

Schmidt, Thilo; Smidt, Wilfried

Selbstbildung, Ko-Konstruktion oder Instruktion? Orientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen zur Förderung von Kindern im Kindergarten

Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 2, S. 251-274



Quellenangabe/ Reference:

Schmidt, Thilo; Smidt, Wilfried: Selbstbildung, Ko-Konstruktion oder Instruktion? Orientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen zur Förderung von Kindern im Kindergarten - In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 2, S. 251-274 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-287650 - DOI: 10.25656/01:28765; 10.3262/ZP2102251

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-287650>

<https://doi.org/10.25656/01:28765>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit this document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2021

■ *Thementeil*

Jahrgangsklassen – Entstehung und Durchsetzung

■ *Allgemeiner Teil*

Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts. Zwischen moralischen Normen und den Normen sozialer Praxen

Selbstbildung, Ko-Konstruktion oder Instruktion?
Orientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen zur Förderung von Kindern im Kindergarten

Inklusive Bildung und die pragmatische Maxime der Gleichheit. Kritische und konstruktive Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt und Jacques Rancière

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Jahrgangsklassen – Entstehung und Durchsetzung

Marcelo Caruso

Jahrgangsklassen – Entstehung und Durchsetzung.

Einführung in den Thementeil 155

Fanny Isensee/Daniel Töpfer

Institutionalisierung von Entwicklungsnormen im Elementarschulwesen –
Schülerentwicklung und Jahrgangsgruppierung in Preußen und den USA

im 19. Jahrhundert 166

Carlos Manique da Silva

Die Einführung von Klassenstufen und der herausfordernde Umgang
mit Heterogenität. Die Stadt Lissabon in den 1880ern

..... 186

Marcelo Caruso

Vorteil des Ungefähren. Bildungshistoriographie und die Konzeptualisierung
von Jahrgangsklassen

..... 203

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Jahrgangsklassen –
Entstehung und Durchsetzung“

..... 224

Allgemeiner Teil

Saskia Bender/Nils Rennebach

Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts. Zwischen moralischen Normen
und den Normen sozialer Praxen

..... 231

Thilo Schmidt/Wilfried Smidt

Selbstbildung, Ko-Konstruktion oder Instruktion?

Orientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen

zur Förderung von Kindern im Kindergarten 251

Hanno Su/Johannes Bellmann

Inklusive Bildung und die pragmatische Maxime der Gleichheit.

Kritische und konstruktive Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt

und Jacques Rancière 275

Besprechungen

Dietrich Benner

Kathrin Berdelmann/Thomas Fuhr: Zeigen 295

Peter H. Ludwig

Hermann Schöler: Entwicklung und Bildung im Kindesalter.

Eine Kritik pädagogischer Begriffe und Konzepte 300

Martin Rothland

Ludwig Haag/Doris Streber: Lehrerpersönlichkeit.

Die Frage nach dem ‚guten Lehrer‘, nach der ‚guten Lehrerin‘ 302

Wilfried Schubarth

Michael May/Gudrun Heinrich: Rechtsextremismus pädagogisch begegnen.

Handlungswissen für die Schule.

Antje Gansewig/Maria Walsh: Biografiebasierte Maßnahmen
in der schulischen Präventions- und Bildungsarbeit.

Eine empirische Betrachtung des Einsatzes von Aussteigern
aus extremistischen Szenen unter besonderer Berücksichtigung

ehemaliger Rechtsextremer 307

Heinz-Elmar Tenorth

Ruprecht Mattig: Wilhelm von Humboldt als Ethnograph.

Bildungsforschung im Zeitalter der Aufklärung 310

Jonas Tögel/Klaus Zierer

Christiane Thompson: Allgemeine Erziehungswissenschaft – Eine Einführung.

Jörg Zirfas: Einführung in die Erziehungswissenschaft.

Helmut Fend/Fred Berger: Die Erfindung der Erziehung. Eine Einführung

in die Erziehungswissenschaft 312

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	315
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Age Classes: Emergence and Implementation

Marcelo Caruso

Age Classes: Emergence and Implementation. Introduction 155

Fanny Isensee/Daniel Töpfer

Institutionalization of Developmental Norms in Elementary Education.
Pupil Development and Age-Grading in Prussia and the USA
in the Nineteenth Century 166

Carlos Manique da Silva

School Grading and the Challenge of Heterogeneity.
The City of Lisbon in the 1880s 186

Marcelo Caruso

The Advantage of the Approximate. Historiography of Education
and the Conceptualization of Age Classes 203

Deutscher Bildungsserver

Online Resources „Age Classes: Emergence and Implementation“ 224

Articles

Saskia Bender/Nils Rennebach

Orders of Participation in Inclusive Education. The Difference Between
Moral Norms and the Norms of Social Practices 231

Thilo Schmidt/Wilfried Smidt

Self-education, Co-construction or Instruction? Orientations of Educators
and Childhood Pedagogues in the Education of Preschool Children 251

Hanno Su/Johannes Bellmann

Inclusive Education and the Pragmatic Maxim of Equality.
Critical and Constructive Deliberations Drawing on Hannah Arendt
and Jacques Rancière 275

Book Reviews	295
New Books	315
Impressum	U3

Thilo Schmidt/Wilfried Smidt

Selbstbildung, Ko-Konstruktion oder Instruktion?

Orientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen zur Förderung von Kindern im Kindergarten

Zusammenfassung: Im Beitrag wird mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse untersucht, inwieweit sich die drei pädagogisch-didaktischen Handlungskonzepte *Selbstbildung*, *Ko-Konstruktion* und *Instruktion* in den Förderorientierungen (früh-)pädagogischer Fachkräfte abbilden. Die Datenbasis ist eine Online-Befragung von $n = 653$ Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen. Im Ergebnis zeigt sich eine Präferenz ko-konstruktiver und selbstbildungsbezogener Orientierungen. Instruktive Förderorientierungen erfuhren weniger Zustimmung. Die angenommene Faktorenstruktur – analog zu den drei Konzepten – bildet sich empirisch deutlich ab. Darüber hinaus erwiesen sich die Merkmale Ausbildungsabschluss (Fachschulabschluss als Erzieherin vs. Studienabschluss als Kindheitspädagogin), Arbeitsfeld (Kita j/n), Erziehungsziele („moderne“ vs. „traditionelle“) und Migrationshintergrund als statistisch bedeutsam.

Schlagwörter: Erzieherinnen, Kindheitspädagoginnen, Selbstbildung, Ko-Konstruktion, Instruktion

1. Einleitung

Pädagogisch-didaktische Handlungskonzepte können Fachkräften in Kindertageseinrichtungen eine wertvolle Anregung und Orientierung für ihre Arbeit sein. Sie stellen programmatische Verdichtungen pädagogischer Leitideen u. a. zum Bild vom Kind, zu pädagogischen Zielvorstellungen und zur Rolle der Fachkräfte dar (vgl. Drieschner & Gaus, 2017). Erzieherinnen¹ und Kindheitspädagoginnen, die überwiegend im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung berufstätig sind (Züchner, Müller & Schmidt, 2018), wird es dadurch erleichtert, ihr pädagogisches Handeln – verstanden als Förderung kindlicher Lern- und Bildungsprozesse unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen (vgl. dazu Behrens & Solzbacher, 2012; Klieme & Warwas, 2011) – zu begründen. Neben pädagogisch-didaktischen Handlungskonzepten aus der Zeit der Re-

¹ Der Beitrag enthält ca. 80 Stellen, an denen im Sinne einer geschlechtergerechten Sprache die weibliche und männliche Form hätte verwendet werden sollen. Um den Beitrag lesbar zu halten, haben wir uns dazu entschlossen, einer Form den Vorzug zu geben. Da in Kindertageseinrichtungen rund 94 Prozent der pädagogischen Fachkräfte weiblich sind (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019, S. 35), fiel die Wahl auf die weibliche Form. An wenigen Stellen haben wir im Sinne einer geschlechtergerechten Sprache beide Formen bevorzugt.

formpädagogik und davor (Fröbelpädagogik, Montessoripädagogik, Waldorfpädagogik u. a.), denen spezifische weltanschaulich-transzendente Annahmen zugrunde liegen, etablierten sich seit den 1970er Jahren Handlungskonzepte, die maßgeblich von bestimmten gesellschaftlichen und politischen Entwürfen geprägt wurden (Reggio-Pädagogik, Situationsansatz u. a.). Darüber hinaus existieren in der Elementarpädagogik² Handlungskonzepte, die primär auf den kindlichen Bildungs- bzw. Lernprozess und das darauf bezogene Aufgaben- und Rollenverständnis von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen fokussieren. Im Kontext der elementarpädagogischen Bildungsdiskussion sind diesbezüglich insbesondere die pädagogisch-didaktischen Handlungskonzepte der *Selbstbildung*, *Ko-Konstruktion* und *Instruktion* bedeutsam (vgl. Drieschner, 2010, 2018; Konrad, 2009). Das Konzept der *Selbstbildung* betont die Eigenaktivität des Kindes bei der Aneignung seiner Umwelt und ein pädagogisches Rollenverständnis der Fachkraft, das wesentlich durch wahrnehmendes Beobachten gekennzeichnet ist (Laewen, 2010; Schäfer, 2014). Mit *Ko-Konstruktion* ist insbesondere das dialogische Interagieren zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft angesprochen. Der pädagogischen Fachkraft kommt dabei die Aufgabe zu, Kindern in kognitiv anregenden Dialogen ein ‚Gerüst‘ bereitzustellen („Scaffolding“), das sie dabei unterstützt, die in ihrer Entwicklung nächsthöhere (Erkenntnis-)Stufe zu erreichen (Bodrova & Leong, 2015; Fthenakis, 2009). *Instruktion* steht im elementarpädagogischen Kontext schließlich für eine Pädagogik, die die Lernpotenziale der frühen Kindheit durch zielgerichtete Unterweisung ausschöpfen möchte (vgl. Klauer & Leutner, 2012). Anwendung findet das Konzept in zahlreichen Förderprogrammen für Kinder im Vorschulalter, z. B. dem Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache (Küspert & Schneider, 2018).

