

vhs Forum Emden, 13.2.2014

# Professionalisierung der Frühpädagogik – Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung

Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann

100 Jahre  
Alice Salomon  
Hochschule Berlin  
1908 - 2008



Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben,  
Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen

**Susanne Viernickel, Iris Nentwig-Gesemann (Projektleitung)**

Katharina Nicolai, Stefanie Schwarz & Luise Zenker

# Gliederung des Vortrags

1. Frühpädagogik: Profession und Professionalität
  2. Fragestellungen und Forschungsdesign
  3. Der Umgang mit den Bildungsprogrammen
    - ✓ Gemeinsamkeit: Das Umsetzungsdilemma
    - ✓ Drei Formen des Umgangs („Typen“) mit den professionellen Herausforderungen
  4. Team- und Leitungsqualität
  5. Schlussfolgerungen für Praxisentwicklung und Professionalisierung
-



# 1. Frühpädagogik: Profession und Professionalität

---

# 1. Frühpädagogik: Profession und Professionalität

## ○ Dynamisches und perspektivisches Konstrukt

Was wann und aus wessen Perspektive als ‚professionell‘ bezeichnet wird, unterliegt allgemeinen gesellschaftlichen und in Bezug auf die Frühpädagogik auch fachdisziplin- und berufsfeldbezogenen Veränderungen

→ Einführung der Bildungsprogramme / -pläne als starker normativer Impuls

## ○ Berufsprestige und Anerkennung

Anerkennungstheoretisch ist eine hohe soziale und finanzielle Anerkennung und Wertschätzung des Expertentums der Professionellen ein zentrales Professionsmerkmal

→ eine gefestigte „Anerkennungskonfiguration“ ist im Bereich der Frühpädagogik noch nicht vorhanden

Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main.  
Voswinkel, Stephan (2001): Anerkennung und Reputation. Die Dramaturgie industrieller Beziehungen. Konstanz.



- Fundierung der Frühpädagogik in Wissenschaft und Forschung

In der Praxis treffen zunehmend Fachkräfte, die in verschiedenen Professions- und Praxiskulturen sozialisiert sind.

- Teil-Akademisierung der Ausbildung hat zu einer unklaren „Anerkennungsordnung“ geführt
- gewährleisten einzelne Fachkräfte (mit ihrem professionellen, forschenden Habitus) Professionalität oder bringen Teams durch ihre Diversität gemeinsam Professionalität hervor?

- Der Kampf um Anerkennung wird in Arenen geführt, in die er nicht hinein gehört
- Eigentliches Anerkennungsproblem: niedrige Bezahlung und niedriges Berufsprestige, eine den Anforderungen nicht angemessene Aus- und Weiterbildung, zum Teil skandalöse Rahmenbedingungen in Kitas



## Was wäre notwendig, damit eine Professionalisierung auch tatsächlich stattfinden kann?

- Handlungs- und Entscheidungsautonomie: eigenverantwortlich, fachlich und ethisch begründet entscheiden und Praxis gestalten
- Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildungen
- Professioneller – fachlich-reflexiver – Umgang mit Bildungsprogrammen, Konzepten und Methoden
- Angemessene strukturelle Rahmenbedingungen (Strukturqualität)



## 2. Fragestellungen & Forschungsdesign

---

# Ausgangsbasis

DER PARITÄTISCHE  
GESAMTVERBAND

Diakonie

Gewerkschaft  
Erziehung und Wissenschaft  
GEW

Expertise

gefördert von



Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung  
– Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der  
pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation –

von Susanne Viernickel und Stefanie Schwarz

Alice Salomon  
HOCHSCHULE BERLIN  
University of Applied Sciences

Im Vergleich der Bildungsvorgaben der 16 deutschen Bundesländer wurde deutlich, dass

- angesichts der gesetzlich verankerten Personalschlüssel und der rechnerisch vorhandenen Fachkraft-Kind-Relationen,
  - angesichts in der Regel nicht oder nur sehr gering zur Verfügung stehenden Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit,
  - angesichts nicht hinreichender Freistellung für Leitungsaufgaben,
- die in den Bildungsprogrammen/-plänen formulierten Anforderungen im Grunde nicht umsetzbar sind!

