchmal völlig anders als zu Hause</i>	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
<i>Leiter/innen solo N=449</i>	29,5	0	67,0	3,0
<i>Leiter/innen trio N= 147</i>	38,9	0,6	58,4	2,4
<i>Pädagogische Fachkräfte N= 167</i>	53,4	1,8	43,8	1,2

Zunächst einmal wird in Abbildung 65 deutlich, dass die meisten Fachkräfte glauben, dass die Eltern meist nichts dafür können, wie sich die Kinder in der Kita verhalten, weil sie offenbar auch wissen, dass die Kinder sich in der Kita manchmal völlig anders als zuhause verhalten (53,4 %). Die Leiter/innen hingegen beurteilen die beiden Sätze anders: Sie lehnen die Formulierung der Eltern-Entschuldigung für das Verhalten in der Kita stärker ab. Haben Fachkräfte mehr Verständnis für Eltern als Leiter/innen? Möglich wäre es.

Interessant ist weiterhin, dass Mehrheiten in den Leiter/innen Stichproben glauben (vgl. Abbildung 66), dass die Eltern zwar Hauptverantwortliche für die Erziehung ihrer Kinder sind, aber dass man ihnen nicht unbedingt vorwerfen muss, dass sie ihre Kinder nicht oder falsch erziehen, d.h. offenbar, dass auch noch andere Ursachen als das elterliche Erziehungsverhalten ausschlaggebend sein können. Verantwortung könnte hier eher im juristischen Sinne verstanden worden sein. Bei den Fachkräften überwiegt mit 48 % die Zustimmung zu beiden Items.

Abbildung 66: Falsche Erziehung durch Eltern und Hauptverantwortlichkeit der Eltern.

<i>Manchen Eltern muss man vorwerfen, dass sie Kinder nicht/falsch erziehen</i>	Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung
<i>Eltern sind Hauptverantwortliche für Erziehung ihrer Kinder</i>	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
<i>Leiter/innen solo N=448</i>	37,2	1,2	55,9	5,2
<i>Leiter/innen trio N= 173</i>	33,6	3,6	58,3	4,8
<i>Pädagogische Fachkräfte N= 167</i>	48,0	1,8	45,6	4,8

In der 3. Gegenüberstellung von 2 Items geht es um das Zuschieben von Verantwortung an die Kita und gleichzeitig um Zustimmung zu dem Satz, dass Eltern Hauptverantwortliche für die Erziehung sind. Hier gibt es dann über 52 % bis zu fast 68 % der Befragten, die beiden Items zustimmen: Uns die Verantwortung zuschieben, obwohl sie doch Hauptverantwortliche für die Erziehung ihrer Kinder sind. Man kann in diesen Prozentsätzen einen Ansatz von Spannung entdecken.

Abbildung 67: Zuschieben der Verantwortung an die Kita - oder Hauptverantwortung für die Erziehung bei den Eltern.

<i>Eltern wollen uns alleinige Verantwortung für die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder zuschieben</i>	Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung
<i>Eltern sind Hauptverantwortliche für Erziehung ihrer Kinder</i>	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
<i>Leiter/innen solo N=454</i>	61,1	2,1	32,1	4,3
<i>Leiter/innen trio N= 173</i>	52,7	4,0	39,1	4,2
<i>Pädagogische Fachkräfte N= 170</i>	67,8	5,4	22,5	4,8

Bei den pädagogischen Fachkräften (4. Gegenüberstellung, Abbildung 68) sind es rund 44 % die dem Item "Eltern sind zu fixiert auf die Schulvorbereitung ihres Kindes" und "manchen Eltern muss man vorwerfen, dass sie Kinder nicht/falsch erziehen" synchron zustimmen. Rund die Hälfte der Leiter/innen allerdings lehnt den 1. Satz ab und stimmt dem zweiten zu. Drängen auf die Schulvorbereitung ist der Hauptvorwurf an die Adresse der Eltern.

Abbildung 68: Zusammenhang zwischen Fixierung auf Schulvorbereitung und Vorwurf von falscher Erziehung

<i>Manchen Eltern muss man vorwerfen, dass sie Kinder nicht/falsch erziehen</i>	Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung
<i>Die Eltern sind zu fixiert auf die Schulvorbereitung ihres Kindes</i>	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
<i>Leiter/innen solo N=445</i>	34,0	3,9	50,3	11,3
<i>Leiter/innen trio N= 171</i>	31,5	5,4	52,6	10,6
<i>Pädagogische Fachkräfte N= 167</i>	44,4	6,0	40,2	9,6

In der 5. Gegenüberstellung wird deutlich, dass Leiter/innen mehrheitlich beide Sätze ablehnen, sich also in der Frage der Schuldzuweisung zurückhalten wollen, wohingegen die pädagogischen Fachkräfte sich auf alle 4 Muster der Zustimmung und Ablehnung der beiden Sätze verteilen.

Abbildung 69: Eltern erziehen falsch - aber sie können meist nichts dafür, wie sich Kinder verhalten.

<i>Manchen Eltern muss man vorwerfen, dass sie Kinder nicht/falsch erziehen</i>	Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung
<i>Eltern können meist nichts dafür, wie Kinder sich in Kita verhalten</i>	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
<i>Leiter/innen solo N=446</i>	10,7	27,7	18,3	42,5
<i>Leiter/innen trio N= 173</i>	17,3	20,4	22,1	40,5
<i>Pädagogische Fachkräfte N= 164</i>	27,4	23,2	26,7	22,4

Was zeigt diese Betrachtung der Antwortmuster? Durch die Trichotomisierung werden auch Widersprüche deutlich, die bei der reinen Betrachtung von Mittelwerten nicht erkennbar werden. Ganz abgesehen davon, dass die pädagogischen Fachkräfte Eltern offenbar anders wahrnehmen als Leiter/innen - was mit deren unterschiedlichen Rollen und Verpflichtungen zu tun haben kann.

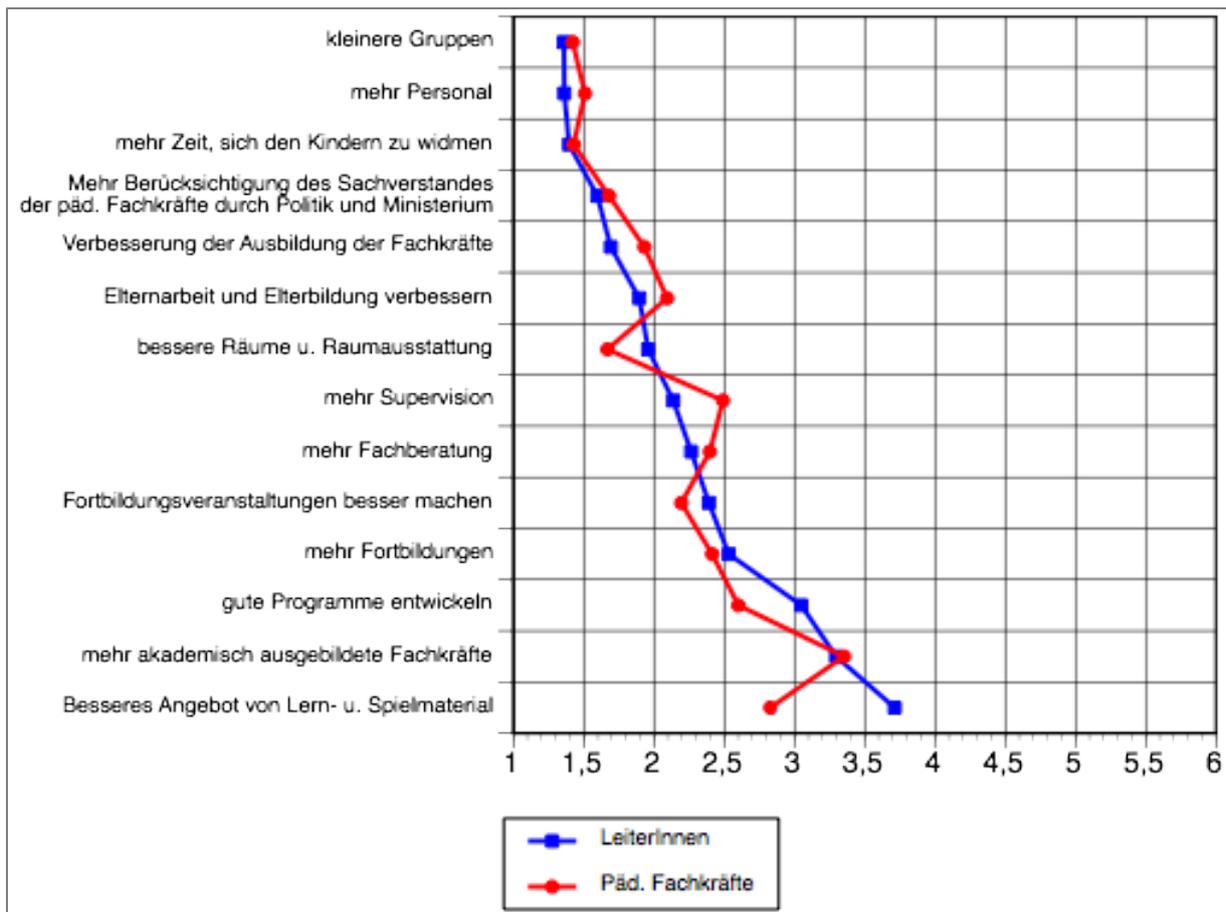
1. Kita Verhalten von Kindern wird von den Leiter/innen auf elterliche Erziehung attribuiert, von Fachkräften eher weniger.
2. Eltern werden als Hauptverantwortliche für die Erziehung gesehen. Leiter/innen wollen ihnen deutlich seltener einen Vorwurf für falsches Erziehen machen, als pädagogische Fachkräfte.
3. Leiter/innen wie Fachkräfte glauben allerdings zu fast zwei Dritteln, dass Eltern die alleinige Verantwortung für die Leistungsfähigkeit der Kinder der Kita zuschieben wollen.
4. Eltern sind nach Meinung von Leiter/innen und Fachkräften zu stark auf die Schulvorbereitung des Kindes auf die Schule fixiert. Allerdings attribuiert gleichzeitig nur eine Mehrheit (knappe Hälfte) der Fachkräfte falsche Erziehung an die Eltern.
5. In der Frage, ob das Verhalten in der Kita mit falscher Erziehung der Eltern parallel geht, sind insbesondere die Fachkräfte nicht eindeutig positioniert.

Fazit: Mit einer gewissen Diffusität, d.h. es herrschen unterschiedlichen Meinungen hierzu beim Fachpersonal, glaubt man, dass Eltern zu stark schulfixiert sind und sie die Leistungsfähigkeit der Kinder dem Kita Fachpersonal zuschreiben wollen. Elterliche Verantwortung wird deutlich angenommen, allerdings will man Eltern hier keine Vorwürfe für falsches Erziehen machen. Man sieht, dass Kinder sich in der Kita auch anders als zu Hause verhalten können, wofür Eltern nicht die Schuld haben.

4.15. Variablenblock "Verbesserungsvorschläge" (Frage 15)

Bereits auf den ersten Blick ist in Abbildung 70 erkenntlich, dass die Verbesserung der Rahmenbedingungen wesentlich besser bewertet wird, als die Verbesserung von Programmen oder des Lehr- und Lernmaterials bzw. die Einstellung von mehr akademisch ausgebildetem Fachpersonal.

Abbildung 70: Bewertung von Verbesserungsvorschlägen durch Leiter/innen und Fachkräfte



Nach einer multidimensionalen Skalierung ergeben sich 2 Skalen:

1. Skala: "Verbesserung der Rahmenbedingungen" mit den Items "mehr Personal", "kleinere Gruppen", "mehr Zeit, sich den Kindern zu widmen", "mehr Berücksichtigung des Sachverstandes der päd. Fachkräfte durch Politik und Ministerium"
2. Skala: "didaktische Verbesserungen" mit den Items "gute Programme entwickeln", "besseres Angebot von Lern- u. Spielmaterial", "mehr Supervision", "mehr akademisch ausgebildete Fachkräfte"

In Abbildung 71 sind die Mittelwerte der beiden Skalen für drei Stichproben dargestellt. Die Unterschiede sind signifikant, d.h. die Verbesserung der Didaktik rangiert eindeutig nach einer Verbesserung der Rahmenbedingungen.

Abbildung 71: Mittelwerte der beiden Skalen zur Verbesserung der Arbeit im Elementarbereich in drei Stichproben.

	Leiter/innen	Leiter/innen trio	pädagogische Fachkräfte
Verbesserung Rahmenbedingungen	1,4	1,4	1,5
Verbesserung Didaktik	2,9 *	3,1 *	2,8 *

Bei einer Gegenüberstellung von Verbesserungsvorschlägen aus den beiden Bereichen (Rahmenbedingungen und Didaktik), zeigt sich in Abbildung 72, dass über 50 % der Befragten in allen 3 Stichproben sowohl der Forderung nach mehr Personal als auch der Forderung nach mehr akademisch aus-

gebildeten Personal zustimmen. Immerhin rund 40 % lehnen das akademisch ausgebildete Personal ab. An diesem Ergebnis kann man erkennen, dass noch eine gewisse Reserviertheit gegenüber dem akademischen Personal besteht.

Abbildung 72: Mehr Personal und mehr/oder akademisches Personal?

<i>mehr akademisch ausgebildete Fachkräfte</i>	Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung
<i>mehr Personal</i>	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
<i>Leiter/innen solo N=441</i>	56,6	1,6	39,4	2,3
<i>Leiter/innen trio N= 173</i>	57,2	1,8	39,9	0,6
<i>Pädagogische Fachkräfte N= 167</i>	54,6	1,2	40,8	3,0

Für Fortbildungsveranstaltungen gilt hingegen, dass mehr und bessere Fortbildung von dreiviertel der Befragten in allen Personengruppen gefordert wird (Abbildung 73).

Abbildung 73: Mehr und bessere Fortbildungsveranstaltungen

<i>Fortbildungsveranstaltungen besser machen</i>	Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung
<i>mehr Fortbildungen</i>	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
<i>Leiter/innen solo N=440</i>	73,6	14,2	7,6	4,3
<i>Leiter/innen trio N= 168</i>	76,2	12,6	7,8	3,6
<i>Pädagogische Fachkräfte N= 169</i>	79,3	11,3	4,2	5,4

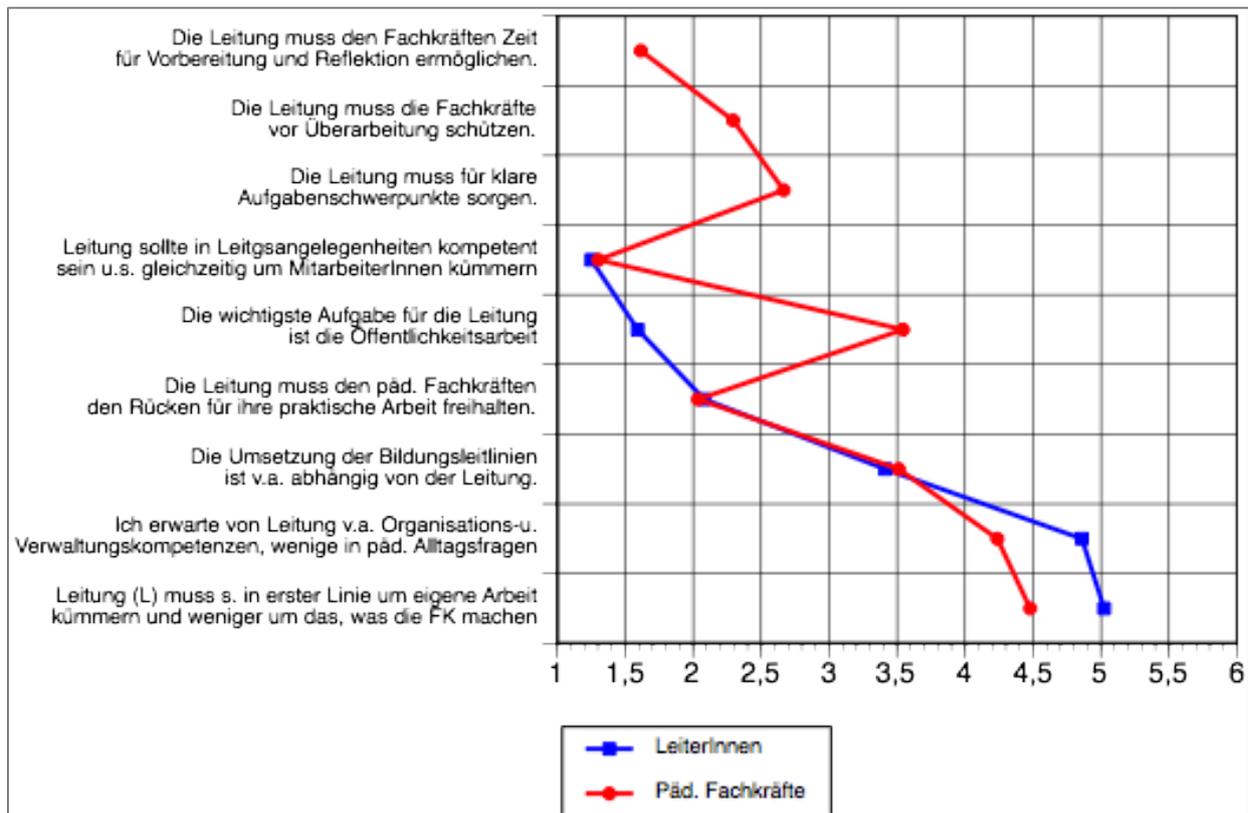
Daraus ergibt sich ein eindeutiges Fazit: Kleinere Gruppen und mehr Personal, also bessere Rahmenbedingungen, rangieren bei den Verbesserungsvorschlägen ganz oben. Das akademisch ausgebildete Personal und die Verbesserung von Didaktik und Materialien sind eher nachrangig. Ganz allgemein wird eine Verbesserung der Rahmenbedingungen stärker gefordert als eine Verbesserung der Didaktik, der Materialien und von Programmen.

4.16. Variablenblock "Leitung" (Frage 16)

Es war von vornherein anzunehmen, dass in Fragen der Aufgaben von Leitung in Einrichtungen des Elementarbereiches gewisse Unterschiede zwischen pädagogischen Fachkräften und den Leiter/innen bestehen. Die sind dann auch größer ausgefallen als bei den anderen Variablenblöcken. In Abbildung 60 ist zu erkennen, dass am besten der Satz bewertet wird „die Leitung sollte in Leitungsangelegenheiten kompetent sein und sich gleichzeitig um Mitarbeiterinnen kümmern“. Größere Un-

terschiede bestehen in der Bewertung der Öffentlichkeitsarbeit, die von den Fachkräften für nicht ganz so wichtig gehalten wird. Sätze, in denen die alleinige Kompetenz und die Konzentration auf Leitungsaufgaben formuliert werden, finden sowohl bei den Leiter/innen als auch bei den Fachkräften keine besondere Wertschätzung, sondern werden eher schlecht beurteilt

Abbildung 74: Mittelwert der Beurteilung von Aussagen zur Leitung von Kitas. Die obersten drei Items wurden nur den Fachkräften gestellt.



Nach einer multidimensionalen Skalierung können zwei Skalen (Typen) der Führung von Mitarbeitern und Unternehmen bzw. Organisationen sehr deutlich herausgearbeitet werden:

1. Skala "Taylortyp" (nach dem Betriebspsychologen Taylor benannt, Begründer des Taylorismus) die hier für eine rationale Auffassung von Führung, die sich im Wesentlichen auf ihrer Verwaltungs- und Leistungskompetenzen konzentriert, steht. Items: "Leitung (L) muss sich in erster Linie um die eigene Arbeit kümmern und weniger um das, was die Fachkräfte machen", "Ich erwarte von Leitung v.a. Organisations-u. Verwaltungskompetenzen, wenige in päd. Alltagsfragen".
2. Skala: "Moutontyp" (nach dem Betriebspsychologen Mouton, dem Erfinder des managerial grid) steht für eine Leitung, die sich um beides kümmert: Kompetent in der Sache und um das Wohl und Wehe der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen gleichzeitig bemüht. Items: "Leitung sollte in Leitungsangelegenheiten kompetent sein und sich gleichzeitig um Mitarbeiter/innen kümmern", "Die Leitung muss den päd. Fachkräften den Rücken für ihre praktische Arbeit freihalten", "Die Leitung muss den Fachkräften Zeit für Vorbereitung und Reflektion ermöglichen".

Der Taylortyp wird deutlich schlechter als ausreichend bewertet, wohingegen der Moutontyp zwischen 1 und 2 rangiert. Alle Unterschiede sind auch signifikant.

Abbildung 75: Mittelwerte des Taylor- und Moutontyps der Führung.