Trotz ihrer Bedeutung für pädagogisches Handeln in Kindertageseinrichtungen und trotz kontroverser wissenschaftlicher Diskussionen um sie (Grell, 2010; Konrad, 2009; Schmidt & Smidt, 2015), ist der Forschungsstand zu diesen Handlungskonzepten noch unzureichend. Ein zentrales Forschungsdesiderat bezieht sich dabei auf weitgehend fehlendes empirisches Wissen zu der Frage, inwieweit sich die drei Handlungskonzepte in den pädagogischen Orientierungen pädagogischer Fachkräfte wiederfinden. Diese Frage ist von Bedeutung, weil davon ausgegangen wird, dass pädagogische Orientierungen das pädagogisch-praktische Handeln als Filter, Rahmen und Leitlinien maßgeblich beeinflussen (Fives & Buehl, 2012). Im Beitrag wird dieses Desiderat aufgegriffen, indem untersucht wird, inwieweit sich die pädagogisch-didaktischen Handlungskonzepte der *Selbstbildung*, *Ko-Konstruktion* und *Instruktion* in den Förderorientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen zeigen. An bisherige Studien zur Prädiktion von erziehungsrelevanten Orientierungen (z. B. Schmidt & Smidt, 2015; Smidt, Kammermeyer & Roux, 2015) anschließend wird darüber hinaus untersucht, ob be-

2 ‚Elementarpädagogik‘ bezeichnet im Beitrag die pädagogisch-praktische Arbeit mit Kindern bis zum Eintritt in die Grundschule, insbesondere mit drei- bis sechsjährigen Kindern in Kindergärten.

stimmte Merkmale der Fachkräfte (Geschlecht, Alter, Ausbildung u. a.) einen bedeutsamen Einfluss auf die Orientierungen der Fachkräfte zu diesen drei Konzepten haben.

Zunächst werden die drei Handlungskonzepte in ihrem Spannungsverhältnis zueinander beleuchtet (Kap. 2). Dabei werden sie hinsichtlich der drei Kategorien *Bild vom Kind*, *pädagogische Ziele* und *Rollenverständnis der pädagogischen Fachkraft* miteinander verglichen. Zudem wird auf die wissenschaftliche Diskussion der drei Konzepte eingegangen. Anschließend wird auf den empirischen Forschungsstand zu pädagogischen Förderorientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen im Kontext der drei Handlungskonzepte eingegangen (Kap. 3). Darauf aufbauend folgen die Fragestellungen und Hypothesen (Kap. 4) sowie das methodische Vorgehen (Kap. 5) der empirischen Untersuchung. Kapitel 6 berichtet die Ergebnisse. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion, in der beziehungsweise auf Kapitel 2 (Spannungsverhältnis der drei Konzepte) und Kapitel 3 (Forschungsstand) zentrale Befunde eingeordnet und interpretiert werden.

2. Zum Spannungsverhältnis zwischen Selbstbildung, Ko-Konstruktion und Instruktion in der Pädagogik der frühen Kindheit³

Die drei pädagogisch-didaktischen Handlungskonzepte Selbstbildung, Ko-Konstruktion und Instruktion stehen insofern in einem Spannungsverhältnis zueinander, als von ihnen deutlich unterscheidbare Auffassungen von kindlichem Lernen bzw. kindlicher Bildung und deren elementarpädagogischer Anregung und Förderung ausgehen. Das lässt sich am jeweiligen Bild vom Kind, den pädagogischen Zielen und den jeweiligen Rollenverständnissen der Fachkraft festmachen.

2.1 *Bild vom Kind*

Das Selbstbildungskonzept fasst das Kind als zentralen Akteur seiner Entwicklung und Bildung auf. Es geht davon aus, dass das Kind sich selbsttätig lernend ein Bild von der Welt und von sich als einem Teil dieser Welt macht (Laewen, 2010, S. 41). Damit liegt dem Konzept ein konstruktivistisches Bildungs- und Lernverständnis zugrunde, das u. a. in Anlehnung an Piaget die Eigenaktivität des Kindes bei seinem Bildungsprozess in den Vordergrund rückt (vgl. Schäfer, 2011, 2014). Wie dem Wortsinne zu entnehmen ist, erweitert das pädagogisch-didaktische Handlungskonzept der Ko-Konstruktion das kindfokussierte Bildungsverständnis des Selbstbildungskonzeptes um mindestens einen weiteren Akteur, die/der auf den Bildungsprozess des Kindes mitgestaltend Einfluss nimmt. Entworfen wird dadurch ein sozialkonstruktivistisches Kindbild, das die Angewiesenheit des Kindes auf soziale Partner/innen (Ko-Konstrukteure) im frühkind-

3 ‚Pädagogik der frühen Kindheit‘ bezieht sich im Beitrag durchgehend auf die erziehungswissenschaftliche Teildisziplin gleichen Namens.

lichen Bildungsprozess besonders herausstellt (Dahlberg, 2009; Fthenakis, 2007, 2009). Instruktion als pädagogisch-didaktisches Handlungskonzept geht insofern einen Schritt weiter, als das Gewicht deutlich auf den sozialen Partner (ggf. auch auf Lernmaterialien) verlagert wird. Das Kind erscheint hier in erster Linie als Rezipient eines didaktisch und methodisch auf- und vorbereiteten Lernstoffs, weswegen eher von einem (gezielt und effizient) zu fördernden, als von einem sich selbst bildenden Kind ausgegangen wird (Klauer & Leutner, 2012). Das Konzept der Instruktion orientiert sich an behavioristischen Lerntheorien, die insbesondere in der Lehr-/Lernpsychologie⁴ beheimatet sind (Klauer & Leutner, 2012).

2.2 Pädagogische Ziele

Das Selbstbildungskonzept zielt auf den Erwerb von ‚Bildung‘ in einem umfassenden an Wilhelm von Humboldt orientierten Verständnis der Welterschließung und -aneignung. Es betont dabei das erfahrungsorientierte Erkunden und Erschließen des Kindes (Laewen, 2010; Merkel, 2013; Schäfer, 2014). Zudem zielt Selbstbildung auf den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die Beteiligung des Kindes am Kita-Geschehen ermöglichen (Schäfer, 2014, 2019). Das Konzept weist deutliche Bezüge zur Reggio-Pädagogik auf (produktives Gestalten, Beteiligung). Weitere Bezugspunkte bestehen zur Montessori-Pädagogik (eigenaktive Auseinandersetzung mit der Lernumgebung, beobachtende Perspektive der Fachkräfte) und zur offenen Arbeit in Kindertageseinrichtungen (selbstbestimmte Nutzung des Raumangebots; vgl. Knauf, Dux & Schlüter, 2007; Merkel, 2013; Schäfer, 2014). Im Handlungskonzept der Ko-Konstruktion spielt die Beteiligung des Kindes als Prämisse und pädagogische Zielkategorie ebenfalls eine gewichtige Rolle. Das Konzept betont dabei jedoch stärker die gemeinsame Sinnkonstruktion von Fachkraft und Kind, die das Kind, an Wygotsky anschließend, in die ‚Zone der proximalen Entwicklung‘ führen soll (Bodrova & Leong, 2015). Auf der Ebene kindlicher Lernerfahrungen und zu erwerbender Kompetenzen zielt das Konzept, ähnlich dem Selbstbildungskonzept, auf die „Erforschung von Bedeutungen“ und die „Interpretation von Dingen“ ab (Fthenakis, 2015, S. 12–13). Mit Rekurs auf die ‚postmoderne Gesellschaft‘, die durch schnellen Wandel, Komplexität und Pluralität gekennzeichnet ist und in der universelle Wahrheiten an Bindungskraft verlieren, werden diese Kompetenzen gegenüber Faktenwissen hervorgehoben (Fthenakis, 2007, 2015). Das Instruktionkonzept unterscheidet sich in seinen theoretischen Prämissen und pädagogischen Zielen dagegen deutlich vom Selbstbildungs- und Ko-Konstruktionkonzept. Weder eine allseitige und allgemeine Bildung im Sinne Humboldts noch eine gemeinsame Sinnkonstruktion stehen hier im Vordergrund. Instruktion als pädagogisch-didaktisches Handlungskonzept zielt vielmehr darauf, dass Kinder durch planmäßige Unterweisung bestimmte – häufig unmittelbar schulrelevante – Kompetenzen

4 Klauer und Leutner (2012) verwenden in prägnanter Weise den Begriff ‚Instruktionspsychologie‘.

erwerben bzw. bestimmte Lernziele erreichen. Zwar kann es sich bei den zu erwerbenden Kompetenzen ebenfalls um übergreifende Lernkompetenzen (etwa Lern- und Arbeitshaltungen) handeln, typischerweise stehen aber konkretere, gut messbare Kompetenzen im Fokus, wie z. B. das Lösen bestimmter frühmathematischer Operationen (vgl. Krajewski, Nieding & Schneider, 2008). Das Instruktionkonzept in der Elementarpädagogik zielt damit ausdrücklich auf die Anschlussfähigkeit der Kinder an nachfolgende Stufen des Bildungssystems, insbesondere die Grundschule ab (vgl. Hasselhorn, 2010; Hasselhorn & Kuger, 2014; Schneider, 2012).