## Gruppendiskussionen mit Fachkräften

- o Wie gehen Fachkräfte mit den in den Bildungsprogrammen formulierten Anforderungen – insbesondere in Bezug auf die Handlungsfelder Beobachtung und Dokumentation, Zusammenarbeit mit Familien, Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule sowie Sprachförderung um?
  - o Wie sehen ihre Erfahrungen im Bereich der Zusammenarbeit im Team und mit der Leitung aus?
  - o Wie wird Qualität in Kitas praktiziert und hervorgebracht, welche handlungsleitenden Orientierungen der Fachkräfte lassen sich rekonstruieren und wie kommt es zu unterschiedlichen Umgangsweisen mit den Professionalisierungsanforderungen?
-

- Durchführung von je 5 Gruppendiskussionen mit Einrichtungsteams in 3 deutschen Großstädten sowie je 1 pro Stadt mit Führungskräften und lokalen TrägervertreterInnen → insgesamt **21 Gruppendiskussionen**
  - Auswertung mit der **Dokumentarischen Methode** → Rekonstruktion von Handlungspraktiken und handlungsleitenden Orientierungen sowie diesen zugrunde liegenden Erfahrungsdimensionen
  - Systematischer Vergleich zur Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden → ‚typische‘ Muster des Denkens, Deutens und Handelns
-





### 3. Der Umgang mit den Bildungsprogrammen

---

## Der rekonstruierte Basistyp:

Professionelle Herausforderungen im Spannungsfeld zwischen Rahmenbedingungen, Anforderungen und pädagogischer Alltagspraxis

*Die mit der Einführung der Bildungsprogramme und der Professionalisierung des Feldes verbundenen neuen Standards und Anforderungen können aus der Perspektive der Fachkräfte unter den gegebenen Rahmenbedingungen nicht angemessen in Handlungspraxis umgesetzt werden.*

*Folglich arbeiten die Teams im Spannungsfeld eines massiven ‚Umsetzungsdilemmas‘*

---



## Fallübergreifende Gemeinsamkeit: Umsetzungsdilemma

- Erlebte Diskrepanz zwischen dem normativ-programmatischen Idealbild, den eigenen Ansprüchen und der Alltagspraxis unter den gegebenen Rahmenbedingungen
  - „Krisenmanagement“ als Zumutung – Überschreiten der Belastungsgrenzen aus Verantwortungsgefühl den Kindern gegenüber
  - Anerkennungs- und Wertschätzungsdefizit: Geforderte Professionalisierung entspricht nicht dem Professionsstatus frühpädagogischer Fachkräfte
-

# Fallübergreifende Gemeinsamkeiten

## Beobachtung und Dokumentation

- **Qualitativ hochwertiges Beobachten und Dokumentieren ist unter den gegebenen Rahmenbedingungen nicht leistbar; die Verlagerung von Aufgaben in die Freizeit wird zur Dauerbelastung.**

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

*„Zu 95% nehmen wir das alle mit nach Hause (...) wir haben zwar die 2 Stunden Vorbereitungszeit, aber es müssen auch Entwicklungsgespräche vorbereitet werden, Elternabende, Beobachtungen sollen ausgewertet werden, Lerngeschichte daraus, Projekt vorbereiten, Materialien besorgen, Feste.“*

- **Methodenvielfalt und nicht ausreichende Fortbildungen führen zu Verunsicherung.**

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

---

# Fallübergreifende Gemeinsamkeiten

## Zusammenarbeit mit Familien

- **Die Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften stellt eine kaum zu bewältigende zeitliche und strukturell-organisatorische Herausforderung dar.**

*„Auch die Masse an Gesprächen, die man führen soll: Die Gruppenstärke wird immer größer, umso mehr Gespräche sind es ja und die Eltern haben ja Anspruch auf ein Gespräch pro Jahr. Und die Vorbereitungszeit – irgendwo kommt man dann doch in Konflikte mit sich selbst, mit dem Zeitmanagement.“*

- **Angesichts der großen Diversität von Familien ist die Beziehungsgestaltung auch eine professionelle und persönliche Herausforderung.**
- **Die Fachkräfte wünschen sich von den Eltern vor allem Anerkennung.**