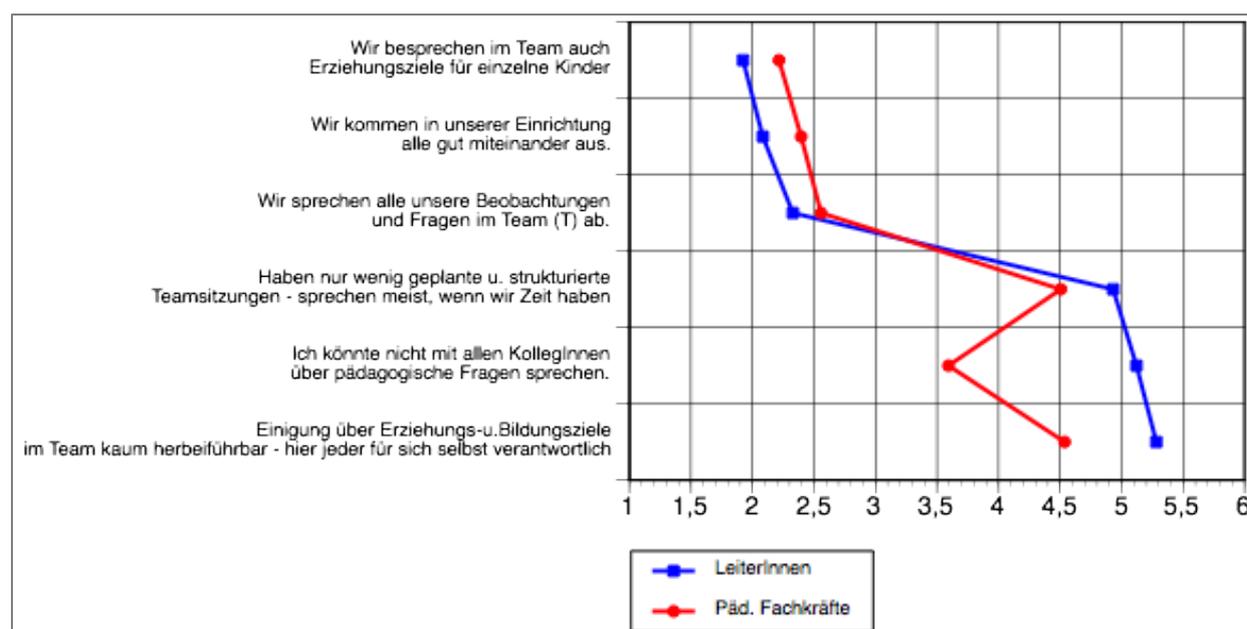
	Leiter/innen solo	Leiter/innen trio	pädagogische Fachkräfte
Taylor	4,9	4,9	4,3
Mouton	1,6 *	1,6 *	1,6 *

Deshalb ist das Fazit eindeutig: Die Leitung einer Elementareinrichtung sollte dem Moutontyp entsprechen, d.h. gleich starkes Interesse und Kompetenz an der Führung einer Organisation und der Sorge für das Personal haben. Damit reflektieren die Befragten das, was seit einigen Jahrzehnten in der Führungsforschung bekannt ist.

4.17. Variablenblock "Team" (Frage 17)

Sowohl Leitung als auch pädagogische Fachkräfte bewerten die Teamarbeit in ihren Einrichtungen überwiegend als positiv. Es wird über praktische Beobachtungen und pädagogische Fragen im Team gesprochen. Man kommt miteinander gut aus und die Erziehungsziele für einzelne Kinder werden ebenfalls im Team besprochen. Unterschiede zwischen Leiter/innen und Fachkräften gibt es in der Beantwortung des Satzes "ich könnte nicht mit allen Kolleg/innen über pädagogische Fragen sprechen". Hier sind es die Fachkräfte, die dieser Aussage eher zustimmen bzw. durch ihre weniger negative Bewertung signalisieren, dass dieser Fall vorkommen kann. Leiter/innen beurteilen diese Aussage mit einer schlechten Note, d.h. sie passt überhaupt nicht zur eigenen Meinung.

Abbildung 76: Aussagen zum Team, dargestellt sind Mittelwerte der Passungsnoten zur eigenen Meinung.



Nach einer multidimensionalen Skalierung werden 2 Skalen gebildet:

1. Skala: "positive Teamarbeit" mit den Items: "Wir kommen in unserer Einrichtung alle gut miteinander aus", "Wir sprechen alle unsere Beobachtungen und Fragen im Team (T) ab", "Wir besprechen im Team auch Erziehungsziele für einzelne Kinder".

2. Skala: "negative Teamarbeit" mit den Items: "Haben nur wenig geplante u. strukturierte Teamsitzungen - sprechen meist, wenn wir Zeit haben", "Ich könnte nicht mit allen Kolleg/innen über pädagogische Fragen sprechen", "Einigung über Erziehungs- u. Bildungsziele im Team kaum herbeiführbar - hier ist jeder für sich selbst verantwortlich".

Abbildung 77: Mittelwerte der Benotung für die beiden Skalen zur Teamarbeit. Unterschiede sind signifikant.

	<i>Leiter/innen solo</i>	<i>Leiter/innen trio</i>	<i>pädagogische Fachkräfte</i>
<i>Positive Teamarbeit</i>	2,1	2,1	2,3
<i>Negative Teamarbeit</i>	5,1 *	5,1 *	4,2 *

In Abbildung 77 sieht man, dass die Skala "positive Teamarbeit" gute Noten erhält, das heißt, dass sie die Meinung der Befragten eher trifft, als die Aussagen über negative Teamarbeit.

Auch bei einer direkten Gegenüberstellung von zwei Items zu den Aussagen, das man "miteinander in der Einrichtung gut auskommt" und gleichzeitig "nicht mit allen Kolleg/innen über pädagogische Fragen sprechen könne" führt zu einem eindeutigen Sympathieresultat. Nur bei pädagogischen Fachkräften ist zu erkennen, dass beiden Items fast zur Hälfte zugestimmt wird. Gewisse interpersonelle Beziehungen erschweren offenbar den umfangreichen Austausch über pädagogische Fragen im Team bzw. erleichtern ihn. Wenn man miteinander gut auskommt, dann kann man offenbar auch über alle pädagogischen Fragen sprechen.

Abbildung 78: Gut miteinander auskommen und Exklusivität pädagogischer Diskussion. Angaben in Prozent

<i>Ich könnte nicht mit allen über pädagogische Fragen sprechen.</i>	Zustimmung	Zustimmung	Ablehnung	Ablehnung
<i>Wir kommen in unserer Einrichtung alle gut miteinander aus.</i>	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
<i>Leiter/innen solo N=454</i>	13,5	2,4	81,7	2,5
<i>Leiter/innen trio N= 171</i>	15,2	1,2	80,1	3,6
<i>Pädagogische Fachkräfte N= 167</i>	45,6	7,8	43,8	3,0

Fazit: Aus den Ergebnissen kann man nur schließen, dass Teamarbeit insgesamt meist positiv bewertet wird und negative Teamerfahrungen seltener sind, aber vorkommen. Auch für jene, die eher exklusiv, nicht mit allen, sondern nur mit einigen über Probleme dienstlicher Art reden können, gilt der Satz "Wir kommen in unserer Einrichtung gut miteinander aus". Also darf man die negativen Teamerfahrungen in diesem Zusammenhang nicht als Alarmsignal deuten.

5. Zusammenfassung der Ergebnisse

Zusammenfassungen sind so nötig wie fehleranfällig. Bei jeder Zusammenfassung (auch jeder Beurteilung) begeht man einen "Zusammenfassungsfehler" (Abstraktionsfehler), der darin besteht, dass man Details nicht mehr genau beschreibt und damit die Differenziertheit der Erkenntnislage vereinfacht. Diese Vereinfachung ist für den Gebrauch in Diskursen und Diskussionen trotz ihrer Nachteile notwendig. Bei quantitativen Untersuchungen ergibt sich das zusätzliche Problem, Zahlenwerte in Worte zu übertragen, so dass aus einem "besser" ein großer verbaler Unterschied zum "schlechteren" entstehen könnte, der in Wirklichkeit nur in einer zahlenmäßigen Differenz, die man als groß, klein oder mittel beurteilen könnte, besteht.

Aus diesem Grunde soll hier versucht werden, nur die eindeutigen Resultate zusammen zu fassen und Detailangaben bzw. Differenzierungen dem laufenden Text der Zahlen und Daten zu überlassen.

Die Hauptergebnisse werden nun anders geordnet als im laufenden Text.

1. Bereich: Die Zufriedenheit von Leiter/innen, pädagogischen Fachkräften und Eltern mit der Kita

Überraschenderweise ist die Zufriedenheit aller drei Gruppen mit dem Elementarbereich sehr groß. Allerdings ist die Zufriedenheit mit Gehalt, gesellschaftlicher Anerkennung und den Rahmenbedingungen beim Fachpersonal eher schlecht. Leiter/innen und Fachkräfte sind unzufriedener, wenn sie die Botschaften der Bildungsleitlinien richtig verstanden haben. Eltern macht die Kenntnis der Leitlinien offenbar eher zufrieden.

Die Daten zur Zufriedenheit der Eltern zeigen ein äußerst positives Bild: Eltern beurteilen nahezu alle Qualitätskennzeichen einer Kita mit Noten besser 2 (gut). Insbesondere die Freundlichkeit der Fachkräfte und ihr Verhältnis zu ihnen werden mit den besten Durchschnittsnoten von 1,5 beurteilt. Auch die Leitung erhält eine Spitzennote.

Trotz großer Zufriedenheit gibt es eindeutige Verbesserungsvorschläge: Kleinere Gruppen und mehr Personal, also bessere Rahmenbedingungen, rangieren bei den Verbesserungsvorschlägen ganz oben. Das akademisch ausgebildete Personal und die Verbesserung von Didaktik und Materialien sind eher nachrangig. Ganz allgemein wird eine Verbesserung der Rahmenbedingungen stärker gefordert als eine Verbesserung der Didaktik, der Materialien und von Programmen.

2. Bereich: Leiter/innen, Fachkräfte, Lehrer, Eltern und ihr Verhältnis zueinander

Das Verhältnis und die Zusammenarbeit der drei Gruppen stellen sich in dieser Umfrage im Großen und Ganzen positiv dar. Gute Noten bekommen Sätze wie "eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Fachkräften und Eltern ist die Grundlage für eine gute Zusammenarbeit" (eine empirische Sollaussage) und "Kinder verhalten sich in der Kita manchmal völlig anders als zuhause" (empirische Aussage). Schlechte Noten bekommen zum Beispiel die beiden Items "Eltern können meist nichts dafür wie Kinder sich in der Kita verhalten" oder "manchen Eltern muss man vorwerfen, dass sie ihre Kinder nicht oder falsch erziehen". Aus diesen extrem positiv bzw. negativ bewerteten Sätzen könnte man bereits auf eine vertrauensvolle und positive Beziehung schließen, die nicht primär durch wechselseitige Schuldzuschreibungen gestört ist.

Weitere Indizien für eine gute Kooperation: Bei der Beurteilung der Wichtigkeit der Kooperationsbereiche in BILL findet man: es führen ganz eindeutig die Eltern und an letzter Stelle die Akteure im Gemeinwesen. Schule ist noch etwas wichtiger als die öffentliche Jugendhilfe.

Es ist bei der Frage nach der Zufriedenheit mit Kooperationen allerdings erkennbar, dass die Kooperation mit Eltern am besten funktioniert und dass die Kooperation mit Kommunen und mit Schule eher schlechter bewertet wird.

Die Akzeptanz konventioneller Elternarbeit gegenüber unkonventioneller ist bei den Befragten hoch - das gilt für Eltern wie für das Fachpersonal. Die favorisierten Formen der Elternarbeit können ebenfalls das Verhältnis von Fachpersonal und Eltern charakterisieren.

Mit einer gewissen Diffusität, d.h. es herrschen unterschiedlichen Meinungen hierzu beim Fachpersonal, glaubt man, dass Eltern zu stark schulfixiert sind und sie die Leistungsfähigkeit der Kinder dem Kita Fachpersonal zuschreiben wollen. Elterliche Verantwortung wird deutlich angenommen, allerdings will man Eltern hier keine Vorwürfe für falsches Erziehen machen. Man sieht, dass Kinder sich in der Kita auch anders als zu Hause verhalten können, wofür Eltern nicht die Schuld haben.

Im Verhältnis des Fachpersonals zur Leitung der Kita wird ebenfalls deutlich, dass menschliche Beziehungen bei Leiter/innen wie pädagogischen Fachkräften eine große Bedeutung haben. Die Leitung einer Elementareinrichtung sollte dem "Moutontyp" entsprechen, d.h. gleich starkes Interesse und Kompetenz an der Führung einer Organisation und der Sorge für das Personal haben. Damit reflektieren die Befragten das, was seit einigen Jahrzehnten in der Führungsforschung bekannt ist.

Aus den Ergebnissen kann man schließen, dass Teamarbeit in der Kita insgesamt meist positiv bewertet wird und negative Teamerfahrungen seltener sind, aber vorkommen. Auch für jene, die eher exklusiv, nicht mit allen, sondern nur mit einigen über Probleme dienstlicher Art reden können, gilt der Satz "Wir kommen in unserer Einrichtung gut miteinander aus". Also darf man die negativen Teamerfahrungen in diesem Zusammenhang nicht als Alarmsignal deuten.

3. Bereich: Pädagogische Orientierungen

Man erkennt eindeutig, dass alle drei Gruppen (Leiter/innen, Fachkräfte, Eltern) die Kita-Arbeit in ihrer "Funktionalität für das Jetzt" wesentlich häufiger für richtig halten als deren "Funktionalität für Später" und dass mit Ausnahme der Eltern auch die Selbststeuerung der Kinder für wichtiger erachtet wird als die Fremdsteuerung. Eltern allerdings – das sieht man deutlich - halten die Fremdsteuerung zu 2/3 für richtig und nur zu einem Drittel die Selbststeuerung.

Eindeutig ist, dass die Leiter/innen und Fachkräfte sowohl Selbstbildung als auch gezielte Anregung, wie auch eine Orientierung sowohl an den Interessen des Einzelnen wie auch den Gruppeninteressen simultan bevorzugen.

Leiter/innen, pädagogische Fachkräfte und Eltern teilen in unterschiedlichem Maße die Positionen der Bildungsleitlinien. Die Mittelwerte und Streuungen der Testvariablen (Anzahl der richtigen Lösungen im Sinne der Testkonstrukteure, also von BILL) zeigen im Fachpersonal rund 10 richtige Lösungen von 15. Die Fachkräfte und die Leiter/innen haben einen ähnlichen Mittelwert und eine identische Standardabweichung. Die Eltern produzieren im Durchschnitt drei richtige Lösungen weniger als die Leiter/innen bzw. pädagogischen Fachkräfte. Die Zahl der richtigen Lösungen in der Testvariable hängt nicht relevant unterschiedlich mit der soziographischen Lage der Kita, mit der Art des Trägers oder der Landes- Region zusammen.

Die Ergebnisse dieser Studie signalisieren sehr deutlich, dass die Befragten die Schulorientierung ablehnen und die pädagogische Eigenständigkeit des Elementarbereichs betonen. Die Eltern sind in dieser Frage gespalten.

4. Bereich: Die Bildungsleitlinien und ihre Rezeption

Die Bildungsleitlinien scheinen das zu treffen, was gute KITA Praxis nach Meinung der Befragten ausmacht. Indem sie nämlich dem Satz zustimmen, das in BILL das stehe, was sie schon längst machen. Deshalb werden offenbar auch Items, in denen formuliert wird, dass die Einführung von BILL zu Problemen führe, überwiegend abgewiesen. Positiv formuliert bedeutet das: Die Bildungsleitlinien fassen eine Praxis zusammen, deren Implementation nicht zu Problemen führt, sondern die auf Anknüpfungspunkten in der bisherigen Praxis aufbaut.

Die Leiterinnen und Fachkräfte gewinnen ihr praktisch relevantes Wissen zwar am häufigsten durch eigene Erfahrung und durch die (i.w.Si.) Aus- und Fortbildung, immerhin geben aber rund 75 % des Fachpersonals an, das beides simultan eine Quelle ist, für das was sie in der Praxis anwenden: Praxiserfahrung und Bildungsleitlinien.

Daraus kann man auch den Schluss ziehen, dass die Bildungsleitlinien praxisnah formuliert worden sind bzw. dass sie als gleichwertige Orientierungsquelle und neben der bisherigen Erfahrung, Ausbildung und Fortbildung stehen.

Die Bildungsbereiche erscheinen allen als unterschiedlich wichtig. Das Fazit ist hierbei recht einfach: „Körper und Gesundheit“ sowie „Sprache und Kommunikation“ sind die wichtigsten Bildungsbereiche für das Fachpersonal und die Eltern. Am Ende der durchschnittlichen Rangreihe steht „Kultur und Gesellschaft“, „Mathematik und Naturwissenschaften“, „Ethik, Religion und Philosophie“. Über die Ursachen soll hier zwar noch nicht spekuliert werden, aber in der Frage nach der Wichtigkeit der Bildungsbereiche kann auch die Entwicklungsangemessenheit der Beschäftigung mit deren Problemen thematisiert worden sein. Man hält diese Bereiche zwar für wichtig, aber nicht unbedingt für kleine Kinder.

Die Bildungsbereiche haben in der Beurteilung des Fachpersonals eine Orientierungsfunktion und keine Richtlinienfunktion.

Die Querschnittsdimensionen werden vom Fachpersonal alle für mehr oder weniger gleich wichtig gehalten, aber ebenso einheitlich für schwierig umzusetzen. Daraus ergibt sich ein deutlicher Fortbildungsbedarf zur Umsetzung der Querschnittsdimensionen.

Beobachtung und Dokumentation werden überwiegend positiv bewertet – negative Folgen werden eher verneint.

6. Diskussion

Die quantitative Untersuchung hat gezeigt, dass die Bildungsleitlinien des Landes Schleswig-Holstein von Leiter/innen von pädagogischen Fachkräften und Eltern positiv aufgenommen werden. Das bedeutet im Detail, dass die wesentlichen Botschaften des pädagogischen Verhältnisses und des Umgangs miteinander von den Adressaten der Bildungsleitlinien verstanden worden sind und dass sie im Großen und Ganzen sehr positiv akzeptiert werden.

Das kann man auf zweierlei Art und Weise interpretieren.

1. Zunächst einmal lässt es sich auffassen als ein Qualitätsmerkmal der Bildungsleitlinien, die offenbar die Meinungen und pädagogischen Erfahrungen der Adressaten getroffen haben, so dass die Bildungsleitlinien auch als praxisnah verstanden werden konnten.
2. Zum anderen ist denkbar, dass auf dem Wege des "naturalistischen Schlusses" – was ist, ist gut – eine wohlwollende Bewertung der ja schon einige Jahre existierenden Bildungsleitlinien evoziert werden konnte.

Die quantitativen Ergebnisse geben möglicherweise Anlass zu der Überlegung, dass die Kindertagesstätte als sozialpädagogische Institution rezipiert wird und nicht als Vorbereitung auf die Schule. Der historisch immer wieder versuchte Übergriff der Schule auf den Elementarbereich kann mit den Daten dieser Umfrage nicht bestätigt werden. Die schon seit der Reichsschulkonferenz 1920 bekannte sozialpädagogische Identität der "Kindergartenseite" (O-Ton Reichsschulkonferenz) hat auch die Bildungswellen der sechziger und der neunziger Jahre des vorigen Jahrhunderts mehr oder weniger unbeschadet überstanden. Das zeigt, wie bedeutsam auch für spätere Generationen die Tradition einer Institution für die Wahrnehmung ihrer aktuellen Aufgaben und für die Gestaltung ihrer pädagogischen Konzepte ist.

Die quantitative Untersuchung stellt sprachliche Formulierungen zur Abstimmung durch die Praktiker und die Eltern. Wie in der Einleitung beschrieben, müssen diese eine Passung herstellen zwischen ihren Erfahrungen, ihrem Wortgebrauch, ihrem Diskurslexikon und den sprachlichen Angeboten des Fragebogens. Dabei entsteht an vielen Stellen eine Strategie des "sowohl als auch". Scheinbar konträre Sätze werden beide gut geheißen, so dass man z.B. von den "Interessen des einzelnen" ausgehen kann, aber natürlich auch von den "Gruppeninteressen", um nur ein Beispiel zu nennen.

Diese Strategie des Sowohl-als-auch ist in gewisser Weise eine Vereinnahmungsstrategie für immer wieder auftauchende modische Strömungen, die aber offenbar durch die Realität des erzieherischen Alltags (und andere Rahmenbedingungen) modifiziert werden müssen. Das hängt damit zusammen, dass der Alltag, und auch die Anpassung des Individuums an den Alltag, mit beiden Möglichkeiten rechnen muss. Mal muss ein Kind sich den Gruppeninteressen anschließen, mal muss es darauf pochen, dass seine eigenen Interessen berücksichtigt werden. Beides ist möglich – "es kommt drauf an" – welches Individuum gerade gemeint ist und welche Situation mit einer verallgemeinernden Formulierung gefasst werden könnte.

Die Suche quantitativer Studien im Elementarbereich nach Dimensionen und Richtungen und Tendenzen bricht sich an der Situationsspezifität des angemessenen Verhaltens von Kindern. Das Ziel der Sozialisation bzw. ihres Aufwachsens ist es ja gerade, situationsspezifisch angemessen reagieren zu können und die eigenen Interessen dabei nicht aus dem Auge zu verlieren. Insofern spiegeln sich auch in diesen Ergebnissen sowohl Prozesse der Aneignung der Bildungsleitlinien, der Aneignung der Fachsprache, der Aneignung einer angemessenen Verbalisation der eigenen Praxis aber auch sachliche Probleme, die beim Aufwachsen und bei der Gestaltung der Sozialisation des Kindes entstehen.

Teil III Zusammenführung der Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Studie und Empfehlungen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Erhebungen zusammengefasst.

1. Zum Verständnis von Bildung und Erziehung

Zu dem Themenfeld Bildung und Erziehung wurden in der qualitativen und quantitativen Erhebung folgende Aspekte deutlich:

- *Bildung als Herausforderung ist in den Kindertageseinrichtungen angekommen*

Beide empirischen Zugänge zeigen: *Bildung* ist als konzeptioneller Begriff in der Kindertageseinrichtung angekommen und prägt das professionelle Identitätsverständnis in hohem Maße. Bildung ist der Begriff, den Fachkräfte und Leitungen nutzen, wenn sie die Aufgabe der Kita und ihr professionelles Handeln beschreiben.