2.3 Rollenverständnis der pädagogischen Fachkraft

In deutlicher Abgrenzung zu einem instruktiven Lehr-/Lernverständnis sollen die Bildungs- und Lernimpulse im Selbstbildungskonzept in erster Linie vom Kind und nicht von der pädagogischen Fachkraft ausgehen (Laewen, 2010; Merkel, 2013; Schäfer, 2014). Das impliziert ein Rollenverständnis der Fachkraft, welches durch pädagogische Zurückhaltung gekennzeichnet ist. Im Sinne einer Didaktik forschenden und entdeckenden Lernens, konzentriert sich die Elementarpädagogin vorrangig auf die Wahrnehmung und Beobachtung kindlicher Bildungsprozesse. Fragestellungen der Kinder nimmt sie zwar auf, fordert bei der Beantwortung dieser jedoch die Selbsttätigkeit der Kinder ein, z. B. indem sie die materielle Lernumgebung so gestaltet, dass die Kinder selbst zu einer Lösung finden können (Schäfer, 2011). Das Handlungskonzept der Ko-Konstruktion geht dagegen von einem deutlich aktiveren Rollenverständnis der Elementarpädagogin aus. Fachkräfte haben demnach den Auftrag, auf die Theorien, Vermutungen, Widersprüche und Missverständnisse der Kinder zu achten und diese gemeinsam mit den Kindern zu diskutieren (Fthenakis, 2009, 2015). Im Prozess der kindlichen Aneignung und Interpretation von Dingen treten sie bewusst mit dem Kind in den Dialog und geben ihm gezielt Hilfestellung. Diese häufig kognitiv-sprachliche Hilfestellung (z. B. Denkanstöße durch offene Fragen) beim gemeinsamen Entdecken, Ausdrücken und Aushandeln wird auch unter dem Begriff *Scaffolding* („Gerüst“) gefasst (Bodrova & Leong, 2015). Noch gewichtiger ist die Rolle der Elementarpädagogin beim instruktiven Handlungskonzept. Durch die Vorabauswahl von Zielen, Inhalten und Lehr-/Lernmethoden und die systematische Unterweisung des Kindes, wird sie zur maßgeblichen Gestalterin der kindlichen Lernprozesse (vgl. Küspert & Schneider, 2018; Schneider, 2012).

2.4 Selbstbildung, Ko-Konstruktion und Instruktion in der wissenschaftlichen Diskussion

Zu den drei pädagogisch-didaktischen Handlungskonzepten gibt es in der Pädagogik der frühen Kindheit kontroverse Diskussionen mit jeweils ausgewiesenen Protagonisten. Anfang/Mitte der 2000er Jahre, in der Zeit der (Neu-)Konzipierung elementarpäd-

agogischer Bildungsprogramme⁵ der Bundesländer, entzündete sich zwischen Wassilios E. Fthenakis und Gerd Schäfer ein akademischer Streit um Selbstbildung vs. Ko-Konstruktion (Fthenakis, 2007; Schäfer, 2003; vgl. zur Übersicht auch Drieschner, 2010). Fthenakis und Kollegen argumentierten, im Konzept der Selbstbildung würden die kontextuellen Rahmenbedingungen kindlicher Bildung vernachlässigt. Bildung würde primär als ein im Kind stattfindender Prozess verstanden, der sich dem direkten Einfluss von Pädagoginnen und Eltern entziehe. Der Pädagogik würden allein Erziehungsaufgaben zugewiesen (Fthenakis, 2007; Kunze & Gisbert, 2007). Schäfer (2003) vertrat demgegenüber die Position, das von Fthenakis und seinem Team entworfene Konzept von Ko-Konstruktion würde vornehmlich logisch-rationale Aspekte des Kommunikationsverhaltens in den Blick nehmen. Nichtrationale Anteile, wie z. B. emotionale oder ästhetische Botschaften würden dabei nicht ausreichend berücksichtigt. Zudem würden die Interessen des Kindes nicht beachtet. Das Kind würde in diesem Konzept lediglich als Adressat von Angeboten, von Gerüsten und Hilfen, die Erwachsene vorlegen, ernst genommen. Es dürfte nur die Antworten selbst konstruieren, die man ihm zugehört habe. Somit sei das Konzept unter der Hand von Instruktionsvorstellungen geprägt (Schäfer, 2003).

Dieser Disput um Selbstbildung vs. Ko-Konstruktion in der Elementarpädagogik wurde von verschiedenen Seiten aufgegriffen und u. a. um pädagogisch-anthropologische und präventiv-kompensatorische Perspektiven erweitert. Vor allem das Selbstbildungskonzept erfuhr dabei weitere Kritik (Drieschner, 2010; Drieschner & Staege, 2019; Fölling-Albers, 2013; Grell, 2010). In einem positionierenden Beitrag stellt Grell (2010) die Frage, inwieweit eine Betonung von Selbstbildung in der Elementarpädagogik gerade die Kinder erheblich benachteiligen könnte, die am meisten auf Unterstützung, gezielte Anregung und aktive Hilfen angewiesen sind. Auch Drieschner (2007) sieht in der Auffassung vom Kind als Akteur, wie es (u. a.) im Konzept der Selbstbildung zum Ausdruck kommt, deutliche Grenzen. Er hält dieser Auffassung die anthropologisch begründete Angewiesenheit des Kindes auf Verbundenheit und Erziehung entgegen (für weitere Kritik siehe Drieschner & Staege, 2019). In einer neuen umfassenden Schrift setzt sich Schäfer (2019) mit der Kritik am Selbstbildungskonzept auseinander (u. a. S. 13–14, 47). Dabei betont er die Beteiligung an einer gegebenen alltäglichen Um- und Mitwelt und die Auseinandersetzung mit einer Sache als Grundlage von Bildungsprozessen des Kindes.

Instruktion zog als markantes Element funktionsorientierter und kompensatorischer Förderprogramme für die frühe Kindheit bereits in den 1960er und 1970er Jahren sowohl Zustimmung (Lückert, 1967) als auch Kritik (Thiersch, 1971; Zimmer, 1973) auf sich. Im Zuge der PISA-Diskussion und gleichsam im Schatten der Auseinandersetzung um Selbstbildung und Ko-Konstruktion haben instruktiv ausgerichtete Förderprogramme im Elementarbereich seit den 2000er Jahren erneut Konjunktur. Beispielfhaft

5 Die Bezeichnung ‚Bildungsprogramme‘ wird im Beitrag gegenüber der gängigeren Bezeichnung ‚Bildungspläne‘ bevorzugt, da das Gemeinte überwiegend programmatische Leitlinien, dagegen kaum verbindlich einzuhaltende Inhalte und Zeitabläufe umfasst.

hierfür ist das nunmehr in siebter Auflage erschienene *Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache* von Küspert und Schneider (2018) zu nennen. Instruktive Programme zur Förderung von Kindern liegen auch für andere Kompetenzbereiche vor (z. B. für sozial-emotionale Kompetenzen; vgl. Roux & Sechtig, 2018). Nach wie vor wird Instruktion als pädagogisch-didaktischem Handlungskonzept im Elementarbereich allerdings heftige Kritik entgegengebracht. Besonders markant kommt dies in einer Fake-Studie von Ellinger und Koch (2016) über ein angebliches Frühförderprogramm für benachteiligte Kinder zum Ausdruck. Kurz nach der Publikation offenbarten sie den Fake und begründeten ihn mit provokanter Kritik (Koch & Ellinger, 2017). Ein wesentlicher Kritikpunkt richtet sich dabei auf instruktiv ausgerichtete Frühförderprogramme, die in erster Linie der Logik der Messbarkeit genügen, jedoch nicht geeignet seien, sozial benachteiligte Kinder mit ihren konkreten Problemen zu fördern (Koch & Ellinger, 2017, S. 15). Ihre Argumentation erwies sich als nicht durchgehend stichhaltig (Schmidt, 2018).

3. Pädagogische Orientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen zur Förderung von Kindern im Kindergarten

Pädagogische Orientierungen in der Elementarpädagogik beziehen sich auf Bewertungen erziehungs- und bildungsrelevanter Sachverhalte, wie sie beispielsweise in den Präferenzen bestimmter Erziehungsziele, Handlungskonzepte, Bildungsbereiche und Aufgaben von Kindertageseinrichtungen zum Ausdruck kommen (Schmidt & Smidt, 2015). Pädagogische Orientierungen bilden sich im Rahmen mehrjähriger (beruflicher) Sozialisationsprozesse heraus und gelten als relativ stabil; allerdings gibt es auch Hinweise darauf, dass die Bewertungen erziehungs- und bildungsrelevanter Sachverhalte größeren Veränderungen über die Zeit unterliegen können (Fives & Buehl, 2012). Pädagogischen Orientierungen wird eine hohe Bedeutung zugemessen, weil davon ausgegangen wird, dass sie als Filter, Rahmen und Leitlinien das pädagogisch-praktische Handeln beeinflussen (Fives & Buehl, 2012). Bisherige Forschungsbefunde stützen Annahmen über Zusammenhänge mit dem pädagogischen Handeln, allerdings liegen teilweise auch inkonsistente Befunde vor (zusammenfassend Schmidt & Smidt, 2015).

Einschlägige Rahmenmodelle (z. B. Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011; Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011) und empirische Befunde (Übersichten bei Schmidt, Roux & Kammermeyer, 2017; Schmidt & Smidt, 2015; Smidt et al., 2015) zu einer Vielzahl an unterschiedlichen pädagogischen Orientierungen implizieren zudem, dass zahlreiche personenbezogene Merkmale (u. a. Geschlecht, Alter, Schulabschluss, sozio-ökonomischer Hintergrund, Persönlichkeitseigenschaften und das Tätigkeitsfeld der Fachkräfte) die Ausprägung pädagogischer Orientierungen beeinflussen können. Wenngleich die Befundlage zu pädagogischen Orientierungen (früh-)pädagogischer Fachkräfte damit inzwischen als umfangreich bewertet werden kann (Smidt & Burkhardt, 2018), ist im Hinblick auf Orientierungen zu den pädagogisch-didaktischen

Handlungskonzepten der Selbstbildung, Ko-Konstruktion und Instruktion ein *ausgesprochenes Forschungsdesiderat* zu konstatieren.