*„Wenn nach so einem Nachmittag dann trotzdem noch eine positive Rückmeldung kommt und sagt, man macht das nicht alles bloß um Geld zu verdienen, sondern wirklich, um eine Beziehung zu den Kindern zu haben oder denen irgendwie was zu geben, dann find ich das toll, wenn die Eltern das auch so mitbekommen und einem dann auch rückspiegeln.“*

---

# Fallübergreifende Gemeinsamkeiten

## Sprachförderung

- **Angesichts zunehmender sprachlicher Defizite und Kommunikationsschwierigkeiten der Kinder brauchen die Fachkräfte mehr Zeit und mehr Kompetenz.**

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

- **Die Methoden der systematischen Sprachförderung sind in den gegebenen (zeitlichen) Rahmenbedingungen ebenso wenig praktikabel, wie eine anspruchsvolle alltagsintegrierte Förderung (Gesprächs- und Erzählkultur).**

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

---

# Fallübergreifende Gemeinsamkeiten

## Übergang Kita – Grundschule

- **Orientierung an Vorbereitung auf die Schule**

*„wir sehen eben auch diesen Schnitt zur Schule; dass wir gesagt haben, wir können nicht immer alles blumig reden und alles immer schön reden und immer wieder diesem positiven Ansatz folgen und individuell arbeiten. Aber unser Schulsystem oder das Bildungssystem ist einfach nicht auf diese individuelle Sache ausgerichtet.“*

- **Schulvorbereitung in der Kita muss auf unterrichtsähnliche Methoden zurückgreifen**

*„und das fehlt mir auch ein bisschen so Richtung Schulanfang. Weil ich denke, da brauchen sie bestimmte – die müssen ne Handlungsplanung haben, ne gewisse Feinmotorik, ne Fingerfertigkeit und und und. Und das erreiche ich nicht, indem ich sie den ganzen Tag machen lasse, was sie wollen.“*

---

## Drei Formen („Typen“) des Umgangs mit den professionellen Herausforderungen

- ❖ Typ 1: Pädagogischer Wertekern und professionelle Haltung als zentraler Orientierungshorizont – Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit (wertekernbasiert)
  - ❖ Typ 2: Das Bildungsprogramm als positiver Orientierungshorizont – Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung (umsetzungsorientiert)
  - ❖ Typ 3: Das Bildungsprogramm als negativer Gegenhorizont – Distanzierung und Ablehnung (distanziert)
-

## Typ 1: Pädagogischer Wertekern und professionelle Haltung als zentraler Orientierungshorizont – Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit (wertekernbasiert)

- Das im Bildungsprogramm implizierte Bildungs- und Erziehungsverständnis wird geteilt, bildet aber nicht den alleinigen Orientierungsfokus der Fachkräfte
- Kein ausgeprägtes Orientierungsdilemma: Die Anforderungen des jeweiligen Programms können zwar nicht in Gänze umgesetzt werden, die Fachkräfte arbeiten aber entsprechend ihres eigenen pädagogischen Wertekerns

*„Das Wichtigste ist das Herz für das Kind. Nimmst du das Kind komplett so an, wie es ist, liebst du das Kind und fängst du da an, seine Gaben und Fähigkeiten rauszuholen, wo sie sind, und das Kind zu stärken in der tiefsten Tiefe und dem Kind Ich-Kompetenz und Vertrauen für das Leben zu geben – und wenn du das richtig kapiert hast, dann brauchst du kein keinen Bildungsplan als Gebetsbuch nebendran.“*

---



## Typ 1: Pädagogischer Wertekern und professionelle Haltung als zentraler Orientierungshorizont – Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit (wertekernbasiert)

- Methodische Absicherung und Systematisierung des Beobachtens wird als Beitrag zur Professionalisierung wahrgenommen.  
*„Also ich finde auch, durch die Dokumentation, also mir geht es jedenfalls so, hab ich das Gefühl gehabt, dass unsere Arbeit auch gesellschaftlich viel ernster genommen wird.“*
  - Suche nach passgenauen und praktikablen Arbeitsformen und -methoden – ausgerichtet an den Bedürfnissen und Bedarfen von Kindern und Eltern.  
*„Wir haben jetzt auch festgestellt, wo wir das Portfolio geschrieben haben, für wen machen wir das? Machen wir das nur für die Eltern, oder machen wir das für das Kind? Und wenn ich dann für das Kind (...) alles schön fachlich schreibe, was soll denn das Kind damit anfangen, wenn es sich das anguckt.“*  
*„Mal positiv zum Sprachlerntagebuch: Man spricht mit Eltern, erzählt – das ist sehr schön, da können wir die Eltern, die Familie kennenlernen, Fragen stellen. Das ist leichter mit Eltern so Kontakt aufzubauen.“*
-