Dabei wird Bildung von den Fachkräften und Leitungen primär als selbsttätiger Aneignungsprozess des Kindes beschrieben. In der qualitativen Erhebung nutzen die Fachkräfte und Leitungen häufig den vor allem von E. Schäfer und Laewen geprägten Begriff der „Selbstbildung“ (vgl. S. 17). Dieses wird durch die quantitative Erhebung bestätigt. 86,7% der befragten Leitungen und 84,8% der befragten Fachkräfte stimmen der Aussage „Bildung ist Selbstbildung“ zu. Sie unterlegen also einen sozialpädagogischen Bildungsbegriff, der sich deutlich von dem einer schulischen Aus-Bildung als Qualifikation (bzw. der Vorbereitung darauf) unterscheidet.

Das fachliche Verständnis des Bildungskonzeptes der Leitlinien hängt nicht relevant unterschiedlich mit der soziographischen Lage der Kita, mit der Art des Trägers oder der Landes-Region zusammen.

- *Der Begriff der Bildung dominiert die fachliche Selbstvergewisserung; der Begriff der Erziehung verschwimmt dagegen oder verschwindet ganz.*

Während der Begriff der Bildung dominiert, scheint der Begriff der *Erziehung* dagegen an fachlicher Deutungsrelevanz für die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen verloren zu haben und eher nachrangig geworden zu sein (und dies obwohl dieser Begriff in der gebräuchlichen Berufsbezeichnung der „Erzieherin“ / des „Erziehers“ angelegt ist). In der gesamten qualitativen Untersuchung verwendet nur eine einzige Person einmal den Begriff der Erziehung zur Bezeichnung der pädagogischen Arbeit in der Kita. Auch in der quantitativen Erhebung stimmte ein sehr hoher Anteil der Fachkräfte der Aussage zu „Die gesamte Arbeit ist als Bildung bezeichnbar“. Deutlich weniger Fachkräfte stimmten der Aussage zu „Die gesamte Arbeit ist als Erziehung bezeichnbar“ (vgl. S. 135).

Nun sind Bildung und Erziehung sowohl in der Theorie als auch in der Praxis nicht zu trennen, sondern bezeichnen zwei Seiten einer Medaille – nämlich einerseits das weltaneignende Handeln des

Kindes und andererseits die pädagogische Tätigkeit der Erwachsenen bzw. der Fachkräfte. In der qualitativen Befragung von Fachkräften und Leitungen wird die Aussage „Bildung, Betreuung und Erziehung sind nicht scharf getrennt“ mit der Note 1,7 positiv bewertet (vgl. S. 24).

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Begriffe unscharf genutzt werden und ihre konzeptionelle Differenz verschwimmt. So sprachen Fachkräfte und Leitungen in den Gruppendiskussionen oft von Bildung, beschrieben aber Erziehung, nämlich ein fürsorgliches, auch vorgebendes und orientierendes aber eben auch Selbstbildung unterstützendes Handeln (vgl., S. 14).

Vielleicht gerade, weil Selbstbildung der Kinder und erzieherisches Handeln der Fachkräfte im pädagogischen Alltag ineinandergreifen müssen, besteht ein fachliches Risiko darin, wenn zwischen den unterschiedlichen Tätigkeiten fachsprachlich nicht präzise unterschieden werden kann. Eine selbstkritische erzieherische Reflexivität wird behindert, wenn ein konzeptioneller Kernbegriff schwach wird und nicht mehr zu Aufklärung und Entwurf pädagogischen Handelns genutzt werden kann.

- *Kindertageseinrichtungen zielen auf eine qualitätsvolle Bildung für heute und nicht vorrangig auf eine Qualifizierung für später.*

Erziehung hat es immer mit der Frage zu tun: Was wollen wir, dass Kinder lernen? Damit verweist Erziehung immer auch auf die Interessen der Gesellschaft an Akkulturation (vgl. S. 19, S. 20f.). Erziehung muss sich einerseits im hier und heute in sicheren Beziehungen und Eröffnung von Selbstbildung vollziehen und andererseits richtet sie sich auf eine Befähigung der Kinder auf morgen, also für ein gelingendes Leben in einer spezifischen Gesellschaft. In der quantitativen Erhebung wurde dieses Spannungsfeld unter der Fragestellung „Erziehung für heute oder für später“ thematisiert (vgl. Abschnitt 4.4). Die Ergebnisse zu diesem Thema waren auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte und Leitungen eindeutig: Die Funktionalität von Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen für heute wird als wesentlich wichtiger empfunden, als die Funktionalität für später (vgl. ebenda). Die Fachkräfte formulieren damit ein Verständnis von Pädagogik, wie es der polnische Pädagoge Janusz Korczak schon in den 1920er Jahren als Recht der Kinder formuliert hat: „Das Kind hat das Recht auf den heutigen Tag“ (Korczak, S. 40). Dies entspricht dem fachlichen Standard, dass Kindertageseinrichtungen als nicht-formelle Bildungseinrichtungen keine Aufgabe der Qualifikation und gesellschaftlichen Positionierung (Allokation) haben – das ist die Aufgabe der Schule - sondern Kindern möglichst umfangreiche Weltaneignungszugänge eröffnen sollen. Kinder zu unterstützen, durch solche Selbstbildung im sozialen Zusammenhang sich gleichzeitig die Welt/Gesellschaft zu erschließen und sich dabei als aneignungsfähige, selbstwirksame und sozial kompetente Persönlichkeit zu entwickeln, ist allerdings grundsätzlich auch die Basis für ein gelingendes schulisches Lernen.

- *Bildung bedarf in gleichem Maße Begleitung der Selbstbildungsprozesse und gezielter Anregung*

Die Dominanz des Bildungsauftrags im professionellen Selbstverständnis stellt die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen vor die Aufgabe, wie sie Bildung in der pädagogischen Arbeit praktisch umsetzen können. Soll Bildungsarbeit durch die Fachkräfte vor allem als Begleitung der Selbstbildungsprozesse der Kinder verstanden werden oder bedarf es auch einer geziel-

ten Anregung (oder gar der systematischen Wissensvermittlung) der Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte?

In den qualitativen Interviews bezogen sich die Fachkräfte immer wieder auf einen Diskurs, der in Schleswig-Holstein vor allem durch Hans-Joachim Laewen befördert wurde²². Er spricht von dem bildungsförderlichen Aufnehmen der Themen der Kinder und von zugemuteten Themen (vgl. Laewen2002). In den Interviews beschrieben die Fachkräfte und Leitungen beide Aspekte ihrer Bildungspraxis: Die Selbstbildung assistierende Begleitung von Themen der Kinder und die Zumutung von Themen z.B. durch inhaltliche Angebote und Projekte (zum Beispiel zu den Bildungsbereichen aus den Bildungsleitlinien).

In der quantitativen Erhebung wurde dieses Spannungsfeld in den Fragebögen noch einmal spezifisch abgefragt (vgl. die Items „Bildung der Kinder ist Selbstbildung“ und „Kinder müssen gezielt angeregt werden“). Hier bestätigte sich die Tendenz, dass die Fachkräfte und Leitungen beides für wichtig erachten: Sie stimmten beiden Aussagen gleichermaßen zu (mit 87 bzw. 85 %, vgl. Kapitel 4.1 Abbildungen 31 und 32).

Die Fachkräfte geben dem Erkennen und der Begleitung von (eher kindbestimmten) Selbstbildungsprozessen und der durch sie bestimmten Anregung für und Vorgabe von Lernprozessen die gleiche Wertigkeit. Zwar erheben Fachkräfte und Leitungen eindeutig einen Anspruch auf den eigenständigen Bildungsauftrag der Kita, aber in diesen integriert ist durchaus eine typisch erzieherische Vorgabe von spezifischen Lerninhalten und Lernsettings. Dies erklärt die in der qualitativen Erhebung gefundene Uneindeutigkeit im Umgang mit den Begriffen Bildung und Erziehung: Wenn die Fachkräfte beides gleichzeitig machen wollen, kommt das eben auch gemischt vor.

- *Für Mütter und Väter ist das Bildungskonzept bislang noch unklar.*

Für Mütter und Väter ist es am wichtigsten, dass sich ihre Kinder in der Kita wohlfühlen. In Bezug auf Bildung wurde sowohl in der qualitativen als auch in der quantitativen Erhebung deutlich, dass der Bildungsauftrag von Kitas den Müttern und Vätern eher unklar war. Sie verbinden mit dem Begriff scheinbar in erster Linie eher formale Bildung – also die Lernprozesse und -settings, die sie aus der Schule kennen. So benannten sie in den Gruppendiskussionen mit dem Thema Bildung vor allem spezifische inhaltliche Angebote seitens der Fachkräfte und eine zu beobachtende Kompetenzentwicklung bei ihren Kindern (vgl., Kapitel 1.9).

In der quantitativen Untersuchung zeigt sich, dass nur etwa 30 % der befragten Eltern mit dem Konzept der Selbstbildung etwas anfangen können (Abb. 23) und dass sie eher als das Fachpersonal davon ausgehen, dass Bildung vor allen Dingen im Beibringen bestehe und Fremdsteuerung relevanter sei als Selbststeuerung (Abb. 26). Aber wie die Fachkräfte und Leiter/innen präferieren auch die Eltern eine Pädagogik für das „Hier und Jetzt“ gegenüber einer puren Orientierung auf

²² Schleswig-Holstein nahm von 1997 bis 2000 neben Sachsen und Brandenburg am Modellprojekt „Bildung in Kindertageseinrichtungen“ teil (vgl. Andres/Laewen 2011, S. 12). Nicht zuletzt durch die Modelleinrichtungen und die Ausbildung von Multiplikator/innen beeinflusste dies die Bildungsdebatte in Schleswig-Holstein in besonderem Maße.

zukünftige Anforderungen und Qualifikation. Zudem weisen die quantitativen Daten darauf hin, dass Eltern durch bessere Information (zum Beispiel durch Kenntnis der Bildungsleitlinien) die Bildungsorientierung besser verstehen und dann stärker akzeptieren (vgl. Abb. 34).

2. Zum allgemeinen Umgang mit den Bildungsleitlinien

Die Leitlinien des Landes Schleswig-Holstein für Bildung in Kindertageseinrichtungen sind in den Kitas bei Fachkräften und Leitungen angekommen. Das zeigen sowohl die qualitativen Erhebungen als auch die quantitative Befragung von Fachkräften und Leitungen.

- *Die Bildungsleitlinien sind in den Kitas bekannt und haben eine Orientierungsfunktion*

Die Orientierungsfunktion der Bildungsleitlinien wurde in den Gruppendiskussionen mit Fachkräften und Leitungen deutlich (vgl. S. 29). Dieser Befund wurde in der quantitativen Studie bestätigt. Hier benoteten knapp ca. 75% der Leitungen und pädagogischen Fachkräfte die Orientierungsleistung der Bildungsleitlinien mit Noten zwischen 1 und 3 (vgl. Abbildung 36).

- *Die Bildungsleitlinien knüpfen einerseits an Bekanntes an und regen gleichzeitig eine Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit an*

In der quantitativen Analyse wird deutlich, dass die Bildungsleitlinien als praxisangemessen empfunden werden – dies beschreiben 2/3 der befragten Fachkräfte und Leitungen (vgl. Kapitel 4.4, Abbildung 41). Auch die Aussagen „Die Bildungsleitlinien regen unser(e) Denken über die) Praxis an“ und „Die Bildungsleitlinien helfen uns, unser Konzept weiterzuentwickeln“ erhalten Mittelwertnoten von 2,2 also „gut“). Eine leicht noch bessere Mittelwertnote erhält die Aussage „In den Bildungsleitlinien steht, was wir schon längst machen“. In der qualitativen Studie finden sich mehr Aussagen, die die Leitlinien als eine Reformulierung der ohnehin geleisteten Praxis interpretieren als solche, die sie als Anstoß einer zwanglosen fachlichen Selbstreflexion und Innovation verstehen. Die Bildungsleitlinien scheinen gleichzeitig Gewohntes zu bestätigen und Neues anzuregen. Dieses Phänomen findet sich auch in der bundesweiten Studie über die Kita-Bildungsrahmenprogramme (vgl. Viernickel u.a. 2013, S. 14).

Eine Erklärung für diese Qualität der Bildungsleitlinien (Bekanntes zu formulieren und doch Neues anzuregen) bieten die Aussagen der pädagogischen Fachkräfte und Leitungen in der qualitativen Studie. Sie beschreiben, dass die Einführung der Bildungsleitlinien in vielen Teams zunächst durchaus als „Schock“ empfunden wurde. Je mehr man sich allerdings mit den Inhalten der Leitlinien beschäftigte, desto mehr konnte man an bekanntes pädagogisches Handeln anknüpfen. Das kann man also als einen Bildungsprozess der Fachkräfte und Leitungen selbst beschreiben (vgl. Kapitel 3.2). Für die Akzeptanz und praktische Umsetzung der Bildungsleitlinien war es wichtig, dass die Fachkräfte an Bekanntem anknüpfen konnten, um sich dann auch auf das Wagnis neue Erkenntnisse und Orientierungen einlassen zu können.

- *Die Bildungsleitlinien werden von Fachkräften und Leitungen in vielen Bereichen fachlich „richtig“ interpretiert*

In der qualitativen Befragung formulierten einige Fachkräfte die Gefahr einer „falschen“ Interpretation der Bildungsleitlinien (vgl., Kapitel 3.3), die vor allem als Tendenz der Verschulung benannt wurde. Dies war Anlass in der quantitativen Befragung zu prüfen, wie die Intentionen und fachlichen Positionen der Bildungsleitlinien fachlich rezipiert worden sind (vgl. den Variablenblock „Anzahl richtiger Lösungen im Sinne der Testkonstrukteure“). In den Fragebögen wurden 14 Sätze über das Bildungs- und Erziehungsverständnis in der Kita formuliert, die zuvor mit „richtig“ und „falsch“ codiert wurden.

Auch wenn das Antwortverhalten nur begrenzt Aussagen über das fachliche Handeln in der Praxis erlaubt, gibt die Auswertung doch Hinweise darauf, ob und wie fachliche Positionen in den Deutungsmustern der Fachkräfte und Leitungen (und zum Teil auch der Eltern) angekommen sind. Die Antworten zeigen, dass Fachkräfte und Leitungen ein weitgehend ähnliches Verständnis von Bildung (als selbsttätiger Aneignung von Welt/Gesellschaft und Subjekthaftigkeit durch das Kind) zeigen, während die Eltern an einigen Punkten tendenziell abweichende Positionen einnehmen (vgl., Abbildung 37 und oben). Dabei kreuzen Fachkräfte und Leitungen mehr „richtige Antworten“ an als Eltern – haben sich also das Bildungskonzept der Leitlinien angeeignet und es verstanden.

- *Die Bildungsleitlinien bieten mehr Unterstützung als Druck*

In der qualitativen Erhebung beschreiben Fachkräfte und Leitungen die Bildungsleitlinien sowohl als Unterstützung als auch als Druck (vgl., Kapitel 3.2). Als Unterstützung wurden sie vor allem da empfunden, wo sich Anknüpfungspunkte an die eigene Praxis fanden – hier dienten sie also als Bestätigung der eigenen Praxis; als Druck erschienen sie, wenn sie als ganz „neu“ oder „Zusatzprogramm“ empfunden wurden.

In der quantitativen Erhebung zeigt sich allerdings, dass die Zahl derer, die die Anforderungen der Bildungsleitlinien als „Druck“ empfinden eher gering ist. Die Aussage „Die Bildungsleitlinien erzeugen auf uns in der Praxis ziemlichen Druck“ wurde mit einer Mittelwertnote von 3,4 (pädagogische Fachkräfte) und 3,8 (Leitungen) bewertet (vgl. Abbildung 41). Diese Zahlen weisen darauf hin, dass es (wie oben auch deutlich wurde) eine große Akzeptanz gegenüber den fachlichen Anforderungen der Bildungsleitlinien gibt.

3. Zur Bedeutung der Bildungsbereiche

Die Bildungsbereiche spielten in den qualitativen Gesprächen mit den Fachkräften und Leitungen eine wichtige Rolle. Häufig wurden auf die Frage, worüber man sprechen müsse, wenn es um Bildung in der Kita gehe, zunächst die Bildungsbereiche benannt (vgl., Kapitel 3.3). Diese stehen also in besonderer Weise für das Thema Bildung in der Kita.

- *Bildungsbereiche – zwischen Orientierung und Richtlinie*

In der qualitativen Untersuchung fanden sich sowohl Positionen, die die Bildungsbereiche als dominante Handlungsorientierungen beschrieben als auch solche, die sie eher als Hintergrund für die Reflexion über die Themen der Kinder darstellten (vgl. Kapitel 3.3). Im ersten Fall beschrieben die Fachkräfte stärker, wie sie Projekte, inhaltliche Angebote oder auch die Raumgestaltung an den Inhalten der Bildungsbereiche orientieren. Aber auch in diesem Fall lehnen die Fachkräfte ein Verständnis der Bildungsbereiche als „schulisches Curriculum“ ab (vgl. Kapitel 3.3).

In der quantitativen Befragung zeigte sich eine dominante Bewertung der Bildungsbereiche als Orientierung statt als Pflicht. So bewerteten Fachkräfte und Leitungen die Aussage „Die Bildungsbereiche sind mehr oder weniger Hintergrund der Arbeit“ (Bildungsbereiche als Orientierung) mit der Note 2,0. Dagegen wurde die Aussage „Die Bildungsbereiche sind Pflicht – egal, was man davon hält“ (Bildungsbereiche als Richtlinie) von den Leitungen mit 4,4 bewertet, von den Fachkräften etwas besser mit 3,5. (vgl. Abbildung 42). Bei genauerer Analyse bleibt die Funktion der Bildungsbereiche aber auch in der quantitativen Analyse ambivalent. Obwohl die Fachkräfte und Leitungen die Orientierungsfunktion deutlich besser bewerteten als die Richtlinienfunktion, finden sich doch bei ca. 60% der Befragten auch Zustimmung zu einer Aussage, die eher der Richtlinienfunktion zuzuordnen wäre („Die Bildungsbereiche zeigen, welche Themen und Angebote man mit Kindern machen soll“) (vgl. Abbildung 44). Die Bildungsbereiche sind in der Wahrnehmung von Fachkräften und Leitungen vielleicht kein curricularer Zwang, zeigen ihnen aber doch auch relevante Inhalte für die Zumutung von Bildungsthemen auf.

Eine Erklärung für dieses Phänomen könnte sein, dass die Beschreibung der Bildungsbereiche von den Fachkräften auch dazu genutzt werden, um sich mit den Bildungsthemen zunächst selbst vertraut zu machen. In der Tradition des Situationsansatzes wurden Themen wie Mathematik, Naturwissenschaft und Technik oder auch Kultur, Gesellschaft und Politik nicht explizit als Inhalte der Kita-Arbeit beschrieben. Die Bildungsleitlinien bieten hier neue Zugänge zu den inhaltlichen Feldern (Was ist Mathematik in der Kita?) und Hinweise darauf, wie diese Themen Kindern begegnen. Eine solche Interpretation wird von der Aussage „Ich kann in den Bildungsleitlinien nachlesen, zu welchem Bildungsbereich die Themen gehören und wie man sie weiter entwickeln kann“ gestützt, die von Fachkräften und Leitungen mit 2,5 bewertet wurde (vgl. Abbildung 44).

Insgesamt werden die Bildungsbereiche ihrer Intention entsprechend eher als Hintergrundorientierung und als Systematisierung der möglichen Themen der Selbstbildung der Kinder verstanden und kaum als verschulter Aus-Bildungskanon. Aber vielleicht schleicht sich unter der Dominanz der sozialpädagogischen Bildungsorientierung hier doch wieder eine Tendenz zur Vorgabe inhaltlicher Themen ein, die dann den Leitlinien entnommen werden, statt sie mit deren Hilfe im konkreten Handeln der Kinder in der einzelnen Einrichtung zu entdecken.

- *Hierarchisierung der Bildungsbereiche*

Während in der qualitativen Untersuchung zur Bedeutung der Bildungsbereiche Sprache als erster und Kultur, Gesellschaft und Politik als letzter genannt wurde, unterscheidet sich die Reihenfolge in der quantitativen Untersuchung etwas davon. Hier steht bei den Fachkräften und Leitungen der Bildungsbereich Körper, Gesundheit und Bewegung an erster Stelle, lediglich die Eltern bewerten den

Bildungsbereich Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation als noch bedeutsamer (vgl. Abbildung 43). Insgesamt kann man sagen, dass die Entwicklung von Körper und Bewegung sowie von Sprache als zentrale Bildungsbereiche von Fachkräften und Eltern angesehen werden. Die Bewertung der Wichtigkeit dieser Bildungsbereiche hängt vermutlich damit zusammen, dass die Entwicklung von motorischen und sprachlichen Fähigkeiten das Hauptthema der Bildungsprozesse der Kinder in der Kita darstellt. In der quantitativen Untersuchung fällt auf, dass es eine große Lücke zwischen den vorrangig bewerteten Bildungsbereichen Körper, Sprache, Musisches (Bewertungsnoten zwischen 1,6 und 3,0) und den eher als nicht so wichtig bewerteten Bereichen Gesellschaft/Politik, Mathematik/Naturwissenschaften und Ethik/Religion (Noten zwischen 4,0 und 5,2) besteht. Fachpersonal und Eltern sind sich darin einig, dass diese Bildungsbereiche gegenüber den prioritären Themen in der Kita keine besonders große Rolle spielen sollen.