Die wenigen diesbezüglichen Forschungsbefunde zeigen deutliche Präferenzen von Selbstbildung gegenüber Instruktion auf. Diese Priorisierung pädagogischer Fachkräfte wurde u. a. im Rahmen des DFG-Projekts „Autorisierungen des pädagogischen Selbst“ (Jergus & Thompson, 2017) ermittelt. Im Forschungsprojekt wurden 25 Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen im Bereich der Frühpädagogik ethnographisch begleitet. Wie Koch (2017) herausarbeitet, dominiert in den Fortbildungsveranstaltungen ein Bild, welches das Kind als selbsttätiges und hypothesenbildendes ‚Bildungschild‘ konzipiert.

In einer Studie von Schmidt und Smidt (2015) wurden Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen nach ihren Förderorientierungen zu Selbstbildung und Instruktion im Kindergarten gefragt. Mithilfe latenter Profilanalysen konnten zwei Typen pädagogischer Fachkräfte identifiziert werden. Ein erster Typus an Fachkräften (‚ausgeprägte Selbstbildung‘, $n = 334$) hob die Selbstbildungspotenziale von Kindergartenkindern sehr stark hervor, während ein instruktionsbezogenes Förderverständnis deutlich abgelehnt wurde. Ein zweiter Typus an Fachkräften (‚moderate Selbstbildung und Instruktion‘, $n = 293$) betonte ebenfalls die Selbstbildungspotenziale der Kinder, verwies jedoch darüber hinaus auch moderat auf die Bedeutung einer instruktionsbezogenen Förderung. Verschiedene Merkmale hatten einen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit einem Typus anzugehören. Studierte Kindheitspädagoginnen (sowohl mit als auch ohne zusätzliche Erzieherinnenausbildung) waren im Vergleich zu nicht akademisch ausgebildeten Erzieherinnen wahrscheinlicher dem Typ ‚ausgeprägte Selbstbildung‘ zugehörig. Das Gleiche galt für Fachkräfte, die sich als vergleichsweise gewissenhaft und emotional stabil einschätzten sowie für Fachkräfte, die in Kindergärten und Krippen (im Vergleich zu anderen Arbeitsfeldern wie Hort und Ganztagschule) arbeiteten. Fachkräfte mit einem Migrationshintergrund gehörten dagegen wahrscheinlicher zum Typ ‚moderate Selbstbildung und Instruktion‘.

Das pädagogisch-didaktische Handlungskonzept der Ko-Konstruktion blieb in den vorgenannten Studien unterbelichtet bzw. unberücksichtigt. Eine empirisch-systematisch vergleichende Forschung zu den pädagogischen Orientierungen bezüglich *der drei* Handlungskonzepte in der Elementarpädagogik steht unseres Wissens bisher aus. Mit der folgenden Studie soll diesem Desiderat begegnet werden.

4. Fragestellungen und Hypothesen

In den vorangegangenen Kapiteln wurde aufgezeigt, dass mit *Selbstbildung*, *Ko-Konstruktion* und *Instruktion* unterschiedliche pädagogisch-didaktische Handlungskonzepte frühkindlicher Bildung diskutiert werden. Inwieweit diese drei Handlungskonzepte in den Förderorientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen abgebildet werden können, ist hingegen ein Forschungsdesiderat, das im Folgenden aufgegriffen und mit konfirmatorischen Faktorenanalysen untersucht wird. Angenommen wird, dass

sich die drei Konzepte in den Orientierungen der Fachkräfte abbilden. Aufgrund ihrer konzeptionellen Nähe werden moderate bis ausgeprägt positive Zusammenhänge zwischen ko-konstruktiven und auf Selbstbildung ausgerichteten Orientierungen erwartet, während die Zusammenhänge zwischen instruktiven und ko-konstruktiven Orientierungen und insbesondere zwischen instruktiven und auf Selbstbildung zielenden Orientierungen aufgrund größerer konzeptioneller Unterschiede negativ ausfallen sollten.

Eine daran anschließende Frage bezieht sich auf die Prädiktion von Präferenzen der pädagogischen Fachkräfte zu diesen drei Konzepten, die mithilfe von multiplen linearen Regressionsanalysen untersucht wird. Basierend auf bisherigen empirischen Befunden zu pädagogischen Orientierungen kann angenommen werden, dass einer Reihe an personalen Merkmalen eine prädiktive Bedeutung zukommt (vgl. Kap. 3). An bisherige Studien anschließend werden im Beitrag folgende Prädiktoren der pädagogischen Fachkräfte berücksichtigt: Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, sozio-ökonomischer Hintergrund, höchster Schulabschluss, Ausbildungsabschluss (fachschulausgebildete Erzieherin vs. studierte Bachelor-Kindheitspädagogin), Arbeitsfeld (Kindertageseinrichtung oder anderes Arbeitsfeld). Zur Validierung der pädagogischen Orientierungen werden als weitere Prädiktoren zudem „moderne“ (z. B. sich ein eigenes Urteil bilden, selbstständig sein) und „traditionelle“ (z. B. gute Umgangsformen haben, gute Leistungen erbringen) Erziehungsziele der Fachkräfte berücksichtigt (vgl. Dippelhofer-Stiem, 2002; Schmidt et al., 2017). Erwartet werden positive Zusammenhänge zwischen „modernen“ Erziehungszielen und auf Selbstbildung und Ko-Konstruktion ausgerichteten Orientierungen sowie positive Zusammenhänge zwischen „traditionellen“ Erziehungszielen und instruktiven Orientierungen.

5. Methode

5.1 Stichprobe

Die Daten des Beitrags wurden im Rahmen der vom BMBF geförderten bundesweiten Längsschnittstudie ÜFA (Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt) erhoben. Die Studie wurde von 2011 bis 2016 zu insgesamt vier Erhebungswellen durchgeführt. Die im Beitrag vorgenommenen Auswertungen beziehen sich auf berufstätige Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen (mit Bachelor-Studienabschluss), die zum vierten (und letzten) Erhebungszeitpunkt des Projekts, im Herbst 2015, befragt wurden. Zu diesem Zeitpunkt lag ihre Ausbildung bzw. ihr Studium dreieinhalb bis fünf Jahre zurück. Die Daten wurden über eine Online-Befragung erhoben, zu der die Fachkräfte per E-Mail eingeladen wurden. Der für die Analysen verfügbare Stichprobenumfang beträgt $n = 653$; Personen mit fehlenden Werten wurden ausgeschlossen (vgl. Theisen, Mink & Züchner, 2017 für detaillierte Informationen zum Stichprobendesign der ÜFA-Studie). Die Studienteilnehmerinnen verfügten über unterschiedliche Ausbildungsprofile: Erzieherinnenausbildung, Studium der Früh- bzw. Kindheitspädagogik (Bachelor), Doppelqualifikation (Erzieherinnenausbildung

bildung und Studium der Früh- bzw. Kindheitspädagogik). Zum Befragungszeitpunkt waren sie überwiegend in Kindertageseinrichtungen für Kinder im Alter von null bis sechs Jahren berufstätig (64%). Weitere, quantitativ weniger gewichtige Arbeitsfelder der Studienteilnehmerinnen waren insbesondere Heimerziehung/betreute Wohnform (7%), Ganztagschule (4%) und Hort (3%). Darüber hinaus waren sie vereinzelt in folgenden Bereichen tätig: Lehre und Forschung (2%), Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen (2%), Ambulante Hilfen zur Erziehung (1%), Soziale Arbeit mit spezifischen Zielgruppen (1%) und Sozialverwaltung (1%). Die verbleibenden rund 15 Prozent verteilten sich auf eine Vielzahl weiterer Arbeitsfelder (darunter Eltern und Familienbildung, Kindertagespflege, Fort- und Weiterbildung, kaufmännischer Bereich/Verwaltung, Schulsozialarbeit und interkulturelle Arbeit).

5.2 Variablen

Variablen für konfirmatorische Faktorenanalysen

Für die Durchführung von konfirmatorischen Faktorenanalysen wurden 12 Orientierungsmerkmale zur Förderung von Kindern im Kindergarten berücksichtigt. Die pädagogisch-didaktischen Vorstellungen von Selbstbildung, Ko-Konstruktion und Instruktion wurden dabei mit jeweils vier Merkmalen abgebildet. Die pädagogischen Fachkräfte schätzten die Merkmale anhand folgender Beschreibung ein: „Es gibt unterschiedliche Meinungen darüber, wie Kinder in Kindergärten am besten gefördert werden. Wie ist Ihre Meinung dazu?“ Die Merkmale wurden jeweils auf einer fünfstufigen Skala von „1 = stimme überhaupt nicht zu“ bis „5 = stimme sehr zu“ eingeschätzt. Die Merkmale zu den Förderorientierungen wurden im Rahmen des ÜFA-Projektes entwickelt und in früheren Analysen teilweise bereits zur Identifikation von Förderprofilen mithilfe latenter Profilanalysen herangezogen (Schmidt & Smidt, 2015). Deskriptive Informationen zu den Merkmalen sind in Tabelle 1 aufgeführt.