## Typ 1: Pädagogischer Wertekern und professionelle Haltung als zentraler Orientierungshorizont – Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit (wertekernbasiert)

- Der Blick auf die Kinder ist prozess- und ressourcenorientiert.  
*„Ich hab auch ganz viel Respekt vor diesen kleinen Gehirnen und vor den Kindern, dass die bilingual aufwachsen in einer Welt mit mehreren Kulturen zuhause sind; (...) Und selbst ein Kind, das nicht so toll spricht, leistet ganz viel, dass es die Balance hält zwischen arabischer Welt, Kultur, Sprache und deutscher Kultur. (...) Die Kinder haben Stärken, die haben nur Sprachschwierigkeiten!“*  
*„Wenn ich einfach ein Kind beobachte, wenn ich mir unsicher bin, dann möchte ich schon, dass meine Kollegin das gleiche Kind beobachtet.“*
  - Der eigene frühpädagogische Bildungsansatz wird gegenüber dem fächer- und notenorientierten Denken der Schule verteidigt  
*„Die Lehrerin fragt nicht danach, ob das Kind Arabisch kann, wenn es in Deutsch eine Fünf geschrieben hat. Das ist ein Problem der Schule, dass Kita und Schule sich nicht entgegen kommen, das sind zwei ganz verschiedene Welten, die Lehrer haben eine bestimmte Erwartung was total schade ist weil die Kinder haben total viele Stärken.“*
-

## Typ 1: Pädagogischer Wertekern und professionelle Haltung als zentraler Orientierungshorizont – Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit (wertekernbasiert)

- Keine Sphärentrennung zwischen Fachkräften und Familien:  
ressourcenorientierte Perspektive und realistische Erwartungen an  
Eltern

*„Wenn wir einen Elternabend machen, dann haben wir uns auch schon angewöhnt, das wir auch für die Eltern Bildungstabletts zusammenstellen, also wir machen dann auf ein Tablett quasi die Sachen, die zu Hause sein sollten. Dann auch mit dem Hinweis, also viele Eltern wissen oft nicht, (...) wo man das auch gebraucht kaufen kann.“*

- Niemals Eltern vorschnell aufgeben

*„Es war auch am Anfang so dass der Vater sehr aggressiv gegenüber Kollegen war, wollte mit dem Leiter rausgehen um sich prügeln, er hatte Angst, dass wir dafür sorgen dass ihm das Kind weggenommen wird, er hat gesagt mein Kind ist mein Ein und Alles und jetzt hat er aber begriffen dass wir nicht der Feind, dass wir Hand in Hand mit ihm arbeiten, dass uns allen Mona am wichtigsten ist, dass sie im Mittelpunkt steht bei ihm und bei uns (.) und langsam Stück für Stück öffnet er sich.“*

---

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

- Teamkohäsion über die gemeinsame Arbeit an professionellen Orientierungen
  - Hohe Aktivitäts- und Handlungskompetenz: Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten werden wahrgenommen und genutzt
  - Reflexives Verhältnis zum Bildungsprogramm: Aktives Herstellen von Passungsverhältnissen zwischen pädagogischen Grundorientierungen, den in den Programmen formulierten Anforderungen und den Rahmenbedingungen
-

## Typ 2: Das Bildungsprogramm als positiver Orientierungshorizont – Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung (umsetzungsorientiert)

- Das im Bildungsprogramm implizierte Bildungs- und Erziehungsverständnis wird geteilt – die Fachkräfte wollen die Anforderungen möglichst optimal umsetzen
- Orientierungsdilemma: Das Programm kann nicht so umgesetzt werden, wie es für notwendig und gut gehalten wird; starker Druck, den Anforderungen möglichst vollständig und gut gerecht zu werden

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

---

## Typ 2: Das Bildungsprogramm als positiver Orientierungshorizont – Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung (umsetzungsorientiert)

- Anforderungen des Beobachtens und Dokumentierens werden befürwortet; das erforderliche Beobachtungspensum soll möglichst optimal erfüllt werden (Haltung des ‚Abarbeitens‘).

