

Schelle, Regine; Blatter, Kristine; Michl, Stefan; Kalicki, Bernhard
**Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung. Akteure – Organisationen
– Systeme**

Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, 298 S.



Quellenangabe/ Reference:

Schelle, Regine; Blatter, Kristine; Michl, Stefan; Kalicki, Bernhard: Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung. Akteure – Organisationen – Systeme. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, 298 S. - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-292071 - DOI: 10.25656/01:29207

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-292071>

<https://doi.org/10.25656/01:29207>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

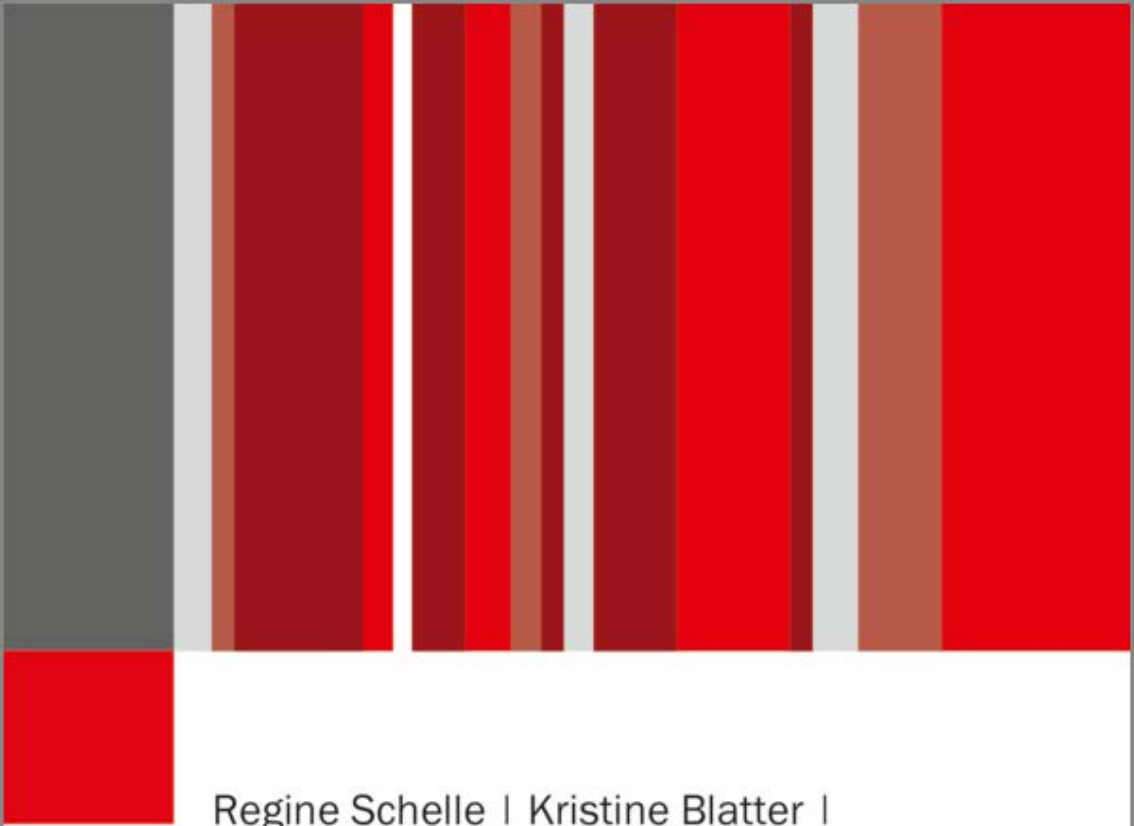


Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Regine Schelle | Kristine Blatter |
Stefan Michl | Bernhard Kalicki (Hrsg.)

Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung

Akteure – Organisationen – Systeme



Deutsches
Jugendinstitut

BELTZ JUVENTA

Regine Schelle | Kristine Blatter | Stefan Michl | Bernhard Kalicki
Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung

Regine Schelle | Kristine Blatter |
Stefan Michl | Bernhard Kalicki

Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung

Akteure – Organisationen – Systeme

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung-Keine Bearbeitung 4.0 International (CC BY-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-ND 4.0 International Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6745-3 Print
ISBN 978-3-7799-6746-0 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung: Akteure – Organisationen – Systeme	7
Eine Einführung	
<i>Kristine Blatter, Stefan Michl, Regine Schelle, Bernhard Kalicki</i>	
Neue Träger und ihre Qualität	19
Profile und Strategien neuer Träger in drei Städten	
<i>Birgit Riedel, Kristina Geiger</i>	
Alles nur Fassade?	38
Wie Einrichtungsträger das Qualitätsmanagement ihrer Kitas steuern	
<i>Kirsten Fuchs-Rechlin, Christiane Meiner-Teubner, Janine Birkel-Barmsen, Justus Peters</i>	
Kita-Träger – (k)eine segregationsrelevante Einflussgröße?	67
<i>Nina Hogrebe, Johanna Mierendorff, Gesine Nebe, Stefan Schulder unter Mitarbeit von Saskia Hartwig</i>	
Zum Zusammenhang zwischen dem Führungsverhalten von Kita-Leitungen und der Arbeitszufriedenheit frühpädagogischer Fachkräfte	96
<i>Vera Eling, Iris Heß, Thilo Schmidt, Wilfried Smidt</i>	
Kindertageseinrichtungen als sozialräumlich vernetzte und vernetzende Akteure?	120
Bildungspolitische Konzeptualisierungen und organisationale Perspektiven	
<i>Tom Töpfer, Peter Cloos</i>	
Topografien kultureller Räume	141
Raumqualitäten in Kindertageseinrichtungen	
<i>Ursula Stenger, Claus Stieve, Michèle Zirves, Kristina Vitek, Antonina Poliakova</i>	
Kinder als Akteur:innen	174
Erinnerung an eine fast vergessene Dimension in der Debatte um Qualität von Kindertageseinrichtungen	
<i>Stephanie Simon, Yvonne Gormanns, Katja Gramelt, Tatjana Koplack, Barbara Lochner, Jessica Prigge, Agata Skalska, Werner Thole</i>	

Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in der frühkindlichen Bildung <i>Doing Collaboration</i> als Konzept zur Erforschung der Praxis eines Programms <i>Tanja Betz, Sabine Bollig</i>	200
Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen und die Bedeutung des migrationsgesellschaftlichen und organisationalen Kontexts <i>Drorit Lengyel, Elke G. Montanari, Tanja Salem, Barbara Graßer</i>	228
Die iQuaKi-Online-Weiterbildung zu Fachkraft-Kind-Interaktionen Theoretische Verortung, methodisch-didaktische Umsetzung und Evaluation <i>Yvonne Reyhning, Johanna Lieb, Stefanie Abt, Sonja Perren</i>	255
Qualitätsentwicklung durch Empirie? Eine kritische Reflexion des Wissenstransfers in der Frühen Bildung <i>Regine Schelle, Kristine Blatter</i>	276
Die Autor:innen	293

Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung: Akteure – Organisationen – Systeme

Eine Einführung

Kristine Blatter, Stefan Michl, Regine Schelle,
Bernhard Kalicki

Im Lauf der letzten Jahrzehnte hat das System der Frühen Bildung einen enormen quantitativen Ausbau erlebt. Gleichzeitig sind die qualitativen Anforderungen an das System gestiegen. Mit der zunehmenden Bedeutung der Kindertageseinrichtung (Kita) als Bildungsort, der Aufgabe der Integration und Inklusion sowie der Kompensation von Bildungsbenachteiligungen erhöhte sich nicht nur der Druck auf die in Kitas tätigen Personen, sondern auch auf die administrative und politische Ebene. Investitionen in Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals sowie in Konzept- und Praxisentwicklung sind Ergebnis solcher Prozesse (vgl. Viernickel 2015; Koch et al. 2018). Eine Folge der steigenden Anforderungen ist ebenso parallel dazu die deutliche Zunahme der Forschungsaktivitäten im System der Frühen Bildung (vgl. Anders/Roßbach 2013; Viernickel 2015; König 2016; Schmidt/Smidt 2018). Dies lässt sich an den wachsenden Zahlen einschlägiger Veröffentlichungen (vgl. Rupprecht/Lattner 2021), an der Etablierung von rund 120 Bachelor- und Master-Studiengängen der Früh- oder Kindheitspädagogik (vgl. Schmidt/Smidt 2018) sowie am Aufbau von Forschungszentren an den Hochschulen und auf Länderebene erkennen (vgl. Viernickel 2015).

Die letzten Jahre zeichnen sich zudem durch die Initiierung von großen Projekten aus, die bundesweit und mit erheblicher Reichweite Forschungsergebnisse produzieren bzw. bündeln. Zu nennen ist hier etwa die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) am Deutschen Jugendinstitut, die die Professionalisierung durch Aus- und Weiterbildung voranbringen will. Zusätzlich sind längsschnittlich angelegte Forschungsprojekte anzuführen, wie das „Nationale Bildungspanel“ (NEPS) oder das Projekt „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“ (BiKS) an der Universität Bamberg (vgl. Schmidt/Smidt 2018).

Die gestiegene Relevanz der Forschung in der Frühen Bildung wird auch daran erkennbar, dass auf Bundesebene durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in den letzten Jahren zwei große Förderrichtlinien ausgeschrieben wurden, die ausschließlich frühpädagogische Forschungsprojekte umfassten. Das erste explizit frühpädagogische Förderprogramm wurde als „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“

(A-WiFF) konzipiert. Im „Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung“ folgten weitere Forschungsschwerpunkte, darunter die Förderrichtlinie zur „Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit“¹, in deren Kontext der vorliegende Band entstanden ist.

Die Förderrichtlinie zur „Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit“

Mit dieser Förderrichtlinie gießt das BMBF eine der zentralen empirischen Fragestellungen im System der Frühen Bildung in einen Forschungsschwerpunkt: die Frage nach wesentlichen Aspekten pädagogischer Qualität und wie diese gesichert und weiterentwickelt werden kann (vgl. auch Schelle/Blatter in diesem Band). Die Förderrichtlinie kann in eine Reihe von Initiativen zur Qualitätsentwicklung in Kitas auf Bundesebene eingeordnet werden. So sollte die Qualitätsentwicklung in Deutschland Ende der 1990er-Jahre etwa mit der „Nationalen Qualitätsinitiative“ (NQI) unterstützt werden. Ziele waren hierbei unter anderem die Entwicklung und Implementierung entsprechender Qualitätsentwicklungsverfahren, die sich auf unterschiedliche Altersbereiche sowie pädagogische Ansätze (vgl. z. B. Preissing 2003) oder auf die Qualität der Trägerarbeit (vgl. Fthenakis et al. 2003) bezogen.

Die aktuelle bundesweite Initiative zur Qualitätsentwicklung im System der Frühen Bildung auf politisch-administrativer Ebene stellt einen Prozess dar, der durch eine gemeinsame Veröffentlichung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sowie der Jugend- und Familienministerkonferenz der Länder (JFMK) angestoßen wurde. Vertreter:innen von Bund, Ländern und kommunalen Spitzenverbänden erstellten unter Beteiligung der Trägerverbände, Elternvertretungen und Gewerkschaften ein Weißbuch, das auf der Grundlage wissenschaftlicher Expertisen (vgl. Viernickel et al. 2015) Qualitätsziele für diverse zentrale Handlungsfelder formuliert sowie Wege der Qualitätsentwicklung und deren Finanzierung darlegt (vgl. BMFSFJ/JFMK 2016). Dieses mündete schließlich in der Verabschiedung des „Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege“ (KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG). Wissenschaftlich begleitet wird das Gesetz durch Evaluationsforschung zur Umsetzung und Wirksamkeit (vgl. BMFSFJ 2021) und durch ein Monitoring (vgl. Klinkhammer et al. 2021). Dieser durch den Bund angeregte

1 Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben „Metavorhaben: Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit“ (Meta-QEB) am Deutschen Jugendinstitut wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1801 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen. Weitere Informationen zum Metavorhaben und zur Förderrichtlinie unter: www.dji.de/metaqeb.

Prozess soll nun in einem neuen „KiTa-Qualitätsgesetz“ in den Jahren 2023 und 2024 eine Fortführung und Spezifizierung erfahren.

Im Rahmen dieser Entwicklungen kann der BMBF-Förderrichtlinie „Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit“ eine besondere Bedeutung zugeschrieben werden. Denn übergeordnetes Ziel war es, Gelingensfaktoren für die Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung zu identifizieren. Die damit befassten zehn Forschungsprojekte widmeten sich vielfältigen Fragestellungen, die in der bisherigen Qualitätsforschung wenig Beachtung gefunden haben, und untersuchten Qualität in der Frühen Bildung aus der Perspektive diverser Fachdisziplinen und mit unterschiedlichen methodischen Zugängen. So können die empirischen Ergebnisse die Komplexität verschiedener Qualitätsaspekte und deren Weiterentwicklung beleuchten, auf Zusammenhänge unterschiedlicher Faktoren hinweisen und damit den Qualitätsdiskurs in der Frühen Bildung vertiefen und deutlich erweitern.

Dies insbesondere, da bereits in der Ausschreibung der Förderrichtlinie die besondere Bedeutung mehrerer Ebenen im System der Frühen Bildung hervorgehoben wurde. Unterschieden wurde zwischen einer Mikroebene der pädagogischen Settings, einer Mesoebene der beteiligten Institutionen und einer übergeordneten Makroebene des Bildungssystems. Damit soll der Annahme entsprochen werden, dass es sich bei der Frühen Bildung um ein komplexes Netzwerk handelt, das auf wechselseitiger Abstimmung, Kooperation und Verständigung der Beteiligten fußt. Verschiedene Akteur:innen, wie pädagogische Fachkräfte, Trägervertreter:innen, Jugendamtsmitarbeiter:innen, Eltern und Kinder, Dozent:innen aus Aus- und Weiterbildung oder auch Wissenschaftler:innen, agieren auf unterschiedlichen Systemebenen. Diese beeinflussen Handlungslogiken, Zielsetzungen oder auch professionelle Identitäten (vgl. Blatter/Schelle 2022) und entsprechend, was Qualität bzw. Qualitätsentwicklung im jeweiligen Kontext bedeutet. Folge davon ist, dass die Qualitätsentwicklungsdebatte keineswegs mit einer von allen Beteiligten getragenen Zielsetzung verbunden ist (vgl. Schelle/Friederich/Buschle 2020).

Die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Gruppen von Akteur:innen nimmt daher einen besonderen Stellenwert ein, wenn Qualitätsentwicklung als Aufgabe für das gesamte System verstanden und ein „kompetentes System“ angestrebt wird (vgl. Urban et al. 2011, 2012). Was darunter zu verstehen ist, fassen Urban et al. (2011, 2012) als Ergebnis des Projekts „Competence Requirements in Early Childhood Education and Care“ (CoRe) zusammen. Sie arbeiten durch einen Vergleich 15 europäischer Kinderbetreuungssysteme und anhand vertiefender Fallstudien heraus, dass vier Ebenen das System kennzeichnen (vgl. Urban et al. 2011):

- Individuelle Ebene (Kompetenzen der Fachkräfte)
- Institutionelle und Team-Ebene (Kompetenzen der Leitungs-, Team- sowie Trägerstrukturen)
- Interinstitutionelle Ebene (Kompetenzen der Unterstützungsstrukturen im Umfeld, Kooperation und Vernetzung)
- Politische Ebene (Kompetenzen eines kohärenten politischen Systems)

Für eine Verbesserung der Qualität ist es entscheidend, alle vier Ebenen in den Blick zu nehmen. Qualität ist dementsprechend nur zu erreichen, wenn alle Bedarfe und Anforderungen auf den unterschiedlichen Ebenen berücksichtigt werden und sich damit ein kompetentes System entwickeln kann. Ein solches System setzt auf die reziproken Beziehungen zwischen Individuen, Teams, Institutionen und der politischen Ebene und hebt diese als Voraussetzung hervor, damit Fachkräfte wiederum verantwortlich und qualitativ mit den Bedürfnissen von Kindern und Eltern umgehen können (vgl. Urban et al. 2012). Diese differenzierte Perspektive auf das System der Kindertagesbetreuung lenkt den Blick also auf die Zusammenhänge zwischen Individuen, Organisationen sowie politischen Dimensionen.

Aufbau und Zielsetzung dieses Bandes

Der vorliegende Herausgeber:innenband greift diese Perspektive auf ein kompetentes System der Frühen Bildung auf. Die empirischen Beiträge der Projekte aus der Förderrichtlinie beziehen sich entsprechend auf unterschiedliche Ebenen und zeigen durch eine methodische Vielfalt auf, in welchem Wechselspiel unterschiedliche Aspekte für die Qualität in Kitas relevant werden. Dabei werden die individuelle Ebene der *Akteur:innen* und insbesondere auch die Kinder als Akteur:innen angesprochen, die institutionelle Ebene der *Organisation* wird eingebettet in sozialräumliche Unterstützungsstrukturen betrachtet, und Kontextbedingungen werden auf verschiedenen *Systemebenen* deutlich. Mit diesem Band werden zum einen die Ergebnisse aller Projekte der Förderrichtlinie gebündelt dargestellt. Zum anderen will er aber auch einen Beitrag dazu leisten, den Diskurs über Qualität zu erweitern und angesichts dessen Komplexität auszudifferenzieren. Abgeschlossen wird der Band durch einen Beitrag aus dem Metavorhaben der Förderrichtlinie, der die Frage nach der Bedeutung von Wissenstransfer für die Qualitätsentwicklung kritisch beleuchtet.

