

Schwentesius, Anja

Zur Implementierung des Bildungsprogramms in Sachsen-Anhalt. Eine Analyse der Bedeutung von Bildung: elementar - Bildung von Anfang an für Pädagoginnen

Schmitt, Annette [Hrsg.]; Morfeld, Matthias [Hrsg.]; Sterdt, Elena [Hrsg.]; Fischer, Luisa [Hrsg.]: *Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik. Ein Tagungsbericht. Halle (Saale) : Mitteldeutscher Verlag 2015, S. 38-51*



Quellenangabe/ Reference:

Schwentesius, Anja: Zur Implementierung des Bildungsprogramms in Sachsen-Anhalt. Eine Analyse der Bedeutung von Bildung: elementar - Bildung von Anfang an für Pädagoginnen - In: Schmitt, Annette [Hrsg.]; Morfeld, Matthias [Hrsg.]; Sterdt, Elena [Hrsg.]; Fischer, Luisa [Hrsg.]: *Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik. Ein Tagungsbericht. Halle (Saale) : Mitteldeutscher Verlag 2015, S. 38-51* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-185466 - DOI: 10.25656/01:18546

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-185466>

<https://doi.org/10.25656/01:18546>

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 the 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

Annette Schmitt, Matthias Morfeld,
Elena Sterdt und Luisa Fischer (Hrsg.)

Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik

Ein Tagungsbericht

mitteldeutscher verlag

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
---------------	---

Teil I

Grundlagen einer Evidenzbasierten Praxis und Politik in der Frühpädagogik	9
--	----------

Eva Lloyd

Eröffnungsvortrag: Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik in Großbritannien	10
---	----

Annette Schmitt und Matthias Morfeld

Status quo, methodische Herausforderungen und Perspektiven einer Evidenzbasierten Frühpädagogik in Deutschland	25
---	----

Teil II

Professionalisierung und Organisationsentwicklung im frühpädagogischen Feld.....	36
---	-----------

Anja Schwentesius

Zur Implementierung des Bildungsprogramms in Sachsen-Anhalt – eine Analyse der Bedeutung von <i>Bildung: elementar – Bildung von Anfang an</i> für Pädagoginnen	38
--	----

Daniela Glaubitz

Ein Ländervergleich: Worin unterscheiden sich Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg von anderen?	52
---	----

Stefan Faas und Sabrina Dahlheimer

Effekte von Fortbildungen im Elementarbereich: Zu Fragen des Messens und Bewertens im Kontext von Programmevaluationen	66
---	----

Teil III

Gestaltung von Bildungsprozessen im Setting Kita 83

Raimund Geene und Susanne Borkowski

Erfolgsabschätzung der Gesundheitsziele im Setting Kita und Ableitung
eines Evaluationskonzepts – Expertise im Rahmen des Gesundheitsziels
„Gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung“ 85

Marie Funke, Jenny Greif und Andrea G. Eckhardt

Die Umsetzung gesunder Ernährung in Kindertagesstätten 96

Michaela Koch

U3 mit Profil! Eine qualitative Studie mit Fachkräften
und Lehrenden der frühen Kindheit zu der Aufnahme
von Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen 108

Heike Wadepohl

Bindungs- bzw. Beziehungsgestaltung von frühpädagogischen
Fachkräften – eine Videostudie 122

Matthias Morfeld und Annette Schmitt

Fazit und Ausblick: Perspektiven der Evidenzbasierung
in der Frühpädagogik 136

Anhang

Eva Lloyd

Workshopskizze: Erfahrungen mit Evidenzbasierter Praxis
und Politik in Großbritannien 140

Kristin Liabo

Methoden und Techniken für systematische Reviews 144

Zu den Autorinnen und Autoren 148

Zur Implementierung des Bildungsprogramms in Sachsen-Anhalt – eine Analyse der Bedeutung von *Bildung: elementar – Bildung von Anfang an* für Pädagoginnen

Implementation of early childhood curricular in Saxony-Anhalt – an analysis of meaning of Bildung: elementar-Bildung von Anfang an for kindergarten teachers