*„Da finde ich selten mal Zeit mich grad mal 10 Minuten am Tag raus zu nehmen und mich irgendwo hinzusetzen und zu schreiben, wo man dann aber Eingewöhnungsprotokolle schreiben muss, Aktivitätenspiegel, Situationsanalyse, also die ganzen Formblätter bedienen muss.“*

- Orientierung an individualisierten Methoden der Beobachtung und Förderung.

*„Ich möchte mein Schulkind beobachten, bei 20 Kindern wenn ich den ganzen Tag alleine bin, kann ich das nicht. Ich kann mich nicht in eine stille Ecke setzen und sagen, nun macht mal. Da fehlt dann wirklich der zweite Mann, wenn man sagt, du kannst jetzt mal machen, ich bin ja jetzt einmal wirklich ohne Nebenstörung.“*

*„Bei mir gibt es z.B. jeden Tag einen Wetterfrosch. Der muss sich mit seinem Namen vorstellen, der muss sagen wo er wohnt und was für Wetter ist. Und da hat man schon ein paar Sätzchen zu sprechen und da muss man schon ein bisschen üben dabei (...) und heute konnte mir mein guter Felix nichts sagen“*

---

## Typ 2: Das Bildungsprogramm als positiver Orientierungshorizont – Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung (umsetzungsorientiert)

- Der ressourcenorientierte Blick auf die Kinder wird durch die starke Umsetzungs- und Effizienzorientierung verstellt.

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

- Die Eltern sollen die Fachkräfte bei der möglichst effektiven Förderung und der Vorbereitung auf die Schule möglichst gut unterstützen.

*„Es ist einfach umso effektiver für das Kind, wenn man da mit dem Elternhaus an einem Strang zieht. Also der Austausch, der ist ganz, ganz wichtig für die Arbeit auf jeden Fall. Es ist umso effektiver für das Kind, wenn man miteinander an einem Ziel arbeitet.“*

*„Wo ich was dagegen hab ist, wenn die Eltern von uns erwarten, dass wir alles mit dem Kind erledigen, um es gut auf die Schule vorzubereiten (.) und ein tüchtiges, was weiß ich (.) für die Zukunft gut vorbereitet ist. Wo ich denke, das geht ja nicht, warum sollen nur wir das machen? Ich meine, Zuhause muss man auch Schere und Stift und alles liegen haben (.) das können die Eltern auch Zuhause mit den Kindern üben.“*

---



## Typ 2: Das Bildungsprogramm als positiver Orientierungshorizont – Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung (umsetzungsorientiert)

- Gefährdung der Teamkohäsion wegen sehr hohem Anforderungsdruck  
*„Wenn sie (die Leiterin) einen am Schlafittchen hat, lässt sie einen nicht los. Sie bohrt so lange, streut Salz in die Wunde, bis man nicht mehr kann. Was ich eigentlich ganz schön finde, habe sie darauf angesprochen, dass sie andere extrem rund macht, war sie dann auch verständnisvoll. Kann sich gut reflektieren. Aber nur, wenn man sie darauf anspricht.“*
  - Hoher Akteursanspruch und hoher Leidens-/Überlastungsdruck
  - Das Bildungsprogramm wird ‚abgearbeitet‘, Anforderungen werden erfüllt – Orientierung an je spezifischen Bedingungen, Bedarfen und Bedürfnissen der beteiligten Akteure tritt in den Hintergrund
-

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

- Das im Bildungsprogramm implizierte Bildungs- und Erziehungsverständnis wird nicht in Gänze geteilt und zum Teil massiv abgewertet bzw. abgelehnt
- Orientierungsdilemma: Die Fachkräfte haben den Eindruck, entgegen der eigenen Überzeugungen arbeiten zu müssen und halten an bewährten und ‚eingespielten‘ Handlungsorientierungen und -praktiken fest

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

---

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

- Die Sinnhaftigkeit und Praktikabilität der Beobachtungsverfahren wird grundlegend in Frage gestellt

*„Wir müssen jeden Tag dokumentieren, wir müssen eigentlich immer was aufschreiben, man schafft das oftmals nicht in dem Maße, wie man es müsste, aber eigentlich muss ich jeden Tag was aufschreiben, oder sollte ich jeden Tag was aufschreiben vom Kind – aber ganz ehrlich: Das schaff ich nicht und ich mach es auch nicht. Ich bin jetzt 12 Jahre hier und es hat noch keiner danach gefragt.“*

- Die alltägliche, beiläufige Beobachtungs- und Förderpraxis von Kindern wird als ausreichend betrachtet.