Zu den Beiträgen in diesem Band

Den Auftakt bildet der Beitrag des Projektes „Eine neue Generation von Kita-Trägern: Qualität und Qualitätssicherung in der frühkindlichen Bildung und Betreuung“ (GEN-T) mit dem Titel „*Neue Träger und ihre Qualität – Profile*

und Strategien neuer Träger in drei Städten“. Birgit Riedel und Kristina Geiger definieren dabei neue Träger als diejenigen, die ab dem Jahr 2000 neu gegründet wurden bzw. neu in das Feld der Kindertagesbetreuung expandiert sind, ohne einem der etablierten Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege anzugehören. Trotz ihrer regional zum Teil großen Bedeutung ist über diese Träger bislang noch wenig bekannt. Daher führte das Forschungsteam Fallstudien in drei deutschen Großstädten durch, die eine hohe Ausbaudynamik aufweisen. In einem Mixed-Methods-Design erfolgten 28 leitfadengestützte Interviews mit Vertreter:innen von neuen und traditionellen, spitzenverbandlich organisierten Trägern sowie mit Vertreter:innen kommunaler Behörden. Darüber hinaus wurde eine schriftliche Befragung aller Träger in den drei ausgewählten Städten durchgeführt. Die Ergebnisse weisen auf der Ebene der Organisationsstrukturen auf ein erkennbares Profil der neuen Träger hin, die sich etwa stärker ausschließlich auf die Kindertagesbetreuung fokussieren oder sich durch persönliches Engagement sowie Praxisnähe auszeichnen. Charakteristisch für neue Träger ist zudem eine stärkere Steuerung und Einflussnahme der Einrichtungen. Bei den Aufgaben der Qualitätssteuerung und Personalentwicklung zeigen sich jedoch kaum Unterschiede zwischen neuen und etablierten Trägern, die diesbezüglich vor ähnlichen An- und Herausforderungen stehen. Die Autor:innen plädieren dafür, die notwendige Weiterentwicklung der Strukturen und der Fachlichkeit aller Träger stärker in den Fokus zu rücken.

Daran anschließend folgt der Beitrag der Autor:innen Kirsten Fuchs-Rechlin, Christiane Meiner-Teubner, Janine Birkel-Barmsen und Justus Peters „*Alles nur Fassade? Wie Einrichtungsträger das Qualitätsmanagement ihrer Kitas steuern*“. Zur Beantwortung dieser Fragestellung wählte das Projekt „Träger und ihre Kitas – Träger-Einrichtungs-Kooperationen im Spannungsfeld zwischen Steuerung und Unterstützung“ (TrEiKo) eine systemtheoretische Perspektive auf Steuerung in Organisationen, bei der Steuerung vorrangig als eine Gestaltung der Rahmenbedingungen gesehen wird. Entsprechend stehen im Beitrag die arbeitsteilige Organisation zwischen Träger und Kitas, die Koordination der Aufgaben für Qualitätsmanagement, die zuständigen Unternehmensebenen sowie der Formalisierungsgrad der Verfahren zum Qualitätsmanagement im Vordergrund. Im Rahmen eines Mixed-Methods-Designs wurden zunächst in 13 qualitativ angelegten Fallstudien in sechs Bundesländern insgesamt 126 leitfadengestützte Interviews mit Vertreter:innen von Kita-Trägern, Kita-Leitungen sowie pädagogischen Fachkräften durchgeführt. Zusätzlich fand eine quantitative Befragung statt, an der sich 906 Träger aus ganz Deutschland beteiligten. Die Ergebnisse der beiden Erhebungsstränge zeigen, dass das Qualitätsmanagement mit steigendem Grad der Institutionalisierung stabiler in der Organisation verankert ist. Im Beitrag werden konkrete Aspekte genannt, die eine solche strukturelle Verankerung kennzeichnen, wie z. B. eine regelmäßige fachliche Beratung von Kitas im Qualitätsmanagement-Prozess oder die Thematisierung von Qualitätsmanagement in

Entscheidungsgremien sowie auf allen hierarchischen Ebenen. Die Autor:innen weisen zudem darauf hin, dass ein Bedarf an qualitativer Weiterentwicklung der Trägerarbeit besteht und dafür geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen. Darüber hinaus wird deutlich, dass das Interesse an einer Weiterentwicklung der Qualität in Kitas durchaus hoch ist, diese jedoch häufig an den passenden Strategien für eine Implementierung scheitert.

Der Themenkomplex „Träger“ steht auch im Projekt „Segregation und Trägerschaft – Eine quantitativ-qualitative Studie zur Untersuchung von sozialer und ethnischer Entmischung in Kitas“ (SET) im Fokus. Nina Hogrebe, Johanna Mierendorff, Gesine Nebe und Stefan Schulder beschäftigen sich in ihrem Beitrag „*Kita-Träger – (k)eine segregationsrelevante Einflussgröße?*“ mit der Rolle von Trägerorganisationen bei Entmischungsprozessen im System der Frühen Bildung. Vorgestellt werden die Ergebnisse beider Teilprojekte des Verbundprojektes, die sich in ihrer methodischen Anlage unterscheiden. Im quantitativ geprägten Projektteil „Trägerspezifische Segregationsmuster in Deutschland“ (SET:ID) wurden Sekundäranalysen mit Daten des NEPS sowie der K²ID-SOEP-Studie durchgeführt. Dabei wurden das Ausmaß der Segregation in der Kindertagesbetreuung in Deutschland, die Bedeutung verschiedener Aufnahmekriterien bei der Vergabe von Kita-Plätzen sowie mögliche Verbindungen zwischen Segregation und der Trägerschaft von Kitas betrachtet. Im Teilprojekt „Trägerspezifische Organisationskulturen und Handlungspraktiken“ (SET:OHA) erfolgten problemzentrierte Interviews mit Vertreter:innen von Jugendämtern und Trägern sowie mit Kita-Leitungen. Ziel der qualitativen Analysen war es, das Handeln der Teilnehmenden in Bezug auf die Vergabe von Kita-Plätzen sowie die rechtlichen, administrativen und organisatorischen Bedingungen dieses Handelns offenzulegen. Dabei wird ein Entscheidungshandeln sichtbar, das von einem hohen Maß an Flexibilität und Reaktivität gekennzeichnet ist. Diese von den Autor:innen als „Modus reaktiver Flexibilität“ bezeichnete Herangehensweise bietet bei der Zusammenführung der Ergebnisse beider Teilstudien auch eine Erklärung für die unerwarteten Ergebnisse der Sekundäranalysen in SET:ID.

Im nachfolgenden Beitrag des Projektes „Leitungsqualität in Kindertageseinrichtungen“ (LeiKi) mit dem Titel „*Zum Zusammenhang zwischen dem Führungsverhalten von Kita-Leitungen und der Arbeitszufriedenheit frühpädagogischer Fachkräfte*“ stellen Vera Eling, Iris Heß, Thilo Schmidt und Wilfried Smidt dar, welche unterschiedlichen Führungsstile von Führungskräften in Kitas erkennbar sind und inwiefern diese die Arbeitszufriedenheit ihrer Mitarbeitenden beeinflussen. Der Arbeitszufriedenheit wird dabei eine hohe Bedeutung für die Bindung der Mitarbeitenden und für die Prozessqualität der pädagogischen Praxis zugeschrieben. Im Beitrag werden zunächst verschiedene, in einer Literaturrecherche identifizierte Führungsstile vorgestellt sowie Indikatoren für die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeitenden definiert. Darauf aufbauend wird der Zusammenhang der Arbeitszufriedenheit der Mitarbeitenden mit dem von

ihnen eingeschätzten Führungsverhalten der eigenen Leitungskraft mittels einer Clusteranalyse untersucht. Datengrundlage bilden dabei 182 Fragebögen von Kita-Leitungen und pädagogischen Fachkräften aus 75 Kitas in Rheinland-Pfalz. Die Ergebnisse zeigen, dass die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeitenden sinkt, wenn das Führungsverhalten der Leitung als ambivalent oder als nur moderat konstruktiv beschrieben wird. Hingegen sind die pädagogischen Fachkräfte maßgeblich zufriedener, wenn sie ein konstruktives Führungsverhalten beschreiben, bei dem die Leitung z. B. inspirierend und authentisch wirkt und durch Anerkennung und Gewährung von Autonomie motiviert. Entsprechend positiv deuten die Autor:innen, dass sich der Führungstyp „konstruktives Führungsverhalten“ in der Stichprobe deutlich häufiger zeigt. Dabei gilt es zu reflektieren, inwiefern sich eine hohe Arbeitszufriedenheit wiederum positiv auf das Führungsverhalten auswirkt.

In ihrem Beitrag mit dem Titel *„Kindertageseinrichtungen als sozialräumlich vernetzte und vernetzende Akteure? Bildungspolitische Konzeptualisierungen und organisationale Perspektiven“* stellen Tom Töpfer und Peter Cloos ausgewählte Ergebnisse des Projektes *„Kindertageseinrichtungen als vernetzte Organisationen im Sozialraum“* (KitaNet) vor. Das Projekt widmete sich der Frage, welche bildungspolitischen Erwartungen an Kitas gestellt werden, sich sozialräumlich zu vernetzen, und welche Konzepte dabei deutlich werden. Darüber hinaus stand die Frage im Vordergrund, welche unterschiedlichen Vernetzungsmodi Kitas umsetzen und inwieweit sozialräumliche Vernetzung einen Beitrag zur Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabe von Kindern und Familien leistet. Zur Beantwortung dieser Frage führte das Forschungsteam sowohl eine Dokumentenanalyse von Bildungsplänen als auch qualitative Netzwerkkarten-Interviews mit 18 Kita-Leitungen bzw. Leitungsteams durch. Anhand der Analysen konnten vier Sozialraumkonzepte identifiziert werden: der egozentrierte Sozialraum, der polyzentrierte Sozialraum, der soziozentrierte Sozialraum sowie der soziozentrierte Sozialraum ergänzt um eine Zentrum-Peripherie-Perspektive. Im Beitrag wird mittels zweier Fallbeispiele von Kitas aufgezeigt, wie vielfältig Vernetzungsaufträge in der Praxis umgesetzt werden. Im Anschluss daran stellen Tom Töpfer und Peter Cloos drei unterschiedliche Vernetzungsmodi vor und diskutieren, welches Potenzial darin für strukturelle Inklusivness von Kindern und Familien steckt.

Anschließend widmen sich Ursula Stenger, Claus Stieve, Michèle Zirves, Kristina Vitek und Antonina Poliakova in ihrem Beitrag *„Topografien kultureller Räume – Raumqualitäten in Kindertageseinrichtungen“* der Frage, wie Räume Kinder zum Spielen, Erleben und Lernen anregen können. Dabei geht es unter anderem darum herauszufinden, wie Kinder die Räume ihrer Kita wahrnehmen und wie sie die Anregungspotenziale der Räume für sich selbst aufgreifen und wirksam machen. Die Autor:innen berichten von den Ergebnissen ihrer ethnografischen Feldforschung in drei Kitas im Rahmen des Projektes *„RaumQualitäten – Eine Topographie des pädagogischen Raums in Kindertageseinrichtungen“*. Jede der

Einrichtungen wurde in fünf Feldphasen jeweils für mehrere Tage von den Forschenden besucht. Als Analysematerial dienten Grundrisse, Raumprogramme und Konzeptionen der Einrichtungen, Führungen durch die Einrichtungen, Gespräche mit den pädagogischen Fachkräften sowie mit der Einrichtungsleitung, teilnehmende Beobachtungen und Foto- bzw. Videografien. Auf Grundlage der Analysen konnten drei Topografien von Raumerfahrungen erstellt werden, die sich in mehrere Schichten „aufblättern“ lassen: der sachliche, der intendierte und der gelebte Raum. Die Analysen zeigen, dass die miteinander gekoppelten Topografien eine kulturelle Bedeutung einnehmen und so Kita-Räume als Kulturen betrachtet werden können. Anhand zweier Fallbeispiele werden die Unterschiede in den Kita-Kulturen deutlich und es wird die Frage diskutiert, inwiefern bildende Räume in diesen Kita-Kulturen entstehen.

Das Team Stephanie Simon, Yvonne Gormanns, Katja Gramelt, Tatjana Koplack, Barbara Lochner, Jessica Prigge, Agata Skalska und Werner Thole des Projektes „Kinder als ‚Stakeholder‘ in Kindertageseinrichtungen (KiSte) – Studie zu den Sichtweisen der Kinder auf institutionelle Arrangements“ plädiert mit Nachdruck dafür, der Perspektive der Kinder in der Qualitätsdebatte mehr Aufmerksamkeit zu schenken. In ihrem Beitrag *„Kinder als Akteur:innen – Erinnerung an eine fast vergessene Dimension in der Debatte um Qualität von Kindertageseinrichtungen“* kritisieren die Autor:innen herkömmliche Qualitätsmessinstrumente, die aus ihrer Sicht die Meinung der Erwachsenen widerspiegeln und das „bisher Erreichte“ durch standardisierte Messungen reproduzieren. Eine Weiterentwicklung von Qualität sei jedoch vor allem durch den Einbezug neuer Sichtweisen möglich. Dieser Argumentation folgend werden die Perspektiven der Kinder in den Vordergrund gestellt. So wurden im Projekt KiSte 117 videografierte Begehungen mit Kindern in 15 Kitas in vier Städten realisiert, bei denen die Kinder den Forschenden ihre eigene Interpretation ihrer Betreuungsinstitution zeigen konnten. Flankiert wurden die Begehungen durch dialogische Gespräche mit den Kindern und ethnografische Feldnotizen der Forschenden. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Kinder eine sehr differenzierte Perspektive unter anderem auf ihre Kita, die dort vorherrschenden Bedingungen und Regeln, das pädagogische Personal sowie ihre Peers einnehmen können. Was Qualitätsentwicklung kennzeichnet, kann entsprechend angemessener beantwortet werden, wenn die Perspektive der Kinder einbezogen wird.

Im Beitrag *„Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in der frühkindlichen Bildung – Doing Collaboration als Konzept zur Erforschung der Praxis eines Programms“* stellen Tanja Betz und Sabine Bollig Ergebnisse des Projektes „Gute Partnerschaften in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung“ (PARTNER) vor. Dabei gehen sie empirisch-qualitativ den folgenden drei von ihnen formulierten Thesen mit Blick auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Kita und Familie nach: 1. Es zeigt sich eine Verengung auf bildungsbezogene Rahmungen des Verhältnisses von Kita und Familie. 2. Die Position

der Kinder bei der Betrachtung dieses Verhältnisses ist unklar. 3. Es gibt wenig Forschung zu den vielfältigen Reproduktionsmechanismen von Ungleichheit in der Zusammenarbeit von Kita und Familie. Leitend ist hierbei das Konzept des *Doing Collaboration*, das von den Autor:innen entwickelt wurde und eine praxisanalytische Perspektive auf die Zusammenarbeit von Kita und Familie erlaubt. Analysiert wird umfangreiches Datenmaterial, das mit einer Vielfalt an Methoden (teilnehmende Beobachtungen, leitfadengestützte Interviews mit Fachkräften und Eltern, Analysen von Eltern-Fachkraft-Gesprächen) im Rahmen von ethnografischer Feldforschung in vier Kitas erhoben wurde. Ergänzt wird dies um Sekundäranalysen von Daten und Analysen aus Vorgängerprojekten. Fokussiert werden im Beitrag drei Ergebnisbereiche: Der „Mittagsschlaf“ und die vielfältigen Praktiken, Rahmungen und Konstellationen der Zusammenarbeit, die eigenständigen Beiträge und Akteurspositionen von Kindern in der Zusammenarbeit sowie Formen der alltäglichen Ungleichheitsreproduktion in Eltern-Fachkraft-Gesprächen. Entlang dieser Analysen wird herausgearbeitet, welchen Beitrag das praxisanalytische Konzept des *Doing Collaboration* bei der Erforschung von Partnerschaften zwischen Fachkräften, Eltern und Kindern leisten kann.

Im Anschluss daran präsentiert das interdisziplinäre Team Drorit Lengyel, Elke Montanari, Tanja Salem und Barbara Graßer in seinem Beitrag „*Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen und die Bedeutung des migrationsgesellschaftlichen und organisationalen Kontexts*“ Ergebnisse des Projektes „Sprachbildungsprofis in mehrsprachigen Kitas“ (SprabiPiKs). Im Projekt wurde die sprachbezogene Interaktionsqualität in Kitas aus handlungsorientierter linguistischer Perspektive untersucht und ihre Ausgestaltung mit Blick auf einrichtungsinterne und -externe Bedingungen der jeweiligen Kita betrachtet. Hierzu wurden qualitative Fallstudien in sechs Kitas durchgeführt. In jeder Kita stand dabei eine Fachkraft mit hoch ausgeprägtem formal-linguistischem Wissen im Fokus. Diese Fachkräfte bezeichnen die Autor:innen als „Sprachbildungsprofis“. Für die Analysen wurden Videos von Interaktionen der einzelnen Sprachbildungsprofis mit einem oder mehreren Kindern aufgenommen. Ergänzt wurden diese durch Video-Stimulated-Recall-Interviews mit den pädagogischen Fachkräften im direkten Anschluss an die Videografierungen. Im Beitrag gehen die Autor:innen der Frage nach, welche Bedeutung die spezifischen sozialräumlichen (migrationsgesellschaftlichen) und organisationalen Bedingungen mit Blick auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit für das sprachbezogene Interaktionshandeln der pädagogischen Fachkräfte haben. Dies wird anhand eines Falles aus dem Sample betrachtet. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass bei Professionalisierungsmaßnahmen, die den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Kita als Teil des Interaktionshandelns in den Blick nehmen, sowohl die organisationale Ebene als auch die Orientierungen im Team einbezogen werden sollten.