Variablen für die multiplen linearen Regressionsanalysen

Als abhängige Variablen werden die Konstrukte „Selbstbildung“, „Ko-Konstruktion“ und „Instruktion“ berücksichtigt, die als arithmetische Mittelwerte aus den Werten der jeweils vier zugeordneten Merkmale (Tab. 1) berechnet wurden. Als unabhängige Variablen werden folgende Merkmale der Fachkräfte berücksichtigt: Geschlecht (0 = weiblich, 1 = männlich), Migrationshintergrund (die Befragte oder mindestens ein Elternteil der Befragten wurde nicht in Deutschland geboren; 0 = nein, 1 = ja), akademisch gebildetes Elternteil (0 = nein, 1 = ja), Abitur oder Fachabitur (0 = nein, 1 = ja), Ausbildungsabschluss (Erzieherin, Kindheitspädagogin, Kindheitspädagogin und Erzieherin; dummy-kodiert), Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung (0 = nein, 1 = ja). Zudem wurden in Anlehnung an Schmidt et al. (2017), Dippelhofer-Stiem (2002) und Wolf, Stuck, Roux, Lindhorst und Hippchen (2001) die Erziehungsziele der Fachkräfte erhoben. Auf einer von 1 = „überhaupt nicht wichtig“ bis 5 = „sehr wichtig“ reichenden Skala schätzten die Befragten die Wichtigkeit bestimmter Erziehungsziele für Kinder im Vorschul-

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Förderorientierungen				
Bei der Förderung von Kindern ist es wichtig, dass ...				
<i>Selbstbildung</i>				
die Initiative von den Kindern ausgeht	4.10	0.78	2	5
sich Fachkräfte möglichst wenig einmischen	3.38	0.89	1	5
jedes Kind sich seine Aufgaben selbst sucht	3.58	0.78	1	5
die Kinder sich aus sich selbst heraus bilden	4.26	0.77	2	5
<i>Ko-Konstruktion</i>				
die Kinder von der Fachkraft zu eigenen Lösungen ermuntert werden	4.70	0.51	2	5
Fachkräfte und Kinder sich gleichberechtigt austauschen	3.90	0.92	1	5
die Kinder im Gespräch zum Nachdenken gebracht werden	4.50	0.65	1	5
Fachkräfte und Kinder gemeinsam etwas herausfinden	4.43	0.67	2	5
<i>Instruktion</i>				
die Fachkraft vorgibt, was die Kinder tun sollen	2.06	0.77	1	5
die Kinder viel von der Fachkraft beigebracht bekommen	3.01	0.97	1	5
die Initiative von der Fachkraft ausgeht	2.44	0.74	1	5
Kinder die Vorgaben der Fachkraft ausführen	2.28	0.89	1	5

Anmerkung. Einleitung der Items: „Es gibt unterschiedliche Meinungen darüber, wie Kinder in Kindergärten am besten gefördert werden. Wie ist Ihre Meinung dazu?“; „1 = stimme überhaupt nicht zu“, „2 = stimme eher nicht zu“, „3 = teils – teils“, „4 = stimme eher zu“, „5 = stimme sehr zu“.

Tab. 1: Deskriptive Statistiken – Variablen für konfirmatorische Faktorenanalysen ($n = 653$)

alter ein (vgl. Schmidt et al., 2017 für eine genaue Dokumentation der verwendeten Items). Deskriptive Informationen zu den für die multiplen linearen Regressionsanalysen berücksichtigten abhängigen und unabhängigen Variablen sind in Tabelle 2 aufgeführt.

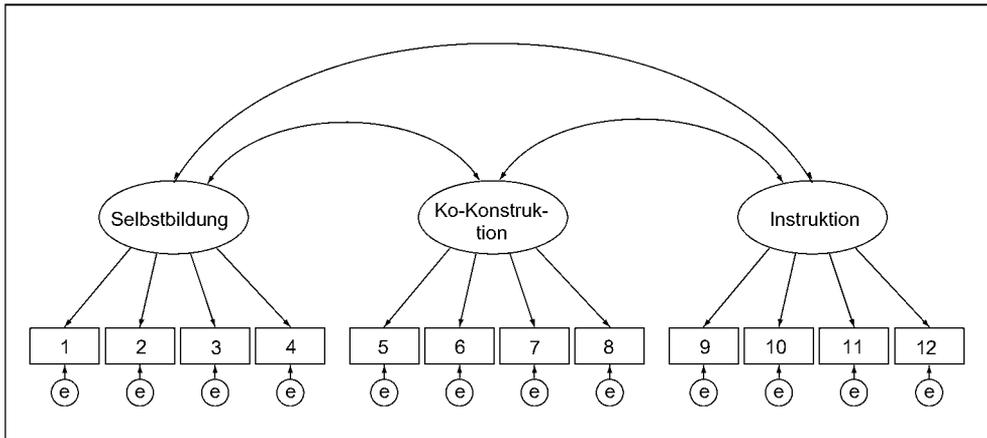
5.3 Statistische Analyse

Zur Untersuchung der Frage, inwieweit sich die pädagogisch-didaktischen Handlungskonzepte Selbstbildung, Ko-Konstruktion und Instruktion in den pädagogischen Orientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen abbilden, werden konfirmatorische Faktorenanalysen berechnet (Blunch, 2008; Brown, 2006 für Einführungen in konfirmatorische Faktorenanalysen). Mit konfirmatorischen Faktorenanalysen sind theorie- und empiriegeleitete Annahmen über die Faktoren- und Indikatorenstruktur des

	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Abhängige Variablen						
Selbstbildung	653		3.83	0.57	2.00	5.00
Ko-Konstruktion	653		4.38	0.47	2.50	5.00
Instruktion	653		2.45	0.62	1.00	4.00
Unabhängige Variablen						
Geschlecht						
Männlich	65	10.2				
Weiblich	571	89.8				
Alter in Jahren	649		29.59	7.46	22	58
Migrationshintergrund						
Ja	79	12.4				
Nein	558	87.6				
Akademisch gebildetes Elternteil						
Ja	166	26.2				
Nein	468	73.8				
Abitur/Fachabitur						
Ja	443	32.2				
Nein	210	67.8				
Ausbildungsabschluss						
Erzieherin	380	58.2				
Kindheitspädagogin und Erzieherin	86	13.2				
Kindheitspädagogin	187	28.6				
Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung						
Ja	329	64.1				
Nein	184	35.9				
Erziehungsziele: Moderne Ziele	509		4.37	0.47	2.14	5.00
Erziehungsziele: Traditionelle Ziele	509		3.01	0.60	1.40	5.00

Abweichungen von der Nettogesamtstichprobe ($n = 653$) bei den unabhängigen Variablen gehen auf fehlende Angaben im Online-Fragebogen zurück.

Tab. 2: Deskriptive Statistiken – Variablen für multiple lineare Regressionsanalysen



Anmerkungen.

Bei der Förderung von Kindern ist es wichtig, dass ...

Selbstbildung: (1) die Initiative von den Kindern ausgeht, (2) sich Fachkräfte möglichst wenig einmischen, (3) jedes Kind sich seine Aufgaben selbst sucht, (4) die Kinder sich aus sich selbst heraus bilden.

Ko-Konstruktion: (5) die Kinder von der Fachkraft zu eigenen Lösungen ermuntert werden, (6) Fachkräfte und Kinder sich gleichberechtigt austauschen, (7) die Kinder im Gespräch zum Nachdenken gebracht werden, (8) Fachkraft und Kinder gemeinsam etwas herausfinden

Instruktion: (9) die Fachkraft vorgibt, was die Kinder tun sollen, (10) die Kinder viel von der Fachkraft beigebracht bekommen, (11) die Initiative von der Fachkraft ausgeht, (12) Kinder die Vorgaben der Fachkraft ausführen.

Abb. 1: Konfirmatorische Faktorenanalyse: Mess- und Strukturmodell der pädagogischen Orientierungen zur Förderung von Kindern im Kindergarten

Faktorenmodells verbunden. In Abbildung 1 ist das zu prüfende Mess- und Strukturmodell dargestellt.

Die Förderorientierungen der Fachkräfte werden auf der Ebene des Strukturmodells durch die drei miteinander korrelierenden latenten Variablen *Selbstbildung*, *Ko-Konstruktion* und *Instruktion* abgebildet. Auf der Ebene des Messmodells sind den latenten Variablen jeweils vier Einzelmerkmale (Indikatoren) der Förderorientierungen mit Messfehlern (e) zugeordnet. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden die Indikatoren mit Zahlen abgebildet (für die Zuordnung der Zahlen zu den einzelnen Fördermerkmalen vgl. die Anmerkungen zu Abb. 1).

Kolmogorov-Smirnov-Tests zeigen, dass für keine der Orientierungsmerkmale eine Normalverteilung angenommen werden kann. Vor diesem Hintergrund werden Maximum-Likelihood-Schätzer mit Satorra-Bentler-Adjustierung (Satorra & Bentler, 1994) verwendet. Zur Beurteilung der globalen Modellgüte werden der RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation, Cutoff-Wert von ≤ 0.08), der SRMR (Standardized Root Mean Residual, Cutoff-Wert von ≤ 0.08) und der CFI (Comparative Fit Index CFI, Cutoff-Wert von ≥ 0.95) herangezogen (vgl. Schreiber, Nora, Stage, Barlow & King, 2006 für eine Übersicht über Gütemaße und Cutoff-Werte).

Zur Untersuchung der Frage, welche Merkmale die Förderorientierungen der pädagogischen Fachkräfte beeinflussen, werden multiple lineare Regressionsanalysen gerechnet. Informationen zu den berücksichtigten abhängigen und unabhängigen Variablen sind in Tabelle 2 aufgeführt.