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

*„Sprachförderung gelingt ja eigentlich jeden Tag. Also Sprachförderung fängt ja schon an beim Guten-Morgen-Sagen. (...) Da braucht man sich nicht extra hinsetzen mit dem Kind oder hochtrabende Gespräch mit ihm führen.“*

---

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

- Die Beobachtungshaltung ist eher defizitorientiert und zielt auf punktuelle Entwicklungsförderung.

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

- Die Fachkraft muss bei der Schulvorbereitung die führende Rolle übernehmen.

*„Und da denk ich manchmal bei uns im Bildungsplan is alles sehr Wischi=Waschi geschrieben. Da kann alles, nichts muss (.) Papier ist geduldig, hat alles seine Daseinsberechtigung, aber es ist nichts konkretisiert, z.B. in Richtung Schulanfang. Da bin ich als Erzieher gefordert. da muss ich die Stärken fördern, aber ich muss auch die Defizite sehen und versuchen die rauszukitzeln, damit sich das ändert. Dass die Lust am Lernen kriegen und am Verändern bei sich.“*

---

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

- Sphärentrennung zwischen Fachkräften und Familien – die Eltern als Gegenspieler  
*„Und die Ansprüche der Eltern, die steigen und steigen. Ich möchte Frühenglisch, ich möchte Früherziehung, ich möchte da, dass mein Kind gefördert wird, ich möchte dies. Aber zu Hause, was man so mitkriegt, da werden die nur vorm Fernseher abgeparkt.“*
  - Teamkohäsion über die Bekräftigung guter persönlicher Beziehungen und Teamzufriedenheit
  - Geringe Aktivitäts- und Handlungskompetenz: Partizipations-, Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten werden als klein betrachtet
  - Das Bildungsprogramm wird ‚uminterpretiert‘ und in den eigenen professionellen Habitus ‚eingepasst‘
-

## Erfahrungsdimensionen, die den Umgang mit dem Umsetzungsdilemma beeinflussen

- Pädagogische Grundorientierungen – passt das Bild vom Kind und professionelle Selbstverständnis zum Erziehungs- und Bildungsverständnis der Bildungsprogramme?
  - Akteurskompetenz – erleben sich die Fachkräfte als selbstwirksam und aktiv oder als passiv und machtlos?
  - Teamkultur – steht der kritisch-reflexive Diskurs im Vordergrund oder das Wohlfühlen und Festhalten am ‚Bewährten‘?
  - Leitungskompetenz – ermöglicht und fördert die Leitung eine hohe Akteurskompetenz, eine kritisch-diskursive Teamkultur und einen eigenverantwortlichen, reflexiv-adaptiven Umgang mit den Bildungsprogrammen?
-



## 4. Fokus: Team- und Leitungsqualität

---



## Fallübergreifende Gemeinsamkeiten

- Zeit für den fachlich-inhaltlichen (nicht nur organisatorische Fragen betreffenden) Austausch im Team ist nicht ausreichend.

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

- Angesichts von Zeitnot fällt die Entscheidung für die Arbeit mit den Kindern und gegen den intensiven Austausch im Team.

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

---

## Fallübergreifende Gemeinsamkeiten

- Personalfluktuaton behindert die Entwicklung und Festigung geteilter handlungsleitender Orientierungen – Teams müssen sich immer neu zusammenfinden und abstimmen.  
*„Es sind ja jetzt auch viele Neue dazu gekommen. Und ich denke, da muss man sich auch erst mal wieder neu finden. Also jetzt auch im September weiß man nicht, was Sache ist vom Personal her, ob dann jemand gehen muss oder nicht. (...) Bei der Stadt (Name) ist das so, du hast ja keinen festen Anspruch auf eine feste Einrichtung. Du musst immer gefasst sein, dass du im nächsten Monat in einem anderen Kindergarten oder in einem anderen Hort bist.“*
  - Hohe Erwartungshaltung an die Leitung: Diese soll dem Team nach innen eine fachliche Orientierung bieten und es nach außen (z.B. Träger; Eltern) vor zu hohen Anforderungen schützen.  
*„Und was ich auch so erlebe, aber ich glaube, die anderen auch: Sie schützt uns auch vor übertriebenem Anspruch der Stadt oder irgendwelcher Leute, die einen Anspruch an uns haben.“*
-