Zusammenfassung: Vor dem Hintergrund der Implementierung der Bildungspläne in Deutschland mit Beginn des neuen Jahrtausends untersucht die Studie, ausgehend von dem in Sachsen-Anhalt 2004 eingeführten Bildungsprogramm *Bildung: elementar – Bildung von Anfang an*, wie Pädagoginnen das Programm und die damit verbundene Herausforderung, ihr handlungsleitendes Wissen zu verändern, wahrgenommen haben. Grundlage bilden zwölf *problemzentrierte Interviews* mit Erzieherinnen aus Kindertagesstätten. In der Analyse der Interviews wurde, rückgreifend auf die *Sozialwissenschaftliche Paraphrasierung* (Heinze & Klusemann, 1980), auf Fallebene herausgearbeitet, dass die Inhalte von *Bildung: elementar* ganz unterschiedlich von den Fachkräften in ihr handlungsleitendes Wissen übernommen wurden. Genauer wurden vier zentrale Muster für den Umgang mit den Inhalten des Bildungsprogramms rekonstruiert. Charakteristisch für das erste Muster sind eine persönliche Überzeugung von den Inhalten des Programms und die kontinuierliche Orientierung an den Grundgedanken bei der alltäglichen Arbeit. Das zweite Muster zeichnet sich demgegenüber durch eine Ablehnung des Programms aus, aufgrund der Überzeugung eines Qualitätsabfalls der eigenen Arbeit durch eine Ausrichtung an die in *Bildung: elementar* formulierten Grundannahmen. Das dritte Muster steht für eine Orientierung an den Inhalten des Programms, aufgrund einer persönlichen Überzeugung von einer Erhöhung des eigenen Status sowie einem Erhalt von Sicherheit. Das vierte

ist schließlich dadurch gekennzeichnet, dass zwar vordergründig eine Orientierung an den Inhalten des Programms gegeben, die Praxis sich aber durch eine Orientierung an den Inhalten des *Bildungs- und Erziehungsprogramms der DDR* auszuzeichnen scheint.

Die Studie zeigt, wie schwierig sich der Prozess der Veränderung von Handlungsorientierungen gestaltet, dass eine veränderte Sicht von Pädagog_innen auf die eigene Arbeit weitaus mehr als die Implementierung eines neuen Dokuments erfordert, und dass der in den Bildungsplänen vorliegende veränderte Blick auf Kinder und ihre Bildungsprozesse noch lange nicht in allen Einrichtungen praktiziert wird. Des Weiteren konnte herausgearbeitet werden, dass die begleitenden Coaching-Maßnahmen von den Pädagog_innen kontinuierlich als den Prozess positiv beeinflussend wahrgenommen wurden. Demzufolge können begleitende Fort- und Weiterbildungsangebote als ein wichtiges Element des Professionalisierungsprozesses verstanden werden. Die Studie ist insofern als ein Beitrag zur Evidenzbasierung zu verstehen, als dass sie abstrahiert die Fragestellung verfolgt, woher neues Wissen kommt, wie versucht wird, es zu etablieren und wie es eine sichernde Funktion für das Handeln der Pädagog_innen erhält.

Abstract: Due to the implementation of curricula in Germany this study examines how preschool teachers in Saxony-Anhalt have perceived the in 2004 introduced curriculum *Bildung: elementar-Bildung von Anfang an*. The teachers' reaction towards that programme and its involved challenge concerning the alteration of their procedural knowledge is analysed based on twelve problem-centred interviews with preschool teachers. Referring to the social-scientific paraphrasing the analysis of the interviews shows that the content of *Bildung: elementar* was case-related differently transferred to the professionals' procedural knowledge. Concerning the individual implementation of the educational programme there are four different patterns reconstituted. In the first pattern, a personal persuasion regarding the programme's contents and a continuing orientation in them in everyday work is significant. In comparison, the second pattern is defined by rejection since it is strongly believed that aligning one's own work with the basic assumptions of *Bildung: elementar* leads to a decrease of quality. The third pattern signifies the orientation in the programme's contents which results from a personal belief in increasing one's own rank as well as receiving certitude. The fourth pattern is marked by an orientation along the programme's contents, but practice seems to be oriented along the contents of the educational programme which was exercised in the GDR (*Bildungs- und Erziehungsprogramm der DDR*).

The study reveals that the process of changing the concepts of educational operations is quite complex, that an altered professional self-concept requires by far more than the implementation of a new document, and that the modified image of children and their educational processes are far from being practised in every day care centre. Moreover, it could be assessed that the coaching schemes were continually perceived to have a positive impact on the process. Therefore, further education and advanced training can be considered as important elements in the process of professionalising.

The study contributes to an evidence based practice in early childhood because in an abstracted way it aims at the questions where knowledge comes from, how it becomes established and in what kind of way it receives a sustainable function for teachers' professional operating.

1 Theoretischer Hintergrund

Wie in vielen Ländern erhält auch in Deutschland die frühkindliche Bildung in bildungspolitischen Diskussionen einen immer höheren Stellenwert. Ausschlaggebend dafür waren u. a. wissenschaftliche Erkenntnisse, z. B. aus den Neurowissenschaften, der Entwicklungspsychologie, der Bindungsforschung oder auch Biologie, die die Bedeutung der frühen Lernprozesse und damit das Potenzial für Bildungschancen sowie die Wichtigkeit einer individuellen Förderung herausstellten (Fthenakis, 2003, S. 10 ff.). Verstärkt wurde die Aufmerksamkeit für die Bildungsprozesse in der frühen Kindheit zudem durch das im internationalen Vergleich schwache Abschneiden der deutschen Schüler_innen bei den international vergleichenden PISA-Studien und den Berichten der OECD (2004), die mit Blick auf internationale Entwicklungen die Notwendigkeit eines Ausbaus des elementaren Bereichs in Deutschland verdeutlichten (Fthenakis, 2004).