Im Rahmen des Projektes „Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung durch eine web-medierte Weiterbildung zur unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktion in heterogenen Kleinkindgruppen“ (iQuaKi) wurde eine Weiterbildung für Fachkräfte entwickelt. Diese findet über eine digitale Lernplattform (CANVAS) statt und orientiert sich in ihrem Verständnis einer qualitativ hochwertigen Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind am Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Toddler (vgl. La Paro/Hamre/Pianta 2012). Als Grundlage für die didaktische Umsetzung der Weiterbildung dient das Intentional Teaching Model (vgl. Hamre et al. 2012), welches von den Teilnehmenden eine stetige Reflexion der eigenen Praxis einfordert. Die Weiterbildung dauert insgesamt etwa ein halbes Jahr, wobei ein wöchentlicher Arbeitsaufwand von etwa einer Stunde angesetzt wird. Der Beitrag von Yvonne Reyhing, Johanna Lieb, Stefanie Abt und Sonja Perren mit dem Titel *„Die iQuaKi-Online-Weiterbildung zu Fachkraft-Kind-Interaktionen – Theoretische Verortung, methodisch-didaktische Umsetzung und Evaluation“* gibt einerseits eine Einführung in die vom Forschungsteam entwickelte Weiterbildung. Andererseits stellt er die Ergebnisse der Beurteilung der Weiterbildung durch die Teilnehmenden dar. Für diesen Zweck wurden die Teilnehmenden gebeten, einen Fragebogen auszufüllen. Das Feedback der pädagogischen Fachkräfte fiel dabei sehr positiv aus, die Rekrutierung der Teilnehmenden verlief hingegen eher schleppend. Mögliche Erklärungen hierfür, wie etwa die Belastungssituation im Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie, werden im Beitrag beschrieben.

Abschließend stellen Regine Schelle und Kristine Blatter in ihrem Beitrag *„Qualitätsentwicklung durch Empirie? Eine kritische Reflexion des Wissenstransfers in der Frühen Bildung“* Ergebnisse einer eigenen Literaturrecherche zum Transfer in der Frühen Bildung dar, die im Rahmen des Metavorhabens zur Förderrichtlinie (Meta-QEB) realisiert wurde. Qualität wird als ein Schlüsselkonzept innerhalb des Arbeitsfeldes diskutiert und die Zunahme der bzw. Erwartung an Qualitätsforschung dazu in Beziehung gesetzt. Dabei stellt sich die Frage, wie die empirischen Ergebnisse Politik und pädagogische Praxis erreichen, um so Impulse zur Weiterentwicklung setzen zu können. Dazu wird reflektiert, wie sich diese Transferprozesse im Sinne einer evidenzbasierten Politik und Praxis ausgestalten lassen können und welche Herausforderungen damit verbunden sind. Im Anschluss wird der Begriff der Wissenstransformation eingeführt, bei dem Transfer als dialogischer Prozess zwischen allen Beteiligten verstanden wird. Die Wichtigkeit des Dialogs und der Vernetzung zwischen allen beteiligten Akteur:innen im System der Frühen Bildung wird hervorgehoben, wenn es darum geht, pädagogische Qualität nachhaltig weiterzuentwickeln.

Wir hoffen, mit diesen Ausführungen Ihr Interesse am vorliegenden Band geweckt zu haben. Zum Abschluss möchten wir uns bei all jenen bedanken, die die Herausgabe dieses Bandes ermöglicht haben. Ein besonderer Dank gilt dem BMBF als Förderer der Förderrichtlinie „Qualitätsentwicklung für gute Bildung

in der frühen Kindheit“ und damit auch dieses Bandes. Für die vertrauensvolle Zusammenarbeit möchten wir uns bei den Mitarbeitenden des Ministeriums sowie des Projektträgers (DLR) bedanken. Des Weiteren möchten wir den anonymen Gutachter:innen unseren Dank dafür aussprechen, dass sie mit ihrer Expertise und ihren ausführlichen Reviews maßgeblich zur Qualität dieses Bandes beigetragen haben. Bedanken möchten wir uns außerdem bei Gabriele Ernst, die mit dem Lektorat und Korrektorat des Bandes betraut war. Gedankt sei ferner Susanne Opitz von der DJI-internen Medienabteilung für die Unterstützung im gesamten Publikationsprozess und Cornelia Klein für die Betreuung seitens des Verlags. Unser größter Dank geht selbstverständlich an alle beteiligten Autor:innen, die es durch ihre Beiträge ermöglicht haben, dass zentrale Ergebnisse der Förderrichtlinie in einem Band versammelt sind.

München, im November 2022

Kristine Blatter, Stefan Michl, Regine Schelle, Bernhard Kalicki

Literatur

- Anders, Yvonne/Roßbach, Hans-Günther (2013): Frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 183–195.
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022): Transfer in der Frühpädagogik als Wissenstransformation. Theoretische Verortung und Handlungsfelder: In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Cloos, Peter/Friederich, Tina/Schelle, Regine (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik XV. Transfer in der Frühpädagogik. Freiburg im Breisgau: FEL, S. 21–50.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2021): Bericht der Bundesregierung zur Evaluation des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG). Berlin: BMFSFJ.
- BMFSFJ/JFMK – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Jugend- und Familienministerkonferenz der Länder (Hrsg.) (2016): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern. Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz. Berlin: BMFSFJ.
- Fthenakis, Wassilios E./Hanssen, Kirsten/Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (Hrsg.) (2003): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hamre, Bridget K./Downer, Jason T./Jamil, Faiza M./Pianta, Robert C. (2012): Enhancing teachers' intentional use of effective interactions with children: Designing and testing professional development interventions. In: Pianta, Robert C. (Hrsg.): Handbook of Early Childhood Education. New York und London: Guilford Press, S. 507–532.
- Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2021): ERiK Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld: wbv.
- Koch, Sandra/Schulz, Marc/Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Smidt, Wilfried (2018): Frühpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheiten. Eine Einführung. In: Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Koch, Sandra/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 9–20.
- König, Anke (2016): Bildung in frühpädagogischen Institutionen. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 415–430.

- La Paro, Karen M./Hamre, Bridget K./Pianta, Robert C. (2012): Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, Toddler. Baltimore: Brookes Publishing.
- Preissing, Christa (Hrsg.) (2003): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rupprecht, Beatrice/Lattner, Katrin (2021): Herausforderungen und Besonderheiten der Durchführung von Forschungsprojekten im Kitaalltag. In: Weimann-Sandig, Nina (Hrsg.): Forschungsfeld Kita. Grundlagen der Frühpädagogik, Band 5. Hürth: Carl Link, S. 31–55.
- Schelle, Regine/Friederich, Tina/Buschle, Christina (2020): Qualität in der Kita. Mögliche Impulse eines interaktionistischen Professionalitätsverständnisses. Ein Diskussionsbeitrag. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 15, H. 2, S. 199–216.
- Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (2018): Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster und New York: Waxmann, S. 9–22.
- Urban, Mathias/Vandenbroeck, Michel/Lazzari, Arianna/Laere, Katrien van/Peeters, Jan (2011): Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final Report. London und Gent
- Urban, Mathias/Vandenbroeck, Michel/Laere, Katrien van/Lazzari, Arianna/Peeters, Jan (2012): Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. In: European Journal of Education 47, H. 4, S. 508–526.
- Viernickel, Susanne (2015): Die AWiFF-Förderlinie in der frühpädagogischen Forschungslandschaft. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 21–46.
- Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (2015): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg im Breisgau: Herder.

Neue Träger und ihre Qualität

Profile und Strategien neuer Träger in drei Städten

Birgit Riedel, Kristina Geiger

Abstract

Die Kita-Qualitätsdebatte wendet sich mit einiger Verspätung den Trägern als Schlüsselakteuren einer nachhaltigen Qualitätssicherung und -entwicklung zu. Es besteht Einigkeit, dass die Qualität des Trägers u. a. Voraussetzung für eine gute pädagogische Qualität in den Kitas ist und gestärkt werden sollte. Was eine gute Trägerqualität ausmacht, ist dabei nicht hinlänglich geklärt. Der vorliegende Beitrag geht auf Basis von Fallstudien in drei Städten der Frage nach, wie neue Träger, die im Zuge des U3-Ausbaus an Bedeutung gewonnen haben, Qualität steuern und welche Organisationsprofile und Orientierungen dem zugrunde liegen. Die Ergebnisse verweisen auf unterschiedliche Organisationsstrukturen und Stile der Qualitätssteuerung neuer und alter Träger. Neue Träger sind meist nur in der Kindertagesbetreuung tätig. Sie bündeln mehr Aufgaben bei sich und haben einen direktiveren Steuerungsstil. Gleichzeitig lässt sich für alte wie neue Träger ein geringes Bewusstsein für die Notwendigkeit der Weiterentwicklung der eigenen Strukturen und Fachlichkeit feststellen.

Schlagwörter: Trägerqualität, Qualitätsentwicklung, neue Träger, Steuerung

1 Träger im Qualitätsdiskurs – eine lange vernachlässigte Dimension

Träger von Kindertageseinrichtungen bilden eine wichtige Schaltstelle im System der Kindertagesbetreuung. Trotzdem widmete ihnen die Forschung bisher wenig Aufmerksamkeit. Das scheint sich gerade zu ändern: Die Diskussion über Trägerverantwortung – respektive Trägerqualität oder -zuverlässigkeit – und Trägeraufgaben nimmt Fahrt auf (vgl. MBJS 2018; Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2018; BAGLJÄ 2020). Dies hat zuletzt in mehreren Positionspapieren und der Reform des § 45 SGB VIII Niederschlag gefunden, welcher die „Trägerzuverlässigkeit“ als wichtige Voraussetzung für die Erteilung einer Betriebserlaubnis herausstellt. Auch der Wandel der Trägerstrukturen und

das Auftreten neuer Träger rücken diese Akteurebene und ihre Bedeutung für die Kita-Qualität in den Blick (vgl. Riedel 2009; Böwing-Schmalenbrock/Tiedemann 2019).

In Deutschland hat sich im sozialen Dienstleistungssektor seit der Mitte des 19. Jahrhunderts eine für Europa einmalige gemeinnützige Trägerlandschaft entwickelt, die auch das Feld der Kindertagesbetreuung nachhaltig geprägt hat (vgl. Schmid 1996). Unter den freien Trägern nehmen die großen Wohlfahrtsverbände und ihre Mitgliedsorganisationen bis heute eine dominierende Stellung ein. Zusammen stellen sie etwa die Hälfte der Kindertageseinrichtungen in Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt 2020).

Wenngleich auch davor bereits Elterninitiativen, kleine örtliche Vereine und Initiativen sowie in Einzelfällen gewerbliche Anbieter das Angebot erweiterten, ist im Zuge des Betreuungsausbaus der letzten beiden Jahrzehnte die Trägerlandschaft nochmals deutlich in Bewegung geraten. Im Zeitraum von 2006 bis 2020 wurden mehr als 530.000 Betreuungsplätze allein für Kinder unter drei Jahren, zum weit überwiegenden Teil in Kindertageseinrichtungen, geschaffen. Ein Blick in die Kinder- und Jugendhilfestatistik bestätigt, dass dabei vor allem privatgewerbliche sowie jene gemeinnützigen Träger an Bedeutung gewonnen haben, die keinem der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege angeschlossen sind (vgl. Böwing-Schmalenbrock/Tiedemann 2019). Beide Gruppen verzeichnen prozentual die größten Anstiege beim Anteil an betreuten Kindern. Was auf Bundesebene als eher geringe Verschiebung sichtbar ist, stellt sich auf kommunaler Ebene als zum Teil äußerst dynamisches Wachstum eines neuen Trägersegments dar (vgl. Riedel et al. 2022).

Vor diesem Hintergrund entstand die Studie „Eine neue Generation von Kita-Trägern: Qualität und Qualitätssicherung in der frühkindlichen Bildung und Betreuung“ (GEN-T) (vgl. Riedel et al. 2022). Sie nimmt ebenjene Kita-Träger unter die Lupe, die sich im Zuge des U3-Ausbaus neu etabliert haben und sich nicht in das klassische Trägerschema der Freien Wohlfahrtspflege einordnen lassen. Soziale Initiativen, Entrepreneurs, Kleinunternehmen – die Formen sind zahlreich, das Wissen über diese neuen Träger, ihr Profil und ihren Umgang mit Qualität ist bisher jedoch gering.

Ein empirischer Einblick ist nicht zuletzt deshalb relevant, weil sich in der Praxis beobachten lässt, dass gegenüber den Trägern, die jenseits des klassischen Trägerspektrums entstehen, aufseiten der Fachpolitik und der traditionellen Akteure eine erhebliche Unsicherheit besteht. Vorbehalte zeigen sich vor allem gegenüber privatgewerblichen Trägern, die vielerorts ein neues Phänomen darstellen; man trifft häufig auf Skepsis, was deren Zuverlässigkeit, allgemeine Zugänglichkeit, Seriosität und wirtschaftliche Interessen angeht (vgl. GEW 2008; Ernst/Mader/Mierendorff 2014). Die Studie sollte daher mehrere Dinge leisten: erstens durch eine differenzierte Darstellung für die Vielfalt neuer Träger sensibilisieren, zweitens die Einschätzung der neuen Akteure dadurch erleichtern, dass

ihre Gründungsmotive und inhaltlichen Orientierungen beleuchtet werden, und drittens explorativ aufzeigen, wie diese Träger ihre Verantwortung am Beispiel der Qualitätssicherung und -entwicklung ausfüllen.

Davon ausgehend weist der vorliegende Beitrag folgende Struktur auf: Zuerst werden aus der Literatur wesentliche Aspekte und Kriterien herausgearbeitet, die derzeit für Trägerverantwortung und Trägerqualität herangezogen werden. Anschließend wird die „neue Generation“ von Kita-Trägern entlang einzelner Kriterien mit ihren Charakteristika und Besonderheiten umrissen. In einem nächsten Schritt wird aufgezeigt, wie diese spezifischen Träger mit Fragen der Trägerverantwortung und Qualitätssicherung in ihren Kindertageseinrichtungen und auf Ebene des Trägers umgehen. Abschließend wird diskutiert, welche Stärken und Schwächen darin angelegt sind und wie herkömmliche Qualitätskriterien gegebenenfalls erweitert werden müssen.

2 Qualität von Trägern revisited: Befunde aus der Literatur

Trägerverantwortung oder auch Trägerqualität werden gerade (wieder)entdeckt, nachdem erstmals in der „Nationalen Qualitätsoffensive im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ (NQI) Ende der 1990er-Jahre Merkmale von „Trägerqualität“ beschrieben wurden. Dies mündete in der Erstellung des Qualitätshandbuchs „Träger zeigen Profil“ (vgl. Fthenakis et al. 2003) sowie in der Entwicklung eines Selbstevaluationsbogens für Träger. Allerdings bleibt festzuhalten, dass die Erkenntnisse und Empfehlungen von damals nur wenig aufgegriffen wurden. So verweist etwa Stöbe-Blossey (2010) auf eine geringe Rezeption des NQI-Qualitätshandbuchs. Es vergingen nahezu zwei Jahrzehnte, bevor die Frage, was einen „guten“ Träger ausmacht, erneut aufgegriffen wurde. Der vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS) veröffentlichte „Qualitätsrahmen für Träger von Kindertageseinrichtungen im Land Brandenburg“ (vgl. MBJS 2018) legte ein klares, auf Träger zugeschnittenes und mit inhaltlichen Zielsetzungen unterlegtes Konzept zur Selbstevaluation für Träger vor, das mit der deutlichen Trennung zwischen Träger- und Einrichtungsqualität als Gegenentwurf zum NQI-Trägerprofil gesehen werden kann (vgl. Blatter 2021). Zeitgleich wurden in einer fachlichen Empfehlung des Landesjugendhilfeausschusses des Freistaats Thüringen Pflichten und Aufgaben eines Trägers herausgearbeitet, wobei ein Fokus auf der Aufgabenteilung mit den Kita-Leitungen lag (vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2018).

In jüngster Zeit hat das im Juni 2021 verabschiedete Kinder- und Jugendstärkungsgesetz die Bedeutung der Träger ebenfalls unterstrichen, indem die Erteilung einer Betriebserlaubnis für eine Einrichtung an die Zuverlässigkeit des Trägers geknüpft wird (§ 45 SGB VIII). Nachdem die Prüfung zur Erteilung der Betriebserlaubnis bis dahin einrichtungsbezogen erfolgte, wird nun auch

die Eignung des Trägers im Sinne seiner Zuverlässigkeit als zusätzliches Kriterium aufgenommen. Vor diesem Hintergrund hat die Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (BAGLJÄ) ihrerseits dargelegt, welche Anforderungen heute an Kita-Träger gerichtet werden. Sie formuliert „Qualitätskriterien für das Trägerhandeln“, welche die spezifischen Rahmenbedingungen neuer und kleiner Träger explizit mit in den Blick nehmen (vgl. BAGLJÄ 2020).