## Fallübergreifende Gemeinsamkeiten

- Teams müssen einen Umgang mit der Heterogenität der Fachkräfte in Bezug auf Alter, Berufserfahrung, Geschlecht, Ausbildung und Herkunft finden.

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

- Diversität kann im Rahmen einer Anerkennungskultur als Stärke und Ressource betrachtet werden; sie kann auch als Bedrohung wahrgenommen werden.
-

## Typ 1: Teamkohäsion über persönliche Beziehungen

- „Friedliche Koexistenz“, gegenseitiges emotionales Auffangen und innere Solidarität gegen „Zumutungen“ von außen.
- Kontroverse fachliche Standpunkte und Konflikte können nur um den Preis der Gefährdung der Kohäsionskräfte des Teams thematisiert werden.
- Innovationen (die insbesondere von jungen Fachkräften eingebracht werden) werden nur soweit toleriert, wie es die eingespielte berufliche Praxis nicht stört.

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

---

## Typ 1: Teamkohäsion über persönliche Beziehungen

- Handlungsoptionen der Führungskräfte:

Rückzug auf wirtschaftlich-organisatorische Leitungsaufgaben

oder

Integration in die Teamperspektive und klare Grenzziehung zwischen teaminnerer und äußerer Sphäre (Leitung als solidarisches Teammitglied und ‚Schutzschild‘ nach außen

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

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

---

## Typ 2: Teamkohäsion über professionelle Beziehungen und gemeinsame professionelle Orientierungen

- Primäre Orientierung an einem fachlich-inhaltlichen Diskurs und der Gestaltung professioneller Beziehungen.
- Anerkennung von Unterschiedlichkeit als Ressource für eine lebendige Lernkultur im Team.

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

---

## Typ 2: Teamkohäsion über professionelle Beziehungen und gemeinsame professionelle Orientierungen

- Durchlässigkeit zwischen teaminnerer und äußerer Sphäre (keine Abschottungstendenzen aus Schutzbedürfnis).
- Dialogische Grundhaltung dehnt sich auch auf die Arbeit mit Kindern und Familien aus.

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

---

## Typ 2: Teamkohäsion über professionelle Beziehungen und gemeinsame professionelle Orientierungen

- Rolle der Leitungskraft:  
Anerkennung der Kompetenzen im Team, methodische und fachliche Begleitung diskursiver Austausch- und Kommunikationsprozesse.

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

---



## Typ 2: Teamkohäsion über professionelle Beziehungen und gemeinsame professionelle Orientierungen

- Rolle der Leitungskraft: Sicherheit und Anerkennung gewähren durch Präsenz, Ansprechbarkeit und Lob.

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

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

---

## Typ 2: Teamkohäsion über professionelle Beziehungen und gemeinsame professionelle Orientierungen

- Fachliche Leitung zwischen Entscheidungskompetenz und Verantwortungsübernahme einerseits und Partizipationsorientierung andererseits.

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

---



## 5. Schlussfolgerungen für Praxisentwicklung und Professionalisierung

---

## Zentrale Schlussfolgerungen

- Die Erwartungen und Anforderungen an die Fachkräfte, wie sie in den Bildungsprogrammen formuliert werden, müssen in ein **realistisches Passungsverhältnis** zu den jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen, zu den vorhandenen Ressourcen aller beteiligten Akteure im jeweiligen sozialen Umfeld, zum Kompetenzprofil und den professionellen Haltungen der Fachkräfte gesetzt werden.
  - Qualitätssicherung und -verbesserung sollte immer an den **konkreten Bedarfen und Potenzialen in der Praxis** ansetzen: Die Kindertageseinrichtungen und Fachkräfte gehen aktuell sehr unterschiedlich mit den Bildungsprogrammen um und haben sehr unterschiedliche Vorstellungen von anzustrebender Qualität.
-