Neben den Diskussionen um einen quantitativen Ausbau des Angebotes der institutionellen Kinderbetreuung rückte seitdem auch die Frage nach einer angemessenen Qualität der Arbeit in den Einrichtungen bzw. nach einer Steigerung dieser in das Interesse der (Fach-) Öffentlichkeit. Im Zuge dessen erfolgten Debatten um das Ausbildungsniveau und die Professionalisierung der Fachkräfte in der institutionellen Bildung vor der Schule. Deutschlandweit kam es zur Etablierung von Studiengängen, die Pädagog_innen explizit für die Arbeit mit Kindern im elementaren Bereich qualifizieren sollen.

Viel wichtiger im Rahmen dieser Professionalisierungsdebatten war für die zu dieser Zeit in Deutschland tätigen Erzieher_innen jedoch die Implementierung

von Bildungsplänen in allen 16 Bundesländern. Die den Dokumenten zugrunde liegenden handlungsleitenden Grundgedanken stellten die Pädagog_innen vor die Herausforderung von entscheidenden Veränderungen in Bezug auf ihre Interaktionen mit den Kindern.

So sollten sich auch im Bundesland Sachsen-Anhalt, in dem die vorgestellte Studie durchgeführt wurde, die Pädagog_innen seit 2004 bei ihrer Arbeit an den Inhalten des Bildungsprogramm *Bildung: elementar – Bildung von Anfang an* (Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt, 2004) orientieren. Im Unterschied zu früheren Rahmenrichtlinien, hier sei insbesondere das *Bildungs- und Erziehungsprogramm der DDR* (Ministerium für Volksbildung, 1985) zu nennen, enthält das seit 2004 gültige Bildungsprogramm keine konkreten Handlungsanweisungen, vielmehr fordert es von den Erzieher_innen ein Umdenken in Bezug auf die Rolle der Kinder und auf ihre eigene Rolle als professionell Agierende. Die größte Herausforderung ist dabei vermutlich in einer Verinnerlichung einer kindzentrierten Pädagogik zu sehen, die von den Pädagog_innen einen anderen Blick auf Kinder fordert(e). Deren Bedürfnisse und Interessen soll(t)en fortan nicht mehr hinter jene des *Bildungs- und Erziehungsprogramms der DDR* treten, sondern bei der Planung und Gestaltung der pädagogischen Praxis im Vordergrund stehen. Demnach ist eine adäquate Orientierung an den Inhalten des Bildungsprogramms mit einem Professionalisierungsprozess verbunden, wobei Professionalisierung als ein dem Charakter nach nicht abschließbarer Lern- und Veränderungsprozess zu sehen ist.

Auf der strukturellen Ebene kann die Implementierung des Bildungsprogramms in Sachsen-Anhalt in vier Phasen unterteilt werden. In einer ersten Phase organisierte das Landesjugendamt landesweite Informationsveranstaltungen zum Programm und beauftragte anschließend Fortbildungsreferent_innen, um die Pädagog_innen in den Einrichtungen mit den Inhalten des Bildungsprogramms bekannt zu machen.

In einer zweiten Phase kam es 2004 zu einer Qualifizierung von 20 Multiplikator_innen. Durch die Bedingung, kontinuierlich mit einer selbstgewählten Einrichtung zusammenzuarbeiten und die Umsetzung des Programms zu erproben, entstanden gleichzeitig 20 Konsultationseinrichtungen. Diese sollten sich nach außen öffnen und aufzeigen, dass das Bildungsprogramm ein völliges Umdenken über einen langen Prozess fordert.

Während der Qualifizierung zu *Kompetenzzentren frühkindlicher Bildung* von 2006 bis 2008 als dritte Phase der Implementierung des Programms wurden 15 Einrichtungen die gesamten zwei Jahre hinweg durch einen Coach begleitet. Im Rahmen dieser Coaching-Maßnahmen hatten die Teams die Aufgabe, sich im Rahmen einer selbstgewählten Entwicklungsaufgabe mit dem Transfer

der Inhalte von *Bildung: elementar* auseinanderzusetzen. Am Ende dieser Phase wurden die Kitas zertifiziert, die sich fortan für andere Einrichtungen als Best-Practice Beispiel öffnen sollten.