4. Zur Bedeutung der Querschnittsdimensionen

Die qualitative Untersuchung, die ja die Bestimmung der Gesprächsthemen wesentlich den Befragten überließ, ergab, dass das Fachpersonal die Querschnittsdimensionen (als Essentials einer sozialpädagogischen Fachlichkeit) selbst so gut wie nicht zur Orientierung oder Reflexion ihrer Praxis heranzog. Die quantitative Untersuchung dagegen brachte die Querschnittsdimensionen über den Fragebogen selbst ein und hier wurden sie vom Fachpersonal als wichtig bewertet.

- *Die Querschnittsdimensionen sind (irgendwie) wichtig, aber schwierig umzusetzen*

Während die Bildungsbereiche in den qualitativen Interviews immer ungefragt als wichtiger Teil der Bildungsarbeit benannt wurden, spielten die Querschnittsdimensionen eine eher untergeordnete oder gar keine Rolle. Am ehesten benannten die Fachkräfte und Leitungen die Interkulturalität als Querschnittsdimension (besonders häufig in Kitas mit multiethnischer Teilnehmerschaft). Die Partizipationsorientierung zum Beispiel wurde zwar benannt, aber gleichzeitig als schwierig und in ihrer Bedeutung auch ambivalent beschrieben (vgl. Kapitel 3.4). Auch die anderen Querschnittsdimensionen sind nicht unbekannt, werden von sich aus aber wenig thematisiert.

Dieses relativiert sich ein wenig in der quantitativen Befragung, in der die Querschnittsdimensionen, ihre Bedeutung und die mit ihnen verbundenen Herausforderungen explizit abgefragt wurden. Ergebnis: Alle Querschnittsdimensionen wurden als wichtig benotet (mit Noten zwischen 1,5 und 2,5, vgl. Abbildung 49). Gleichzeitig wurde die pädagogische Konzeptionierung der Querschnittsdimensionen aber auch als schwierig erachtet, mit Noten zwischen 2,7 und 3,5 (vgl. Abbildung 50) quantitativer Teil). Ein differenziertes Verhältnis (etwa als deutliche Prioritätensetzung und methodische Erfahrung) zu den Querschnittsdimensionen und ihren Anforderungen scheint es nicht zu geben, wenn alles irgendwie gleich wichtig und gleich schwer ist. Dieses Ergebnis kann als eine Distanz des Fachpersonals zu diesen Grundlagen sozialpädagogischen Planens und Handelns gedeutet werden.

Angesichts des neuen § 45 des SGB VIII (der für die Betriebserlaubnis die Vorlage eines Partizipationskonzeptes verlangt) und der Vorreiterrolle des Landes Schleswig-Holstein in der Erstellung und Unterstützung von Partizipationskonzepten für Kindertageseinrichtungen, ist es zu problematisieren, dass die Querschnittsdimension Partizipation nicht als vorrangig platziert und angegangen wird. Für

die Stärkung des Themas Partizipation speziell und auch insgesamt für die fachliche Fundierung in einer lebenswelt- und bildungsorientierten Sozialpädagogik der Kita, sind in Zukunft noch stärkere Anstrengungen zu unternehmen.

5. Zur Bedeutung von Beobachtung und Dokumentation

Ein Verständnis von Bildung als Aneignung durch das Kind ist verbunden mit der Herausforderung, Themen der Kinder zu erkennen, um an ihnen pädagogisch anknüpfen zu können. Beobachtung und Dokumentation gewinnen damit an Bedeutung.

- *Beobachtung und Dokumentation gilt Fachkräften und Leitungen als wichtiges Handwerkszeug für Bildung*

Die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen beschreiben Beobachtung und Dokumentation als wichtiges Handwerkszeug für die Bildungsarbeit in der Kita (vgl. Kapitel 3.5). Die Gründe sind vielfältig: Sie ermöglichen eine Reflexion über die Bildungsarbeit mit dem Kind, dienen als Diagnostik in Bezug auf weitere Fördermaßnahmen aber auch der Legitimation der eigenen Arbeit. Schließlich spielen sie insbesondere am Übergang von der Kita in die Schule eine wichtige Rolle. Diese Positionen werden durch die quantitative Analyse bestätigt (vgl. Abbildung 57 bis 59).

- *Die Vielfalt der Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren erschwert die Arbeit für die Fachkräfte*

In den Gruppendiskussionen beschrieben die Fachkräfte, dass es ihnen schwer viele, sich in der Vielfalt von Beobachtungs- und Dokumentationsmethoden zu orientieren. Letztlich versuchen sie, vorhandene Verfahren so zu modifizieren, dass sie für die eigene Praxis brauchbar werden (vgl. Kapitel 3.5). Diese Einschätzung bestätigt sich in der quantitativen Auswertung. Die Aussage „Käufliche Materialien zur Dokumentation müssen auf eigene Arbeit angepasst werden“ erhielt eine deutliche Zustimmung (Note 2,1, vgl. Abbildung 57).

- *Beobachtung und Dokumentation ist zeitaufwändig – lohnt sich aber*

Auch wenn in den Gruppendiskussionen beklagt wird, dass die Rahmenbedingungen Beobachtung und Dokumentation häufig erschweren würden (zu wenig Zeit, vgl. S. 66) wird diese Tätigkeit als wichtig erachtet. Dies wird auch in der quantitativen Untersuchung bestätigt (vgl. S. 157).

6. Zur Rolle der Bildungsleitlinien für die Konzeptentwicklung in den Einrichtungen

In der quantitativen Studie geben ca. 58 % der Leiter/innen und 52 % der Fachkräfte den Situationsansatz als konzeptionelle Orientierung ihrer Einrichtung an (vgl. Abbildung 24). Das erstaunt, denn etwa in einer aktuellen Studie zur bundesweiten Umsetzung der Bildungsorientierung in Kitas (Viernickel u.a. 2013) spielt der Situationsansatz weder in spezifischen Fachausbildungen noch in der Qualitätsentwicklung noch eine große Rolle. Die Fachkräfte in der Evaluation der Bildungsleitlinien in Schleswig-Holstein scheinen dagegen eher eine Kontinuität zum Situationsansatz herzustellen, indem sie Kernaspekte „alter“ konzeptioneller Ansätze in der neueren Bildungsorientierung wieder finden. Aus ihrer Sicht bestätigen die Bildungsleitlinien ihre Praxis und konzeptionelle Orientierung, für die lange Zeit der Situationsansatz stand.

Unabhängig davon haben die Bildungsleitlinien Einfluss auf die Konzeptionsentwicklung. So sehen Fachkräfte und Leitungen die Bildungsleitlinien als nützlich für die Konzeptentwicklung in ihren Einrichtungen. In der qualitativen Untersuchung wird dieses Ergebnis bestätigt und lediglich dahingehend differenziert, dass es besonders die Leitungskräfte als ihre Aufgabe ansehen, das Einrichtungskonzept in Bezug auf die Bildungsleitlinien weiterzuentwickeln.

7. Zum Verhältnis von Kindertageseinrichtungen zu Schulvorbereitung und Schule

Bezüglich des Verhältnisses der Kita-Arbeit zur Schulvorbereitung äußern sich pädagogische Fachkräfte und Leitungen in der quantitativen Untersuchung eindeutig: Es wird deutlich der Anspruch auf einen eigenständigen Bildungsauftrag der Kita erhoben und ihre Funktionalisierung für eine Schulvorbereitung wird abgelehnt. Auf der Basis dieser Eigenständigkeit wird allerdings sehr wohl eine Kooperation mit Schule zu Gestaltung des Übergangs als wichtig betrachtet: Das Item „Päd. Aufgaben von Schule u. Kita (sind) unterschiedlich, trotzdem (ist der) Übergang kooperativ (zu) gestalten“ erhält in diesem Zusammenhang die positivste Note von Fachkräften, Leitungen und Eltern. Neben den Eltern wird Schule in der quantitativen Untersuchung als zweitwichtigster Kooperationspartner angesehen, wenn auch die Zufriedenheit des Fachpersonals mit der Kooperation mit einzelnen Schulen und Lehrkräften zwischen den Noten 2,5 und 3,0 liegt (vgl. Abb. 52).

In der qualitativen Untersuchung konnte exemplarisch sehr viel differenzierter das Verhältnis des Fachpersonals der Kitas zur Schule beschrieben werden. Auch in diesem Teil der Evaluation zeigt sich die Bereitschaft zur Kooperation mit Schule, wenn diese auch als (zusätzliche) Belastung empfunden wird und Tendenzen erkennbar sind, dass sich Fachkräfte in ihrer pädagogischen Expertise gelegentlich von Lehrkräften nicht genügend anerkannt fühlen (vgl. Kapitel 3.7).

Im qualitativen Teil war auch erkennbar, dass die Bildungsbereiche der Bildungsleitlinien, denen in der Praxis eine große Bedeutung zugeschrieben wird, auch für die Schulvorbereitung eine wichtige Aufgabe haben. Das kann man so interpretieren, dass zusätzlich zu den klassischen Erziehungsaufgaben einer fürsorglichen Betreuung und Förderung von Selbstbildung eine weitere Aufgabe hinzutritt, die hier als „Ausbildung“ bezeichnet wird. Damit ist eine Aufgabenstellung gemeint, nach der Erziehung in Kindertageseinrichtungen bereits Qualifikationen vermitteln soll, die über eine (nur) ganz all-

gemeine Aneignung gesellschaftlich relevanter Fähigkeiten hinausgehen und breiter und tiefer schon Wissen und Schlüsselkompetenzen beibringen soll. Das kann man nicht als einseitige Verschulung deuten, aber es zeigt sich in der qualitativen Untersuchung klar, dass gerade in der alltäglichen pädagogischen Praxis in der Kita immer wieder ein komplexes Verhältnis zwischen den Schwerpunktaufgaben von fürsorglicher Betreuung, Assistenz von Selbstbildung einerseits und der Vermittlung von (auch schulrelevanten) Kenntnissen und Fähigkeiten andererseits hergestellt werden muss. Dieses geschieht allerdings dann doch für die Befragten immer wieder auf der Basis des fachlichen Selbstverständnisses der Kita als eigenständiger sozialpädagogischer Bildungsinstitution.

8. Zur Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern

- *Mütter und Väter sind die wichtigsten Kooperationspartner*

Die qualitative Untersuchung zeigt: Eltern sind selbstverständlich die wichtigsten Kooperationspartner der Kitas und diese beurteilen die Zusammenarbeit als „gut“. Die Eltern sind sehr zufrieden mit der Arbeit ihrer Kindertageseinrichtung; ihre Bewertungen liegen zu fast allen Aspekten im Bereich zwischen (in Notensprache) 1,5 und 2,0 (also zwischen sehr gut und gut). Beide Seiten bewerten die klassischen Formen der Zusammenarbeit und Kooperation in Gesprächen beim Abholen, in speziellen Entwicklungsgesprächen und bei Teilnahme der Eltern an Festen und Feiern als positiv (vgl. Abbildung 47).

Die qualitative Untersuchung zeigt hier, dass die Fachkräfte und Leitungen auf der Basis von Beobachtung und Dokumentation versuchen, den Eltern ein möglichst präzises Entwicklungsbild ihrer Kinder zu vermitteln und dieses mit ihnen zu diskutieren. Diese vom Fachpersonal als sehr wichtig erachtete Elternarbeit schafft aber auch zusätzliche Anforderungen und Belastungen, besonders wenn Mütter und Väter aus sozialen Brennpunkten differenziert unterstützt werden sollen.

- *Es herrscht Einigkeit darin, dass Kita einen eigenständigen Bildungsauftrag hat, bzgl. der Bedeutung der Schulvorbereitung gibt es aber Unterschiede*

Vieles funktioniert also in der Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Müttern und Vätern. Aber wie in jeder guten Erziehungspartnerschaft gibt es auch gewisse Konflikte im Detail. Zunächst sind sich Fachpersonal und Eltern in der Bestätigung der Eigenständigkeit der Institution Kindertageseinrichtung und ihres spezifischen Bildungsauftrages einig (vgl. Abbildung 54) und das bedeutet, dass sie darin übereinstimmen, dass Kita-Pädagogik sich nicht einseitig auf Schulvorbereitung konzentrieren soll - wenn auch Eltern insgesamt die Aufgabe der Schulorientierung nicht ganz so abschlägig beurteilen wie das Fachpersonal. Zumindest ein Teil der Eltern möchte ein sowohl als auch: Eine eigenständige Förderung von Bildung durch die Kita UND eine angemessene Vorbereitung auf Schule. Immerhin sehen etwa 40 % des Fachpersonals die Eltern als zu sehr fixiert auf die Schulvorbereitung der Kinder (vgl. Abbildung 68) und Leitungen wie Fachkräfte glauben fast zu zwei Dritteln, dass Eltern ihnen die alleinige Verantwortung für die Leistungsfähigkeit der Kinder zuschreiben wollen. Grundsätzlich gehen die Fachkräfte deutlich von einer elterlichen Verantwortung für die Erziehung aus,

machen den Eltern aber keine Vorwürfe für „falsches Erziehen“. Man erkennt, dass die Kinder sich in der Kita auch anders als zuhause verhalten und gibt den Eltern dafür nicht die „Schuld“.

- *Je besser Mütter und Väter über das Bildungskonzept der Kita informiert sind, desto zufriedener sind sie mit der Kita*

Die quantitative Untersuchung lässt erkennen, dass Eltern, die über die Bildungsleitlinien gut informiert sind, den Bildungsauftrag der Kita besser verstehen und akzeptieren.

9. Zum Umgang mit Belastungen und Stress

- *Zufrieden mit der pädagogischen Arbeit, belastet durch die Rahmenbedingungen*

Einerseits sagen die befragten Leitungen und Fachkräfte (vgl. quantitative Untersuchung Variablenblock 7: Zufriedenheit mit der Arbeit), dass sie mit ihrer Arbeit sehr zufrieden sind (besonders mit der Abwechslung und Gestaltbarkeit, der Arbeit mit den Kindern und den Kolleg/innen), andererseits sind Sie mit ihrem Gehalt und der gesellschaftlichen Anerkennung äußerst unzufrieden. In der qualitativen Untersuchung wird die hohe Belastung²³ der Fachkräfte durch die steigende Anzahl und Komplexität der Aufgaben in der Elementarpädagogik deutlich, bei gleichzeitigem Gefühl mangelnder Anerkennung und Bezahlung. Eine hohe Verausgabung bei der Bearbeitung hoher Anforderungen kombiniert mit dem Gefühl mangelnder Belohnung oder Anerkennung, kann sogenannte „Gratifikationskrisen“ auslösen. Gleichzeitig zeigen die quantitative und qualitative Untersuchung ein fachlich hoch motiviertes Personal, das sich stark mit dem eigenen Arbeitsfeld identifiziert und sich für seine pädagogische Verbesserung engagiert.

10. Anforderungen an Rahmenbedingungen

Fachkräfte und Leitungen (teilweise auch die Eltern) sind sich in ihren Forderungen an die Optimierung der Rahmenbedingungen ihrer Arbeit weitgehend einig. Dieses Ergebnis stimmt in der qualitativen wie quantitativen Untersuchung völlig überein. Überwiegend wünschen sie sich kleinere Gruppen, mehr Personal, bessere Bezahlung und mehr Zeit (als Verfügungszeit und Zeit mit den Kindern). Die quantitative Untersuchung zeigt, dass sich etwa 50 % von Fachkräften und Leitungen mehr akademisch qualifiziertes Personal wünschen, aber 40 % der Befragten diese Forderung ablehnen (vgl. Abbildung 70). Verbesserung von Didaktik und Materialien werden als eher nachrangig zur Verbesserung der Rahmenbedingungen betrachtet.

²³ Die qualitative Untersuchung lässt eine Tendenz erkennen, dass eher die größeren Einrichtungen aus benachteiligten Stadtteilen Stress wahrnehmen und kleine Einrichtung diesen eher nicht thematisieren.

Teil IV Empfehlungen auf der Basis der Evaluation

Auf der Grundlage der qualitativen und quantitativen Auswertungen werden folgende Empfehlungen formuliert:

1. Der begonnene Weg, Bildung in Kindertageseinrichtungen zu unterstützen, sollte weiter beschritten und qualifiziert werden

Die Evaluation zeigt, dass die Praxis sich in den letzten Jahren intensiv mit den auch in den Bildungsleitlinien beschriebenen fachlichen Anforderungen auseinandergesetzt hat. Bildung ist zu einem wichtigen und akzeptierten Auftrag von Kindertageseinrichtungen geworden. Dabei haben sich die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen sowohl mit dem Verständnis von Bildung (Kitas haben einen eigenständigen Bildungsauftrag, der nicht in Schulvorbereitung aufgeht) als auch mit den Bildungsbereichen auseinandergesetzt. Damit die Bildungsorientierung nicht einfach nur zur Routine wird, sondern fachliche Reflexion und Weiterentwicklung fortgesetzt anregen kann, sollten weiterhin Anstrengungen zur Aktualisierung des Ansatzes unternommen werden. Dabei gilt es Fortbildungen so zu konzipieren, dass sie didaktisch selbst aneignungsorientiert sind.

Es wird empfohlen, Kindertageseinrichtungen in diesen Prozessen auch künftig zu unterstützen, durch Fortbildungen, Materialien etc.

2. Die Begriffe Bildung, Erziehung und Betreuung sollten in den Fachdiskursen in Schleswig-Holstein weiter thematisiert und geklärt werden

Die Evaluation zeigt, dass mit der Dominanz des Bildungsbegriffes eine fachliche Differenzierung der Aufgaben und Tätigkeiten in Kindertageseinrichtungen zu verschwimmen droht. Für die Bewältigung der komplexen Aufgaben zeitgemäßer Sozialpädagogik in der Kita ist es allerdings nötig, dass differenzierte Fachbegriffe und Konzepte zu Reflexion und Planung der Arbeit genutzt werden können. Erst die Klärung der Begriffe ermöglicht es den pädagogischen Fachkräften auch Erziehung, die u.a. von den Eltern als wichtig erachtet wurde, zu konzipieren.

Es wird empfohlen, in Fachberatung, Supervision und Fortbildung die fachlichen Begriffe zur Analyse und Konzipierung des pädagogischen Alltags zu differenzieren und besonders den Erziehungsbegriff im Verhältnis zu dem der Bildung zu verwenden und zu klären.

3. Kindertageseinrichtungen benötigen insbesondere Unterstützung bei der Konzipierung und Umsetzung von Lebensweltorientierung

Die schleswig-holsteinischen Bildungsleitlinien betonen mit den Querschnittsdimensionen ein lebensweltorientiertes Bildungskonzept im Rahmen eines sozialpädagogischen Gesamtverständnisses von früher Bildung in Kindertageseinrichtungen. Die Bildungsleitlinien sind damit anschlussfähig an internationale und bundesweite Diskurse der Sozialpädagogik um Inklusion, Interkulturalität, Gender, Umgang mit Armut etc. Die Evaluation hat gezeigt, dass insbesondere die Umsetzung der Querschnittsdimensionen und damit die Sicherung der Lebens-

weltorientierung als fachlicher Standard für die Praxis eine besondere Herausforderung darstellen.

Es wird empfohlen, Kindertageseinrichtungen in Bezug auf die Umsetzung lebensweltorientierter Konzepte weitere Unterstützung zu geben – durch Handreichungen für die Querschnittsdimensionen und durch spezifische Fortbildungsangebote. Auch die Ausbildung (an Berufsfachschulen, Fachschulen und Hochschulen) sollte die sozialpädagogische Lebensweltorientierung theoretisch, konzeptionell und methodisch bearbeiten.

4. Kindertageseinrichtungen sollten in der Realisierung von Partizipation als Voraussetzung für die Betriebserlaubnis weiter unterstützt werden

Partizipation findet sich in den Bildungsleitlinien sowohl als Querschnittsdimension als auch als Bildungsbereich. Durch § 45 SGBVIII ist die Umsetzung von Partizipation zur Voraussetzung für die Betriebserlaubnis von Jugendhilfeeinrichtungen, also auch Kindertageseinrichtungen, geworden. Die Evaluation zeigt, dass die Fachkräfte und Leitungen nach wie vor Unterstützungsbedarf in Sachen Partizipation haben. Schleswig-Holstein hat bundesweit in der Entwicklung von Partizipationskonzepten in der Jugendhilfe eine Vorreiterrolle.

Es wird empfohlen, die in Schleswig-Holstein vorhandene Expertise zur Partizipation weiter zu nutzen. Hier empfiehlt es sich besonders, die durch das Sozialministerium ausgebildeten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Partizipation in Kindertageseinrichtungen einzusetzen.

5. Kindertageseinrichtungen benötigen Unterstützung in der Konzipierung und Umsetzung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Müttern und Vätern

Die Evaluation bestätigt die Bedeutung der Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern, zeigt aber auch, dass die Fachkräfte in diesem Zusammenhang vor spezifischen Herausforderungen stehen. In Bezug auf die Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern gibt es sowohl konzeptionell als auch in Bezug auf Aus- und Fortbildung einen deutlichen Entwicklungsbedarf. Die Fachkräfte begegnen vielfältigen Lebenslagen und Lebenswelten auch von Müttern und Vätern. Mit der Entwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren werden Mütter und Väter auch als eigene Zielgruppe der pädagogischen Arbeit. Hier gilt es die Fachkräfte sowohl fachlich als auch bezüglich der Arbeitsbedingungen zu unterstützen.