6. Ergebnisse

6.1 Deskriptive Ergebnisse zu den Förderorientierungen pädagogischer Fachkräfte

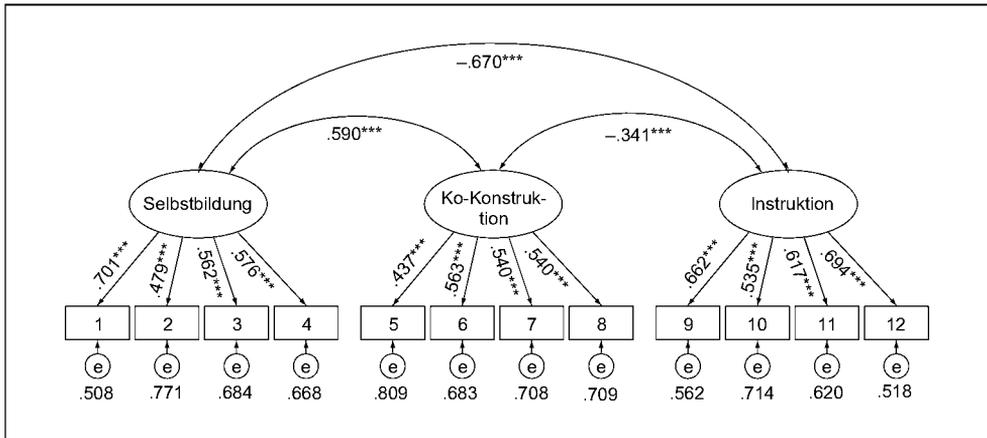
Die Gesamtmittelwerte der Förderorientierungen zu den pädagogisch-didaktischen Handlungskonzepten der Selbstbildung, Ko-Konstruktion und Instruktion (vgl. Tab. 2) verdeutlichen, dass die Fachkräfte am stärksten das Konzept der Ko-Konstruktion ($M = 4.38$, $SD = 0.47$) und, mit etwas Abstand dahinter, das Konzept der Selbstbildung ($M = 3.83$, $SD = 0.57$) präferieren (vgl. Tab. 2). Instruktionsbezogene Förderorientierungen sind dagegen deutlich weniger ausgeprägt ($M = 2.45$, $SD = 0.62$). Die Unterschiede spiegeln sich, mit gewissen Schwankungen, auch auf der Ebene der Einzelitems wider (vgl. Tab. 1).

6.2 Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse

Die Prüfergebnisse zur Faktorenstruktur der Förderorientierungen sind in Abbildung 2 dargestellt. Die Befunde zur globalen Modellgüte (RMSEA = 0.04, SRMR = 0.04, CFI = 0.96) weisen auf eine gute Modellpassung hin; die angenommene Faktorenstruktur kann demnach mit den empirischen Daten abgebildet werden. Die Korrelationen zwischen den drei latenten Variablen Selbstbildung, Ko-Konstruktion und Instruktion sind hoch signifikant und weisen auch die postulierten Zusammenhänge auf. Während Selbstbildung und Ko-Konstruktion stark positiv miteinander korrelieren, steht Instruktion wie erwartet in einem moderaten negativen Zusammenhang mit Ko-Konstruktion und in einem starken negativen Zusammenhang mit Selbstbildung. Auf der Ebene des Messmodells wird deutlich, dass sämtliche (standardisierte) Faktorladungen über .4 liegen und hoch signifikant ausfallen. Die Faktoren können demnach gut mit den zugeordneten Indikatoren abgebildet werden.

6.3 Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalysen

Die Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalysen sind in Tabelle 3 aufgeführt. Alle Regressionsmodelle sind hoch signifikant, die durch die Prädiktoren erklärte Varianz liegt zwischen 9% und 15% (korrigiertes R^2). Einige der berücksichtigten unabhängigen Variablen haben einen signifikanten Einfluss, wobei die Effektgrößen der stan-



Anmerkungen.

n = 653, ***p < .001, angegeben sind standardisierte Faktorladungen, Pearson-Korrelationen und Messfehlervarianzen (e)

Abb. 2: Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse pädagogischer Orientierungen zur Förderung von Kindern im Kindergarten

dardisierten Regressionskoeffizienten durchweg eher niedrig ausfallen (Cohen, 1988). Zwei Prädiktoren sind bei allen drei abhängigen Variablen von Bedeutung: Zum einen das Arbeitsfeld: Pädagogische Fachkräfte, die in Kindertageseinrichtungen arbeiten, weisen im Vergleich zu Fachkräften, die in anderen pädagogischen Arbeitsfeldern beschäftigt sind, stärker ausgeprägte Ko-konstruktions- und Selbstbildungsorientierungen sowie geringer ausgeprägte Instruktionsorientierungen auf.⁶ Zum anderen stehen „moderne“ Erziehungsziele in einem deutlich negativen Zusammenhang mit „Instruktion“, dafür aber in einem signifikant positiven mit ko-konstruktiven und selbstbildungsbezogenen Förderorientierungen. Ein umgekehrtes Ergebnismuster zeigt sich bezogen auf „traditionelle“ Erziehungsziele, wobei der Zusammenhang mit Selbstbildung hier nicht signifikant ist.

Eine gewisse Bedeutung hat auch der Ausbildungsabschluss: Kindheitspädagoginnen mit zusätzlicher Erzieherinnenausbildung weisen etwas stärker ausgeprägte ko-konstruktive Förderorientierungen auf als Erzieherinnen. Umgekehrt stimmen Kindheitspädagoginnen – sowohl mit als auch ohne zusätzliche Erzieherinnenausbildung – einer instruktiven Förderung von Kindergartenkindern weniger stark zu als Erzieherinnen. Schließlich zeigen die Ergebnisse, dass Studienteilnehmerinnen mit Migrationshintergrund über geringfügig stärker ausgeprägte instruktive Förderorientierungen verfügen als Teilnehmerinnen ohne Migrationshintergrund. Keinen signifikanten Einfluss haben

6 Einzuschränken ist, dass von den insgesamt 653 Studienteilnehmerinnen 140 (21 %) keine Angaben zu ihrem gegenwärtigen Arbeitsfeld machten, weswegen sich das n bezüglich dieser Variable auf 513 reduziert (Tab. 2).

	Förderorientierungen: Selbstbildung			Förderorientierungen: Ko-Konstruktion			Förderorientierungen: Instruktion		
	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β
Geschlecht (0 = weiblich, 1 = männlich)	-0.06	0.09	-0.03	-0.06	0.08	-0.04	0.05	0.10	.03
Alter in Jahren	0.00	0.00	.02	0.00	0.00	.05	-0.01	0.00	-0.08
Migrationshintergrund (0 = nein, 1 = ja)	-0.03	0.08	-0.02	-0.03	0.07	-0.02	0.18	0.09	.10*
Akademisch gebildetes Elternteil (0 = nein, 1 = ja)	0.03	0.06	.03	0.03	0.06	.03	0.10	0.07	.07
Abitur/Fachabitur (0 = nein, 1 = ja)	0.10	0.07	.08	-0.06	0.06	-0.06	-0.01	0.07	-0.01
¹ Kindheitspädagogin und Erzieherin (0 = nein, 1 = ja)	0.10	0.10	.06	0.17	0.09	.12*	-0.28	0.11	-.15*
¹ Kindheitspädagogin (0 = nein, 1 = ja)	0.03	0.07	.03	0.08	0.06	.07	-0.24	0.08	-.17**
Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung (0 = nein, 1 = ja)	0.26	0.06	.23***	0.14	0.05	.14**	-0.15	0.07	-.11*
Erziehungsziele: Moderne Ziele	0.25	0.06	.22***	0.24	0.05	.24***	-0.25	0.07	-.19***
Erziehungsziele: Traditionelle Ziele	-0.08	0.05	-.08	-0.10	0.04	-.13*	0.27	0.06	.25***
Model F	F(10, 366) = 5.19***			F(10, 366) = 4.68***			F(10, 366) = 7.65***		
R ²	.12			.11			.17		
korr. R ²	.10			.09			.15		

Anmerkungen.

n = 377, B = unstandardisierter Regressionskoeffizient, SE = Standardfehler, β = standardisierter Regressionskoeffizient, R² = Varianzaufklärung, korr. R² = korrigierte Varianzaufklärung, ¹Referenz: Erzieherin
 *p < .05. **p < .01. ***p < .001.

Tab. 3: Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalysen

das Geschlecht, das Alter, der Schulabschluss und der Bildungshintergrund der Eltern (akademisch j/n) der Pädagoginnen.

7. Diskussion

Die vorliegende Untersuchung ging der Frage nach, inwieweit sich die drei pädagogisch-didaktischen Handlungskonzepte *Selbstbildung*, *Ko-Konstruktion* und *Instruktion* in den Förderorientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen abbilden und welche (weiteren) Merkmale ihre Förderorientierungen beeinflussen.

7.1 Deskriptive Ergebnisse

Die deskriptiven Befunde zeigen, dass Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen den Handlungskonzepten *Ko-Konstruktion* und *Selbstbildung* deutlich stärker zustimmen als instruktiven Förderorientierungen. Bezogen auf das Spannungsfeld zwischen Selbstbildung und Instruktion fügt sich dieser Befund weitgehend konsistent in den bisherigen Forschungsstand ein (vgl. Kap. 3). Bemerkenswerterweise – und in bisherigen Studien noch nicht abgebildet – erhielt das Konzept der Ko-Konstruktion die mit Abstand größte Zustimmung (4.38 im Vgl. zu 3.83 [Selbstbildung] und 2.45 [Instruktion]). Bemerkenswert ist dieses Ergebnis insofern, als es in einem deutlichen Widerspruch zu Befunden empirischer Studien zur Interaktionsqualität in deutschen Kindertageseinrichtungen steht. Diese zeigen konsistent auf, dass die kognitiv anregende Lernunterstützung von Kindern durch pädagogische Fachkräfte – wie im Konzept der Ko-Konstruktion angesprochen und in der vorliegenden Studie durch entsprechende Items operationalisiert – im Kita-Alltag kaum umgesetzt wird (Stuck, Kammermeyer & Roux, 2016; Wertfein, Wirts & Wildgruber, 2015).