In einer letzten Phase wurden 2009 47 Fortbildungsreferent_innen qualifiziert. Diese soll(t)en im Rahmen einer 100-Stunden-Weiterbildung die Fachkräfte in den Einrichtungen für einen besseren Umgang mit dem Bildungsprogramm qualifizieren.¹

Mittlerweile ist davon auszugehen, dass sich in (fast) allen Einrichtungen Sachsen-Anhalts die Teams mit *Bildung: elementar* auseinandergesetzt haben. Allerdings ist empirisch nicht geklärt, ob es durch die Einführung zu einer Veränderung der Ansichten, die dem alltäglichen Handeln der Erzieher_innen zugrunde liegen, gekommen ist. Demnach stellt sich zehn Jahre nach der Einführung des Bildungsprogramms die Frage, welche Bedeutung *Bildung: elementar* für die Fachkräfte besitzt bzw. inwiefern es handlungsleitend für ihre tägliche Arbeit, insbesondere für ihre Interaktionen mit den Kindern, ist.

2 Forschungsanliegen und methodisches Vorgehen

Den Mittelpunkt des Dissertationsprojektes *Bildungsreform und Professionalisierungsprozesse* (Schwentenius, 2014) bildete die Analyse der Bedeutung des Bildungsprogramms für die Handlungen der Pädagog_innen. Genauer waren vier Untersuchungsfragen für die Interviews und damit für die spätere Analyse entscheidend:

1. Wie wurde die Einführung des Bildungsprogramms von den Pädagoginnen empfunden?
2. Welches Bild vom Kind, welches Selbstverständnis und welche Vorstellungen von Professionalität liegen bei den Fachkräften vor?
3. Wie beurteilen die Pädagoginnen die Coaching-Maßnahmen, die im Rahmen der Einführung des Programms stattfanden?
4. Welche Bedeutung hat das Bildungsprogramm für das handlungsleitende Wissen der Pädagoginnen, das heißt, auf welche Art und Weise strukturiert es ihr Handeln?

Diesen Fragestellungen wurde mit einem Erhebungs- und Auswertungsverfahren nachgegangen, das, der Logik qualitativer Forschung folgend, die

¹ Für nähere Informationen siehe: www.kita-elementar.de/ (Zugriff: 25.2.2015).

Sichtweisen der Subjekte, die subjektiven und sozialen Konstruktionen ihrer Welt berücksichtigt. Der Zugang wurde gewählt, da eben dieser Erkenntnisse darüber liefert, von welchen handlungsrelevanten Annahmen sich Individuen leiten lassen (Huber, 1988, S. 7).

2.1 Das Erhebungsverfahren des problemzentrierten Interviews

Der Studie liegt als Erhebungsverfahren das *problemzentrierte Interview* nach Witzel (2000) zugrunde. Ausschlaggebend für die Wahl dieses Erhebungsinstrumentes waren dabei zwei zentrale Grundauffassungen: Zum einen das Verständnis des Interviews als kommunikatives Geschehen, bei dem (Nach-)Fragen der Forscher_innen nicht als störend interpretiert werden, sondern ihnen vielmehr eine aktive, das Gespräch mitgestaltende Funktion zukommt. Mey (2000) spricht aus diesem Grund auch von einem *diskursiv-dialogischen Verfahren*. Zum anderen war entscheidend für die Verwendung dieses Erhebungsverfahrens das von der Methode postulierte Ansetzen an der Schnittstelle von Induktion und Deduktion bei der Konstruktion von Wissen über ein spezielles Problem. Demzufolge werden die Forscher_innen in diesem Prozess nicht als *Tabula rasa*, die ohne jegliche Vorkenntnisse völlig unvoreingenommen in das Feld gehen, verstanden. Vielmehr sieht die Methode einen Einbezug des Vorwissens der Forscher_innen vor (Witzel, 1985).

Zusammengefasst bietet das Erhebungsverfahren einerseits die Möglichkeit, aufbauend auf dem Vorverständnis der Forscherin, direkt nach dem Empfinden der Pädagog_innen bei der Einführung des Bildungsprogramms und den Coaching-Maßnahmen sowie den einzelnen spezifischen Bedingungen zu fragen. Andererseits können durch die eigenen Relevanzsetzungen der Interviewten die subjektive Wahrnehmung dieses gesamten Prozesses und damit die für die Pädagog_innen entscheidenden Rahmenbedingungen und erlebten Erfahrungen identifiziert werden.

Das Sample

Insgesamt wurden 12 *problemzentrierte Interviews* erhoben. Ausschlaggebend für die Wahl der Interviewpartnerinnen war die Beschäftigung in einem *Kompetenzzentrum frühkindlicher Bildung* und die Teilnahme an der von 2006–2008 durchgeführten Qualifizierungsmaßnahmen. Des Weiteren sollten die interviewten Pädagoginnen ihre Ausbildung in der DDR absolviert haben und über mindestens drei Jahre Berufspraxis in der DDR verfügen.