Da über die Bildungsorientierung gut informierte Eltern diese stärker akzeptieren und unterstützen, ist eine qualifizierte Elternarbeit zum Thema Bildung weiter zu betreiben. Denn es nützt der gemeinsamen Erziehung und Förderung der Kinder, sich über Bildungskonzepte auszutauschen und deren Umsetzung in Kita-Alltag und in der Familie gemeinsam voranzubringen. Darüber hinaus gilt es die Fachkräfte darin zu unterstützen, Bildungs- und Erziehungspartnerschaften insbesondere mit Müttern und Vätern in verschiedenen Lebenssituationen zu gestalten.

Es wird empfohlen, die konzeptionelle Gestaltung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zu unterstützen: Durch Handreichungen und Fortbildungen. Gleichzeitig wird empfohlen, dieses Thema in den Ausbildungseinrichtungen (Berufsfachschule, Fachschule, Hochschule) verstärkt zu verankern.

6. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sollten in der Weiterentwicklung partnerschaftlicher Kooperation im Rahmen der demokratischen Gestaltung lokaler Bildungslandschaften unterstützt werden

Die Kooperation mit Grundschulen wird von Fachkräften und Leitungen als wichtige Aufgabe angesehen und praktiziert, gestaltet sich aber oft noch als ungeübt und schwierig. Die Aufforderung und Verantwortung zur Kooperation muss sich an beide beteiligten Seiten richten – sie kann nicht nur den Kindertageseinrichtungen allein aufgebürdet werden. Zudem sollte solche Zusammenarbeit in den Rahmen einer gemeinsamen Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften eingebettet sein.

Es wird empfohlen, die Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu stärken, durch die Sammlung und Dokumentation von Beispielen guter Praxis, der Ermöglichung gegenseitiger Beratung von Kindertageseinrichtungen zu diesem Thema untereinander und der Integration solcher Kooperationen in die demokratische Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften. Zudem sollten auch die Schulen und Lehrkräfte für eine solche Zusammenarbeit qualifiziert werden.

7. Die Qualifizierung von Leitungskräften, das Angebot von Fachberatung und der Umfang von Vorbereitungs- und Reflexionszeit sollte im Blick auf deren Ausweitung geprüft werden

Bildungsqualität in Kindertageseinrichtungen bedarf immer wieder auch externer Unterstützung sowie ausreichend Zeit für Reflexion. Die Evaluation hat gezeigt, dass folgende Aspekte für die Bildungsqualität bedeutsam sind:

- *Investition in Leitung:* die Bildungsorientierung stellt eine komplexe Herausforderung an das pädagogische Handeln in Kindertageseinrichtungen und fordert vor allem die Leitungen. Deren Aufgabe ist es Schwerpunkte zu setzen, qualifiziertes Personal zu akquirieren und konzeptionelle Diskussionsprozesse zu fokussieren. Hinzu tritt die Aufgabe die Kindertageseinrichtung in die Kooperationen in lokalen Bildungslandschaften einzubringen. Manchmal - insbesondere in Familienzentren ist es auch Leitungsaufgabe, Fachkräfte vor zu vielen und widersprüchlichen Anforderungen zu schützen. Je komplexer die Aufgabe einer Organisation, desto wichtiger die Leitung – Bildungsqualität zu fördern braucht daher vor allem auch eine Investition in Leitungsqualifizierung bzw. Anforderungen an (akademische) Leitungen.
- *Investition in Fachberatung:* Bildungsförderung braucht fachliche Reflexionskompetenz der Fachkräfte. Damit stellt sich die Frage, wie und wo die Teams die Möglichkeit haben, ihr professionelles Handeln zu reflektieren. Dies würde eine Investition in Fachberatung und Fortbildungen bedeuten. Die Erfahrung zeigt, dass besonders Teamfortbildungen als In-House Veranstaltungen erfolgreich sind, weil sie statt zu belehren an die konkreten Handlungsprobleme im Alltag einzelner Einrichtungen anknüpfen können.
- *Klärung und Bereitstellung von Arbeitszeiten für die unmittelbare Arbeit mit den Kindern und die mittelbare Arbeit an anderen Aufgaben:* Die komplexen Herausforderungen der fachlichen Arbeit in Kindertageseinrichtung verlangen Zeit. Zeit für die unmittelbare Arbeit mit den Kindern, Zeit für mittelbare Aufgaben wie Vorbereitung- und Reflexion, Zeit für Qualitätsentwicklung, Beobachtung und Dokumentation, Zeit für die Kooperation mit Müttern und Vätern, Zeit für die Kooperation mit Schule und anderen sozialpädagogischen Einrichtungen. Die aktuelle Untersuchung von Viernickel u.a. (2013, S. 41) kann

zum Zeitaufwand in Kindertageseinrichtungen zeigen, dass die Fachkräfte zusammengekommen 3 Stunden pro Woche für mittelbare Aufgaben aufwenden, aber 6 Stunden pro Woche für eine qualifizierte Bewältigung dieser Aufgaben für nötig halten. Zudem wird dort deutlich, dass die Fachkräfte weder in Arbeitsverträgen noch in Absprachen mit Trägern und Leitungen präzise Arbeitszeitkontingente erhalten.

Es wird empfohlen:

- a) *Leitungskräfte durch spezifische Fachberatung, Supervision und Fortbildung zu unterstützen und weiter zu qualifizieren,*
- b) *Fachberatung zu erhalten und auszubauen und dieses besonders durch Teamberatungen und -fortbildungen zu leisten,*
- c) *mit Trägern und Fachkräften den Zeitaufwand für die differenzierten Aufgaben präziser zu bestimmen und in Vereinbarungen zu klären.*

8. Fortzusetzen ist eine breitere landesweite und kommunale Fachdebatte über angemessene Rahmenbedingungen und qualifizierte Bildungsförderung in Kindertageseinrichtungen

Die Aufgabe der Evaluation des Umgangs mit den Bildungsleitlinien war es nicht, den Bedarf an objektiven Rahmenbedingungen zu bestimmen. Die Evaluation kann allerdings sehr wohl zeigen, dass das Fachpersonal motiviert von einem starken Engagement für die Qualität früher Bildung eine Verbesserung des Personalschlüssels, bessere Bezahlung und mehr Zeit für die pädagogische Arbeit mit den Kindern fordert. Die erkennbaren Belastungskrisen des Personals in den Kindertageseinrichtungen verlangen nach fachpolitischen Antworten. Für eine Bearbeitung der Belastungsstrukturen scheint die Erkenntnis besonders wichtig zu sein, dass die Fachkräfte nicht ausschließlich eine besser finanzielle Anerkennung verlangen, sondern ihre Kritiken wie Forderungen gleichermaßen auf eine Qualifizierung der sozialpädagogischen Arbeit zielen. Die hohe Identifikation mit den Aufgaben und das Engagement für pädagogische Qualität stellt ein enormes Potential dar für eine mit den Fachkräften und ihren Trägern in öffentlichen Auseinandersetzungen zu erringende Konzeption fachlicher Leistungsfähigkeit und deren struktureller Voraussetzungen. Diese Chancen einer gemeinsamen Verständigung über Sicherung und Verbesserung der Kita-Pädagogik zeigen sich in den in der Evaluation deutlich erhobenen Forderungen der Fachkräfte, nach einer Beteiligung an einem öffentlichen Diskurs über die Gestaltung ihres Arbeitsfeldes. Anerkennung bestünde also neben der notwendigen Verbesserung der finanziellen Gratifikation, aus Sicht der Fachkräfte, auch in der Einbeziehung ihrer Stimme und ihrer Expertise in eine demokratische Auseinandersetzung über die Umsetzung der Bildungsaufgaben der Kindertageseinrichtung. Zwischen Trägern, Kommunen und Land gibt es in Schleswig-Holstein seit langem eine intensive fachpolitische Debatte über die angesprochenen Fragen, die durch eine Ermöglichung der Artikulation der pädagogischen Fachkräfte, ergänzt werden könnte.

In diesem Zusammenhang sind auch die neuen akademischen Abschlüsse der Kindheitspädagog/innen von Bedeutung. Das Team in Kindertageseinrichtungen ist schon jetzt multiprofessionell. Akademisch ausgebildete Fachkräfte werden künftig verstärkt im Arbeitsfeld tätig sein und bieten dem Arbeitsfeld eine Chance der weiteren Professionalisierung.

Es wird empfohlen, über die Träger hinaus auch das Fachpersonal breiter an politisch fachlichen Konflikten, Debatten und Entscheidungen um Gestaltung und Rahmenbedingungen früher Bildung zu beteiligen. Darüber hinaus wird empfohlen, neben Erzieherinnen und sozialpädagogischen Assistentinnen auch akademisch ausgebildete pädagogische Fachkräfte verstärkt zu beschäftigen.

9. Auf Landes- und kommunaler Ebene ist ein gesellschaftlicher Diskurs zur Qualität früher Bildung jenseits von Schulvorbereitung zu initiieren

Der oben vorgeschlagene pädagogische Fachdiskurs mit dem Personal sollte auf Mütter und Väter sowie die Öffentlichkeit im Land Schleswig-Holstein ausgedehnt werden. Quantitative und qualitative Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass die Rolle der Kindertageseinrichtungen in Bezug auf die Vorbereitung der Kinder für schulisches Lernen besonders zwischen Fachkräften und Eltern nicht unumstritten ist. Zwar bestehen Eltern und Fachkräfte gemeinsam auf einer sozialpädagogischen und eigenständigen Bildungsorientierung der Kindertageseinrichtungen, aber die Einschätzungen wie und wie weit darin Schulvorbereitung realisiert werden soll, liegen - zumindest teilweise - zwischen den Beteiligten auseinander.

Diese Debatte sollte nicht lokal - quasi an der Kindergartentür - geführt werden, sondern bedarf einer gesamtgesellschaftlichen Diskussion über die Ausrichtung früher Bildung. Die Orientierung des Fachpersonals an einer sozialpädagogischen Bildung, die sich in der Evaluation zeigt (und die ja mit einem Großteil der wissenschaftlichen Konzipierung früher Bildung übereinstimmt), sollte in eine öffentliche gemeinsame Diskussion mit Eltern, Politik, Ausbildungsstätten, Schule und anderen gesellschaftlich Beteiligten eingebracht werden. Es ist zu diskutieren, wie einerseits die Selbstbildung der Kinder besser gefördert und andererseits auch ihr Übergang in Schule unterstützt werden kann, ohne sie und ihre Familien zu früh in Leistungsdruck und Ausbildungszwänge zu bringen.

Dies kann auch durch eine Investition in Netzwerkstrukturen vor Ort unterstützt werden. Dies könnte Entwicklungsprozesse vor Ort lokal bündeln (wenn sich eine Kita entwickelt, würde das auch auf andere Wirkungen zeigen). Gleichzeitig würde so das Wissen um lokale Unterstützungssysteme verbessert. Insbesondere Eltern brauchen auch Vermittlung in andere Unterstützungssysteme.

Auch die Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Sie können helfen die eigene fachliche Qualität der Einrichtung präzise zu bestimmen, machbare Ziele zu entwickeln und pädagogischen Handlungsprinzipien und zugehörige Rahmenbedingungen zu klären. In eine solche fachliche Planung, Selbstreflexion und Verbesserung der Arbeit sollten alle Beteiligten von Fachkräften und Kinder, über Eltern und Trägern bis zu weiteren kommunalen Bildungsinstitutionen und lokaler Politik kommunikativ einbezogen werden.

Es wird empfohlen, die gesellschaftliche Debatte über Anspruch und Leistung der Kindertageseinrichtungen stärker fachlich bzw. pädagogisch zu führen und sie nicht nur auf die Frage nach Kindergartenplätzen und verbesserten materiellen Rahmenbedingungen zu reduzieren. Dazu gehört auch die (Weiter)Entwicklung von Verfahren kommunikativer Qualitätsentwicklung und Sicherung. Zusammen mit Trägern und Politik wäre eine Kampagne zu entwickeln, die in regionalen Diskursen die hohe fachliche Leistung und pädagogische Eigenständigkeit der Kita-Pädagogik demonstriert und ihre konzeptionelle Weiterentwicklung diskutiert. Die Aufgabe der verstärkten gesellschaftlichen Anerkennung für die Arbeit der Kindertageseinrichtungen UND die Notwendigkeit einer kommunikativen Verständigung der Beteiligten über Ausrichtung, Qualität und Rahmenbedingungen ihrer Bildungskonzepte könnte so gemeinsam angegangen werden.

Literatur

Andres, Beate; Laewen, Hans-Joachim 2011: Das infans-Konzept der Frühpädagogik. Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten, Berlin, Weimar.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/BMFSFJ (Hrsg.) 2010: Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Berlin (<http://www.kindergerechtes-deutschland.de/publikationen/qualitaetsstandards-zur-beteiligung>)

BMJFF (Der Bundesminister für Jugend, Frauen und Gesundheit) 1990: Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Berlin

Bundesjugendkuratorium (Hrsg.) 2008: Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen, Berlin

Bühl, Achim 2012: SPSS 20. Einführung in die moderne Datenanalyse. München

Dollase, Rainer 2003: Von der eigentlichen Unwichtigkeit ethnischer, kultureller, religiöser und nationaler Zugehörigkeiten. In P. Graf (Hrsg.): Dialog zwischen den Kulturen in Zeiten des Konflikts. Osnabrück, S. 41 – 50

Fuchs, Tatjana; Trischler, Falko 2009: Arbeitsqualität aus Sicht von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse aus der Erhebung zum DGB-Index Gute Arbeit. Stadtbergen (Download unter: <http://gesundheit-soziales.hamburg.verdi.de/kindertagesstaetten>)

Fuchs-Rechlin, Kirsten 2010: Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Sonderauswertung des Mikrozensus im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung der GEW Frankfurt/M.

Gouldner, Alvin W. 1960: The Norm of Reciprocity: A Preliminary Statement. In: American Sociological Review 25. S. 161-178.

Hansen, Rüdiger; Knauer, Rainard; Sturzenhecker, Benedikt 2011: Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar, Berlin

Honig, Michael-Sebastian; Schreiber, Norbert; Netzer, Kristina 2006: Begleitstudie zur Umsetzung der "Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in Schleswig Holstein". Trier

Jugendministerkonferenz; Kultusministerkonferenz 2004: Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf.

Korczak, Janusz, 1979: Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen.

Knauer, Rainard; Hansen, Rüdiger 2008: Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. Zweite vollständig überarbeitete Auflage. Herausgegeben vom Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein, Kiel

- Knauer, Raingard; Schorn, Ariane; Rehmann, Yvonne 2009: Evaluation von Familienzentren in Flensburg Kiel, unveröffentlichtes Manuskript
- Laewen, Hans-Joachim 2002: Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, Hans-Joachim/ Andres, Beate: Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin, Basel
- Liegle, Ludwig 1984: Familie/Familienerziehung, in: Sozialwissenschaftliche Literaturumschau, Jg. 7, 1984, S.320-333. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-opus-60278>
- Lutz, Ronald 2012: Kinderreport Deutschland 2012. Mitbestimmung in Kindertageseinrichtungen und Resilienz. Berlin
- MBK (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein) 2004: Erfolgreich star-ten. Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Jugendhilfe, Kiel
- Mercheril, Paul; Plößer, Melanie 2009: Differenz und Pädagogik. In: Handwörterbuch Pädagogik der Gegenwart, hrsg. von: Oelkers, Jürgen/Andresen, Sabine; Casale, Rita; Gabriel, Thomas; Horlacher, Rebekka; Larcher, Sabina. Zitiert nach PDF, Quelle: <http://www.kreativinnovativ09.at/fachtagung> (letzter Zugriff 24.5.2012)
- Mummendey, Hans Dieter (1995). Die Fragebogenmethode. Göttingen
- Prott, Roger; Hautumm, Anette 2004: 12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern, Weimar, Berlin
- Schäfer, Gerd (Hrsg.) 2003: Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebens-jahren Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
- Schäfer, Gerd, 2004: Beobachten und Dokumentieren in KiTas. *kindergarten heute*, 8.
- Schäfer, Gerd 2005: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. 3. Aufl. Weinheim
- Schier, Michaela; Jurczyk, Karin 2007: „Familie als Herstellungsleistung“ in Zeiten der Entgrenzung. In: Aus Politik und Zeit-geschichte, Beilage zur Wochenzeitung DAS PARLAMENT, 34/2007, S. 10–17
- Schmalohr, Emil; Dollase, Rainer; Holländer, Antje; Schmerkotte, Hans; Winkelmann, Wolfgang 1974: Vorklasse und Kindergarten aus der Sicht der Erzieher. Hannover
- Sturzenhecker, Benedikt 2009: Eltern-Kind-Zentren in Hamburg. Evaluation von 18 Eltern-Kind-Zentren in Hamburg – Abschlussbericht. Herausgeber: Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz, Hamburg
- Schreiber, Norbert 2004: Qualität von was? Qualität wozu? Zur Perspektivität von Eltern- und Erzieherinnenurteilen. In: Honig, Michael-Sebastian; Joos, Magdalena; Schreiber, Norbert 2004: Was ist ein guter Kindergarten. Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der der Pädagogik, S. 39-60

Schreiber, Norbert (o.J.): Empirische Ergebnisse zur Arbeitszufriedenheit von Erzieherinnen in Deutschland. In: Online Handbuch Kindergartenpädagogik. Herausgeber Martin R. Textor. URL: www.kindergartenpaedagogik.de/2176.html (letzter Zugriff vom 19.5.2012)

Siegrist, Johannes 1996: Soziale Krisen und Gesundheit, Göttingen

Siegrist, Johannes 2008: Werteorientierte Gratifikationssysteme im Gesundheitswesen. Vortrag auf dem Symposium: Seelische Gesundheit im Gesundheitswesen der Oberberg Stiftung, 15. März 2008

Stenger, Ursula 2010: Die Krippe als Bildungsort: Konzeptionelle Überlegungen und Beobachtungen. In: Meiners, Kathrin; Schäfer, Gerd E.; Staeger Roswitha (Hrsg.): Kinderwelten - Bildungswelten: Unterwegs zur Frühpädagogik, Berlin, S. 50 - 62

Sturzenhecker, Benedikt 2009: Eltern-Kind-Zentren in Hamburg. Evaluation von 18 Eltern-Kind-Zentren in Hamburg – Abschlussbericht. Herausgeber: Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucher-schutz, Hamburg

Terhart, Ewald 1980. „Erfahrungswissen und wissenschaftliches Wissen über Unterricht..“ In Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht, herausgegeben von Thiemann, F. Kronberg, S. 83-105

Viernickel, Susanne; Nentwig-Gesemann, Iris; Nicolai, Katharina; Schwarz, Stefanie; Zenker, Louise 2013: Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Alice Salomon Hochschule Berlin

Winkler, Michael 2006a: Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart

Winkler, Michael 2006b: Bildung mag zwar die Antwort sein - das Problem ist aber Erziehung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 4. Jg. 2006, H.2, S. 182-201

Winkler, Michael 2008: Über einige Schwierigkeiten mit Erziehung. In: Wernstedt, Rolf; John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Der Bildungsbegriff im Wandel. Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung. S. 51-68

Zimmer, Jürgen; Feldhaus, Hans-Jürgen (1998): Das kleine Handbuch zum Situationsansatz, Ravensburg

Anhang: Kopie der Fragebögen

Fragebogen für pädagogische Fachkräfte in Kitas:

Zuerst einige Fragen zu Ihnen:

Ihr Alter: Jahre

Ihr Geschlecht: weiblich männlich

Haben Sie eigene Kinder? ja nein

Wie viele? Kind(er)

Wie viele Stunden sind Sie pro Woche in der Einrichtung erwerbstätig? Stunden

Wie viele Jahre Berufserfahrung als pädagogische Fachkraft haben Sie? Jahre

Haben Sie eine Zuwanderungsgeschichte? ja nein

Wie bezeichnet man Ihre Ausbildung?

Wo befindet sich Ihre Einrichtung? (Zutreffendes ankreuzen)

im Zentrum einer Großstadt(1)	am Rande einer Großstadt(2)	Einzugsgebiet einer Großstadt(3)	in ner Kleinstadt(4)	in einem Dorf /auf dem Land(5)	auf einer Insel (6)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Für regionale Auswertungen der Befragung benötigen wir das Autokennzeichen Ihres Kreises bzw. Ihrer kreisfreien Stadt. Kreuzen Sie bitte das Kennzeichen an.

FL	HEI	HL	IZ	KI	NF	NMS	OD	OH	PI	PLÖ	RD	RZ	SE	SL
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
<input type="checkbox"/>														

Wer ist der Träger der Einrichtung Ihres Kindes? (Zutreffendes ankreuzen)

Kreisfreie Stadt(20)	Kreisangehörige Ge- meinde oder Stadt(21)	Arbeiterwohlfahrt (AWO) (22)	Caritasverband (23)	Katholische Kirchengeme- meinde (24)	Kitawerke (25)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Paritätische (26)	Deutsches Rotes Kreuz (DRK)(27)	Diakonisches Werk(28)	Evangelische Kir- chengemeinde (29)	Elterninitiati- ve(30)	Andere Trä- ger(31)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie groß ist Ihre Einrichtung? Schreiben Sie die ungefähren Zahlen hin!

Anzahl Gruppen: Anzahl pädagogische Fachkräfte (Vollzeitäquivalente):

(Vollzeitäquivalente =fassen Sie Teilzeitkräfte zu vollen Stellen zusammen, z.B. zwei mit halber Stundenzahl gleich 1Vollzeitäquivalent)

Ungefähre Anzahl Kinder:

Ungefährer Anteil Kinder mit Migrationshintergrund: Prozent

Nach welchem Konzept arbeitet Ihre Einrichtung bzw. Sie persönlich? Zutreffendes ankreuzen! Mehrfachankreuzungen sind erlaubt.