Zieht man die genannten Positionspapiere sowie Gesetzestexte und die wenigen vorliegenden empirischen Arbeiten heran, setzen diese bei dem Versuch, Trägerqualität zu definieren und Kriterien für Fachlichkeit zu entwickeln, an unterschiedlichen Stellen an:

- *Bei den Organisationsstrukturen:* Träger präsentieren sich z. B. hinsichtlich ihrer Größe und der Haupt- oder Ehrenamtlichkeit der Trägerverantwortlichen sehr heterogen, und dementsprechend können Zuständigkeiten unterschiedlich verteilt sein (vgl. Strehmel 2021). Dabei wird zum Teil mit einer hauptamtlichen Organisationsstruktur eine höhere Professionalität im Management assoziiert als mit ehrenamtlichen Trägerstrukturen (vgl. Klug/Kratzmann 2016; Begründung zu § 24 Abs. 4 Kita-Gesetz (KiTaG) Rheinland-Pfalz: Ministerium für Bildung 2021). Darüber hinaus wird insbesondere das Vorliegen einer Doppelfunktion von Trägervertretung und Kita-Leitung bzw. Erzieher:in kritisch bewertet, weil damit die Kontrollaufgabe des Trägers de facto wegfällt, etwa in Beschwerde- oder Kinderschutzfällen (vgl. BAGLJÄ 2020).
- *Bei den Leit- bzw. Arbeitsprinzipien des Trägers:* Am deutlichsten bezieht hierzu das Leitpapier des Landes Brandenburg Stellung, das auf Grundlage eines breiten Diskussionsprozesses mit Trägern drei Interaktionsebenen unterscheidet, auf denen sich Trägerqualität manifestiert: (a) im Binnenverhältnis zu Mitarbeitenden; (b) im Verhältnis zu den Nutzer:innen, also Kindern und Eltern; (c) im Außenverhältnis zu relevanten Behörden, u. a. zum Jugendamt. Als zentrale Prinzipien für die Interaktion mit diesen Kooperationspartner:innen werden Beteiligung, Transparenz, Vertragstreue, Personalentwicklung, Ressourcenverantwortung und Sicherung der Kontinuität genannt (vgl. MBS 2018).
- *Beim Trägerprofil:* Ein nach innen und außen klares Trägerprofil stellt einen weiteren Qualitätsaspekt dar (vgl. MBS 2018). Eine Schärfung des Profils kann z. B. durch Konzentration auf das Aufgabenfeld der Kindertagesbetreuung, die Erarbeitung eines Trägerleitbilds oder eines trägerspezifischen Qualitätskonzepts erreicht werden, das wiederum Grundlage für eine geteilte pädagogische Praxis und Corporate Identity darstellt (vgl. Diskowski 2009). Im „Qualitätsrahmen für Träger von Kindertageseinrichtungen im Land Brandenburg“ (vgl. MBS 2018) wird besonderer Wert darauf gelegt, dass das Bekenntnis des Trägers zu seinen Absichten und Zielen Verbindlichkeit

besitzt und Orientierung gibt, wohingegen die Form der Offenlegung (z. B. Trägerkonzept, Leitbild) nachrangig sei.

- *Beim Trägerpersonal:* Dieses rückt erst allmählich in den Blick. Als bisher einziges Bundesland schreibt Rheinland-Pfalz in seinem im Jahr 2019 in Kraft getretenen Kita-Gesetz Qualifizierungsvoraussetzungen für das Trägerpersonal vor (§ 24 Abs. 4 KiTaG). Dahinter steht die Annahme, dass ein hoher Professionalisierungsgrad die Anbindung an die fachliche Entwicklung und entsprechende Fachdiskurse gewährleistet. Als Barrieren für die Kompetenzentwicklung des Trägerpersonals erweisen sich ein quantitativ unzureichendes Weiterbildungsangebot für Träger sowie das Fehlen eines anerkannten Träger-Kompetenzprofils (vgl. IFK 2019). Die Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter hat daher ein Kompetenzstrukturmodell als Grundlage für die Erarbeitung von Qualifizierungsangeboten für Träger vorgelegt (vgl. BAGLJÄ 2020).
- *Bei den Trägeraufgaben:* Beispielsweise führt das Land Thüringen als wesentliche Pflichten eines Trägers gemäß dem Thüringer Kita-Gesetz an: die Einhaltung der für den Betrieb der Einrichtung geltenden Rechtsvorschriften, die Verantwortung für die inhaltliche und organisatorische Arbeit in der Kita, die Wahrnehmung des Schutzauftrags bei Kindeswohlgefährdung, Aufgaben in Bezug auf die Mitwirkungsrechte der Eltern, Aufgaben im Zusammenhang mit weiteren Regelungsgegenständen etwa im Rahmen von Erlaubnis und Aufsicht, bei der räumlichen Ausstattung und Personalausstattung der Kitas sowie bei der Gesundheitsfürsorge und Fortbildung des Kita-Personals (vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2018). Ähnliche Auflistungen von Trägeraufgaben finden sich auch in anderen Dokumenten. Meist wird jedoch eingeräumt, dass die Aufgaben zwischen Träger und Kita-Leitung auf verschiedene Weise aufgeteilt und vereinbart werden können. Als bedeutsam werden daher die transparente Verantwortungsteilung und Aufgabenfestlegung zwischen Träger und Kita-Leitung herausgestellt (vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2018).
- *Bei der Trägersteuerung:* Steuerungsverfahren sind vor dem Hintergrund von Qualitätsverständnis bzw. -konzept zu betrachten. In Bezug auf die Qualitätssteuerung werden Top-down- und Bottom-up-Steuerungsprozesse unterschieden (vgl. Altgeld/Stöbe-Blossey 2008). Darüber hinaus können Steuerungsverfahren in eher effekt- und wirkungsorientierte sowie eher diskursorientierte Ansätze differenziert werden (vgl. Klinkhammer/Schäfer 2017). Während bei der effektorientierten Steuerung auf standardisierte Verfahren und Qualitätsmessungen gesetzt wird, zielt die diskursorientierte Steuerung stärker auf eine gemeinsame Aushandlung des Qualitätsverständnisses und daraufbezogener Maßnahmen. Je nachdem, wie viel Verantwortung und Entscheidungskompetenz beim Träger verankert sind, an die Einrichtungsleitung(en) delegiert oder aber gemeinsam wahrgenommen werden, lässt sich damit einhergehend

zwischen unterschiedlichen Beteiligungsformen unterscheiden (zu verschiedenen Graden der Partizipation vgl. Kalicki et al. 2004).

Insgesamt fällt auf, dass bisher noch wenig empirische Forschung zu Trägerhandeln und Dimensionen von Trägerqualität bzw. den Faktoren, die diese beeinflussen, durchgeführt wurde. Ein für die vorliegende Studie relevantes jüngerer Beispiel ist die empirische Auseinandersetzung von Mader und Menz (2019) mit Stilen der Qualitätssteuerung. Auf Grundlage von Interviews mit acht Vertreter:innen unterschiedlicher Kita-Träger sowie mindestens einer dazugehörigen Kita-Leitung haben sie drei spezifische Steuerungsstile herausgearbeitet, die sie anhand von Vignetten zugespitzt illustrieren. Die Vignetten bilden das Spektrum der Einflussmöglichkeiten und Handlungsspielräume bei der Implementierung qualitätssichernder Verfahren ab. Im Ergebnis unterscheiden sie Stile der Qualitätssteuerung entlang der Dimensionen top-down bzw. bottom-up in Kombination mit einem diskurs- oder effektorientierten Steuerungsstil.

Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass andere Qualitätsaspekte im aktuellen Trägerdiskurs der Kindertagesbetreuung eine nachrangige, allenfalls implizite Rolle spielen. So wird die potenzielle Bedeutung von Trägern als zivilgesellschaftlichen Akteuren, die freiwilliges Engagement fördern, anwaltschaftlich die Interessen sozial schwacher Gruppen vertreten sowie das Feld der Kinder- und Jugendhilfe aktiv mitgestalten und durch fachliche Impulse weiterentwickeln (vgl. Strünck 2018) – Rollen, die traditionell den großen Wohlfahrtsverbänden zugeschrieben werden –, in diesem Zusammenhang kaum thematisiert.

3 Methode

Als *neue Träger* wurden in der vorliegenden Studie solche Träger definiert, die ab dem Jahr 2000 gegründet wurden bzw. neu in die Kindertagesbetreuung expandiert sind und keinem Spitzenverband der Freien Wohlfahrtspflege angehören. Dies schließt sowohl privatgemeinnützige als auch privatgewerbliche Träger ein. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Träger, die den etablierten Spitzenverbänden angeschlossen sind, eher traditionelle Charakteristika aufweisen und im Feld der Kinder- und Jugendhilfe anerkannt sind, während neue Träger außerhalb der Spitzenverbände sich in ihrem Profil und Selbstverständnis teilweise gezielt von traditionellen Trägern abgrenzen und mit höheren Zugangsbarrieren zum „Kita-Markt“ konfrontiert sind.

Methodisch stützt sich die Studie auf Fallstudien in drei deutschen Großstädten, die für die Darstellung der Ergebnisse anonymisiert wurden. Die Auswahl der Städte erfolgte auf Grundlage von Auswertungen der Kinder- und Jugendhilfestatistik auf Kreisebene. Ausgewählt wurden Regionen mit einer hohen Ausbaudynamik. Zudem werden unterschiedliche Bundesländer und Betreuungstraditionen

(Ost- und Westdeutschland) sowie unterschiedliche Finanzierungssysteme (Objekt- und Subjektfinanzierung) in den Fallstudien abgebildet. Die Untersuchung der neuen Träger erfolgte nach einem Mixed-Methods-Design, bei dem im Rahmen eines parallelen qualitativen wie auch quantitativen Forschungsstrangs komplementäre Daten erhoben wurden. Durch dieses methodische Vorgehen sollte die komplexe Fragestellung der Untersuchung aus unterschiedlichen Blickwinkeln und möglichst umfassend ausgeleuchtet werden (vgl. Greene/Caracelli/Graham 2008; Kuckartz 2014).

In einem qualitativen Studienteil wurden im Zeitraum von Juni 2019 bis Juni 2020 insgesamt 28 leitfadengestützte Interviews mit Vertretungen von neuen Trägern, traditionellen, spitzenverbandlich organisierten Trägern, von Spitzenverbänden und anderen, teilweise neu gegründeten Verbänden, die sich auch oder vornehmlich an privatgewerbliche Träger richten, sowie mit Vertreter:innen kommunaler Behörden geführt. Diese Interviews dienten dazu, sich den neuen Trägern aus verschiedenen Perspektiven zu nähern, Fremd- und Selbsteinschätzungen zu eruieren und ihre jeweilige Einbettung in lokale Angebots- und Governance-Strukturen abzubilden.

In einem quantitativen Studienteil wurde im Zeitraum von April bis Juni 2020 eine schriftliche Befragung unter allen Kita-Trägern in den drei Städten unter anderem zu Fragen ihrer Organisationsstrukturen und -ziele, zu Qualitätssteuerung, Kooperationsstrukturen und Unterstützungsbedarf durchgeführt. Von 1.041 Trägern (Nettostichprobe) konnten 370 Fragebögen von ebenso vielen Trägern ausgewertet werden, was einer Rücklaufquote von 36 % entspricht. Die Träger in den drei Städten haben sich unterschiedlich stark an der Befragung beteiligt, sodass Rücklaufquoten von 33 bis 63 % erzielt wurden.

Durch die Einbeziehung aller Träger in die quantitative Befragung konnte zugleich zwischen übergreifenden Dynamiken, die alle (lokal tätigen) Träger kennzeichnen, und den potenziellen Besonderheiten neuer Träger unterschieden werden. Denn auch die etablierten Träger unterliegen Entwicklungen, die ihnen Anpassungen abverlangen und die möglicherweise die Unterschiede zwischen den von uns so bezeichneten „alten“ und „neuen“ Trägern schrumpfen lassen. In den folgenden deskriptiven Analysen, die anhand der Daten durchgeführt wurden, konnten die neuen Träger ($n = 142$) somit mit zwei Referenzgruppen verglichen werden: mit den bereits länger (vor dem Jahr 2000) existierenden „alten“ Trägern ($n = 181$) einerseits und den erst nach 2000 gegründeten oder in die Kindertagesbetreuung eingestiegenen spitzenverbandlich organisierten Trägern ($n = 39$) andererseits. Öffentliche Träger und jene, bei denen Angaben zum Einstiegszeitpunkt in die Kindertagesbetreuung sowie zur Zugehörigkeit zu einem Spitzenverband der Freien Wohlfahrtspflege fehlten, wurden nicht berücksichtigt. Wenn in den folgenden Ergebnisauswertungen von signifikanten Unterschieden gesprochen wird, dann liegt die Irrtumswahrscheinlichkeit bei maximal 5 % ($p < 0.05$).

4 Ergebnisse

4.1 Eine neue Trägergeneration?

Die Befunde der Studie bestätigen, dass das Spektrum neu hinzugekommener Träger in den untersuchten Regionen äußerst vielfältig ist: Es umfasst Elterninitiativen, neu gegründete Vereine, in die Kindertagesbetreuung expandierende Organisationen aus dem Sozial-, Kultur- oder Sportbereich, (klein)gewerbliche Anbieter, sich explizit als Sozialunternehmen verstehende Träger sowie Existenzgründungen einzelner Fachkräfte und Fachfremder, die sich selbstständig machen, bis in Einzelfällen hin zu größeren Unternehmensketten. In der Studie werden sie sortiert in drei formal unterscheidbare Gruppen:

- neue privatgewerbliche Träger,
- neue Elterninitiativen und
- neue sonstige gemeinnützige Träger.

Neue Elterninitiativen wurden überwiegend im ersten Jahrzehnt seit der Jahrhundertwende gegründet, verlieren seither allerdings an Wachstumsdynamik (vgl. Riedel et al. 2022). Im zweiten Jahrzehnt ist der Anteil neuer privatgewerblicher Träger noch einmal stärker gewachsen als im ersten. Perspektivisch dürfte vor allem diese Trägergruppe weiter an Bedeutung gewinnen. Auf den ersten Blick weisen die drei Trägergruppen wenig Gemeinsamkeiten auf. Im Folgenden werden erste Schlaglichter darauf geworfen, was sie dennoch verbindet und wie sich die neuen Träger in Hinblick auf die skizzierten Dimensionen von Trägerqualität verorten.

Sucht man nach Gemeinsamkeiten neuer Träger, so sind diese vor allem auf der organisationsstrukturellen Ebene zu finden. Entsprechend der vorgenommenen Definition verbindet die neuen Träger zunächst die Distanz zu den traditionellen Spitzenverbänden der Freien Wohlfahrtspflege. Im Zusammenhang damit wird vielfach das Fehlen bestimmter Merkmale angenommen: Repräsentation im (jugendhilfe)politischen Raum, eine unterstützende verbandliche Infrastruktur, Milieugebundenheit und soziale Wertorientierungen. Unsere Studie relativiert diese Annahmen jedoch deutlich. So besteht ein erstes unerwartetes Ergebnis darin, dass 60 % der neuen Träger anderweitig in einem Trägerverband organisiert sind, über den sie in der Regel bestimmte Leistungen beziehen und fachpolitisch vertreten werden. Neben der Unterstützungs- und Vertretungsfunktion für ihre Mitgliedsorganisationen positionieren sich diese Trägerverbände über fach- und sozialpolitische Stellungnahmen auch zu aktuellen Fragen der Kinder- und Jugendhilfe. Dabei handelt es sich sowohl um neu gegründete als auch bereits länger bestehende örtlich und überörtlich agierende Verbände. Solche alternativen

Verbandsstrukturen gewinnen an Bedeutung,¹ sind in der Statistik aber bislang nicht repräsentiert.

Als eine weitere Gemeinsamkeit neuer Träger auf Ebene der Organisationsstruktur sticht die Bedeutung der Gründungspersönlichkeit(en) hervor. Die weit überwiegende Zahl der Trägerneugründungen geht auf einzelne oder mehrere Gründungspersonen zurück. Im Fall der privatgewerblichen Träger handelt es sich zu 70 % um Gründungen durch Einzelpersonen; hinter Elterninitiativen stehen hingegen immer mehrere Gründungspersonen. Die zentrale Rolle und ein prononcierter Gestaltungsanspruch der Gründenden spiegeln sich in vielen Fällen in der Wahl der Rechtsform wider. Anders als die älteren Träger konstituieren sich die neuen Träger (ausgenommen Trägerinitiativen) signifikant häufiger als Gesellschaft mit beschränkter Haftung (GmbH) oder im Fall der privatgewerblichen Träger auch als inhabergeführte Einzelunternehmen. In der GmbH wie im Einzelunternehmen sind Entscheidungsbefugnisse stärker konzentriert und Abstimmungswege kürzer, die Geschäftsführung besitzt einen größeren Handlungsspielraum als im Verein, der mit der Mitgliederversammlung über ein einflussreiches basisdemokratisches Instrument verfügt (vgl. Bürgerliches Gesetzbuch § 32). Dementsprechend scheint in den Interviews als Motiv für die Wahl der Rechtsform auf, dass die GmbH den Einfluss der Gründungsperson(en) auf den Träger sichert und sie zudem als zeitgemäßer und agiler empfunden wird (vgl. Riedel et al. 2022).