Zusammengefasst weisen die 12 Interviews eine Heterogenität bezüglich der Einrichtung und interviewten Pädagoginnen auf. So befinden sich vier Ein-

richtungen in kommunaler und acht in freier Trägerschaft. Die Einrichtungen werden von 54 bis 120 Kindern besucht und die Anzahl der dort tätigen Pädagog_innen variiert zwischen vier und 15.

Das Alter der interviewten Pädagoginnen bewegt sich zwischen 45 und 57 Jahren. Entsprechend unterschiedlich ist der Beginn der Ausbildung, welcher zwischen 1969 und 1985 liegt. Auch weisen vier Pädagoginnen eine Ausbildung zur Krippenerzieherin und acht zur Kindergärtnerin auf.

2.2 Das Auswertungsverfahren der Sozialwissenschaftlichen Paraphrasierung

Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an die *Sozialwissenschaftliche Paraphrasierung* nach Heinze und Klusemann (1980). Bedeutsam war das Interpretationsziel dieses Auswertungsverfahrens: die Analyse von Alltagstheorien von Personen, die Begründungen von Handlungsweisen liefern. Somit konnte unmittelbar auf die Bedeutung der Inhalte des Bildungsprogramms für die Handlungsorientierung der Pädagoginnen fokussiert werden.

Durch die Betonung der Alltagstheorien der Befragten eignet sich die Methode zur Analyse der Interviews, da es dort ebenfalls um die Rekonstruktion des Selbstverständnisses der Erzieherin sowie des Bildes vom Kind und den Vorstellungen von professionellem Handeln geht, die als die grundlegenden Dimensionen zur Ausgestaltung des Kita-Alltags und damit des Handelns von Erzieher_innen angesehen werden können.

3 Ergebnisse

Im Ergebnis besitzen die Inhalte des Bildungsprogramms für die interviewten Pädagoginnen unterschiedliche, zuweilen weit auseinanderliegende Bedeutungen für das handlungsleitende Wissen. Dabei ergab die Analyse der zwölf Interviews in Bezug auf die Beschreibung der Wahrnehmung des Bildungsprogramms sowie auf die Orientierungen der Pädagoginnen an den Inhalten vier zentrale Muster, die im Folgenden näher erläutert werden.

Persönliche Überzeugung von den Inhalten des Programms

Die drei Pädagoginnen, die dieser Gruppe zuzuordnen sind, beschreiben die Einführung des Programms sowie dessen Inhalte als eine persönliche Erleichterung ihrer eigenen Arbeit. Die handlungsleitenden Bezugspunkte stellen ein Bild vom Kind als Subjekt und Experte seiner eigenen Bildungs- und Entwick-

lungsbiografie sowie das Selbstverständnis der Pädagogin als Begleiterin und Unterstützerin der Bildungsprozesse und Partnerin der Kinder, die gemeinsam mit ihnen Vorgehensweisen und Lösungen entwickelt, dar. Dabei findet auch eine kontinuierliche Reflexion der Veränderungen dieser Sichtweisen im Vergleich zur Arbeitsweise in der DDR statt, wie an folgendem Zitat ersichtlich:

„dass jedes Kind wirklich in seiner Persönlichkeit entwickelt wird und dort abgeholt wird wo es eben steht. also da klaffen ja nun wirklich die Sachen unheimlich auseinander so wie es damals war jedes Kind sollte das können und das können und das können und das können und das ist eben heutzutage eben wirklich nicht mehr so und da da denk ich mir mal das sind so gravierende Unterschiede in unserer Arbeit“ (I 11/Z 913–917)²

Des Weiteren wird eine persönliche Überzeugung von ihrer derzeitigen Handlungsweise und damit von den Grundgedanken des Programms deutlich. Besonders hervorgehoben wird dabei kontinuierlich die Begeisterung für die „*unglaubliche*“ Entwicklung der Kinder, für die sie als Grund ihre veränderte Arbeitsweise anführen. Exemplarisch verdeutlicht dies folgendes Zitat einer Erzieherin:

„wenn die Kinder zu uns kommen ja dann ist es oftmals so dass die genauso sind wie jedes Krippenkind aber im Laufe der Zeit muss ich wirklich sagen ist es unheimlich wie sich hier die Kinder entwickeln durch diese verschiedenen Möglichkeiten die ihnen hier geboten werden durch diese Angebote durch diese Vielfalt“ (I 11/Z 271–274)

Damit kann bei diesen drei Erzieherinnen von einer Übernahme der Inhalte von *Bildung; elementar* in ihr handlungsleitendes Wissen ausgegangen werden. Entscheidender Punkt für die Orientierung an den Inhalten des Bildungsprogramms scheint die Wahrnehmung von positiven Auswirkungen auf die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder und die eigene Arbeit zu sein.