Hinsichtlich des Antwortverhaltens der Fachkräfte dürfte den in allen 16 Bundesländern eingeführten Bildungsprogrammen für den Elementarbereich, mit ihrem vornehmlich auf Selbstbildung und Ko-Konstruktion beruhenden Bildungsverständnis (vgl. dazu Smidt & Schmidt, 2012), eine gewisse Leitfunktion zukommen. Im Unterschied dazu scheint der akademische Disput um Selbstbildung vs. Ko-Konstruktion (Kap. 2) und die darüber hinausgehende Kritik am Selbstbildungskonzept (u. a. der Vorwurf, Bildungsbenachteiligungen ungewollt zu vergrößern, Kap. 2) kaum zu verfangen, wie die relativ hohen Zustimmungswerte der Studienteilnehmerinnen zum Selbstbildungskonzept signalisieren.

7.2 Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen

Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse implizieren, dass die theoretisch postulierte Faktorenstruktur mit den jeweils zugeordneten Indikatoren gut mit den Befragungsergebnissen der pädagogischen Fachkräfte abgebildet werden können. Darüber hinaus verdeutlichen die Befunde zu erwartende konzeptionelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede: Während die deutlich positive Korrelation zwischen Selbstbildung und Ko-Konstruktion die konzeptionelle Nähe dieser beiden Handlungskonzepte widerspiegelt (vgl. Kap. 2), kommt in den moderat bis deutlich negativen Zusammenhängen der beiden Konzepte mit Instruktion die weitgehende Unvereinbarkeit unterschiedlicher anthropologischer Grundannahmen, pädagogischer Ziele und pädagogischer Rollenverständnisse zum Ausdruck (vgl. Kap. 2). Damit wird deutlich, dass sich die in der wissenschaftlichen Diskussion zu findenden Positionierungen der jeweiligen Vertreterinnen und Vertreter zu den drei Handlungskonzepten offensichtlich auch bei Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen wiederfinden: Die operationalisierte idealtypische Gegenüberstellung der drei Konzepte bildet sich in den empirisch ermittelten Positionierungen der Fachkräfte weitgehend ab. Inwieweit hier von einem ‚Hineintragen‘ von Lehrmeinungen aus der akademischen Fachdiskussion in die elementarpädagogische Praxis gesprochen werden kann, oder eher die berufspraktische Sozialisation und damit verbundene Praxisdiskurse zu den deutlich entlang der drei Konzepte vorgenommenen Positionierungen der Pädagoginnen beitragen, kann anhand der ermittelten Daten allerdings nicht rekonstruiert werden.

7.3 Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalysen

Bei der Interpretation und Einordnung der multiplen linearen Regressionsanalysen muss bedacht werden, dass die Effektgrößen der signifikanten Ergebnisse mit standardisierten Regressionskoeffizienten von $\beta = .10$ bis $\beta = .25$ eher klein ausfallen. Das Ergebnismuster, dass Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen mit Migrationshintergrund über etwas stärker ausgeprägte instruktive Förderorientierungen verfügen als solche ohne Migrationshintergrund, schließt an bisherige Studien an, wonach Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen mit Migrationshintergrund vergleichsweise stärker traditionellen Erziehungsvorstellungen zustimmen (Schmidt et al., 2017). Eine mögliche Erklärung für diesen Effekt bezieht sich auf die Herkunftsländer der Befragten oder deren Eltern (überwiegend die Türkei und Russland), in denen traditionelle Erziehungsvorstellungen tendenziell stärker ausgeprägt sind (Schmidt & Smidt, 2015).

In Übereinstimmung mit Befunden von Schmidt und Smidt (2015) weisen studierte Kindheitspädagoginnen mit und ohne zusätzlicher Erzieherinnenausbildung im Vergleich zu nicht-akademisch ausgebildeten Erzieherinnen etwas stärker ausgeprägte ko-konstruktive Förderorientierungen und etwas geringer ausgeprägte instruktionsbezogene Fördereinstellungen auf. Eine Erklärung für diese Unterschiede könnte in einer ausbildungsspezifischen Sozialisation liegen, wonach ein Hochschulstudium stärker

von den pädagogischen Alltagsanforderungen abstrahiert und eher die Herausbildung ‚idealisierender‘ Fördereinstellungen begünstigt, während die deutlich praxisnähere Erzieherinnenausbildung stärker für konkrete Herausforderungen des pädagogischen Alltags zu sensibilisieren vermag (Schmidt & Smidt, 2015).

Die geringer ausgeprägten Instruktionsorientierungen und stärker ausgeprägten Ko-konstruktions- und Selbstbildungsorientierungen von Fachkräften im elementarpädagogischen Arbeitsfeld im Vergleich zu Fachkräften anderer Arbeitsfelder (insbes. Hort, Ganztagschule) könnten mit dem Alter der pädagogischen Zielgruppen im jeweiligen Arbeitsfeld in Zusammenhang stehen. In Kindertageseinrichtungen (Krippe und Kindergarten) befinden sich Kinder im Alter von null bis sechs Jahren, die entwicklungsbedingt nur in sehr eingeschränktem Umfang instruktive (unterrichtende) Settings bewältigen können. Umso mehr Bedeutung haben in Kindertageseinrichtungen ko-konstruktive und auf das eigenständige Erkunden (Selbstbildung) ausgerichtete didaktische Phasen. Pädagoginnen, die dagegen mit älteren Kindern in Kontakt stehen (z. B. in Horten und Ganztagschulen), können diesen entwicklungsbedingt bereits deutlich mehr Instruktionen zumuten (z. B. bei der Hausaufgabenbetreuung). Die in der vorliegenden Studie verwendete Item-Batterie bezog sich zwar ausdrücklich auf den Kindergarten (typischerweise mit der Altersgruppe drei bis sechs Jahre), es könnte aber dennoch sein, dass das eigene Arbeitsfeld der Befragten unbewusst das Antwortverhalten beeinflusste.

Die gefundenen Zusammenhänge zwischen den drei Handlungskonzepten und den „modernen“ und „traditionellen“ Erziehungszielen machen deutlich, dass Ko-Konstruktion und noch stärker Selbstbildung von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen stark mit „modernen“ Erziehungsvorstellungen, wie Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit, assoziiert werden und dass sie im Mittel beides gegenüber instruktiver und „traditioneller“ Förderung bzw. Erziehung im vorschulischen Alter vorziehen. Eine instruktiv ausgerichtete Elementarpädagogik ist für die befragten Pädagoginnen dagegen mit „traditionellen“ Erziehungsvorstellungen wie Folgsamkeit, Ordnungsliebe und Fleiß verbunden. Beides wird von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen als vergleichsweise weniger bedeutsam für den Kindergarten bzw. das Vorschulalter erachtet (vgl. Schmidt et al., 2017 für das Ausmaß an Zustimmung zu Erziehungszielen).

7.4 Limitationen und weiterer Forschungsbedarf

Die Ergebnisse unterliegen mehreren Einschränkungen. Sie verbleiben, bedingt durch das gewählte Design der Studie, ausschließlich auf einer allgemeinen (idealtypischen) Ebene pädagogischer Förderorientierungen und ermöglichen somit keine Auskunft darüber, inwieweit pädagogische Fachkräfte situationsspezifische Differenzierungen vornehmen. Zudem geben die ermittelten Befunde keine Auskunft über das praktische Handeln der Pädagoginnen im Kita-Alltag oder gar über empirische Zusammenhänge zwischen Orientierungen und Handeln. Nicht aufzulösen ist darüber hinaus, dass im Antwortverhalten der Studienteilnehmerinnen bewusst oder unbewusst soziale Er-

wünschtheit mit abgebildet sein dürfte, da Orientierungen immer auch ein Ausdruck übergeordneter sozialer und kultureller Werte darstellen (Woolfolk-Hoy, Davis & Pape, 2006). Wie oben bereits angesprochen, dürfte das Antwortverhalten u. a. von den elementarpädagogischen Bildungsprogrammen der Bundesländer beeinflusst sein.

In der vorliegenden Studie wurde anhand einer Stichprobe von $n = 653$ berufstätigen Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen ermittelt, dass sich selbstbildungsbezogene, ko-konstruktive und instruktive Orientierungen zur Förderung von Kindergartenkindern in ihren theoretisch begründbaren Distinktionen und Überschneidungen faktorenanalytisch abbilden. Ermittelt wurde zudem, dass Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen ko-konstruktiven Förderorientierungen – die ihnen bei der Förderung von Kindern eine vergleichsweise aktive Rolle zuschreiben – mit Abstand am stärksten zustimmen. Dieses Ergebnis steht in einem deutlichen Missverhältnis zu Befunden zur Interaktionsqualität in deutschen Kindertageseinrichtungen: Standardisierte Beobachtungsstudien zeigen konsistent auf, dass eine ko-konstruktiv ausgerichtete Lernunterstützung von Kindern durch pädagogische Fachkräfte in Kindergärten nur selten umgesetzt wird (Stuck et al., 2016; Wertfein et al., 2015). Für zukünftige Forschungsvorhaben erscheint es relevant, möglichen Ursachen für dieses Missverhältnis zwischen den Förderorientierungen der Fachkräfte und ihrer pädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen auf den Grund zu gehen.

Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019*. WiFF. München: DJI.
- Behrens, B., & Solzbacher, C. (2012). *Individuelle Förderung in KiTa und Grundschule*. Osna-brück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Blunch, N. J. (2008). *Introduction to structural equation modelling using SPSS and AMOS*. London: Sage.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied analysis*. New York: Guilford Press.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). Scaffolding. Self-regulated learning in young children: Lessons from tools of the mind. In S. Sheridan, R. Pianta, L. Justice & W. Barnett (Hrsg.), *Handbook of early education* (S. 352–369). New York: Guilford Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Dahlberg, G. (2009). Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur: Frühpädagogik in postmoderner Perspektive. In W. E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Frühpädagogik international: Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden: VS.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2002). Kindergarten und Vorschulkinder im Spiegel pädagogischer Wertvorstellungen von Erzieherinnen und Eltern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(4), 655–671.
- Drieschner, E. (2007). Die Metapher vom Kind als Wissenschaftler. Zum Forschergeist und zur Kompetenz von Säuglingen und Kleinkindern. In D. Hoffmann, D. Gaus & R. Uhle (Hrsg.), *Mythen und Metaphern, Slogans und Signets. Erziehungswissenschaft zwischen literarischem und journalistischem Jargon* (S. 71–90). Hamburg: Dr. Kovac.

- Drieschner, E. (2010). Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogischen Bildungsdebatte. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), „*Bildung*“ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik (S. 183–220). Wiesbaden: VS.
- Drieschner, E. (2018). Neuere frühpädagogische Ansätze. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 141–153). Münster: Waxmann.
- Drieschner, E., & Gaus, D. (2017). Was sind pädagogische Konzepte? Probleme ihrer Begriffsbestimmung, Funktionalität und Bewertung. *Pädagogische Rundschau*, 71(3/4), 399–408.
- Drieschner, E., & Staeger, R. (2019). Konstruktivistisches Paradigma. In C. Dietrich, U. Stenger & C. Stieve (Hrsg.), *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Einen kritische Vergewisserung* (S. 46–62). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ellinger, S., & Koch, K. (2016). Förderung sozial benachteiligter Kinder durch Förderung mathematischer Vorläuferkompetenzen – Evaluation des Programms „Kuno bleibt am Ball“ (KUBA). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(11), 513–525.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the „messy“ construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham & T. Urda (Hrsg.), *APA educational psychology handbook. Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471–499). Washington, DC: American Psychological Association.
- Fölling-Albers, M. (2013). Erziehungswissenschaft und frühkindliche Bildung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 37–49). Wiesbaden: Springer VS.
- Fthenakis, W. E. (2007). Vorwort. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung* (S. 2–9). Berlin: BMBF.
- Fthenakis, W. E. (2009). Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Ein Plädoyer für die Stärkung von prozessualer Qualität, Teil 2. *Betrifft Kinder*, 3, 6–10.
- Fthenakis, W. E. (2015). *Perspektiven für eine längst fällige Reform der Frühpädagogik*. Vortrag. Pestalozzi-Fröbel-Kongress. Bad Blankenburg. <http://pfv.info/wp-content/uploads/2015/07/27.06.15-Froebel-Fthenakis.pdf> [07. 12. 2020].
- Grell, F. (2010). Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 154–167.
- Hasselhorn, M. (2010). Möglichkeiten und Grenzen der Frühförderung aus entwicklungspsychologischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 168–177.
- Hasselhorn, M., & Kuger, S. (2014). Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2), 299–314.
- Jergus, K., & Thompson C. (2017). *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klauer, K. J., & Leutner, D. (2012). *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E., & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 805–818.
- Knauf, T., Düx, G., & Schlüter, D. (2007). *Handbuch Pädagogische Ansätze. Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Cornelsen.
- Koch, K., & Ellinger, S. (2017). Was haben Sie sich beim Lesen gedacht? Zum Beitrag „Förderung sozial benachteiligter Kinder ...“ und: Warum dieser Forschungsbericht ein Fake sein musste. *Behindertenpädagogik*, 56(1), 9–16.
- Koch, S. (2017). Ein neues Bild vom Kind? – Zu Neuerung und Differenz im frühpädagogischen Diskurs. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10(1), 120–133.

- Konrad, F.-M. (2009). Instruktion oder Konstruktion? Zu einem Widerspruch des Postmodernismus in den internationalen frühpädagogischen Diskursen. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 7(1), 2–22.
- Krajewski, K., Nieding, G., & Schneider, W. (2008). Kurz- und langfristige Effekte mathematischer Frühförderung im Kindergarten durch das Programm „Mengen, zählen, Zahlen“. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40, 135–146.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Kunze, H.-R., & Gisbert, K. (2007). Förderung lernmethodischer Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung* (S. 15–117). Berlin: BMBF.
- Küspert, P., & Schneider, W. (2018). *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache* (7. Aufl.). Göttingen: Vadenhoeck & Ruprecht.
- Laewen, H.-J. (2010). Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können. In H.-J. Laewen & B. Andres (Hrsg.), *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen* (S. 33–69). Berlin: Cornelsen.
- Lückert, H.-R. (1967). Begabungsförderung und basale Bildungsförderung. *Die Grundschule*, (2, Beiheft zu Westermanns Pädagogischen Beiträgen), 3–16.
- Merkel, J. (2013). *Gebildete Kindheit. Wie die Selbstbildung von Kindern gefördert wird*. Bremen: Edition Lumère.
- Mischo, C., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 0(1), 4–12.
- Roux, S., & Sechtig, S. (2018). Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 231–247). Münster: Waxmann.
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. von Eye & C. C. Clogg (Hrsg.), *Latent variables analysis: Applications for developmental research* (S. 399–419). Thousand Oaks: Sage.
- Schäfer, G. (2003). *Der bayrische Erziehungs- und Bildungsplan – Ein Instruktionsansatz?* https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/BildungInDerFruehenKindheit_Instruktionsansatz.pdf [07.01.2021].
- Schäfer, G. (Hrsg.) (2011). *Bildung beginnt mit der Geburt. Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen* (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Schäfer, G. (2014). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schäfer, G. (2019). *Bildung durch Beteiligung: Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmidt, T. (2018). Qualitätsmerkmale satirischer Publikationen in der (Sonder-)Pädagogik. Replik auf einen Fake-Artikel von Katja Koch und Stephan Ellinger. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(2), 225–228.
- Schmidt, T., Roux, S., & Kammermeyer, G. (2017). Erziehungsziele (früh)pädagogischer Fachkräfte beim Berufseinstieg. In K. Fuchs-Rechlin, G. Kammermeyer, S. Roux & I. Züchner (Hrsg.), *Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt* (S. 237–256). Wiesbaden: Springer VS.

- Schmidt, T., & Smidt, W. (2015). Wie werden Kinder im Kindergarten am besten gefördert? Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen Selbstbildung und Instruktion. *Empirische Pädagogik*, 29(3), 393–414.
- Smidt, W., & Burkhardt, L. (2018). Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 463–484). Münster: Waxmann.
- Smidt, W., Kammermeyer, G., & Roux, S. (2015). Relations between the big five personality traits of prospective early childhood pedagogues and their beliefs about the education of preschool children: Evidence from a German study. *Learning and Individual Differences*, 37(1), 96–106.
- Smidt, W., & Schmidt, T. (2012). Die Umsetzung frühpädagogischer Bildungspläne: eine Übersicht über empirische Studien. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 10(3), 244–256.
- Schneider, W. (2012). Die Relevanz früher phonologischer Bewusstheit für den späteren Schriftspracherwerb. *Frühe Bildung*, 1(1), 220–225.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323–337.
- Stuck, A., Kammermeyer, G., & Roux, S. (2016). The reliability and structure of the Classroom Assessment Scoring System in German pre-schools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 873–894.
- Theisen, C., Mink, N., & Züchner, I. (2017). Design, Stichprobe und Methoden der ÜFA-Studie. In K. Fuchs-Rechlin, G. Kammermeyer, S. Roux & I. Züchner (Hrsg.), *Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt* (S. 29–49). Wiesbaden: Springer VS.
- Thiersch, R. (1971). Kompensatorische Vorschulerziehung. *Unsere Jugend*, 23(1), 18–30.
- Wertfein, M., Wirts, C., & Wildgruber, A. (2015). *Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie*. IFP-Projektbericht 27/2015. http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf [07.12.2020].
- Wolf, B., Stuck, A., Roux, S., Lindhorst, H., & Hippchen, G. (2001). *Erhebungsmethoden in der Kindheitsforschung*. Aachen: Shaker.
- Woolfolk-Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 715–737) (2nd ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Zimmer, J. (1973). Wider die Falsche Vorschulerziehung. *Betrifft: Erziehung*, 3(9), 7–9.
- Züchner, I., Müller, S., & Schmidt, T. (2018). Mittelfristige Platzierung und formale Beschäftigungsbedingungen. In K. Fuchs-Rechlin & I. Züchner (Hrsg.), *Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen* (S. 13–23). WiFF Studie. Nr. 27.

Abstract: By means of confirmatory factor analysis, this article examines to what extent (preschool) teachers acknowledge the three pedagogical concepts of self-education, co-construction and instruction. The sample comprises $n = 653$ educators and childhood pedagogues. The results show a preference for co-construction, followed by self-education. Instructive orientations receive less approval. The assumed factor structure – analogous to these three concepts – is empirically evident. In addition, the variables qualification (vocational qualification as educator vs. university degree as childhood pedagogue), field of work (preschool y/n), educational goals (“modern” vs. “traditional”) and migration background proved to be statistically significant.

Keywords: Educators, Childhood Pedagogues, Self-Education, Co-Construction, Instruction

Anschrift der Autoren

Dr. Thilo Schmidt, Universität Koblenz-Landau,
August-Croissant-Str. 5, 76829 Landau in der Pfalz
E-Mail: schmidt-thilo@uni-landau.de

Prof. Dr. Wilfried Smidt, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck,
Maximilianstraße 2, 6020 Innsbruck, Österreich
E-Mail: wilfried.smidt@uibk.ac.at