Ein weiteres verbindendes Element neuer Träger ist die Vermischung von Leitungs- und Trägerrolle in einer Person, die zwar nicht zwangsläufig, aber häufig zugleich Gründungsperson ist. Eine solche „Personalunion“ von Trägervertretung und Einrichtungsleitung, in der ein unmittelbarer Einfluss auf das Kita-Geschehen zum Tragen kommt, findet sich bei neuen Trägern mit einem Anteil von 36 % signifikant häufiger als bei älteren Trägern mit einem Anteil von 26 %. Bei neuen privatgewerblichen Trägern kommt sie mit einem Anteil von 42 % etwas seltener vor als bei neuen sonstigen gemeinnützigen Trägern (48 %), wenngleich sich dieser Unterschied nicht als signifikant erweist. Nur selten findet sich eine solche Konstellation hingegen bei Elterninitiativen (19 %). Wie in Kapitel 2 angesprochen, wird eine solche Doppelfunktion eher kritisch bewertet. Gegenüber dem Risiko von Rollenkonflikten betonen Grohs, Schneiders und Heinze (2015) jedoch einen möglichen Qualitätsgewinn, wenn sich Gründungspersonen mit hoher Identifikation und hohem persönlichem Engagement für „ihre“ Kita einsetzen. Dass auch dieser Einsatz zwei Seiten haben kann, kommt im folgenden Zitat einer Kommune zum Ausdruck. Es zeigt die mögliche Ambivalenz einer großen emotionalen Verbundenheit und persönlichen Verantwortung für die eigene Kindertageseinrichtung auf, die sowohl in besonders intensiven

1 Dies zeigt sich etwa in der Mitgliedschaft mancher bundesweit agierender Verbände in der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ).

Bemühungen um die qualitative Weiterentwicklung als auch einer defensiven Abwehr gegenüber Anforderungen von außen münden können.

„Ja, das liegt eben vielleicht zum Teil daran, dass eben die Träger oft Privatpersonen sind, und da macht man sich vielleicht schon mehr Gedanken, als wenn man in einer Organisation tätig ist oder in einer Kommune, wo man sagt, ja, ich darf für die Stadt [...] zum Beispiel eine Kindertagesstätte als Leitung betreiben, oder aber ich sage, das ist mein Baby, und das merkt man auch oft in den Beratungsgesprächen, wenn es dann ein bisschen rumpelt, dass die oft sehr in diese Verteidigungshaltung reingehen, wo man dann ... oh Gott, man will jetzt denen nichts wegnehmen, aber wo die viel mehr kämpfen, als wenn man mit einer katholischen Kirchenstiftung redet, und da kommt man nie so schnell auf die emotionale Ebene wie in dem Bereich. Hier in dem Bereich geht es oft, das ist mein Baby und meine Existenz, und da wird es sehr schnell emotional, also ich finde, schneller emotional als bei einer katholischen Kirchenstiftung, weil die sagt, ja, sage ich dem Pfarrer, alles gut [...].“ Interview Kommunale Behörde

Die quantitativen Daten bestätigen den Anspruch vieler Gründungspersonen, die inhaltliche und pädagogische Richtung des Betreuungsangebots maßgeblich zu gestalten: Als mit Abstand häufigstes Gründungsmotiv wird genannt, dass man eigene pädagogische Vorstellungen verwirklichen will. Oft mischen sich fachliche und gesellschaftliche Anliegen mit dem Wunsch nach beruflicher Erfüllung. Viele Träger haben mit der Gründung auch auf wahrgenommene Qualitätsmängel im vorhandenen Angebot reagiert. Nicht zuletzt ermutigte der große ungedeckte Bedarf an Kita-Plätzen zur Trägergründung und zum Schritt in die Selbstständigkeit. Mit Blick auf den professionellen Hintergrund lässt sich feststellen, dass hinter der Mehrzahl der Trägerneugründungen Personen mit einer entsprechenden fachlichen Ausbildung stehen. Auch kommen in den Interviews fachfremde Gründer:innen zu Wort, die ihre Erzieher:innenausbildung später nachgeholt haben. Rund die Hälfte sowohl der privatgewerblichen als auch der privatgemeinnützigen neuen Träger bringt darüber hinaus bei der Gründung Vorerfahrungen aus dem Kita-Bereich mit. Der von Ernst, Mader und Mierendorff (2014) geprägte Begriff der „Broterwerbskita“ für die Existenzgründungen von Erzieher:innen, die sich mit einer Kindertageseinrichtung selbstständig machen, findet insofern eine Bestätigung in den vorliegenden Daten. Allerdings werden damit die ideellen Ziele und Ambitionen unterschätzt, die häufig hinter den Neugründungen stehen.

Den dargestellten Beobachtungen entspricht die Ausrichtung auf die Kindertagesbetreuung als alleiniges Geschäftszweck, was ein weiteres Strukturmerkmal neuer Träger darstellt. Insbesondere Elterninitiativen (97 %) sowie privatgewerbliche Träger (93 %) konzentrieren ihr Engagement auf die Kindertagesbetreuung und betreiben keine weiteren Angebote oder Einrichtungen. Neu gegründete gemeinnützige Träger, die einem Spitzenverband angehören, sind hingegen mehrheitlich in verschiedenen Geschäftsfeldern innerhalb und/oder außerhalb der

Kinder- und Jugendhilfe tätig. Unter ihnen beschränken lediglich 39 % ihre Tätigkeit ausschließlich auf den Bereich der Kindertagesbetreuung.

Die Fokussierung der neuen Träger auf die Kindertagesbetreuung kann eine höhere Fachlichkeit begründen – etwa im Vergleich zu vielen kleinen Kommunen oder Kirchengemeinden, die unter anderen Aufgaben „auch“ eine Kita betreiben. Zum Teil wird sie mit einer Schärfung des Trägerprofils in Verbindung gebracht, indem z. B. häufig spezifische pädagogische Konzepte entwickelt und umgesetzt werden (vgl. Diskowski 2009). Nicht zuletzt dürfte eine solche Fokussierung, vor allem wenn es sich gleichzeitig um kleine Träger handelt, eine größere Praxisnähe bewirken, wie in einem weiteren Zitat einer kommunalen Behörde zum Ausdruck kommt:

„Und in den Trägerforen fällt schon auf, dass die kleinen Träger halt noch aus der Praxis Erfahrungswerte mitnehmen, also wenn sie selber noch am Kinderdienst oftmals beteiligt sind, auch die Kinder kennen und die Eltern kennen, jeden Einzelnen, bei den Größeren, die sind weit weg vom Kinderdienst oftmals, haben schon lange selbst keinen Kinderdienst oder noch nie einen gehabt, haben dadurch auch nicht mehr die persönliche Beziehung zu den Kindern und zu den Eltern, sind dann da schon ein bisschen weg und hören dann eben die Praxis nur aus erster und zweiter Hand. Das heißt, auch dementsprechend agieren die dann als Träger, Trägerin ganz anders, als wie wenn ich selber noch mitten drinstecke.“ Interview Kommunale Behörde

Anders als bei den Organisationsstrukturen finden sich auf der Ebene von Handlungsprinzipien und Leitorientierungen keine hervorstechenden Gemeinsamkeiten neuer Träger. Selbst dort, wo man deutliche Kontraste zu den alten Trägern erwarten würde – wie bei der Wettbewerbs- oder einer sozialfürsorgerischen Orientierung – fallen die Unterschiede zumindest auf Basis der quantitativen Daten eher gering aus. So zeigen sich zu einem gewissen Grad Unterschiede hinsichtlich der Wettbewerbsorientierung. Neue Träger geben mit einem Anteil von 32 % häufiger als alte Träger (22 %) an, sich in einer Wettbewerbssituation mit anderen Trägern zu befinden. Dieser Unterschied ist auch statistisch signifikant. Neue privatgewerbliche Träger nehmen dabei unter den betrachteten Subgruppen neuer Träger am häufigsten einen Wettbewerbsdruck wahr (46 %) – und unterscheiden sich darin signifikant von Elterninitiativen (19 %), jedoch nur wenig von neu gegründeten, spitzenverbandlich organisierten gemeinnützigen Trägern (38 %). Sie geben zugleich mit 50 % am häufigsten an, dass sie versuchen, sich durch Alleinstellungsmerkmale von anderen Trägern abzuheben. Auch hier ist lediglich der Unterschied zu Elterninitiativen signifikant. Die im Vergleich zu alten Trägern etwas höhere Wettbewerbsorientierung unter neuen Trägern dürfte dabei primär der Bestandssicherung dienen. Immerhin nahezu jeder dritte neue Träger muss nach eigenen Angaben den laufenden Betrieb seiner Einrichtung(en) aus Eigenmitteln bezuschussen, was nicht nur dem Gewinnstreben, sondern auch

weitreichenderen Qualitätsverbesserungen und einem Qualitätswettbewerb unter den Trägern enge Grenzen setzen dürfte.

So gut wie keine Unterschiede zwischen alten und neuen Trägern zeigen sich mit Blick auf soziale Handlungsorientierungen, die traditionell den etablierten Wohlfahrtsverbänden zugerechnet werden. Die Adressierung sozial benachteiligter Familien oder von Familien mit Migrationshintergrund sowie die Öffnung in den Sozialraum haben für alte Träger keine größere Priorität als für die neuen Träger. In der Studie finden sich diese solidarischen Orientierungen interessanterweise am stärksten ausgeprägt bei neu gegründeten Trägern, die den Spitzenverbänden angehören.

Insgesamt könnten die geringen Unterschiede in den leitenden Handlungsprinzipien, die sich in den Daten finden, ein Hinweis darauf sein, dass die Abhängigkeit von öffentlicher Förderung, der Druck zur Kostendeckung sowie bestehende rechtliche Vorgaben, aber auch die fachlichen und professionellen Standards im Feld weitergehende Unterschiede zwischen den verschiedenen Trägergruppen einebnen und alten wie neuen Trägern Anpassungszwänge auferlegen.

4.2 Qualitätssteuerung durch neue Träger

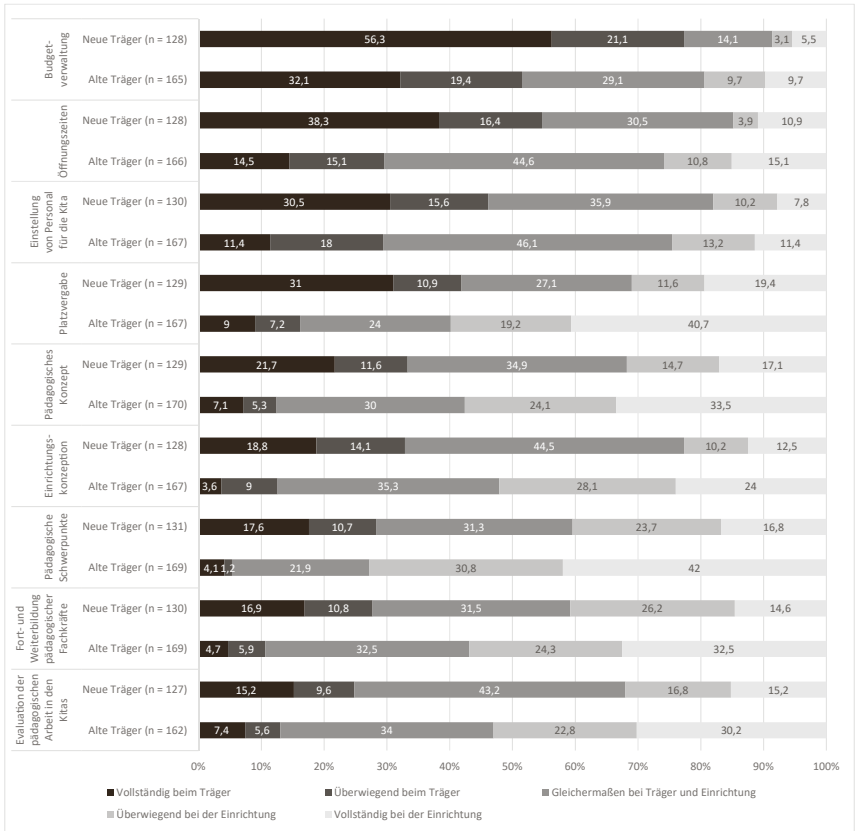
Vor dem Hintergrund ihrer zunehmenden quantitativen Bedeutung (vgl. Kap. 1) und ihres besonderen Profils (vgl. Kap. 4.1) wird im Folgenden die Frage aufgegriffen, wie neue Träger mit ihrer Trägerverantwortung umgehen und wie sie Steuerung bzw. Qualitätssteuerung umsetzen. Unter Qualitätssicherung und -entwicklung werden sowohl Strategien und Maßnahmen zur Sicherung und Entwicklung von Qualität auf Ebene des Trägers als auch auf Ebene der Einrichtungen gefasst. Bezogen auf die Einrichtungsebene liegt der Fokus auf der trägerseitigen Steuerung von Qualitätsentwicklung. Neben Maßnahmen zur Evaluation der pädagogischen Arbeit werden u. a. auch Maßnahmen der Personalentwicklung in den Blick genommen, die, unter Qualitätsgesichtspunkten, ihrerseits dem Ziel einer Weiterentwicklung der (pädagogischen) Qualität in Kindertageseinrichtungen dienen (vgl. MBJS 2018; BAGLJÄ 2020).

Als Gesamtverantwortlichem für die inhaltliche und organisatorische Arbeit in der Kindertageseinrichtung obliegt es dem Träger, Verantwortungsbereiche zu strukturieren. Je nach Aufgabenbereich delegieren neue wie alte Träger diese in unterschiedlichem Ausmaß an die Einrichtungen. So ist es vor allem die Budgetverwaltung, bei der sich größere Anteile der Träger selbst in der Verantwortung sehen, während die Verantwortung für die Evaluation der pädagogischen Arbeit von den meisten Trägern an ihre Einrichtungen übertragen wird.

Als Besonderheit neuer Träger lässt sich hervorheben, dass diese über alle abgefragten Aufgabenbereiche hinweg die Verantwortung in stärkerem Ausmaß an sich binden, als alte Träger dies tun (vgl. Abb.). Während beispielsweise 56 %

der neuen Träger die Budgetverantwortung allein bei sich sehen, trifft dies auf 32 % der alten Träger zu. Auch wenn die Trägergröße kontrolliert wird, bleiben die berichteten Unterschiede zwischen neuen und alten Trägern weitestgehend signifikant. Neu gegründete spitzenverbandlich organisierte Träger weisen diesbezüglich eine größere Nähe zu den alten Trägern auf.

Abbildung: Verantwortungsteilung zwischen Träger und Kindertageseinrichtung nach neuen und alten Trägern (in %)



Anmerkung: Unterschiede zwischen den Trägergruppen jeweils signifikant ($p < .05$).
 Frage: Bitte geben Sie für die folgenden Bereiche an, wie die Verantwortung zwischen neuen Träger und Kindertageseinrichtungen verteilt ist.
 Quelle: Eigene Darstellung

Damit deuten sich tendenziell unterschiedliche Steuerungsstile neuer und alter Träger an. Dieser Eindruck verfestigt sich bei einem genaueren Blick auf die trägerseitigen Strategien zur Sicherung und Entwicklung von Qualität – sowohl auf der Ebene der Kindertageseinrichtungen als auch der Träger selbst. Eine tendenziell direktivere Steuerung neuer Träger äußert sich zum einen in der Vorgabe von mehr verbindlichen Evaluationsmaßnahmen. So geben signifikant größere Anteile neuer Träger den Einrichtungen interne Evaluationen verbindlich vor als alte Träger (71 vs. 59 %). Peer-Review-Verfahren (z. B. die Beurteilung durch andere Einrichtungen des Trägers oder die Beurteilung durch Einrichtungen anderer Träger), die unter älteren Trägern kaum verbreitet sind (2 %), werden von 12 % der neuen Träger verbindlich vorgegeben (Unterschied ebenfalls signifikant). Gleichzeitig sind für das Trägerpersonal neuer Träger Weiterbildungen eher verpflichtend, als dies bei alten Trägern der Fall ist (31 vs. 17 % der Träger; Unterschied ebenfalls signifikant). Nicht zuletzt äußert sich die spezifische Art der Steuerung neuer Träger darin, dass diese signifikant häufiger Schritte der Qualitätssicherung und -entwicklung als Ergebnis von Evaluation mit den Kitas vereinbaren.

Insgesamt zeigt sich bei neuen Trägern ein Steuerungsstil, der an einer Top-down-Logik ausgerichtet ist. Parallelen deuten sich zu dem von Mader und Menz (2019) skizzierten effektorientierten Steuerungsstil an, zum Beispiel mit der oftmals starken Stellung von Gründungspersönlichkeiten bzw. der Geschäftsführung bei neuen Trägern, die beanspruchen, die inhaltliche und pädagogische Richtung des Betreuungsangebots maßgeblich zu gestalten (vgl. Kap. 4.1). Diesen Parallelen wäre empirisch weiter nachzugehen.