- altersheterogene Gruppen altershomogene Gruppen Situationsansatz
- integrierte Gruppe (Inklusion/Integration) offene Gruppen
- anderes Konzept (Welches?)

1) Wie passen die folgenden Formulierungen zu Ihrer pädagogischen Meinung?

In den Gesprächen mit pädagogischen Fachkräften und Leiterinnen haben wir zahlreiche, unterschiedliche Meinungen gefunden, die wir hier wiedergeben.

Bitte beurteilen Sie diese Aussagen mit Noten von 1= passt sehr gut zu meiner Meinung bis 6= passt überhaupt nicht zu meiner Meinung.

Unsere gesamte Arbeit kann als Bildung bezeichnet werden.	In der Kita muss man den Kindern gesellschaftliche Regeln und soziales Verhalten beibringen.	Wir orientieren uns stark an den Interessen des einzelnen Kindes.	Unsere gesamte Arbeit kann als Erziehung bezeichnet werden.
Note:	Note:	Note:	Note:
Unter Bildung der Kinder verstehen wir vor allem Selbstbildung.	Kinder sollen sich nicht nur mit dem beschäftigen, was sie wollen, sondern sie müssen von uns auch gezielt angeregt werden.	Bildung, Betreuung und Erziehung wird bei uns in der Praxis nicht scharf getrennt.	Wir achten darauf, dass die Kinder Grundkenntnisse in den Bildungsbereichen der Bildungsleitlinien erwerben.
Note:	Note:	Note:	Note:

Wir orientieren uns stark an den Interessen der Gruppe.	Wir bieten den Kindern mehrmals im Jahr Projekte zu wichtigen Themen an, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen.		
Note:	Note:		

2) Geben Sie nun bitte an, wo Sie das Meiste und Beste für Ihre praktische Arbeit gelernt haben! Geben Sie Noten von 1= sehr wichtig für meine praktische Arbeit bis 6= überhaupt nicht nützlich für meine praktische Arbeit.

in der Ausbildung oder im Studium	in allgemeinen Fortbildungen	von Kolleginnen und Kollegen	im Rahmen einrichtungsinterner Fortbildungen	durch die Handreichungen des Landes
Note:	Note:	Note:	Note:	Note:
aus Büchern und Zeitschriften	aus eigener Erfahrung in der Praxis	aus den Bildungsleitlinien	durch Fachberatung	
Note:	Note:	Note:	Note:	

3) Es folgen 14 Sätze über das Erziehungs- und Bildungsverständnis im Kita Bereich. Kreuzen Sie an, ob die Sätze aus Ihrer Sicht richtig oder falsch sind.

1. Bildung ist ein sehr zielgerichteter Prozess.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
2. Bildung ist ein Prozess, den die Kinder vor allem selbst bestimmen.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
3. Bildung ist ein Prozess, der vor allem davon abhängt, was wir den Kindern beibringen.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
4. Bildung der Kinder wird in hohem Maße von ihren familiären Hintergründen beeinflusst.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
5. Bildung ist vor allem das, was auf Schule vorbereitet.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
6. Man muss auf das Kind eingehen und ihm partnerschaftlich zeigen, was richtig und was falsch ist.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
7. Partizipation überfordert die Kinder schnell.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
8. Die pädagogische Arbeit in der Kita muss die Kinderrechte umsetzen.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
9. Der Alltag in der Kita muss durch die Kinder mitbestimmt werden.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch

10. In der Kita lernen die Kinder in Gruppen klar zu kommen.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
11. Wenn man auf die Selbstbildung der Kinder eingeht, fördert man sie am besten.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
12. Man muss die Förderung von Selbstbildung kombinieren mit der Vermittlung von wichtigen Lernthemen.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
13. Die Vermittlung von Lernthemen ist wichtiger als die Selbstbildung.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
14. Der Erwerb einer korrekten deutschen Sprachfähigkeit ist das wichtigste Erziehungsziel in der Kita.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch

4) Einige Fragen zu den Bildungsleitlinien (abgekürzt BiLL). Welche der folgenden Formulierungen passen wie gut zu Ihrer eigenen Meinung? Geben Sie wieder Passungsnoten von 1= passt sehr gut auf meine eigene Meinung dazu bis 6 = passt überhaupt nicht auf meine eigene Meinung

In den Bildungsleitlinien steht, was wir schon längst machen. Note:	Was in den Bildungsleitlinien alles gefordert wird, kann man mit den Kindern, die wir haben, nicht machen. Note:	Die Bildungsleitlinien erzeugen auf uns in der Praxis einen ziemlichen Druck. Note:	Die Bildungsleitlinien helfen uns, anderen die Leistungsfähigkeit der Kita und der Fachkräfte darzustellen. Note:
Wir können die Bildungsleitlinien nur umsetzen, wenn wir andere Rahmenbedingungen haben (Personal, Verfügungszeiten, Fortbildungen) Note:	Die Bildungsleitlinien helfen uns, unser Konzept weiterzuentwickeln. Note:	Es gibt in den Bildungsleitlinien vieles, was unsere Praxis und unser Denken über die Praxis anregt. Note:	

5) Welche der sechs Bildungsbereiche sind für Sie persönlich am wichtigsten? Vergeben Sie die Plätze 1 bis 6 an die sechs Bildungsbereiche. Platz 1 ist der Wichtigste - Platz 6 der am wenigsten wichtigste. (Bitte keine gleichen Ränge vergeben)

Bildungsbereich	Welcher Platz?
Musisch-ästhetische Bildung und Medien - oder: sich und die Welt mit allen Sinnen wahrnehmen	
Körper, Gesundheit und Bewegung - oder: mit sich und der Welt in Kontakt treten	
Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation - oder: mit Anderen sprechen und denken	

Bildungsbereich	Welcher Platz?
Mathematik, Naturwissenschaft und Technik - oder: die Welt und ihre Regeln erforschen	
Kultur, Gesellschaft und Politik - oder: die Gemeinschaft mitgestalten	
Ethik, Religion und Philosophie - oder: Fragen nach dem Sinn stellen	

6) Welche Bedeutung haben die Bildungsbereiche für Sie? Was können Sie damit anfangen? Geben Sie wieder Passungsnoten von 1= passt sehr gut zu meiner eigene Meinung bis 6 = passt überhaupt nicht zu meiner eigenen Meinung

Die Bildungsbereiche sind mehr oder weniger Hintergrund meiner Arbeit. Note:	Ich kann in den Bildungs-bereichen der BiLL nachlesen, zu welchem Bildungsbereich die Themen der Kinder gehören und wie man sie weiterentwickeln kann. Note:	Die Bildungsbereiche zeigen mir, welche Themen und Angebote ich den Kindern machen soll. Note:
Die Ausführungen zu den Bildungsbereichen sind eine Leitlinie für mein praktisches Handeln. Note:	Die Bildungsbereiche dienen der Reflexion meiner praktischen Arbeit. Note:	Die Bildungsbereiche sind für mich ja Pflicht - egal, was ich davon halte. Note:

7) Und nun zur Zufriedenheit mit Ihrer Arbeit. Geben Sie bitte Schulnoten von 1 = sehr zufrieden bis 6 = völlig unzufrieden für die folgenden Arbeitsbereiche:

meine pädagogische Arbeit mit den Kindern Note:	die Zusammenarbeit im Team Note:	die Unterstützung durch den Träger Note:	die Arbeit mit Programmen Note:
meine Arbeitszeiten Note:	die Zusammenarbeit mit den Eltern Note:	das Verhalten der Kinder Note:	meine organisatorische Arbeit in der Einrichtung Note:
meine Möglichkeiten, selbst beruflich etwas zu gestalten Note:	die Unterstützung durch die Leitung Note:	die Reformen der Kitas in den letzten Jahren Note:	die Abwechslung in meiner Arbeit Note:

die Verfügungszeiten	die Vereinbarkeit meiner Arbeit mit meinem Privatleben	die Ansprüche, die Eltern an mich stellen	die Menge meiner Aufgaben
Note:	Note:	Note:	Note:
die Gruppengröße	die Anzahl des Personals	die gesellschaftliche Anerkennung	das Gehalt
Note:	Note:	Note:	Note:

8) Welche der folgenden Querschnittsdimensionen ist wie wichtig bzw. wie schwierig umzusetzen. Geben Sie Noten von 1 bis 6 für Wichtigkeit und Schwierigkeit.

Querschnittsdimensionen von Bildung in Kitas	Wichtigkeitsnote 1= sehr wichtig bis 6= völlig unwichtig	Schwierigkeitsnote 1= sehr leicht bis 6= sehr schwierig umzusetzen
Partizipationsorientierung - Berücksichtigung des Verhältnisses der Generationen		
Genderorientierung - Berücksichtigung des Verhältnisses der Geschlechter		
Interkulturelle Orientierung - Berücksichtigung des Verhältnisses unterschiedlicher Kulturen		
Inklusionsorientierung - Berücksichtigung unterschiedlicher Begabungen und Beeinträchtigungen		
Lebenslagenorientierung - Berücksichtigung unterschiedlicher sozialer Lebenslagen		
Sozialraumorientierung - Berücksichtigung unterschiedlicher Lebensumfelder		

9) In den BiLL gibt es vier Kooperationsbereiche. Bitte beurteilen Sie, wie wichtig diese Bereiche für Sie und ihre praktische Arbeit sind! Vergeben Sie die Plätze 1 bis 4 an die vier Kooperationsbereiche. Platz 1 ist der Wichtigste - Platz 4 der am wenigsten wichtigste.

Kooperationspartner/ Kooperationsbereiche	Welcher Platz?
mit Akteuren im Gemeinwesen	
mit Schule	
mit öffentlicher Jugendhilfe (z.B. Jugendamt, ASD etc.)	
mit Müttern und Vätern, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	

10) Wie klappt Ihrer Meinung nach die Kooperation normalerweise? Geben Sie Schulnoten von 1= sehr gut bis 6 = ungenügend.

mit den Müttern Note:	mit den Vätern Note:	mit der Schulleitung der nächsten Grundschule Note:	mit Eltern, die Erziehungsprobleme haben Note:
mit einzelnen Lehrern und Lehrerinnen Note:	mit Fachkräften der Jugendhilfe Note:	mit den örtlichen Beratungsstellen Note:	mit benachteiligten Eltern Note:
mit Personen aus der Kommunalpolitik Note:	mit Experten aus Förderprogrammen Note:	mit Freiwilligen Note:	mit Eltern, die hohe Anforderungen stellen Note:
mit Eltern mit Migrationshintergrund Note:	mit Experten der Sprachförderung Note:		

11) Welche der folgenden Formulierungen passt zu Ihrer Meinung? Geben Sie wieder Passungsnoten von 1= passt sehr gut zu meiner eigenen Meinung bis 6 = passt überhaupt nicht zu meiner eigenen Meinung.

Schule und Kita arbeiten nach ganz unterschiedlichen Konzepten und das soll so bleiben. Note:	Die Kita Arbeit soll sich an der Schule orientieren - schließlich sollen die Kinder ja in der Schule gut mitkommen. Note:	Bildung fängt ja mit der Geburt an - weshalb man möglichst früh und kindgerecht auf die Schule vorbereiten sollte. Note:
Für Kinder bis zum Schuleintritt muss kindorientiert und nicht schulorientiert gearbeitet werden. Note:	Die beste Schulvorbereitung ist eine gute und typische Kita Arbeit. Note:	Im Freispiel können die Kinder manchmal mehr lernen als mit Programmen. Note:

Die Kitas sollten ihre pädagogische Eigenständigkeit gegenüber der Schule auf jeden Fall wahren.	Schule und Kita ziehen an einem Strang und sollten deshalb kooperieren.	Die Probleme beim Übergang zur Schule werden meist stark übertrieben, die meisten Kinder bewältigen ihn gut.
Note:	Note:	Note:
Es ist für die Kinder ein Entwicklungsanreiz, wenn sie beim Übergang zur Schule einen Kontrast erleben.	Die pädagogischen Aufgaben von Schule und Kita sind unterschiedlich, aber trotzdem muss ein guter Übergang kooperativ gestaltet werden.	Kita soll wie Kita arbeiten - Schule wie Schule. Die aufnehmende Institution muss die Übergangsprobleme lösen.
Note:	Note:	Note:

12) Es folgen einige Einstellungen zur Beobachtung und Dokumentation. Welche der folgenden Formulierungen passen wie gut zu Ihrer eigenen Meinung? Geben Sie wieder Passungsnoten von 1= passt sehr gut zu meiner eigenen Meinung bis 6 = passt überhaupt nicht zu meiner eigenen Meinung.

Beobachtung und Dokumentation bringt nicht so viel wie immer behauptet wird.	Beobachtung und Dokumentation hilft mir bei der Reflexion der Arbeit.	Aufgrund richtiger Beobachtung kann man die Ursachen kindlichen Verhaltens herausfinden.	Die meisten Eltern schätzen und nutzen die Dokumentation der Bildungsprozesse ihrer Kinder.
Note:	Note:	Note:	Note:
Beobachtung und Dokumentation geben deutliche Hinweise auf Förderempfehlungen.	Für den Übergang zur Schule und im Kontakt mit den Lehrkräften ist es gut, Beobachtungen dokumentieren zu können.	Gute Beobachtung und Dokumentation wertet unsere Arbeit auf.	Die meisten Eltern interessieren sich nur wenig für die Dokumentationen der Bildungsprozesse ihrer Kinder.
Note:	Note:	Note:	Note:
Die Anforderungen an Beobachtung und Dokumentation sind für mich zusätzlicher Stress.	In Gesprächen mit Eltern merke ich, dass die Beobachtung und Dokumentation für die Eltern nützlich ist.	Beobachtung und Dokumentation sind vor allem für die Darstellung unserer Arbeit nach außen wichtig.	Die auf dem Markt befindlichen Materialien zur Dokumentation helfen bei unserer Arbeit sehr.
Note:	Note:	Note:	Note:

Die käuflichen Materialien zur Dokumentation müssen auf die eigene Arbeit angepasst werden.			
Note:			

13) Welche Formen der Elternarbeit kommen Ihrer Erfahrung nach bei den Eltern gut an? Kreuzen Sie an!

Gespräch beim Bringen oder Holen des Kindes <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	am Elternabend teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	an einem Elternnachmittag teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
am Elternfrühstück teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	an einem Eltern- Kind Nachmittag teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	in der Elternvertretung mitarbeiten <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
mit den anderen Eltern und dem Personal an einem Ausflug teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	dass die pädagogischen Fachkräfte die Eltern zu Hause besuchen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	an einem regelmäßigen Entwicklungsgespräch teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
am Elternstammtisch teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	als Elternteil mal einen Vor- oder Nachmittag die Arbeit der päd. Fachkräfte beobachten <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	regelmäßig einen Elternbrief bekommen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
an den Angeboten extra für Väter teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein (nur für Väter)	an Feiern und Festen teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	eine Kita Zeitung lesen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

14) Zur Elternarbeit - welche der folgenden Aussagen passen zu Ihrer eigenen Meinung? Geben Sie wieder Passungsnoten von 1= passt sehr gut zu meiner eigenen Meinung bis 6 = passt überhaupt nicht zu meiner eigenen Meinung.

Manchen Eltern muss man vorwerfen, dass sie ihre Kinder nicht oder falsch erziehen.	Eltern können meist nichts dafür, wie ihre Kinder sich in der Kita verhalten.	Kinder verhalten sich zu Hause manchmal völlig anders als zu Hause.
Note:	Note:	Note:

Die pädagogischen Fachkräfte werden von den Eltern nicht richtig anerkannt. Note:	Die Eltern werden von den pädagogischen Fachkräften nicht richtig anerkannt. Note:	Eltern erwarten manchmal von der Kita zuviel. Note:
Eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Fachkräften und Eltern ist die Grundlage für eine gute Zusammenarbeit Note:	Die Zusammenarbeit mit Eltern braucht (wie bei Kindern) eine Bindungsbeziehung zwischen Fachkräften und Eltern Note:	Die Zusammenarbeit mit Eltern braucht auch Distanz zu den Eltern Note:
Es kommt immer wieder vor, dass Eltern ihrer Erziehungsaufgabe nicht genug nachkommen. Note:	Die Eltern wollen uns die alleinige Verantwortung für die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder zuschieben. Note:	Die Eltern sind die Hauptverantwortlichen für die Erziehung der Kinder. Note:
Es ist schwer, sich mit Eltern mit Migrationshintergrund zu verständigen. Note:	Die Eltern sind zu fixiert auf die Schulvorbereitung Ihres Kindes. Note:	Eltern überlassen die Erziehung zu oft den modernen Medien. Note:
Eltern haben zu wenig Zeit für eine gute Erziehung ihrer Kinder. Note:	Eltern engagieren sich zu wenig in der Kita. Note:	

15) Für die Verbesserung der Bildungsarbeit bei kleinen Kindern muss viel getan werden. Welche der unten aufgeführten Maßnahmen halten Sie für die wichtigsten. Geben Sie Noten von 1= sehr wichtig für die Verbesserung der Arbeit bis 6 = eher unwichtig für die Verbesserung der Arbeit

Elternarbeit und Elternbildung verbessern Note:	mehr Personal Note:	bessere Räume und Raumausstattung Note:
Verbesserung der Ausbildung der Fachkräfte Note:	Fortbildungsveranstaltungen besser machen Note:	gute Programme entwickeln Note:
Besseres Angebot von Lern- und Spielmaterial Note:	Kleinere Gruppen Note:	mehr Supervision Note:

mehr Fachberatung Note:	mehr akademisch ausgebildete Fachkräfte Note:	Mehr Fortbildungen Note:
----------------------------	---	---------------------------------

Mehr Zeit sich den Kindern zu widmen Note:	Mehr Berücksichtigung des Sachver- standes der pädagogischen Fach- kräfte durch Politik und Ministeri- um. Note:	
---	--	--

16) Ob man nun selbst in der Leitung einer Kita tätig ist oder dort arbeitet - man macht sich öfter Gedanken über die richtige Leitung. Welche Meinung darüber passt zu Ihrer eigenen? Geben Sie wieder Passungsnoten von 1= passt sehr gut zu meiner eigenen Meinung bis 6 = passt überhaupt nicht zu meiner eigenen Meinung.

Die Leitung muss sich in erster Linie um ihre eigene Arbeit kümmern und weniger um das, was die pädagogischen Fachkräfte machen. Note:	Die Leitung sollte in Leitungsangelegenheiten kompetent sein und sich gleichzeitig auch um ihre Mitarbeiterinnen kümmern. Note:	Ich erwarte von der Leitung vor allem Organisations- und Verwaltungskompetenzen und weniger Kompetenzen in pädagogischen Alltagsfragen. Note:
Die Leitung muss den pädagogischen Fachkräften den Rücken für ihre praktische Arbeit freihalten. Note:	Die wichtigste Aufgabe für Leitung ist die Öffentlichkeitsarbeit. Note:	Die Umsetzung der Bildungsleitlinien ist vor allem abhängig von der Leitung. Note:
Die Leitung muss für klare Aufgabenschwerpunkte sorgen. Note:	Die Leitung muss die Fachkräfte vor Überarbeitung schützen. Note:	Die Leitung muss den Fachkräften Zeit für Vorbereitung und Reflektion ermöglichen. Note:

17) Es folgen einige Aussagen zur Teamarbeit, -organisation, -gestaltung. Welche Aussagen passen zu Ihrer eigenen Meinung? Geben Sie wieder Passungsnoten von 1= passt sehr gut zu meiner eigenen Meinung bis 6 = passt überhaupt nicht zu meiner eigenen Meinung.

Wir kommen in unserer Einrichtung alle gut miteinander aus. Note:	Wir sprechen alle unsere Beobachtungen und Fragen im Team ab. Note:	Wir besprechen im Team auch Erziehungsziele für einzelne Kinder. Note:
--	--	---

Wir haben nur wenige geplante und strukturierte Teamsitzungen - meist sprechen wir miteinander, wenn wir Zeit haben. Note:	Ich könnte nicht mit allen KollegInnen über pädagogische Fragen sprechen. Note:	Eine Einigung über Erziehungs- und Bildungsziele kann man im Team kaum herbeiführen. Hier ist jeder für sich selbst verantwortlich. Note:
---	--	--

18) Wie arbeiten Sie am liebsten? (Bitte ankreuzen)

1 = am liebsten allein	2 = gute Mischung, mal alleine, mal in Gruppen	3 = am liebsten in Gruppen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19) Geben Sie auf der folgenden Skala von 1 bis 5 an, wie anstrengend Sie Ihren Beruf normalerweise finden?

1 = sehr anstrengend	2 = anstrengend	3 = normal anstrengend	4 = wenig anstrengend	5 = nicht anstrengend
<input type="checkbox"/>				

20) Geben Sie auf der folgenden Skala von 1 bis 5 an, wie gerne Sie Ihren Beruf normalerweise ausüben?

1 = sehr gerne	2 = gerne	3 = normal	4 = eher nicht so gerne	5 = ungern
<input type="checkbox"/>				

Herzlichen Dank!

(Den ausgefüllten Fragebogen nun in den Rückumschlag einstecken, zukleben - Gebühr zahlt Empfänger)

Fragebogen für Leitungen in Kitas:

Zuerst einige Fragen zu Ihnen:

Ihr Alter: Jahre

Ihr Geschlecht: weiblich männlich

Haben Sie eigene Kinder? ja nein

Wie viele? Kind(er)

Wie viele Stunden sind Sie pro Woche in der Einrichtung erwerbstätig? Stunden

Wie viele Jahre Berufserfahrung als pädagogische Fachkraft haben Sie? Jahre

Haben Sie eine Zuwanderungsgeschichte? ja nein

Wie bezeichnet man Ihre Ausbildung?