# Schlussfolgerungen

- **Verbesserung der Personalschlüssel, höhere Zeitkontingente für mittelbare pädagogische Arbeit und angemessene Leitungsfreistellung**
  - **Auseinandersetzung mit der professionellen Haltung und pädagogischen Grundwerten als Qualitätskriterium von Studium, Aus- und Weiterbildung etablieren**
  - **Teams in ihrer Eigenverantwortung stärken, Führungskräfte in ihrer pädagogischen Leitungstätigkeit stärken, Fachberatung und Supervision ausbauen**
  - **Das Berufsbild und professionelle Selbstverständnis von frühpädagogischen Fachkräften stärken und die Bezahlung äquivalent zum Anforderungsprofil gestalten**
  - **Die Ressourcen von multiprofessioneller Teams und von Fachkräften mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen erkennen, stärken und den konstruktiv-kollegialen Diskurs unterstützen**
-





## Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung

### Handreichung für Kitaleiterinnen und Kitaleiter zur Reflexion des Umgangs mit dem Bildungsprogramm oder -plan in ihren Teams

— Iris Nentwig-Gesemann und Katharina Nicolai

Liebe Kitaleiterinnen und Kitaleiter,

mit dieser Handreichung zur Reflexion des Umgangs mit dem Bildungsplan oder -programm in Ihrem Team stellen wir Ihnen ergänzendes Material zur Studie „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen“ (Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker 2013) zur Verfügung. Die Handreichung soll Sie dabei unterstützen, die Ergebnisse der Studie mit Ihren Kolleginnen und Kollegen im Team zu diskutieren und einen Reflexionsprozess zu initiieren.<sup>1</sup>

Die Handreichung gliedert sich wie folgt:

1. **Vorbemerkung zur Arbeit mit der Handreichung**
2. **Drei Formen (Typen') des Umgangs mit den Bildungsplänen / Bildungsprogrammen**
3. **Reflexionsfragen für das Team**
4. **Realisierungsmöglichkeiten in den Einrichtungen**

# Teamreflexion (ausgewählte Beispiele für Reflexionsfragen aus der Handreichung)

- Welche Kernorientierungen (z.B. Bildungsverständnis, Bild vom Kind) liegen unserer Meinung nach dem Bildungsplan/-programm zugrunde? Teilen wir diese Kernorientierungen? Wenn ja, warum und wenn nein, warum nicht?
  - Was sind – unabhängig vom Bildungsplan/-programm – unsere pädagogischen Grundwerte? Wie begründen wir die Relevanz dieser Werte? Woher stammen sie und in welchen (berufs-) biografischen Kontexten haben wir gute Erfahrungen mit ihnen gemacht?
  - Bei welchem der drei Typen (wertekernbasiert, umsetzungsorientiert, distanziert) erkennen wir in welcher Beziehung Ähnlichkeiten zu unserem eigenen Team? In welche Richtung möchten wir uns gerne entwickeln, mit welchen Nah- und Fernzielen?
  - Wie kann eine Einrichtungskultur aussehen, in der jede/r seine/ihre Stärken einbringen kann und hierfür geschätzt wird?
-

## Teamreflexion (ausgewählte Beispiele für Reflexionsfragen aus der Handreichung)

- Wie und mit welchen Methoden können wir so beobachten und dokumentieren, dass wir dies als eine Zeit achtsamer Zuwendung zu Kindern und zu uns selbst empfinden und nicht als Zeit, die uns für die Arbeit mit den Kindern verloren geht?
  - Gibt es in unserem Berufsalltag Situationen oder Momente, in denen wir uns vorwiegend als Dienstleister bzw. als Ausführende von Erwartungen und Ansprüchen anderer (Träger, Leitung, Eltern) erleben? Welche sind das? Wie können wir solche Situationen ‚wenden‘, so dass wir uns selbst als professionelle Akteure und als Zuständige für Bedürfnisse und Bedarfe der Kinder und ihrer Familien fühlen?
  - Wie definieren wir für uns Bildungs- und Erziehungsarbeit im Hinblick auf die Stärkung der Kinder für den Übergang in die Schule? Auf welche pädagogischen Grundwerte greifen wir dabei zurück?
-





<http://www.diakonie.de/forschungsbericht-schluesel-zu-guter-bildung-erziehung-11997.html>

**Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!**

---