Die Qualitätssteuerung alter Träger ist demgegenüber partizipativer ausgerichtet. So werden Trägeraufgaben häufig in die Hände der Kitas gelegt. Über 50 % der Kitas alter Träger verantworten die Aufgabenbereiche Evaluation der pädagogischen Arbeit in den Kitas, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte, pädagogische Schwerpunkte, Einrichtungskonzeption, pädagogisches Konzept sowie Platzvergabe – und damit den Großteil der abgefragten Aufgabenbereiche – vollständig oder überwiegend. Zudem fällt ins Auge, dass Ergebnisse aus Evaluationen signifikant häufiger mit Eltern diskutiert werden, als dies bei neuen Trägern der Fall ist (50 vs. 37 %). Hier deuten sich Parallelen zum partizipativ ausgerichteten, diskursiven Steuerungsstil an, der Eltern und Fachkräften große Mitgestaltungsmöglichkeiten bietet (vgl. Menz/Mader 2019). Diese wären ebenfalls mit weiteren Studien empirisch abzusichern.

Darüber hinaus ist festzuhalten, dass neue und alte Träger Qualitätssicherung und -entwicklung grundsätzlich mit ähnlichen Maßnahmen betreiben. So geben neue wie alte Träger ihren Kindertageseinrichtungen vor allem Elternbefragungen und interne Evaluationen als Evaluationsmaßnahmen verbindlich vor. Auf Trägerebene sind es hauptsächlich die regelmäßige Weiterbildung des

Trägerpersonals und die Inanspruchnahme von Fachberatung durch den Träger, die für die Weiterentwicklung genutzt werden.

Geringe Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zeigen sich auch mit Blick auf die Trägeraufgabe der Personalentwicklung. Zwar wurden besondere Personalkonzepte in den qualitativen Interviews von den neuen Trägern häufiger als Alleinstellungsmerkmale genannt (vgl. Riedel et al. 2022). Gleichwohl werden spezielle Personalentwicklungsstrategien neuer Träger aus den quantitativen Daten nicht ersichtlich. So bieten neue Träger ihren Kindertageseinrichtungen ähnliche Personalentwicklungsmaßnahmen an wie alte Träger. Bedeutsame Unterschiede sind lediglich in Bezug auf Supervision und die Möglichkeit zur Hospitation erkennbar. Während ältere Träger ihren Kitas signifikant häufiger als neue Träger Supervision zur Verfügung stellen (68 vs. 51 %), ermöglichen neue Träger häufiger als ältere Träger Hospitationen (49 vs. 34 %). Auch stellen neue Träger keine weitreichenderen Qualifizierungsanforderungen an Kita-Leitungen als alte Träger. Zwar räumen viele neue Träger (66 %) der Mitarbeiterpflege einen besonderen Stellenwert ein, aber sie heben sich damit nicht signifikant von alten Trägern (53 %) ab.

Eine weitere Beobachtung ist, dass Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung auf Ebene des Trägers insgesamt weniger ausgeprägt sind als auf Ebene der Einrichtungen. Hierin dürfte auch zum Ausdruck kommen, dass Kindertageseinrichtungen anders als Träger bereits lange im Fokus von Fachöffentlichkeit und Forschung stehen. Die häufigste Maßnahme auf Ebene des Trägers besteht in der regelmäßigen Weiterbildungsteilnahme des Trägerpersonals. Auch im Hinblick auf den aktuellen Entwicklungsbedarf beim Träger gilt die Aufmerksamkeit der befragten Vertreter:innen in erster Linie den Kitas und nicht dem Trägerpersonal oder der Qualität beim Träger. So überwiegen bei neuen wie alten Trägern vor allem Entwicklungsbedarfe in den Bereichen Qualitätssicherung und -entwicklung sowie Qualifizierung des Personals. Organisationsbezogene Entwicklungsbedarfe wie die Weiterentwicklung der Trägerstrukturen, die Schärfung des Trägerprofils sowie die Vernetzung und Kooperation treten dahinter zurück.

Diese und weitere Befunde deuten darauf hin, dass es zunächst wichtig ist, ein Bewusstsein der Träger für die Notwendigkeit der Weiterentwicklung ihrer eigenen Strukturen und Fachlichkeit zu wecken. Wesentliche Unterschiede zwischen neuen und alten Trägern scheinen insgesamt nicht so sehr darin zu liegen, mit welchen Maßnahmen sie Qualitätssicherung und -entwicklung betreiben, sondern in der direktiveren Steuerung neuer Träger zur Erzeugung von Qualität im Vergleich zur partizipativeren Steuerung alter Träger.

5 Diskussion

Angesichts der wachsenden Herausforderungen und Erwartungen, denen sich Kindertageseinrichtungen gegenübersehen, ist davon auszugehen, dass der Rolle der Träger künftig vermehrte Aufmerksamkeit zukommt. Im subsidiären deutschen Betreuungssystem sind sie Schlüsselakteure, wenn es darum geht, bedarfsgerechte Angebote bereitzustellen, gute Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen zu schaffen und deren Qualität zu gewährleisten. Dies war zunehmend Anlass dafür, Trägerstrukturen und Trägerhandeln stärker in den Fokus zu rücken. Als ein blinder Fleck in der Debatte erwiesen sich dabei bisher die neuen Träger. Der vorliegende Beitrag liefert erste Hinweise darauf, wie diese Träger Fragen von Trägerqualität und Trägerverantwortung aufgreifen und welche strukturellen Voraussetzungen und Orientierungen sie mitbringen. Betrachtet man die gewonnenen Ergebnisse unter diesen Aspekten, deuten sich potenzielle Stärken und Schwächen neuer Träger an.

Mit Blick auf das *Trägerprofil* scheint eine Stärke neuer Träger zunächst in der klaren Fokussierung der Tätigkeit auf die Kindertagesbetreuung zu liegen. Dies birgt die Chance einer hohen fachlichen Orientierung und inhaltlichen Profilierung des Angebots, zumal ein Teil der Gründer:innen mit dem Einstieg in die Kindertagesbetreuung gezielt auf Qualitätsmängel des vorhandenen Angebots reagiert und sehr viele von ihnen klare pädagogische Vorstellungen mitbringen. Auch der oft vorhandene professionelle Hintergrund, das persönliche Engagement und die Praxisnähe vieler neuer Träger könnten mit Blick auf Qualität und Verbindlichkeit gegenüber den „eigenen“ Mitarbeitenden sowie Eltern und Kindern einen Zugewinn darstellen.

Wieweit tragfähige und stabile *Organisationsstrukturen* vorhanden sind, um das Erreichen der Qualitätsziele zu unterstützen, dürfte sich unterschiedlich darstellen. Nach Funktionen (Personal, Finanzen usw.) gegliederte Organisationsstrukturen liegen sowohl bei neuen als auch bei alten Trägern nur selten vor, zumal viele Träger nur eine Einrichtung betreiben. Gerade bei den im neuen privatgewerblichen Segment häufig anzutreffenden Kita-Gründungen durch Erzieher:innen könnte sich das Dilemma ergeben, dass zwar die Gründer:innen einen professionellen pädagogischen Hintergrund aufweisen, auf zusätzliche Trägeraufgaben, etwa im betriebswirtschaftlichen oder rechtlichen Bereich, jedoch nicht in gleichem Maße vorbereitet und dadurch potenziell überfordert sind. Hier könnte sich eine verbandliche Anbindung oder Unterstützung durch die Kommune als wichtig erweisen.

Zudem beinhaltet die bei neuen Trägern etwas häufiger vorkommende Konzentration von Trägeraufgaben und Kita-Leitung auf eine Person Risiken: Damit fällt der Träger als Feedback-, Kontroll- und Beschwerdeinstanz weg, was sich z. B. in Konfliktfällen mit Eltern und Mitarbeiter:innen als problematisch erweisen kann.

In Bezug auf *Trägeraufgaben und Trägersteuerung* wird bei den neuen Trägern ein höherer Grad an Einflussnahme auf die Einrichtungen deutlich: Sie verorten zum einen viele Aufgaben klar bei sich, die alte Träger eher gemeinsam mit den Kitas wahrnehmen. Zum anderen steuern sie häufiger über verbindliche Vorgaben, z. B. zur Durchführung von Evaluationen. Dieses Ergebnis kann auf unterschiedliche Arten gelesen werden: Zum einen kann damit der manchmal beklagten Verantwortungsdiffusion in der Kindertagesbetreuung ein Stück weit begegnet werden (zur Notwendigkeit der Aufgabenklärung zwischen Trägern und Kindertageseinrichtungen vgl. z. B. Stobbe 2021), zum anderen können dadurch aber auch partizipative Steuerungsverfahren in den Hintergrund gedrängt werden. Ob somit positive oder negative Konsequenzen überwiegen, wäre empirisch noch weiter zu untersuchen.

An anderer Stelle verlieren sich die Unterschiede zwischen alten und neuen Trägern. Schaut man gezielt auf die vom Träger ergriffenen Maßnahmen der *Qualitätsentwicklung und -sicherung* in Kindertageseinrichtungen sowie auf Konzepte der *Personalentwicklung*, finden sich zumindest auf Basis der quantitativen Daten kaum Unterschiede. Die Erwartung, dass die neuen Träger sich durch ein besonderes Innovationspotenzial auszeichnen, lässt sich damit nicht generell bestätigen, allerdings werden in den qualitativen Interviews mehrfach innovative Verfahren, etwa der Qualitätsfeststellung durch Peer-Review-Verfahren oder der Mitarbeiterpflege, thematisiert. Resümierend weisen die Befunde darauf hin, dass von neuen Trägern und deren Gründungspersonen interessante Qualitätsimpulse ausgehen können, viele neue Träger aber auch im Rahmen von rechtlichen Vorgaben, Förderbedingungen, knappen Ressourcen und vorherrschendem Fachdiskurs ein „Standardangebot“ bereitstellen und sich darauf konzentrieren, den daraus entstehenden Anforderungen gerecht zu werden.

Nicht nur mit Blick auf neue Träger dürfte es auch künftig darum gehen, das Bewusstsein für die *Weiterentwicklung der Strukturen und Fachlichkeit der Träger* zu erhöhen. Dafür ist sicher hilfreich, dass sich Forschung und Fachöffentlichkeit derzeit verstärkt für die Träger interessieren. Eine Barriere für die Weiterentwicklung der Trägerqualität ist hingegen die fehlende bzw. inadäquate Berücksichtigung von Trägerkosten in öffentlichen Finanzierungssystemen (vgl. Altgeld/Stöbe-Blossey 2010), denn damit scheitern Weiterentwicklungen auf dieser Ebene bisher oft an mangelnden Ressourcen. Darüber hinaus erweisen sich u. a. ein unzureichendes Fort- und Weiterbildungsangebot für Träger, das Fehlen eines anerkannten Träger-Kompetenzprofils (vgl. IFK 2019) sowie eine häufig fehlende strukturelle Verankerung von Fachberatung für Träger (vgl. Kaiser/Fuchs-Rechlin 2020) als Erschwernis. Hier sind die verantwortlichen Akteure in den Ländern und Kommunen am Zug. Nicht zuletzt stellt sich die Frage, ob im Diskurs um Trägerqualität nur die Qualität von Trägern als Dienstleistungsanbietern angesprochen wird oder auch ihre potenzielle Rolle als zivilgesellschaftliche Akteure der Kinder- und Jugendhilfe betrachtet und gestärkt werden soll.

Literatur

- Altgeld, Karin/Stöbe-Blossey, Sybille (2008): Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung – Verfahren und Perspektiven. In: Apolte, Thomas/Funcke, Antje (Hrsg.): Frühkindliche Bildung und Betreuung. Reformen aus ökonomischer, pädagogischer und psychologischer Perspektive. Baden-Baden: Nomos, S. 141–156.
- Altgeld, Karin/Stöbe-Blossey, Sybille (2010): Die Trägerqualität und die Beschäftigungs- und Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In: Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195–211.
- BAGLJÄ – Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (2020): Orientierungshilfe „Kita-Träger als Qualitätsfaktor“: Qualitätskriterien für die Tätigkeit von Kita-Trägern aus Sicht der Betriebs-erlaubnisbehörden. http://www.bagljae.de/assets/downloads/149_orientierungshilfe-fuer-eine-gute-qualitaet-von-traegern-von-tageseinrichtungen-fuer-kinder---14.12.2020.pdf (Abfrage: 01.08.2022).
- Blatter, Kristine (2021): Die Rolle der Träger bei der Qualitätsentwicklung im System der frühen Bildung. München: DJI.
- Böwing-Schmalenbrock, Melanie/Tiedemann, Catherine (2019): Träger – eine wenig beachtete Einflussgröße der Kita-Landschaft. In: Komdat 22, H. 3, S. 13–18.
- Diskowski, Detlef (2009): Die Qualitäts- und die Bildungsdebatte in der Kindertagesbetreuung. Wenig Steuerung – vielfältige Einflussnahmen. In: RdJB (Recht der Jugend und des Bildungswesens) 57, H. 1, S. 93–113.
- Ernst, Thilo/Mader, Marius/Mierendorff, Johanna (2014): Gewerbliche Anbieter von Kindertagesbetreuung – eine Systematisierung der Trägerlandschaft. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 34, H. 4, S. 373–388.
- Fthenakis, Wassilios E./Hanssen, Kirsten/Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (2003): Träger zeigen Profil: Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: Beltz.
- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2008): Privatisierungsreport 7 – Kindertagesstätten. Frankfurt am Main. www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=24010&token=840e451b4e21440e29a70426fee2dc3cf2195a2&sdownload=&n=PrivatisierungsReport_07.pdf (Abfrage: 04.08.2022).
- Greene, Jennifer C./Caracelli, Valerie J./Graham, Wendy F. (2008): Toward a conceptual framework for mixed method evaluation designs. In: Plano Clark, Vicki L./Creswell, John W. (Hrsg.): The Mixed Methods Reader. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 119–148.
- Grohs, Stephan/Schneiders, Katrin/Heinze, Rolf G. (2015): Social Entrepreneurship Versus Intrapreneurship in the German Social Welfare State: A Study of Old-Age Care and Youth Welfare Services. In: Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly 44, H. 1, S. 163–180.
- IFK – Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung an der Universität Potsdam (Hrsg.) (2019): Analyse der Qualitätsmanagementsysteme frühkindlicher Bildung in Brandenburg. Potsdam: IFK.
- Kaiser, Anna-Katharina/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2020): Steuerung der Qualität oder Qualität der Steuerung? Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 3. München: DJI.
- Kalicki, Bernhard/Jäger, Ruth/Hanssen, Kirsten/Nagel, Bernhard/Schreyer, Inge/Oberhuemer, Pamela (2004): Ergebnisbericht zur bundesweiten Befragung von Rechtsträgern im System der Tageseinrichtungen für Kinder. IFP-Berichte 13/2004. München: IFP.
- Klinkhammer, Nicole/Schäfer, Britta (2017): Qualitätsentwicklung und -sicherung in der frühkindlichen Bildung und Betreuung: internationale Perspektiven. In: Klinkhammer, Nicole/Schäfer, Britta/Harring, Dana/Gwinner, Anne (Hrsg.): Qualitätsmonitoring in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Ansätze und Erfahrungen aus ausgewählten Ländern. München: DJI, S. 11–32.
- Klug, Wolfgang/Kratzmann, Jens (2016): Erfolgreiches Kita-Management. Unternehmenshandbuch für LeiterInnen und Träger von Kitas. München: Ernst Reinhardt.
- Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS.

- Mader, Marius/Menz, Margarete (2019): Steuerung im Elementarbereich – Qualitätssicherung und -entwicklung aus Sicht von Trägern. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 14, H. 2, S. 213–226.
- MBJS – Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2018): Ein Qualitätsrahmen für Träger von Kindertageseinrichtungen im Land Brandenburg. Potsdam: MBJS.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (2021): Das KITA-Zukunftsgesetz für Rheinland-Pfalz. Mehr Qualität, mehr Geld, mehr Gebührenfreiheit. Mainz.
- Riedel, Birgit (2009): Local Governance. Ressource für den Ausbau der Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Explorative Studie in drei Kommunen und einem Landkreis. Kurzfassung. München: DJI.
- Riedel, Birgit/Geiger, Kristina/Otremba, Katrin/Dingfelder, Juliane (2022): Eine neue Generation von Kita-Trägern. Herausforderungen und Chancen für Qualität und Qualitätssicherung in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. München: DJI.
- Schmid, Josef (1996): Wohlfahrtsverbände in modernen Wohlfahrtsstaaten. Soziale Dienste in historisch-vergleichender Perspektive. Opladen: Leske + Budrich.
- Statistisches Bundesamt (2020): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2020. Wiesbaden.
- Stöbe-Blossey, Sybille (2010): Einleitung: Kindertagesbetreuung im Wandel – Perspektiven für die Organisationsentwicklung. In: Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): Kindertagesbetreuung im Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–15.
- Stobbe, Bettina (2021): Die vernachlässigte Dimension im System zur Qualitätsentwicklung. In: KiTa BW, H. 5, S. 126–129.
- Strehmel, Petra (2021): Professionelle Personalentwicklung in einer heterogenen Trägerlandschaft der Kindertagesbetreuung. In: Frühe Bildung 10, H. 4, S. 198–206.
- Strünck, Christoph (2018): Wohlfahrtsverbände als zivilgesellschaftliche Akteure. In: Heinze, Rolf G./Lange, Joachim/Sesselmeier, Werner (Hrsg.): Neue Governancestrukturen in der Wohlfahrtspflege. Wohlfahrtsverbände zwischen normativen Ansprüchen und sozialwirtschaftlicher Realität. Baden-Baden: Nomos, S. 129–151.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2018): Fachliche Empfehlung zu den Aufgaben und fachlichen Anforderungen an Träger und Leitungen von Kindertageseinrichtungen. Beschluss-Reg.-Nr. 116/18 des Landesjugendhilfeausschusses Thüringen vom 10. Dezember 2018. Erfurt.