Wo befindet sich Ihre Einrichtung? (Zutreffendes ankreuzen)

im Zentrum einer Großstadt(1)	am Rande einer Großstadt(2)	Einzugsgebiet einer Großstadt(3)	in einer Kleinstadt(4)	in einem Dorf /auf dem Land(5)	auf einer Insel(6)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Für regionale Auswertungen der Befragung benötigen wir das Autokennzeichen Ihres Kreises bzw. Ihrer kreisfreien Stadt. Kreuzen Sie bitte das Kennzeichen an.

FL(1)	HEI(2)	HL(3)	IZ(4)	KI(5)	NF(6)	NMS(7)	OD(8)	OH(9)	PI(10)	PLÖ(11)	RD(12)	RZ(13)	SE(14)	SL(15)
<input type="checkbox"/>														

Wer ist der Träger der Einrichtung Ihres Kindes? (Zutreffendes ankreuzen)

Kreisfreie Stadt(20)	Kreisangehörige Gemeinde oder Stadt(21)	Arbeiterwohlfahrt (AWO) (22)	Caritasverband (23)	Katholische Kirchengemeinde (24)	Kitawerke (25)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Paritätische (26)	Deutsches Rotes Kreuz (DRK)(27)	Diakonisches Werk(28)	Evangelische Kirchengemeinde (29)	Elterninitiative(30)	Andere Träger(31)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie groß ist Ihre Einrichtung? Schreiben Sie die ungefähren Zahlen hin!

Anzahl Gruppen: Anzahl pädagogische Fachkräfte (Vollzeitäquivalente):

(Vollzeitäquivalente =fassen Sie Teilzeitkräfte zu vollen Stellen zusammen, z.B. zwei mit halber Stundenzahl gleich 1Vollzeitäquivalent)

Ungefähre Anzahl Kinder:

Ungefährer Anteil Kinder mit Migrationshintergrund: Prozent

Nach welchem Konzept arbeitet Ihre Einrichtung bzw. Sie persönlich? Zutreffendes ankreuzen! Mehrfachankreuzungen sind erlaubt.

- altersheterogene Gruppen
 altershomogene Gruppen
 Situationsansatz
 integrierte Gruppe (Inklusion/Integration)
 offene Gruppen
 anderes Konzept (Welches?)

1) Wie passen die folgenden Formulierungen zu Ihrer pädagogischen Meinung?

In den Gesprächen mit pädagogischen Fachkräften und Leiterinnen haben wir zahlreiche, unterschiedliche Meinungen gefunden, die wir hier wiedergeben. Bitte beurteilen Sie diese Aussagen mit Noten von 1= passt sehr gut zu meiner Meinung bis 6= passt überhaupt nicht zu meiner Meinung.

Unsere gesamte Arbeit kann als Bildung bezeichnet werden. Note:	In der Kita muss man den Kindern gesellschaftliche Regeln und soziales Verhalten beibringen. Note:	Wir orientieren uns stark an den Interessen des einzelnen Kindes. Note:	Unsere gesamte Arbeit kann als Erziehung bezeichnet werden. Note:
Unter Bildung der Kinder verstehen wir vor allem Selbstbildung. Note:	Kinder sollen sich nicht nur mit dem beschäftigen, was sie wollen, sondern sie müssen von uns auch gezielt angeregt werden. Note:	Bildung, Betreuung und Erziehung wird bei uns in der Praxis nicht scharf getrennt. Note:	Wir achten darauf, dass die Kinder Grundkenntnisse in den Bildungsbereichen der Bildungsleitlinien erwerben. Note:
Wir orientieren uns stark an den Interessen der Gruppe. Note:	Wir bieten den Kindern mehrmals im Jahr Projekte zu wichtigen Themen an, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen. Note:		

2) Geben Sie nun bitte an, wo Sie das Meiste und Beste für Ihre praktische Arbeit gelernt haben! Geben Sie Noten von 1= sehr wichtig für meine praktische Arbeit bis 6= überhaupt nicht nützlich für meine praktische Arbeit.

in der Ausbildung oder im Studium	in allgemeinen Fortbildungen	von Kolleginnen und Kollegen	im Rahmen einrichtungsinterner Fortbildungen	durch die Handreichungen des Landes
Note:	Note:	Note:	Note:	Note:
aus Büchern und Zeitschriften	aus eigener Erfahrung in der Praxis	aus den Bildungsleitlinien	durch Fachberatung	
Note:	Note:	Note:	Note:	

3) Es folgen 14 Sätze über das Erziehungs- und Bildungsverständnis im Kita Bereich. Kreuzen Sie an, ob die Sätze aus Ihrer Sicht richtig oder falsch sind.

1. Bildung ist ein sehr zielgerichteter Prozess.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
2. Bildung ist ein Prozess, den die Kinder vor allem selbst bestimmen.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
3. Bildung ist ein Prozess, der vor allem davon abhängt, was wir den Kindern beibringen.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
4. Bildung der Kinder wird in hohem Maße von ihren familiären Hintergründen beeinflusst.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
5. Bildung ist vor allem das, was auf Schule vorbereitet.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
6. Man muss auf das Kind eingehen und ihm partnerschaftlich zeigen, was richtig und was falsch ist.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
7. Partizipation überfordert die Kinder schnell.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
8. Die pädagogische Arbeit in der Kita muss die Kinderrechte umsetzen.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
9. Der Alltag in der Kita muss durch die Kinder mitbestimmt werden.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
10. In der Kita lernen die Kinder in Gruppen klar zu kommen.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
11. Wenn man auf die Selbstbildung der Kinder eingeht, fördert man sie am besten.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
12. Man muss die Förderung von Selbstbildung kombinieren mit der Vermittlung von wichtigen Lernthemen.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
13. Die Vermittlung von Lernthemen ist wichtiger als die Selbstbildung.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
14. Der Erwerb einer korrekten deutschen Sprachfähigkeit ist das wichtigste Erziehungsziel in der Kita.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch

4) Einige Fragen zu den Bildungsleitlinien (abgekürzt BiLL). Welche der folgenden Formulierungen passen wie gut zu Ihrer eigenen Meinung? Geben Sie wieder Passungsnoten von 1= passt sehr gut auf meine eigene Meinung dazu bis 6 = passt überhaupt nicht auf meine eigene Meinung

In den Bildungsleitlinien steht, was wir schon längst machen. Note:	Was in den Bildungsleitlinien alles gefordert wird, kann man mit den Kindern, die wir haben, nicht machen. Note:	Die Bildungsleitlinien erzeugen auf uns in der Praxis einen ziemlichen Druck. Note:	Die Bildungsleitlinien helfen uns, anderen die Leistungsfähigkeit der Kita und der Fachkräfte darzustellen. Note:
Wir können die Bildungsleitlinien nur umsetzen, wenn wir andere Rahmenbedingungen haben (Personal, Verfügungszeiten, Fortbildungen) Note:	Die Bildungsleitlinien helfen uns, unser Konzept weiterzuentwickeln. Note:	Es gibt in den Bildungsleitlinien vieles, was unsere Praxis und unser Denken über die Praxis anregt. Note:	

5) Welche der sechs Bildungsbereiche sind für Sie persönlich am wichtigsten? Vergeben Sie die Plätze 1 bis 6 an die sechs Bildungsbereiche. Platz 1 ist der Wichtigste - Platz 6 der am wenigsten wichtigste. (Bitte keine gleichen Ränge vergeben)

Bildungsbereich	Welcher Platz?
Musisch-ästhetische Bildung und Medien - oder: sich und die Welt mit allen Sinnen wahrnehmen	
Körper, Gesundheit und Bewegung - oder: mit sich und der Welt in Kontakt treten	
Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation - oder: mit Anderen sprechen und denken	
Mathematik, Naturwissenschaft und Technik - oder: die Welt und ihre Regeln erforschen	
Kultur, Gesellschaft und Politik - oder: die Gemeinschaft mitgestalten	
Ethik, Religion und Philosophie - oder: Fragen nach dem Sinn stellen	

6) Welche Bedeutung haben die Bildungsbereiche für Sie? Was können Sie damit anfangen? Geben Sie wieder Passungsnoten von 1= passt sehr gut zu meiner eigenen Meinung bis 6 = passt überhaupt nicht zu meiner eigenen Meinung

Die Bildungsbereiche sind mehr oder weniger Hintergrund meiner Arbeit. Note:	Ich kann in den Bildungs-bereichen der BiLL nachlesen, zu welchem Bildungsbereich die Themen der Kinder gehören und wie man sie weiterentwickeln kann. Note:	Die Bildungsbereiche zeigen mir, welche Themen und Angebote ich den Kindern machen soll. Note:
Die Ausführungen zu den Bildungsbereichen sind eine Leitlinie für mein praktisches Handeln. Note:	Die Bildungsbereiche dienen der Reflexion meiner praktischen Arbeit. Note:	Die Bildungsbereiche sind für mich ja Pflicht - egal, was ich davon halte. Note:

7) Und nun zur Zufriedenheit mit Ihrer Arbeit. Geben Sie bitte Schulnoten von 1 = sehr zufrieden bis 6 = völlig unzufrieden für die folgenden Arbeitsbereiche:

meine pädagogische Arbeit mit den Kindern Note:	die Zusammenarbeit im Team Note:	die Unterstützung durch den Träger Note:	die Arbeit mit Programmen Note:
meine Arbeitszeiten Note:	die Zusammenarbeit mit den Eltern Note:	das Verhalten der Kinder Note:	meine organisatorische Arbeit in der Einrichtung Note:
meine Möglichkeiten, selbst beruflich etwas zu gestalten Note:	die Unterstützung durch meine MitarbeiterInnen Note:	die Reformen der Kitas in den letzten Jahren Note:	die Abwechslung in meiner Arbeit Note:
die Verfügungszeiten Note:	die Vereinbarkeit meiner Arbeit mit meinem Privatleben Note:	die Ansprüche, die Eltern an mich stellen Note:	die Menge meiner Aufgaben Note:
die Gruppengrößen Note:	die Anzahl des Personals Note:	die gesellschaftliche Anerkennung Note:	das Gehalt Note:

8) Welche der folgenden Querschnittsdimensionen ist wie wichtig bzw. wie schwierig umzusetzen. Geben Sie Noten von 1 bis 6 für Wichtigkeit und Schwierigkeit.

Querschnittsdimensionen von Bildung in Kitas	Wichtigkeitsnote 1= sehr wichtig bis 6= völlig unwichtig	Schwierigkeitsnote 1= sehr leicht bis 6= sehr schwierig umzusetzen
Partizipationsorientierung - Berücksichtigung des Verhältnisses der Generationen		
Genderorientierung - Berücksichtigung des Verhältnisses der Geschlechter		
Interkulturelle Orientierung - Berücksichtigung des Verhältnisses unterschiedlicher Kulturen		
Inklusionsorientierung - Berücksichtigung unterschiedlicher Begabungen und Beeinträchtigungen		
Lebenslagenorientierung - Berücksichtigung unterschiedlicher sozialer Lebenslagen		
Sozialraumorientierung - Berücksichtigung unterschiedlicher Lebensumfelder		

9) In den BiLL gibt es vier Kooperationsbereiche. Bitte beurteilen Sie, wie wichtig diese Bereiche für Sie und ihre praktische Arbeit sind! Vergeben Sie die Plätze 1 bis 4 an die vier Kooperationsbereiche. Platz 1 ist der Wichtigste - Platz 4 der am wenigsten wichtigste.

Kooperationspartner/ Kooperationsbereiche	Welcher Platz?
mit Akteuren im Gemeinwesen	
mit Schule	
mit öffentlicher Jugendhilfe (z.B. Jugendamt, ASD etc.)	
mit Müttern und Vätern, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	

10) Wie klappt Ihrer Meinung nach die Kooperation normalerweise? Geben Sie Schulnoten von 1= sehr gut bis 6 = ungenügend.

mit den Müttern	mit den Vätern	mit der Schulleitung der nächsten Grundschule	mit Eltern, die Erziehungsprobleme haben
Note:	Note:	Note:	Note:

mit einzelnen Lehrern und Lehrerinnen Note:	mit Fachkräften der Jugendhilfe Note:	mit den örtlichen Beratungsstellen Note:	mit benachteiligten Eltern Note:
mit Personen aus der Kommunalpolitik Note:	mit Experten aus Förderprogrammen Note:	mit Freiwilligen Note:	mit Eltern, die hohe Anforderungen stellen Note:
mit Eltern mit Migrationshintergrund Note:	mit Experten der Sprachförderung Note:		

11) Welche der folgenden Formulierungen passt zu Ihrer Meinung? Geben Sie wieder Passungsnoten von 1= passt sehr gut zu meiner eigenen Meinung bis 6 = passt überhaupt nicht zu meiner eigenen Meinung.

Schule und Kita arbeiten nach ganz unterschiedlichen Konzepten und das soll so bleiben. Note:	Die Kita Arbeit soll sich an der Schule orientieren - schließlich sollen die Kinder ja in der Schule gut mitkommen. Note:	Bildung fängt ja mit der Geburt an - weshalb man möglichst früh und kindgerecht auf die Schule vorbereiten sollte. Note:
Für Kinder bis zum Schuleintritt muss kindorientiert und nicht schulorientiert gearbeitet werden. Note:	Die beste Schulvorbereitung ist eine gute und typische Kita Arbeit. Note:	Im Freispiel können die Kinder manchmal mehr lernen als mit Programmen. Note:
Die Kitas sollten ihre pädagogische Eigenständigkeit gegenüber der Schule auf jeden Fall wahren. Note:	Schule und Kita ziehen an einem Strang und sollten deshalb kooperieren. Note:	Die Probleme beim Übergang zur Schule werden meist stark übertrieben, die meisten Kinder bewältigen ihn gut. Note:
Es ist für die Kinder ein Entwicklungsanreiz, wenn sie beim Übergang zur Schule einen Kontrast erleben. Note:	Die pädagogischen Aufgaben von Schule und Kita sind unterschiedlich, aber trotzdem muss ein guter Übergang kooperativ gestaltet werden. Note:	Kita soll wie Kita arbeiten - Schule wie Schule. Die aufnehmende Institution muss die Übergangsprobleme lösen. Note:

12) Es folgen einige Einstellungen zur Beobachtung und Dokumentation. Welche der folgenden Formulierungen passen wie gut zu Ihrer eigenen Meinung? Geben Sie wieder Passungsnoten von 1= passt sehr gut zu meiner eigenen Meinung bis 6 = passt überhaupt nicht zu meiner eigenen Meinung.

Beobachtung und Dokumentation bringt nicht so viel wie immer behauptet wird. Note:	Beobachtung und Dokumentation hilft mir bei der Reflexion der Arbeit. Note:	Aufgrund richtiger Beobachtung kann man die Ursachen kindlichen Verhaltens herausfinden. Note:	Die meisten Eltern schätzen und nutzen die Dokumentation der Bildungsprozesse ihrer Kinder. Note:
Beobachtung und Dokumentation geben deutliche Hinweise auf Förderempfehlungen. Note:	Für den Übergang zur Schule und im Kontakt mit den Lehrkräften ist es gut, Beobachtungen dokumentieren zu können. Note:	Gute Beobachtung und Dokumentation wertet unsere Arbeit auf. Note:	Die meisten Eltern interessieren sich nur wenig für die Dokumentationen der Bildungsprozesse ihrer Kinder. Note:
Die Anforderungen an Beobachtung und Dokumentation sind für mich zusätzlicher Stress. Note:	In Gesprächen mit Eltern merke ich, dass die Beobachtung und Dokumentation für die Eltern nützlich ist. Note:	Beobachtung und Dokumentation sind vor allem für die Darstellung unserer Arbeit nach außen wichtig. Note:	Die auf dem Markt befindlichen Materialien zur Dokumentation helfen bei unserer Arbeit sehr. Note:
Die käuflichen Materialien zur Dokumentation müssen auf die eigene Arbeit angepasst werden. Note:			

13) Welche Formen der Elternarbeit kommen Ihrer Erfahrung nach bei den Eltern gut an? Kreuzen Sie an!

Gespräch beim Bringen oder Holen des Kindes <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	am Elternabend teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	an einem Elternnachmittag teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
am Elternfrühstück teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	an einem Eltern- Kind Nachmittag teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	in der Elternvertretung mitarbeiten <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

Gespräch beim Bringen oder Holen des Kindes <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	am Elternabend teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	an einem Elternnachmittag teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
mit den anderen Eltern und dem Personal an einem Ausflug teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	dass die pädagogischen Fachkräfte die Eltern zu Hause besuchen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	an einem regelmäßigen Entwicklungsgespräch teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
am Elternstammtisch teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	als Elternteil mal einen Vor- oder Nachmittag die Arbeit der päd. Fachkräfte beobachten <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	regelmäßig einen Elternbrief bekommen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
an den Angeboten extra für Väter teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein (nur für Väter)	an Feiern und Festen teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	eine Kita Zeitung lesen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

14) Zur Elternarbeit - welche der folgenden Aussagen passen zu Ihrer eigenen Meinung? Geben Sie wieder Passungsnoten von 1= passt sehr gut zu meiner eigenen Meinung bis 6 = passt überhaupt nicht zu meiner eigenen Meinung.

Manchen Eltern muss man vorwerfen, dass sie ihre Kinder nicht oder falsch erziehen. Note:	Eltern können meist nichts dafür, wie ihre Kinder sich in der Kita verhalten. Note:	Kinder verhalten sich zu Hause manchmal völlig anders als zu Hause. Note:
Die pädagogischen Fachkräfte werden von den Eltern nicht richtig anerkannt. Note:	Die Eltern werden von den pädagogischen Fachkräften nicht richtig anerkannt. Note:	Eltern erwarten manchmal von der Kita zuviel. Note:
Eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Fachkräften und Eltern ist die Grundlage für eine gute Zusammenarbeit Note:	Die Zusammenarbeit mit Eltern braucht (wie bei Kindern) eine Bindungsbeziehung zwischen Fachkräften und Eltern Note:	Die Zusammenarbeit mit Eltern braucht auch Distanz zu den Eltern. Note:
Es kommt immer wieder vor, dass Eltern ihrer Erziehungsaufgabe nicht gut genug nachkommen. Note:	Die Eltern wollen uns die alleinige Verantwortung für die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder zuschieben. Note:	Die Eltern sind die Hauptverantwortlichen für die Erziehung der Kinder. Note:

Es ist schwer, sich mit Eltern mit Migrationshintergrund zu verständigen. Note:	Die Eltern sind zu fixiert auf die Schulvorbereitung Ihres Kindes. Note:	Eltern überlassen die Erziehung zu oft den modernen Medien. Note:
Eltern haben zu wenig Zeit für eine gute Erziehung ihrer Kinder. Note:	Eltern engagieren sich zu wenig in der Kita. Note:	Wir müssen die Eltern immer mehr in Erziehungsfragen beraten: Note:

15) Für die Verbesserung der Bildungsarbeit bei kleinen Kindern muss viel getan werden. Welche der unten aufgeführten Maßnahmen halten Sie für die wichtigsten. Geben Sie Noten von 1= sehr wichtig für die Verbesserung der Arbeit bis 6 = eher unwichtig für die Verbesserung der Arbeit

Elternarbeit und Elternbildung verbessern Note:	mehr Personal Note:	bessere Räume und Raumausstattung Note:
Verbesserung der Ausbildung der Fachkräfte Note:	Fortbildungsveranstaltungen besser machen Note:	gute Programme entwickeln Note:
Besseres Angebot von Lern- und Spielmaterial Note:	Kleinere Gruppen Note:	mehr Supervision Note:
mehr Fachberatung Note:	mehr akademisch ausgebildete Fachkräfte Note:	Mehr Fortbildungen Note:

Mehr Zeit sich den Kindern zu widmen Note:	Mehr Berücksichtigung des Sachverständes der pädagogischen Fachkräfte durch Politik und Ministerium. Note:	
---	---	--

16) Wenn man selbst in der Leitung einer Kita tätig ist, macht sich öfter Gedanken über die richtige Leitung. Welche Meinung darüber passt zu Ihrer eigenen? Geben Sie wieder Passungsnoten von 1= passt sehr gut zu meiner eigenen Meinung bis 6 = passt überhaupt nicht zu meiner eigenen Meinung.

Die Leitung muss sich in erster Linie um ihre eigene Arbeit kümmern und weniger um das, was die pädagogischen Fachkräfte machen.	Die Leitung sollte in Leitungsangelegenheiten kompetent sein und sich gleichzeitig auch um ihre Mitarbeiterinnen kümmern.	Ich erwarte von der Leitung vor allem Organisations- und Verwaltungskompetenzen und weniger Kompetenzen in pädagogischen Alltagsfragen.
Note:	Note:	Note:
Die Leitung muss den pädagogischen Fachkräften den Rücken für ihre praktische Arbeit freihalten.	Die wichtigste Aufgabe für Leitung ist die Öffentlichkeitsarbeit.	Die Umsetzung der Bildungsleitlinien ist vor allem abhängig von der Leitung.
Note:	Note:	Note:
Die Leitung muss für klare Aufgabenschwerpunkte sorgen.	Die Leitung muss die Fachkräfte vor Überarbeitung schützen.	Die Leitung muss den Fachkräften Zeit für Vorbereitung und Reflektion ermöglichen.
Note:	Note:	Note:

17) Es folgen einige Aussagen zur Teamarbeit, -organisation, -gestaltung. Welche Aussagen passen zu Ihrer eigenen Meinung? Geben Sie wieder Passungsnoten von 1= passt sehr gut zu meiner eigenen Meinung bis 6 = passt überhaupt nicht zu meiner eigenen Meinung.