Ablehnung des Programms als Grundlage der Handlungen

Für ein weiteres aus der Analyse herausgearbeitetes Muster der Bedeutung des Bildungsprogramms für die Erzieherinnen steht eine Pädagogin, die den

² Erläuterung: I 1 = Interviews und Nummer in chronologischer Reihenfolge der Erhebungszeitpunkte; Z=Zeilennummer in Word.

Prozess der Implementierung in der Einrichtung als reaktionären Prozess darstellt. So beschreibt sie das Bildungsprogramm als „Phase“, was einen Anfang und ein Ende impliziert. Des Weiteren deutet sich in den Beschreibungen ihrer Arbeitsweise im Interview eine Reduzierung der Inhalte von *Bildung: elementar* auf die Abdeckung der Bildungsbereiche an, was eine kontinuierliche Orientierung anzweifelbar erscheinen lässt, da damit ein Ausblenden der Grundphilosophie einhergehen kann. Eine Aussage, die diesen Sachverhalt nahe legt, ist die folgende:

„und da sind wir jetzt momentan dran mit noch nem andern Coach wieder ham wir wieder uns jemanden uns geholt das man wieder da auf dieses Level zu kommen das wir wieder eben auch mal was ja die Zeit finden dass wir mit den Kinder och mal andere Sachen macht und nich immer nur dieses Bildungsprogramm versucht umzusetzen“ (I 3; Z 67–71)

Die Pädagogin artikuliert hier eine Vorstellung von *Bildung: elementar*, der zufolge dieses neben „andere[n] Sachen“ existiere und demzufolge keine grundlegende Orientierung für die alltäglichen Handlungen darstelle. Darüber hinaus deutet sich hier eine Ablehnung des Programms an, äußert sie doch explizit den Wunsch nach Handlungsfreiheiten außerhalb des Rahmens des Bildungsprogramms.

Diese Annahme einer fehlenden Orientierung an den Inhalten des Bildungsprogramms wird auch dadurch gestützt, dass sich in ihren Alltagstheorien professionelles Handeln durch eine ausgeprägte Strukturierung des Tages und der Situationen auszeichnet, was wiederum ein Selbstverständnis als alleinige Expertin der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder, das eine Beteiligung der Kinder als aktive (Mit)Gestalter von Bildungsprozessen eher ausschließt, nahelegt. Insgesamt betrachtet sie eine Orientierung an den Inhalten von *Bildung: elementar*, die sie im Interview durchaus verbalisiert, als eine Reduzierung der Qualität in ihrer Einrichtung, was letztendlich zu einer Ablehnung und einem Verwerfen dessen führte.

Erhöhung des persönlichen Status sowie Sicherheit durch eine Orientierung an den Inhalten

Auch bei den fünf Erzieherinnen, die dieser Gruppe zuzuordnen sind, liegen wie bei der ersten Gruppe Überzeugungen vom Kind als Akteur sowie der Erzieherin als Entwicklungsbegleiterin vor. Ebenfalls ließ sich eine Wahrnehmung der positiven Auswirkungen einer auf diesen Handlungsorientierungen

basierenden Arbeitsweise auf Kinder und Pädagoginnen herausarbeiten. Dies scheint aber nicht den primären Punkt für eine Verinnerlichung der Inhalte des Bildungsprogramms bei den Pädagoginnen darzustellen. Vielmehr scheinen autoritäre Denkstrukturen, nach denen die von der Administration verabschiedeten Dokumente automatisch die Grundlage der Handlungen darstellen sollten, ausschlaggebend für eine Orientierung an *Bildung: elementar* gewesen zu sein.

Dies wird deutlich, indem die Erzieherinnen wiederholt von einer Erleichterung über die Einführung eines für alle gleichermaßen geltenden Dokuments sprechen:

„es war ja nun wirklich nen völlig neuer Bildungsweg und dass man wirklich einfach das Gefühl hat ok wenn wir jetzt diesen Weg . einschreiten da wird man irgendwo auch gestärkt“ (I 5; Z 24–26)

Auch betonen die Pädagoginnen bei der Beschreibung ihre Empfindungen in Bezug auf die Implementierung des Programms wiederholt eine für sie damit einhergehende Anhebung des Status des Berufs der Erzieher_in. Dies wird bereits beim Einstieg einer Erzieherin auf die Frage, was für sie das Wichtigste bei der Einführung des Bildungsprogramms gewesen sei, erkennbar:

„auch weil man hat ja damals als wir aus dem Bildungswesen rausgerutscht sind so das Gefühl gehabt wir sind jetzt nur noch Dienstleister und dadurch dass man wirklich gemerkt hat also da haben sich welche wirklich ordentlich mit beschäftigt und auch Erzieher mit dazu hinzu gezogen war das schon irgendwo son bisschen wegweisend dass man sagt also es geht jetzt wieder nen Stück auch voran“ (I 5/Z 9–14)

Zusammengefasst beschreibt die Pädagogin hier eine durch die Implementierung des Programms erfolgte Kompensation, der von ihr, durch die Wende und der seitdem nicht mehr vorliegenden Zuordnung des elementaren Bereichs zum Bildungssektor, erlebten Kränkung.