Alles nur Fassade?

Wie Einrichtungsträger das Qualitätsmanagement ihrer Kitas steuern

Kirsten Fuchs-Rechlin, Christiane Meiner-Teubner,
Janine Birkel-Barmsen, Justus Peters

Abstract

Der Beitrag geht der Frage nach, mit welchen Maßnahmen und Aktivitäten Kita-Träger das Qualitätsmanagement ihrer Einrichtungen steuern. Dabei wird vor dem Hintergrund einer organisationssoziologischen Perspektive Steuerung als *Kontextsteuerung* und damit als die Gestaltung der organisationalen Rahmenbedingungen konzipiert. Es zeigt sich, dass die Institutionalisierung des Handlungsprogramms Qualitätsmanagement einen entscheidenden Einfluss auf seine Akzeptanz aufseiten der beteiligten Akteur:innen hat, der Institutionalisierungsgrad in der Kita-Landschaft im Allgemeinen jedoch gering ausgeprägt ist.

Schlagwörter: Kindertageseinrichtungen, Einrichtungsträger, Steuerung, Qualitätsmanagement, Mixed Methods

1 Qualität: ein Dauerthema in Kitas

Schon seit vielen Jahren steht die Qualität in Kindertageseinrichtungen (Kitas) im Mittelpunkt der Fachdebatten um die Entwicklungsbedarfe in der frühkindlichen Bildung; sie ist zu einem Dauerthema avanciert (vgl. Bilgi et al. 2021). Die vorliegende Empirie weist darauf hin, dass die Qualität in Kitas in einem strukturell-prozessualen Verständnis nach wie vor unzureichend entwickelt ist (vgl. Anders/Roßbach 2019). Als ursächlich hierfür werden häufig die Rahmenbedingungen der Arbeit in den Kitas ins Feld geführt, z. B. der unzureichende und vor allem regional sehr unterschiedliche Personalschlüssel, die Qualifikation der Fachkräfte oder die Gruppengrößen (vgl. Viernickel et al. 2015; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021). Dabei wurden mit Blick auf die Merkmale der Strukturqualität lange Zeit Effekte landesrechtlicher oder kommunaler Regelungen diskutiert, während die Rolle der Träger – mit wenigen Ausnahmen (vgl. Kalicki

et al. 2004) – erst in jüngster Zeit genauer hinterfragt wird und bislang noch selten empirisch untersucht wurde.

Diese empirische „Unterbeleuchtung“ steht im Kontrast zum gesetzlich definierten Auftrag der Einrichtungsträger, denn mit Bezug auf § 45 Abs. 3 Nr. 1 SGB VIII „stellt [es] eine Trägerpflicht dar, Maßnahmen zur Sicherung und Weiterentwicklung der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsqualität in der Einrichtungskonzeption darzustellen. Dazu ist es erforderlich, Grundsätze und Maßstäbe zur Beschreibung von Qualitätsstandards zu entwickeln sowie Methoden und Instrumente zu deren Gewährleistung festzulegen“ (BAGLJÄ 2020, S. 14). Nach Merchel ist es jedoch gängige Praxis, dass „sich Organisationen gegenüber den Anforderungen aus der Umwelt [legitimieren], indem sie auf verschiedene, als ‚Qualitätsmanagement‘ etikettierte Aktivitäten verweisen“ (Merkel 2015, S. 201). So wird beispielsweise aus einer Teambesprechung ein Qualitätszirkel oder aus einer Fallbesprechung eine Selbstevaluation (vgl. Merchel 2015).

Im Mittelpunkt des Projektes „Träger und ihre Kitas – Träger-Einrichtungskooperation im Spannungsfeld von Steuerung und Unterstützung“ (TrEiKo) stand daher die Frage, wie Träger ihrer Steuerungsaufgabe nachkommen und welche Unterstützung sie ihren Kitas bei der Bewältigung ihrer Arbeitsaufgaben zukommen lassen. Dieser Frage wurde in Bezug auf verschiedene Managementbereiche nachgegangen. Der vorliegende Beitrag stellt die wichtigsten Befunde zum Bereich Qualitätsmanagement vor, und zwar unter der Leitfrage, ob und wenn ja, in welcher Weise Einrichtungsträger die Qualität der Arbeit in ihren Kitas zu einem „Gegenstand systematischer Gestaltungsaktivitäten“ (Merkel 2015, S. 194) machen und sie damit – gegebenenfalls unter Beteiligung der Leitungskräfte – steuern. Dabei wird *Qualitätsmanagement* als Bestandteil der fachlichen Steuerung verstanden, der auf die kontinuierliche Überprüfung, Bewertung und Weiterentwicklung der Arbeit abzielt und über unterschiedliche Systeme, Instrumente und Verfahren realisiert werden kann. Merchel unterscheidet diesbezüglich grob zwischen *Qualitätssicherung*, d. h. einer Standardisierung von Arbeitsabläufen und Verhaltensanforderung, sowie *Qualitätsentwicklung*, d. h. einer „an Qualitätskriterien ausgerichteten Evaluation“, die kontinuierliche Reflexionsprozesse anregen soll (Merkel 2015, S. 197). Gemeinsam ist den verschiedenen Verfahren, dass sie ein zielgerichtetes, planmäßiges und methodisch strukturiertes Vorgehen erfordern.

2 Forschungsstand zum Qualitätsmanagement von Trägern

In den letzten 20 Jahren sind die Bedeutung und Verbreitung des Qualitätsmanagements deutlich gestiegen, nicht zuletzt aufgrund entsprechender Regelungen in der Sozialgesetzgebung. Während im Jahr 2001 lediglich 11 % der Träger über ein Qualitätshandbuch und 20 % über einen Qualitätsleitfaden verfügten (Kalicki

et al. 2004, S. 95), hatten 2017 bereits die Hälfte aller Träger ein eigenes Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsverfahren bzw. ein Qualitätshandbuch installiert (BMFSFJ 2017, S. 4). Träger fühlen sich selten, nämlich zu 9 %, als einziger Akteur für die Umsetzung des Qualitätsmanagements verantwortlich. Knapp die Hälfte der Träger sehen sowohl sich selbst als auch die Einrichtungsleitungen in der Verantwortung, und fast ebenso viele, nämlich 42 %, betrachten das Qualitätsmanagement als alleinige Aufgabe der Leitungskräfte (BMFSFJ 2017, S. 7). Nach wie vor scheint eine große Rollenunsicherheit hinsichtlich der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten bei Trägern und Einrichtungsleitungen zu bestehen (vgl. Sturzbecher et al. 2019).

Mit den Trägeraktivitäten zur Qualitätssicherung im Bereich der frühkindlichen Bildung haben sich Sturzbecher et al. im Auftrag des Landes Brandenburg beschäftigt. Sie gehen unter anderem der Frage nach, welche Instrumente für die Feststellung der Qualität in den Einrichtungen vorhanden sind und wie diese von den Verantwortlichen genutzt werden. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass zur Qualitätsfeststellung lediglich 38 % der befragten Träger interne und 21 % externe Evaluationen empfehlen und noch seltener verpflichtend fordern (interne Evaluation: 35 %; externe Evaluation: 14 %; Sturzbecher et al. 2019, S. 20 f.). Weiterhin stellen sie fest, dass manchen Trägern der Wert und die Notwendigkeit der Durchführung von Evaluationen für die Feststellung, Sicherung und Weiterentwicklung der Bildungs- und Betreuungsqualität unklar zu sein scheinen. Als Gründe hierfür konnten fehlendes Fachwissen der Träger sowie ein Mangel an finanziellen Ressourcen für eine externe Evaluation identifiziert werden. Zudem scheint es eine gewisse Diskrepanz zu geben zwischen dem Anteil der Träger, die Qualitätsfeststellungsmaßnahmen empfehlen, und dem Anteil der Einrichtungen, die diese tatsächlich durchführen. Die Autor:innen kommen zu dem Schluss, dass es den Trägern an zeitlichen, finanziellen und auch personellen Ressourcen mangelt, um Qualitätsfeststellungen durchzuführen. Die Studie zeigt ferner, dass die Qualitätsentwicklung, die auf den Ergebnissen der Qualitätsfeststellung aufbauen sollte, bei vielen Trägern noch nicht systematisch und effizient erfolgt (Sturzbecher et al. 2019, S. 26). Überdies arbeiten freie Träger, größere Träger und Träger, die einem Verband angehören, hierbei häufiger mit einem eigenen Verfahren (vgl. Sturzbecher et al. 2019).

Mader und Menz gehen auf Basis von Interviews mit Trägern und Leitungen der Frage nach, wie Träger die Aufgabe der Qualitätssteuerung bearbeiten (vgl. Mader/Menz 2019). Die Autor:innen kommen zu dem Schluss, dass sich die Träger stark darin unterscheiden, ob bzw. inwieweit sie den Fachkräften vor Ort Gestaltungsspielräume in der Qualitätssicherung und -entwicklung eröffnen, und arbeiten dabei unterschiedliche Steuerungsstile heraus. Diese bewegen sich zwischen einem in hohem Maß standardisierten, effekt- und wirkungsorientierten Steuerungsstil, der sich an einer Top-down-Logik orientiert, und einem nicht hierarchischen, stark partizipativen und diskursorientierten Steuerungsstil

(Mader/Menz 2019, S. 220 ff.). Die von den Trägern initiierten und etablierten Prozesse adressieren vor allem die Fachkräfte vor Ort, und die Gestaltung der Qualitätsentwicklungs- sowie Qualitätssicherungsprozesse ist eng mit einem trägerspezifischen Steuerungsstil verknüpft. Dieser kann auf jeweils historisch gewachsene Strukturen, Hierarchien und Formen der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteur:innen beim Träger zurückgeführt werden (vgl. Menz/Mader 2022).

Bilanzierend kann festgehalten werden, dass es zwar mittlerweile in deutlich mehr Kitas als noch vor 20 Jahren Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung gibt. Über die konkreten Steuerungsaktivitäten der Träger und deren Auswirkungen aufseiten der Kitas ist jedoch bislang wenig bekannt. An diesem Forschungsdesiderat knüpft das Projekt TrEiKo an, indem es die Sichtweisen aller Akteur:innen auf den verschiedenen Organisationsebenen einbezieht und somit nicht nur das Steuerungshandeln, sondern auch dessen „Bearbeitung“ aufseiten der Leitungs- und Fachkräfte in den Blick nimmt.

3 Steuerung als Kontextsteuerung – theoretische Rahmung

Steuerung in Organisationen ist aus systemtheoretischer Perspektive kein mechanischer Akt, bei dem das „Steuerungssubjekt“ lediglich die richtigen Knöpfe drücken muss, um ein gewünschtes Ergebnis beim „Steuerungsobjekt“ zu erzielen (Fischer 2009, S. 367). Die Wirkung einer solchen direkten Steuerung ist zum einen durch die eigengesetzliche „Relevanz- und Kausalstruktur“ des Steuerungsobjektes begrenzt und zum anderen vom „internen Operationsmodus“ des betreffenden Zielsystems – in unserem Falle der Kitas – abhängig (Teubner/Wilke 1984, S. 31). Letzteres bedeutet, dass für die Steuerungssubjekte die tatsächliche Reaktion der Steuerungsobjekte nicht vorhersehbar ist. Neben intendierten müssen immer auch nicht intendierte Folgen einkalkuliert werden (vgl. Merton 1967; Kühl 2011).

Demnach kann Steuerung lediglich als Kontextsteuerung realisiert werden, d.h. als Veränderung der für das zu steuernde (Sub-)System entscheidungsrelevanten Rahmenbedingungen. Steuerung zielt folglich darauf ab, „Rahmenbedingungen zu verändern oder zu schaffen, die dem Adressaten des [Steuerungs-] Handelns die vom Steuernden gewünschten Selektionen attraktiv erscheinen lassen“ (Fischer 2009, S. 362). Damit wird die prinzipiell unbegrenzte Anzahl von Handlungsoptionen reduziert und in entsprechende, nämlich erwünschte Bahnen gelenkt.

Wird nun Steuerung als die Gestaltung der Rahmenbedingungen der Organisation konzipiert, dann geraten die Strukturen der Organisation ins Blickfeld. Nach Kieser und Walgenbach (2007) lassen sich Organisationsstrukturen anhand der fünf Kerndimensionen (1) Arbeitsteilung und Spezialisierung, (2)

Koordination, (3) Hierarchie, (4) Delegation sowie (5) Formalisierung beschreiben und damit einer Analyse zugänglich machen (vgl. Preisendörfer 2015). Im Mittelpunkt dieses Analyserasters stehen die formalen Strukturen der Organisation, wobei die Gestaltung der Formalstruktur nicht nur die offiziellen Arbeitsweisen in der Organisation beeinflusst, sondern auch die „Informalität“ (Kühl 2011, S. 129; Kühl 2017, S. 6). Formale Strukturen können daher nicht losgelöst von der Organisationskultur, sprich den Artefakten, Normen und Werten sowie den Grundannahmen einer Organisation, verstanden werden (vgl. Schein/Schein 2018). Im Folgenden werden die einzelnen Kerndimensionen der Organisationsstruktur dargestellt:

(1) *Arbeitsteilung und Spezialisierung*: Ein zentrales Merkmal von Organisationen besteht darin, dass die Organisationsziele arbeitsteilig verfolgt werden. Ein solches Vorgehen führt zu „unterschiedlichen Anforderungen an die Mitglieder der Organisation“ (Kieser/Walgenbach 2007, S. 79) und damit zu unterschiedlichen Stellen und Positionen. Dies lässt sich vor allem an wachsenden Organisationen beobachten, deren Stellengefüge sich zunehmend ausdifferenziert, etwa indem Funktionsstellen oder spezialisierte Abteilungen eingerichtet werden. In diesem Zusammenhang sprechen Kieser und Walgenbach auch von der „Professionalisierung der Organisationen“ und meinen damit die zunehmende „Schaffung von Stellen, die eine spezifische Berufsausbildung [und damit Spezialist:innen] verlangen“ (Kieser/Walgenbach 2007, S. 86). Mit der Heterogenität der Trägerlandschaft geht einher, dass Kitas von Trägern mit sehr unterschiedlichem Professionalisierungsgrad gesteuert werden und daher das Qualitätsmanagement unter sehr unterschiedlichen organisationalen Rahmenbedingungen ablaufen dürfte (vgl. Beher/Fuchs-Rechlin/Hartwich 2021).

(2) *Koordination*: Das Pendant zu Arbeitsteilung und Spezialisierung stellt die Koordination dar, denn die Organisation benötigt Regelungen und Maßnahmen, die die Zusammenführung der arbeitsteilig organisierten Prozesse sicherstellen. Je stärker arbeitsteilig eine Organisation aufgestellt ist, desto größer ist der Bedarf an Koordinationsinstrumenten, und desto größer ist der Aufwand, diese zu gestalten. Zu Vorkehrungen dieser Art zählen persönliche Weisung durch Vorgesetzte, Selbstabstimmung in Arbeitsgruppen und Gremien, Programme – als individualisierte Handlungsroutinen und als institutionalisierte Verfahrensrichtlinien oder Handbücher – sowie Pläne in Form institutionalisierter Planungsprozesse (vgl. Kieser/Walgenbach 2007; Preisendörfer 2015).

Im Zusammenhang mit den Steuerungsaktivitäten im Qualitätsmanagement sind besonders die Programme interessant: Sie spezifizieren Verfahren und zielen auf eine Standardisierung der Aufgabenerfüllung ab, d. h., mit ihnen werden die Handlungen der Organisationsmitglieder auf die Erreichung der

Organisationsziele ausgerichtet. Qualitätsmanagementsysteme und -verfahren stellen, zumindest sofern sie einen gewissen Systematisierungsgrad erreicht haben, solche Programme und damit Koordinationsinstrumente oder -medien dar. Programme unterscheiden sich hinsichtlich ihres Institutionalisierungsgrades, wobei von Institutionalisierung dann gesprochen wird, wenn „Programme verbindliche Festlegungen beinhalten, deren Urheber [...] nicht mehr identifiziert werden kann und die von den Betroffenen in der Regel auch nicht als das Ergebnis von Entscheidungen einzelner Personen aufgefasst werden. In diesem Sinne *verselbständigen* sich hier die Medien der Koordination. Sie werden in den Augen der Betroffenen zur *Institution*“ (Hervorh. im Orig., Kieser/Walgenbach 2007, S. 104 ff.).