Wir kommen in unserer Einrichtung alle gut miteinander aus.	Wir sprechen alle unsere Beobachtungen und Fragen im Team ab.	Wir besprechen im Team auch Erziehungsziele für einzelne Kinder.
Note:	Note:	Note:
Wir haben nur wenige geplante und strukturierte Teamsitzungen - meist sprechen wir miteinander, wenn wir Zeit haben.	Ich könnte nicht mit allen KollegInnen über pädagogische Fragen sprechen.	Eine Einigung über Erziehungs- und Bildungsziele kann man im Team kaum herbeiführen. Hier ist jeder für sich selbst verantwortlich.
Note:	Note:	Note:

18) Wie arbeiten Sie am liebsten? (Bitte ankreuzen)

1 = am liebsten allein	2 = gute Mischung, mal alleine, mal in Gruppen	3 = am liebsten in Gruppen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19) Geben Sie auf der folgenden Skala von 1 bis 5 an, wie anstrengend Sie Ihren Beruf normalerweise finden?

1 = sehr anstrengend	2 = anstrengend	3 = normal anstrengend	4 = wenig anstrengend	5 = nicht anstrengend
<input type="checkbox"/>				

20) Geben Sie auf der folgenden Skala von 1 bis 5 an, wie gerne Sie Ihren Beruf normalerweise ausüben?

1 = sehr gerne	2 = gerne	3 = normal	4 = eher nicht so gerne	5 = ungern
<input type="checkbox"/>				

Herzlichen Dank!

(Den ausgefüllten Fragebogen nun in den Rückumschlag einstecken, zukleben - Gebühr zahlt Empfänger)

Fragebogen für Mütter und Väter:

Zuerst einige Fragen zu Ihrem Kind und zu Ihrer Person:

Wie alt ist Ihr Kind? Jahre Junge oder Mädchen? (J/M)

Ihr Alter: Jahre Ihr Geschlecht: (m/w)

Wie viele Kinder haben Sie? Kind(er)

Hat mindestens ein Familienmitglied einen Zuwanderungshintergrund? ja nein

Wo befindet sich Ihre Einrichtung? (Zutreffendes ankreuzen)

im Zentrum einer Großstadt(1)	am Rande einer Großstadt(2)	Einzugsgebiet einer Großstadt(3)	in ner Kleinstadt(4)	in einem Dorf /auf dem Land(5)	auf einer Insel(6)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Für regionale Auswertungen der Befragung benötigen wir das Autokennzeichen Ihres Kreises bzw. Ihrer kreisfreien Stadt. Kreuzen Sie bitte das Kennzeichen an.

FL(1)	HEI(2)	HL(3)	IZ(4)	KI(5)	NF(6)	NMS(7)	OD(8)	OH(9)	PI(10)	PLÖ(1 1)	RD(12)	RZ(13)	SE(14)	SL(15)
<input type="checkbox"/>														

Wer ist der Träger der Einrichtung Ihres Kindes? (Zutreffendes ankreuzen)

Kreisfreie Stadt(20)	Kreisangehörige Ge- meinde oder Stadt(21)	Arbeiterwohlfahrt (AWO) (22)	Caritasverband (23)	Katholische Kirchengeme- inde (24)	Kitawerke (25)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Paritätische (26)	Deutsches Rotes Kreuz (DRK)(27)	Diakonisches Werk(28)	Evangelische Kir- chengemeinde (29)	Elterninitiati- ve(30)	Andere Trä- ger(31)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1) Wie zufrieden sind Sie mit der Kita Ihres Kindes? Geben Sie bitte Schulnoten von 1 = sehr zufrieden bis 6 = völlig unzufrieden für die folgenden Bereiche.

meine Zufriedenheit mit der Kita insgesamt Note:	mit den anderen Eltern Note:	mit der Ansprechbarkeit und Erreichbarkeit der verantwortlichen Leitung in der Kita Note:	mit meinem Verhältnis zu den Erzieherinnen in der Gruppe meines Kindes Note:
mit den Öffnungszeiten der Kita Note:	mit der Zeit, die die ErzieherInnen für mich haben Note:	mit der Freundlichkeit der ErzieherInnen Note:	damit, wie man auf mein Kind eingeht Note:
mit meinen Möglichkeiten, in der Kita selber mitzuarbeiten, wenn ich will Note:	mit der Bildungsarbeit mit meinem Kind Note:	mit den Angeboten für Mütter und Familien in der Kita Note:	damit, wie mein Kind auf die Schule vorbereitet wird Note:
mit der Erziehungsarbeit mit meinem Kind Note:	damit, wie meinem Kind Regeln beigebracht werden Note:	mit den Angeboten für Väter und Familien in der Kita Note:	

2) Es folgen 15 Sätze über das Erziehungs- und Bildungsverständnis im Kita Bereich. Kreuzen Sie an, ob die Sätze aus Ihrer Sicht richtig oder falsch sind.

1. Bildung ist ein sehr zielgerichteter Prozess.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
2. Bildung ist ein Prozess, den die Kinder vor allem selbst bestimmen.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
3. Bildung ist ein Prozess, der vor allem davon abhängt, was wir den Kindern beibringen.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
4. Bildung der Kinder wird in hohem Maße von ihren familiären Hintergründen beeinflusst.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
5. Bildung ist vor allem das, was auf Schule vorbereitet.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
6. Man muss auf das Kind eingehen und ihm partnerschaftlich zeigen, was richtig und was falsch ist.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
7. Partizipation überfordert die Kinder schnell.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
8. Die pädagogische Arbeit in der Kita muss die Kinderrechte umsetzen.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
9. Der Alltag in der Kita muss durch die Kinder mitbestimmt werden.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch

10. In der Kita lernen die Kinder in Gruppen klar zu kommen.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
11. Wenn man auf die Selbstbildung der Kinder eingeht, fördert man sie am besten.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
12. Man muss die Förderung von Selbstbildung kombinieren mit der Vermittlung von wichtigen Lernthemen.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
13. Die Vermittlung von Lernthemen ist wichtiger als die Selbstbildung.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
14. Der Erwerb einer korrekten deutschen Sprachfähigkeit ist das wichtigste Erziehungsziel in der Kita.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch
15. Bildung der Kinder wird in hohem Maße von der Arbeit in der Kita beeinflusst.	<input type="checkbox"/> richtig <input type="checkbox"/> falsch

3) Welche der sechs Bildungsbereiche sind für Sie persönlich am wichtigsten? Vergeben Sie die Plätze 1 bis 6 an die sechs Bildungsbereiche. Platz 1 ist der Wichtigste - Platz 6 der am wenigsten wichtigste.

Bildungsbereich	Welcher Platz?
Musisch-ästhetische Bildung und Medien - oder: sich und die Welt mit allen Sinnen wahrnehmen	
Körper, Gesundheit und Bewegung - oder: mit sich und der Welt in Kontakt treten	
Sprache(n), Zeichen/Schrift und Kommunikation - oder: mit Anderen sprechen und denken	
Mathematik, Naturwissenschaft und Technik - oder: die Welt und ihre Regeln erforschen	
Kultur, Gesellschaft und Politik - oder: die Gemeinschaft mitgestalten	
Ethik, Religion und Philosophie - oder: Fragen nach dem Sinn stellen	

4) An welchen Formen der Zusammenarbeit mit der Kita wären Sie interessiert? Kreuzen Sie an!

Gespräch beim Bringen oder Holen des Kindes <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	am Elternabend teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	an einem Elternnachmittag teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
am Elternfrühstück teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	an einem Eltern- Kind Nachmittag teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	in der Elternvertretung mitarbeiten <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

Gespräch beim Bringen oder Holen des Kindes <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	am Elternabend teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	an einem Elternnachmittag teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
mit den anderen Eltern und dem Personal an einem Ausflug teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	dass die Erzieherinnen uns zu Hause besuchen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	an einem regelmäßigen Entwicklungsgespräch teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
am Elternstammtisch teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	als Elternteil mal einen Vor- oder Nachmittag die Arbeit der ErzieherInnen beobachten <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	regelmäßig einen Elternbrief bekommen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
an den Angeboten extra für Väter teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein (nur für Väter)	an Feiern und Festen teilnehmen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	eine Kita Zeitung lesen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

5) Welche der folgenden Formulierungen passt zu Ihrer Meinung? Geben Sie wieder Passungsnoten von 1= passt sehr gut zu meiner eigenen Meinung bis 6 = passt überhaupt nicht zu meiner eigenen Meinung.

Schule und Kita arbeiten nach ganz unterschiedlichen Konzepten und das soll so bleiben. Note:	Die Kita Arbeit soll sich an der Schule orientieren - schließlich sollen die Kinder ja in der Schule gut mitkommen. Note:	Bildung fängt ja mit der Geburt an - weshalb man möglichst früh und kindgerecht auf die Schule vorbereiten sollte. Note:
Für Kinder bis zum Schuleintritt muss kindorientiert und nicht schulorientiert gearbeitet werden. Note:	Die beste Schulvorbereitung ist eine gute und typische Kita Arbeit. Note:	Im Freispiel können die Kinder manchmal mehr lernen als mit Programmen. Note:
Die Kitas sollten ihre pädagogische Eigenständigkeit gegenüber der Schule auf jeden Fall wahren. Note:	Schule und Kita ziehen an einem Strang und sollten deshalb kooperieren. Note:	Die Probleme beim Übergang zur Schule werden meist stark übertrieben, die meisten Kinder bewältigen ihn gut. Note:

Es ist für die Kinder ein Entwicklungsanreiz, wenn sie beim Übergang zur Schule einen Kontrast erleben.	Die pädagogischen Aufgaben von Schule und Kita sind unterschiedlich, aber trotzdem muss ein guter Übergang kooperativ gestaltet werden.	Kita soll wie Kita arbeiten - Schule wie Schule. Die aufnehmende Institution muss die Übergangsprobleme lösen.
Note:	Note:	Note:

Zum Schluss einige Fragen zu Ihrer eigenen Arbeit (Die Fragen gelten für alle, für Erwerbs- oder Hausarbeit):

6) Wie arbeiten Sie am liebsten? (Bitte ankreuzen)

1 = am liebsten allein	2 = gute Mischung, mal alleine, mal in Gruppen	3 = am liebsten in Gruppen
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7) Geben Sie auf der folgenden Skala von 1 bis 5 an, wie anstrengend Sie Ihre Arbeit normalerweise finden?

1 = sehr anstrengend	2 = anstrengend	3 = normal anstrengend	4 = wenig anstrengend	5 = nicht anstrengend
<input type="checkbox"/>				

8) Geben Sie auf der folgenden Skala von 1 bis 5 an, wie gerne Sie Ihre Arbeit ausüben?

1 = sehr gerne	2 = gerne	3 = normal	4 = eher nicht so gerne	5 = ungern
<input type="checkbox"/>				

Herzlichen Dank!

(Den ausgefüllten Fragebogen nun in den Rückumschlag einstecken, zukleben - Gebühr zahlt Empfänger)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zwischen Orientierung am Individuum und an der Gruppe	15
Abbildung 2: Zum Verhältnis von Bindung und Bildung.....	20
Abbildung 3: Unterstützung von Selbstbildung über Angebote zu Projekten	23
Abbildung 4: Erziehungsmuster im Umgang mit Selbstbildung	26
Abbildung 5: Bildungsbereiche als reflexiver Hintergrund oder dominante Handlungsorientierung ..	37
Abbildung 6: Polarer Zusammenhang der Thematisierung von Bildungsbereichen.....	38
Abbildung 7: Muster der Gewähr von Partizipation	46
Abbildung 8: Zusammenhang konzeptioneller Verhältnisse der untersuchten Kitas zur Schule 1	75
Abbildung 9: Zusammenhang konzeptioneller Verhältnisse der untersuchten Kitas zur Schule 2	77
Abbildung 10: Schwerpunkte einzelner Einrichtungen auf dem Kontinuum des Verhältnisses zur Schule	78
Abbildung 11: Verhältnis von Selbstbildung und zunehmender Schulvorbereitung	79
Abbildung 12: Eltern zwischen Interesse und Desinteresse	86
Abbildung 13: Beziehung zu Eltern zwischen Distanz und Nähe.....	92
Abbildung 14: Modell der beruflichen Gratifikationskrise (Graphik aus Fuchs/Trieschler 2009, S. 36)	107
Abbildung 15: Schematische Darstellung des Passungsprozesses zwischen Sprache der Befragten und Sprache des Fragebogens.....	119
Abbildung 16: Stichprobengrößen und Rücklaufquoten.....	120
Abbildung 17: Demographische Daten der untersuchten Stichproben	123
Abbildung 18: Regionale Lage der Kita.....	124
Abbildung 19: Vergleich der vorliegenden Untersuchung mit der von Honig u.a. 2006 bezüglich der lokalen Herkunft der Fragebögen. Prozent des Anteils an der Gesamtstichprobe.....	125
Abbildung 20: Autokennzeichen des Wohnortes der Befragten	126
Abbildung 21: Vergleich der vorliegenden Untersuchung mit der von Honig u.a. 2006 bezüglich der des Autokennzeichens des Wohnortes der Befragten. Prozent des Anteils an der Gesamtstichprobe.	127
Abbildung 22: Trägerspezifischer Rücklauf der Fragebögen.....	128
Abbildung 23: Rücklauf aus verschiedenen Trägern	129
Abbildung 24: Konzepte der befragten Einrichtungen.....	129
Abbildung 25: Häufigkeitsdiagramm eines Items der Frage 2. Erläuterung im Text.	130
Abbildung 26: Mittelwerte aller Items der Frage 2. Man sieht, dass beim Item "aus den Bildungsleitlinien" alle drei Stichproben einen nahezu identischen Mittelwert besitzen.	131
Abbildung 27: Ergebnis einer multidimensionalen Skalierung (MDS) der Frage 2 nach den Erfahrungsquellen für das Meiste und Beste für die praktische Arbeit (nur pädagogische Fachkräfte). Erläuterung im Text.	132
Abbildung 28: Abbildung 14: Auswertung des Vergleichs der Antworten auf zwei Items. Erläuterung im Text.....	134
Abbildung 29: Ergebnisse einer linkage analysis für die Items der Frage 1 „pädagogische Meinungen“	135
Abbildung 30: Ergebnisse zur Frage 1 „pädagogische Meinungen“ - Dargestellt sind die Mittelwerte zu allen Items.	136

Abbildung 31: Ausgewählte Items und ihr Zusammenhang zur Frage 1 „pädagogische Meinungen“. „Selbstbildung“ vs. „Anregung“ und „Orientierung an den Interessen des einzelnen Kindes“.....	137
Abbildung 32: Ausgewählte Items und ihr Zusammenhang zur Frage 1 „pädagogische Meinungen“. „Interessen des einzelnen Kindes“ vs. „Anregung“ und „Gruppeninteressen“	137
Abbildung 33: Ergebnisse zur Frage 2 „Erfahrungsquellen des praktischen Könnens“. Dargestellt sind Mittelwerte.	139
Abbildung 34: Mittelwerte der beiden Skalen "Praxis, Aus- und Fortbildung" bzw. "Land SH" in drei Personengruppen	139
Abbildung 35: Vergleich der Zustimmung zu den Items „aus eigener Praxis und Erfahrung“ vs. „aus den Bildungsleitlinien“	140
Abbildung 36: Notenverteilung für die Bildungsleitlinien und die Handreichungen des Landes	140
Abbildung 37: 15 Sätze über das richtige Erziehungs- und Bildungsverständnis in den Bildungsleitlinien	142
Abbildung 38: Mittelwerte und Standardabweichungen der Testvariablen (Anzahl richtiger Lösungen im Sinne der Testkonstrukteure zu Frage 3)	143
Abbildung 39: Häufigkeitsdiagramm der Anzahl richtiger Lösungen in der Testvariablen (Anzahl richtiger Lösungen im Sinne der Testkonstrukteure) der verschiedenen Stichproben.	143
Abbildung 40: Durchschnittliche Prozentsätze der Zustimmung zu Items der Funktionalität für jetzt und später bzw. für Selbst- und Fremdsteuerung.....	144
Abbildung 41: Darstellungen der Antworten (Mittelwerte) zur Frage 4 „BILL Funktionalität“	145
Abbildung 42: Einzelnoten für alle Items der Frage 4 (Variablenblock „BILL Funktionalität“)	146
Abbildung 43: Darstellung der Mittelwerte der Wichtigkeit zu allen Bildungsbereichen	148
Abbildung 44: Bedeutung der Bildungsbereiche (Frage 6). Darstellung der Mittelwerte bei Leiter/innen und Fachkräften.....	149
Abbildung 45: Zustimmungsmuster für zwei Items aus den beiden Skalen	149
Abbildung 46: Zufriedenheit mit der Arbeit. Dargestellt sind Mittelwerte für Leiter/innen und Fachkräfte.....	150
Abbildung 47: Zufriedenheit der Eltern mit der KITA. Dargestellt sind Mittelwerte der Beurteilung.	151
Abbildung 48: Zufriedenheit und richtige Lösungen in der Testvariablen.....	152
Abbildung 49: Wichtigkeitsnoten für die Querschnittsdimensionen bei Leiter/innen und Fachkräften. Dargestellt sind Durchschnittswerte.	153
Abbildung 50: Schwierigkeitsnoten für die Querschnittsdimensionen bei Leiter/innen und Fachkräften. Dargestellt sind Durchschnittswerte.....	154
Abbildung 51: Wichtigkeit der Kooperationsbereiche nach Rangordnung der Wichtigkeit. Dargestellt sind die mittleren Rangplätze der Leiter/innen und Fachkräfte.	154
Abbildung 52: Bewertung der Zufriedenheit der Kooperation mit unterschiedlichen Partner/innen. Dargestellt sind die Mittelwerte der Bewertung durch Leiter/innen und pädagogischen Fachkräften.	155
Abbildung 53: Durchschnittswerte der Skalen zur Kooperationszufriedenheit in drei Stichproben ..	157
Abbildung 54: Einstellungen zum Verhältnis Kita und Schule (Dargestellt sind Mittelwerte der Bewertung bei Leiter/innen, Fachkräften und Eltern)	157
Abbildung 55: Mittelwerte der beiden Skalen "Kita Eigenständigkeit" und "eigenständige Schulvorbereitung" in verschiedenen Stichproben.....	158
Abbildung 56: Je ein Item zur Eigenständigkeit der Kita gegenüber Schule und zur Schulorientierung der Schule im Vergleich.....	159
Abbildung 57: Bewertung von Aussagen zur Beobachtung und Dokumentation.....	160

Abbildung 58: Mittelwerte der Skalen zur Beobachtung und Dokumentation in drei Stichproben...	160
Abbildung 59: Widersprechende Items zur Beobachtung und Dokumentation im Vergleich.....	161
Abbildung 60: Positive Bewertung unterschiedlicher Formen von Elternarbeit. Dargestellt sind Prozentsätze der Zustimmung (als Anteil von 1,00 = 100%, 0,7 bedeutet z.B. 70%).....	162
Abbildung 61: Durchschnittliche Prozentsätze der Zustimmung zu den Items der "konventionellen" und "unkonventionellen" Elternarbeit. (* = Unterschiede sind auch signifikant)	163
Abbildung 62: Elternstammtisch gegen Entwicklungsgespräch - Zustimmung und Ablehnung in verschiedenen Stichproben.....	163
Abbildung 63: Durchschnittsnoten für Aussagen zu Eltern und Beziehungen zwischen Eltern und Fachpersonal.	164
Abbildung 64: Die Anerkennung der pädagogischen Fachkräfte durch Eltern - Die Anerkennung der Eltern durch pädagogische Fachkräfte.	165
Abbildung 65: Verhalten der Kinder in der KITA: Schuld der Eltern? Dargestellt sind prozentuale Zustimmungen und Ablehnung zu zwei Items.	166
Abbildung 66: Falsche Erziehung durch Eltern und Hauptverantwortlichkeit der Eltern.	166
Abbildung 67: Zuschieben der Verantwortung an die Kita - oder Hauptverantwortung für die Erziehung bei den Eltern.	167
Abbildung 68: Zusammenhang zwischen Fixierung auf Schulvorbereitung und Vorwurf von falscher Erziehung.....	167
Abbildung 69: Eltern erziehen falsch - aber sie können meist nichts dafür, wie sich Kinder verhalten.	168
Abbildung 70: Bewertung von Verbesserungsvorschlägen durch Leiter/innen und Fachkräfte	169
Abbildung 71: Mittelwerte der beiden Skalen zur Verbesserung der Arbeit im Elementarbereich in drei Stichproben.....	169
Abbildung 72: Mehr Personal und mehr/oder akademisches Personal?	170
Abbildung 73: Mehr und bessere Fortbildungsveranstaltungen	170
Abbildung 74: Mittelwert der Beurteilung von Aussagen zur Leitung von Kitas. Die obersten drei Items wurden nur den Fachkräften gestellt.	171
Abbildung 75: Mittelwerte des Taylor- und Moutontyps der Führung.....	172
Abbildung 76: Aussagen zum Team, dargestellt sind Mittelwerte der Passungsnoten zur eigenen Meinung.	172
Abbildung 77: Mittelwerte der Benotung für die beiden Skalen zur Teamarbeit. Unterschiede sind signifikant.	173
Abbildung 78: Gut miteinander auskommen und Exklusivität pädagogischer Diskussion. Angaben in Prozent	173