Orientierung an den Vorgaben des Bildungs- und Erziehungsprogramms der DDR

Die drei Erzieherinnen dieser Gruppe äußern in den Interviews Skepsis gegenüber den Inhalten des Bildungsprogramms, was von ihnen mit der Gewöhnung an die konkreten Vorgaben aus dem *Bildungs- und Erziehungsprogramm der*

DDR begründet wird. Darüber hinaus liegt eine Zustimmung zu dem *Bildungs- und Erziehungsprogramm der DDR* vor. Eine Berücksichtigung der Inhalte von *Bildung: elementar* in der täglichen Arbeit beschreibt diese Gruppe von Erzieherinnen vor allem als eine von außen auferlegte Pflicht, der sie sich fügen mussten. Das Ergebnis scheint eine kontinuierliche Vermischung der Grundgedanken des *Bildungs- und Erziehungsprogramms der DDR* und jenen aus *Bildung: elementar* zu sein.

Exemplarisch für diese Vermischung steht die folgende Aussage einer Erzieherin auf die Frage, ob sie glaube, zuweilen in ihre alte Rolle zurückzufallen:

„wir haben ja eigentlich unsere Arbeit grundlegend geändert wir haben was wir eigentlich schon sehr sehr lang machen wo heute noch im Stuhlkreis alle zur gleichen Zeit sitzen“ (I 8/Z 134–136)

In der Aussage der Erzieherin zeigt sich insofern eine Vermischung, als dass sie einerseits von „*grundlegend geändert*“ spricht, dann aber mit etwas anschließt, was sie ihren Erklärungen zufolge bereits „*sehr sehr lang machen*“ und was damit nicht als Zeichen einer Veränderung gedeutet werden kann. Darüber hinaus deuten ihre Beschreibung der Aktivitäten mit „*alle*“ und „*zur gleichen Zeit*“ vielmehr auf die Vorgaben des *Bildungs- und Erziehungsprogramms der DDR* als auf eine individuelle Betrachtung der Interessen und Bedürfnisse der Kinder wie sie laut *Bildung: elementar* erfolgen sollte.

Des Weiteren finden sich in den Beschreibungen vom Bild vom Kind und dem Selbstverständnis oft die Inhalte des aktuellen Bildungsprogramms wieder, Beschreibungen aus der Praxis deuten dann aber vielmehr auf Vorgaben aus DDR-Zeiten. Diese Vermischung zeigt sich weiterhin darin, dass die Pädagoginnen bei Veränderungen oft lediglich äußere Rahmenbedingungen schildern, wie den Wegfall des Kittels oder die Umgestaltung der Räume. Des Weiteren scheint sich eine Sicht auf das Kind als Akteur für sie darin auszudrücken, dass die Kinder frei entscheiden können, ob sie an einem bestimmten, von der Pädagogin arrangierten Angebot teilnehmen oder in einem von der Erzieherin geschaffenen Rahmen frei handeln können.

Zusammengefasst scheint bei dieser Gruppe der Pädagoginnen zwar zum Teil eine Übernahme der Inhalte des Bildungsprogramms in das Wissen stattgefunden zu haben, die Praxis aber nach wie vor überwiegend durch eine Orientierung am *Bildungs- und Erziehungsprogramm der DDR* strukturiert zu sein, weshalb mit Blick auf die Inhalte von *Bildung: elementar* noch nicht kontinuierlich von einem handlungsleitenden Bezugspunkt gesprochen werden kann, dieser ist vielmehr im *Bildungs- und Erziehungsprogramm der DDR* zu

sehen. Dieser Umstand scheint den Pädagoginnen zum Teil auch bewusst zu sein. So resümiert eine Pädagogin die Arbeit mit *Bildung: elementar* wie folgt:

„wir sind auch sehr geprägt von früher ja aber was in manchen Sachen ja nicht verkehrt ist“ (I 8/Z 71–72)

Zusammenfassung

Insgesamt betrachtet ist anzunehmen, dass bei dem größeren Teil der interviewten Erzieherinnen eine Verinnerlichung der Inhalte des Bildungsprogramms in das handlungsleitende Wissen stattgefunden hat. Dennoch gibt es auch zehn Jahre nach der Einführung von *Bildung: elementar* anscheinend nach wie vor Einrichtungen, in denen die Vorstellungen einer individuellen Bildung, die sich an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder orientiert, noch nicht (kontinuierlich) gelebt werden.

4 Diskussion

Die Studie zeigt auf, wie schwierig sich der Prozess der Veränderung von Handlungsorientierungen gestaltet, dass eine veränderte Sicht von Pädagog_innen auf die eigene Arbeit weitaus mehr als die Implementierung eines neuen Dokuments erfordert, und dass der in den Bildungsplänen vorliegende veränderte Blick auf Kinder und ihre Bildungsprozesse noch nicht in allen Einrichtungen gelebt wird.

Als eine Herausforderung für die Praxis ergibt sich aus der Studie die Notwendigkeit einer Evaluation von Prozessen. Erfolgt diese, wie bislang in Sachsen-Anhalt, aber auch deutschlandweit, zu großen Teilen nicht, bleibt zum einen die Wirkung dieser bildungspolitischen Maßnahme unbekannt. Zum anderen können die den Prozess positiv beeinflussenden Faktoren und die von den Pädagog_innen als erschwerend wahrgenommen Bedingungen nicht für die Planung weitreichenderer und zukünftiger Vorgehen genutzt werden. Dieses Ergebnis legt die seit PISA in den Bildungswissenschaften stärkere Betonung einer Evidenzbasierung als mögliche Strategie eines effizienten Wissenschafts-Praxis-Transfers nahe (Penn & Lloyd, 2007).

Mit Blick auf die dargestellte Studie ist an die Identifizierung von fördernden und hemmenden Faktoren bei der Wahrnehmung und dem Umgang mit dem Bildungsprogramm sowie dem Nutzen dieser für einen besseren Theorie-Praxis-Transfer zu denken. Dies scheint auch vor dem Hintergrund der vor kur-

zem erfolgten Implementierung der Fortschreibung des Bildungsprogramms sowie der durch die Novellierung des Kinderförderungsgesetzes (KiFöG) 2013 erstmals festgelegten Verpflichtung zur Orientierung an den Inhalten des Bildungsprogramms nötig.

Einen ersten Einblick zur Bedeutung des Bildungsprogramms für das Handeln von Pädagog_innen in Kitas liefert die vorgestellte Studie. Allerdings weist sie aufgrund des eher kleinen Samples eine Limitation auf (Steinke, 2009). Ein Ausbau der Forschungen auf diesem Gebiet wäre wünschenswert, leisten doch wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse einen entscheidenden Beitrag, um die Implementierung der Bildungspläne in Deutschland weiter voranzutreiben, um z. B. gezielt Defizite und Schwierigkeiten, aber auch sich positiv auswirkende Faktoren zu identifizieren und zu nutzen.

Literatur

- FTHENAKIS, W. E. (Hrsg.) (2003). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- FTHENAKIS, W. E. (2004). Frühkindliche Bildung und Konsistenz im Bildungsverlauf. In W. E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt* (S. 85–111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege des Landes Sachsen-Anhalt (Kindertagesförderungsgesetz – KiFöG)* in der Fassung vom 1. August 2013.
- HEINZE, T. & KLUSEMANN, H.-W. (1980). Versuch einer sozialwissenschaftlichen Paraphrasierung am Beispiel des Ausschnittes einer Bildungsgeschichte. In T. Heinze & H. G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretation einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik* (S. 97–152). Bensheim: Päd. Extra.
- HUBER, G. L. (1988). *Qualität versus Quantität in der Inhaltsanalyse. Bericht aus dem Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie*. Nr. 24, 20–34.
- MEY, G. (2000). Erzählungen in qualitativen Interviews. Konzepte, Probleme, soziale Konstruktionen. *Sozialer Sinn*, 1, 135–151.
- MINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT UND SOZIALES DES LANDES SACHSEN-ANHALT (2004) (Hrsg.). *Bildung: elementar – Bildung von Anfang an*. Magdeburg: Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt.
- MINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES DES LANDES SACHSEN-ANHALT (2014) (Hrsg.). *Bildung: elementar – Bildung von Anfang an*. Berlin, Weimar: Verlag das netz.
- MINISTERIUM FÜR VOLKSBIILDUNG (1985) (Hrsg.). *Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten*. Berlin: Ministerium für Volksbildung.
- OECD (2004). *Early Childhood Policy Review 2002–2004. Hintergrundbericht Deutschland*. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/PDF-Anlagen/oecd-hintergrundbericht.property=pdf.pdf> [Zugriff: 02.10.2010].
- PENN, H. & LLOYD, E. (2007). Richness or rigour? A discussion of systematic reviews and evidence-based policy in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8, 3–18.

- SCHWENTESIUS, A. (2014). *Bildungsreform und Professionalisierungsprozesse in Sachsen-Anhalt – Eine Analyse der Bedeutung des Bildungsprogramms Bildung: elementar – Bildung von Anfang an für das handlungsleitende Wissen von Pädagog_innen*. Dissertation an der Universität Halle-Wittenberg.
- STEINKE, I. (2009). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7. Aufl.) (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- WITZEL, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttermann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Weinheim: Beltz.
- WITZEL, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm>. [Zugriff: 03.08.2009].