- (3) *Hierarchie*: Während kleinere Organisationen häufig mit flachen Hierarchien auskommen, steigt mit der Organisationsgröße die Notwendigkeit, Regelungen zu den Entscheidungsbefugnissen zu treffen. Zunehmende Arbeitsteilung und der dadurch hervorgerufene Koordinationsbedarf erfordern die Installation von Über- und Unterordnungsverhältnissen, wie sie in Organigrammen abgebildet sind. Organisationen lassen sich nach Hierarchietiefe, d. h. der Anzahl der Hierarchiestufen und der „Besetzungstärke“ (Preisendörfer 2015, S. 74), also der Anzahl der Personen in den einzelnen Ebenen, unterscheiden. Die in den Fallstudien von TrEiKo einbezogenen Träger sind in der Regel als „Einliniensysteme“ oder als „Stabliniensysteme“ aufgebaut (Laux/Liermann 2005, S. 183 f.), wobei die Hierarchietiefe nach Organisationsgröße variiert. Ein wichtiges Kriterium zur Beurteilung der „Hierarchieresistenz“ ist das Ausmaß projektförmigen Arbeitens (z. B. auch im Rahmen des Qualitätsmanagements), denn Projektarbeit geht mit dem Ideal des hierarchiefreien Zusammenarbeitens einher (Preisendörfer 2015, S. 74 f.).
- (4) *Delegation*: In welchem Ausmaß Entscheidungsbefugnisse zugewiesen werden, fassen Kieser und Walgenbach mit der Dimension der Delegation oder der Kompetenzverteilung (vgl. Kieser/Walgenbach 2007). Aus der Art und Weise der Entscheidungsdelegation resultiert, inwiefern eine Organisation zentral oder dezentral ausgerichtet ist. Die Autoren weisen darauf hin, dass sich in Organisationen häufig eine Tendenz zur Zentralisierung beobachten lässt, d. h., Entscheidungen werden nicht dort getroffen, wo der entsprechende Sachverstand vorliegt und damit unter Umständen auf einer nachgeordneten Ebene, sondern auf den hierarchisch übergeordneten Ebenen. Dies liegt darin begründet, dass mit der Entscheidungsdelegation für die letztverantwortliche Instanz immer auch ein Macht- und Kontrollverlust einhergeht, wohingegen sie für die unteren Ebenen mit einem Mehr an Verantwortung verknüpft ist, was wiederum erhöhte Anforderungen an die Stellenausübung zur Folge hat.

(5) *Formalisierung*: Die Formalisierung als Strukturdimension bezieht sich auf das Ausmaß, in dem die organisationalen Strukturen und Abläufe schriftlich fixiert werden. Dabei wird zwischen Strukturformalisierung, Informationsflussformalisierung und Leistungserfassung unterschieden (vgl. Kieser/Walgenbach 2007). In der vorliegenden Analyse wird das Augenmerk auf die Strukturformalisierung gelegt, wie sie beispielsweise in Verfahrensrichtlinien, Führungsgrundsätzen oder Stellenbeschreibungen zum Ausdruck kommt. Wichtige Indikatoren für den Formalisierungsgrad sind neben dem Ausmaß schriftlich fixierter Regelungen, ihrem Verbreitungsgrad bzw. ihrer Verbindlichkeit auch ihre Aktualität bzw. die Anstrengungen für einen „kontinuierlichen Änderungsdienst“ (Kieser/Walgenbach 2007, S. 197). Denkbar ist demzufolge, dass zwar ein hoher Formalisierungsgrad besteht, dieser jedoch keinerlei praktische Relevanz besitzt; ein Schicksal, das – um ein Ergebnis vorwegzunehmen – auch Qualitätsmanagementhandbücher in Kitas ereilt.

Vor dem Hintergrund der hier beschriebenen Kerndimensionen der Organisationsstruktur lässt sich nun die eingangs formulierte Leitfrage weiter aufschlüsseln: Inwiefern ist die Arbeit am Qualitätsmanagement zwischen Träger und Kitas arbeitsteilig organisiert und stehen spezialisierte Funktionsstellen zur Unterstützung zur Verfügung? Wie wird die Arbeit am Qualitätsmanagement – sofern sie arbeitsteilig organisiert ist – zwischen Trägern und Einrichtungen koordiniert und welchen Institutionalisierungsgrad weisen diese Koordinationsmechanismen auf? Auf welchen Unternehmensebenen ist das Qualitätsmanagement angesiedelt und welche Zuständigkeiten finden sich auf der Ebene der Träger bzw. der Kitas? Und schließlich: Welchen Formalisierungsgrad nimmt die Arbeit am Qualitätsmanagement etwa in Form von Qualitätsmanagementhandbüchern an?

4 Methodenmix und Multiperspektivität – Design und Methoden von TrEiKo

In TrEiKo wurde ein Mixed-Methods-Design umgesetzt, bei dem auf 13 qualitativ angelegten Fallstudien eine bundesweite quantitative Online-Befragung von Trägern folgte (vgl. Kuckartz 2014). Im Hinblick auf die Mixing-Strategie wurde vorrangig die Identifizierung von Meta-Inferenzen angestrebt, d. h., die qualitative und quantitative Befragung wurden weitestgehend unabhängig voneinander ausgewertet, um dann auf einer übergeordneten Ebene Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Befunden zu identifizieren und zu analysieren. Darüber hinaus dienten erste Ergebnisse aus den qualitativen Befragungen zur Entwicklung des Erhebungsinstruments, etwa indem die Aussagen der Interviewpersonen zur Erstellung von Items genutzt wurden.

Für die Fallstudien wurden zwischen Juni 2019 und Februar 2020 bei 13 Trägern in sechs Bundesländern insgesamt 126 leitfadengestützte Expert:inneninterviews geführt (vgl. Gläser/Laudel 2010). Die Teilnahme der Träger an der Studie erfolgte über eine Selbstrekrutierung, d. h., sie meldeten sich auf einen Aufruf oder ein nicht-personalisiertes Anschreiben, sodass von einer Positivselektion auszugehen ist. Da mehr Träger ein Teilnahmearbeit Interesse bekundeten, als teilnehmen konnten, wurde eine Auswahl anhand verschiedener Kriterien getroffen, wobei das Ziel war, eine möglichst große Bandbreite an Trägern zu gewinnen: So wurden zum einen Träger aus Ländern mit unterschiedlichen Finanzierungssystemen ausgewählt und zum anderen die Art und Größe der Träger berücksichtigt.

Pro Bundesland wurden zwei Träger in die Studie einbezogen sowie zusätzlich der Träger, bei dem der Pretest durchgeführt worden war. Die Träger nahmen je nach Größe mit ein bis zwei Kitas am Projekt teil. Interviewt wurden aufseiten der Kitas die Einrichtungsleitung, sofern vorhanden die stellvertretende Leitung, und pro Einrichtung je eine Fachkraft ohne Leitungsfunktion. Aufseiten der Träger wurden „Schnittstellenakteure“ interviewt, d. h. jene Personen, die in einem konkreten Arbeitszusammenhang mit den Einrichtungsleitungen stehen. Hierzu zählen je nach Rechtsform und Organisationsgröße des Trägers zum Beispiel die Geschäftsführung, der Vorstand oder die Abteilungs- bzw. Fachbereichsleitung sowie Personen aus der Fachberatung, dem Qualitätsmanagement und weiteren Funktionsbereichen oder Stabstellen wie Personal, Finanzen und IT.

Zu den Trägern des TrEiKo-Samples zählen drei kommunale, fünf freigemeinnützige, vier freigemeinnützig-konfessionelle sowie ein privatgewerblicher Träger. Gemessen an der Anzahl der betriebenen Kitas oder der Anzahl der Geschäftsbereiche handelt es sich mit Ausnahme eines freigemeinnützigen Trägers, der nur eine Kita unterhält, um eher große bis sehr große Trägerorganisationen. So liegt der Median – allerdings mit einer großen Streuung – bei 18 Kitas und 253 pädagogischen Mitarbeitenden, was rechnerisch etwa 14 Mitarbeitenden pro Kita entspricht.

Die Leitfäden waren für alle Personengruppen analog aufgebaut und thematisierten u. a. das Kooperationsgeschehen, die Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume in den verschiedenen Managementbereichen sowie die Rahmenbedingungen des Handelns. Ziel der Synchronisation der Gesprächsthemen war es, die unterschiedlichen Perspektiven der Interviewpersonen einzufangen, um ihre Sichtweisen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersuchen zu können. Diese Multiperspektivität erwies sich insofern als gewinnbringend, als sich deutliche Unterschiede in den Berichten und Erzählungen je nach Aufgabe und Positionierung innerhalb des Trägers zeigten.

Die Auswertung der transkribierten Interviews orientierte sich an der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) und erfolgte

computergestützt. In einer deduktiv-induktiven Vorgehensweise wurden zunächst theoretisch begründete Kategorien entwickelt, die sich auf die Managementbereiche, die Rahmenbedingungen des Steuerungshandelns, die Kooperationsformen, die Unterstützungsaktivitäten u. Ä. bezogen. Ergänzt wurden diese Kategorien durch weitere, auf der Grundlage des Materials entwickelte Kategorien und Subkategorien. Die Kodierung des Materials erfolgte nach dem Prinzip des „thematischen Kodierens“ (Kuckartz 2016, S. 102). An die Kodierung der Interviews schloss sich die Erstellung von fallbezogenen Summaries an. Diese Zusammenfassungen dienten dazu, für die vergleichende Analyse Themenmatrizen über alle Träger hinweg zu erstellen.¹

Quantitative, bundesweite Trägerbefragung

Bei der quantitativen Befragung wurden 5.702 zufällig ausgewählte Träger per E-Mail zu einer Online-Befragung eingeladen. Die Stichprobenziehung basierte auf einer Adressdatenbank, die aus Trägerlisten der Bundesländer, der Statistischen Landesämter und – sofern diese Daten nicht verfügbar waren – aus einer kommerziellen Adressdatenbank zusammengetragen worden war. Die Grundgesamtheit umfasste nach Bereinigung 17.504 Träger. Die Feldphase dauerte von November 2020 bis Januar 2021 und fiel in den zweiten Lockdown der Coronapandemie. Aufgrund der Projektlaufzeit konnte die Erhebung jedoch nicht weiter verschoben werden. Insgesamt nahmen 1.210 Träger an der Befragung teil, wobei lediglich 906 Träger den Fragebogen vollständig ausfüllten und in die Auswertungen einbezogen werden konnten. Dies entspricht einem Rücklauf von 16 % an der gezogenen Stichprobe. Da der Rücklauf erhebliche Verzerrungen nach Bundesländern aufweist, wurde eine Gewichtung vorgenommen, die sich an der Randverteilung der Träger in der Grundgesamtheit orientiert.

5 Ergebnisse zum Qualitätsmanagement von Kita-Trägern

5.1 Steuerungsaktivitäten im Qualitätsmanagement – Ergebnisse der qualitativen Teilstudie

Ausgehend von der Annahme, dass Steuerung in Form von *Kontextsteuerung* über die Gestaltung der Organisationsstrukturen und damit der Rahmenbedingungen der Arbeit läuft (vgl. Kap. 3), wird im Folgenden danach gefragt, mit welchen konkreten Aktivitäten und Maßnahmen die Träger die Rahmenbedingungen im Bereich des Qualitätsmanagements gestalten und wie diese Steuerungsaktivitäten von den Akteur:innen auf Kita- und Trägerebene bewertet

1 Die Interviewauszüge wurden zur besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet.

werden. In methodischer Hinsicht wurden die Aussagen der Interviewpersonen zunächst daraufhin untersucht, inwiefern sie eher positive oder eher negative Bewertungen des Qualitätsmanagements und der darauf bezogenen Steuerungsbemühungen des Trägers enthielten. Im Anschluss daran wurden zwei Gruppen von Trägern gebildet, also Träger, bei denen die positiven und Träger, bei denen die negativen Einschätzungen überwogen. Die Steuerungsaktivitäten zum Qualitätsmanagement dieser beiden Gruppen wurden schließlich entlang der organisationalen Kerndimensionen Arbeitsteilung und Spezialisierung, Koordination, Hierarchie, Delegation sowie Formalisierung einer vergleichenden Analyse unterzogen.

5.1.1 Verfahren und Ziele des Qualitätsmanagements der Träger

Entsprechend der gesetzlichen Verpflichtung zur Qualitätssicherung und -entwicklung berichten mit nur einer Ausnahme alle Träger davon, dass sie Qualitätsmanagement (QM) betreiben. Sieben der 13 Träger sind zertifiziert bzw. befinden sich im Zertifizierungsprozess. Dieser Befund stützt die Annahme einer Positivselektion der Träger innerhalb des Samples, denn in der quantitativen Befragung trifft dies auf lediglich knapp ein Drittel der Träger zu. Die übrigen fünf Träger, die über keine Zertifizierung verfügen und diese auch nicht anstreben, orientieren sich in der Ausgestaltung ihres Qualitätsmanagements an bestehenden Qualitätsmanagementansätzen oder haben ein eigenes, trägerinternes QM-System entwickelt. Teilweise werden auch verschiedene Ansätze miteinander kombiniert (etwa allgemeine branchenübergreifende Systeme mit kitaspezifischen Systemen). Auffällig ist, dass sich bei den Eigenentwicklungen die Steuerungsbemühungen der Träger auf administrative Fragen (insbesondere hinsichtlich der Schnittstelle zur Verwaltung) und die Gestaltung reibungsloser Betriebsabläufe wie die Einarbeitung neuer Leitungskräfte, die Aufnahme von Kindern, die Erstellung von Hygienerichtlinien oder Hausordnungen konzentrieren. Pädagogische Themen sind dagegen nachrangig oder werden sogar vollständig aus der Kommunikation zwischen den am QM beteiligten Personen ausgeklammert.

Die Palette der QM-Systeme, die im Sample von TrEiKo zum Einsatz kommen, reicht von klassischen, branchenübergreifenden QM-Systemen wie DIN EN ISO 9001 ff., EFQM (European Foundation for Quality Management) oder der Balanced Scorecard bis hin zu kitaspezifischen QM-Verfahren wie QuaSi (Qualität im Situationsansatz, ISTA – Institut für den Situationsansatz) oder QuiK (Qualität in Kitas, pädquis). Die Träger des Samples, die auf DIN EN ISO rekurrieren, nutzen dabei meist die von ihren jeweiligen Träger- oder Fachverbänden auf der Basis von DIN EN ISO entwickelten QM-Systeme. Hierzu zählen etwa das Tandem-Modell der Arbeiterwohlfahrt (AWO) oder das KTK-Gütesiegel Bundesrahmenhandbuch vom Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) (vgl. Esch et al. 2006; Merchel 2013).

Mit ihrem Qualitätsmanagement verfolgen die Träger unterschiedliche Ziele: Während es bei den einen darum geht, gleichförmiges Handeln der Organisationsmitglieder zu gewährleisten, d. h. „Struktur reinzubringen“ (T02_QM) und zu verhindern, dass „jeder sein eigenes Süppchen kocht“ (T02_QM),² geht es bei den anderen darum, Handlungssicherheit und Orientierung für die Leitungs- und Fachkräfte zu bieten, die Qualität der pädagogischen Arbeit stetig weiterzuentwickeln, um in fachlicher Hinsicht die Lücke zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu schließen oder sicherzustellen, dass in allen Kitas das gleiche Qualitätsniveau herrscht. Die Träger zielen mit ihrem Qualitätsmanagement jedoch nicht nur auf die Innenperspektive der Organisation ab, sondern auch auf die Organisationsumwelt. So sollen über eine konzeptionelle Profilierung der Wiedererkennungswert der eigenen Einrichtungen gegenüber potenziellen Nutzer:innen, d. h. den Eltern und ihren Kindern, erhöht und Wettbewerbsvorteile gegenüber anderen Anbietern erzielt oder ausgebaut werden. Und schließlich zielt das Qualitätsmanagement der Träger darauf ab, sicherzustellen, dass die immer komplexer werdenden gesetzlichen Anforderungen, mit denen sie als Einrichtungsträger konfrontiert sind, erfüllt werden. Hierzu zählen nicht nur die Anforderungen, die sich aus dem SGB VIII, den entsprechenden Ausführungsgesetzen sowie Verordnungen und Richtlinien ergeben, sondern auch arbeitsrechtliche Anforderungen sowie Ansprüche des Gesundheits- und Arbeitsschutzes.

5.1.2 Bewertung des Qualitätsmanagements der Träger

Werden die Bewertungen des Qualitätsmanagements der Träger durch die interviewten Personen in den Blick genommen, zeigt sich, dass diese dann positiv ausfallen, wenn das Qualitätsmanagement und die darin investierte Arbeit als „lohnend“, als „nutzbringend“, kurz: als „effektiv“ eingestuft werden. Der mit den Aktivitäten im Qualitätsmanagement verbundene Arbeitsaufwand wird demnach von den Interviewten in Relation zu ihrem Nutzen gesetzt.

In den Nutzeinschätzungen der Interviewpersonen werden vier Aspekte hervorgehoben: Das Qualitätsmanagement unterstützt die *Professionalität der Leitungs- und Fachkräfte* und weckt deren Innovationspotenziale, es gibt *Handlungsorientierung und Planungssicherheit*, es bietet die Möglichkeit zur *Partizipation* und es stellt schließlich die *Einhaltung gesetzlicher Vorgaben* und Regelungen sicher.

Hinsichtlich des Einflusses des Qualitätsmanagements auf die Professionalität der Leitungs- und Fachkräfte betonen die interviewten Leitungskräfte die Unterstützung der Selbstreflexion und der Reflexionsprozesse im Team. Das

2 In den Interviewauszügen der Kapitel 5.1.1, 5.1.2 und 5.1.3 werden folgende Abkürzungen verwendet: T (Träger), EL (Einrichtungsleitung), FB (Fachberatung), GF (Geschäftsführung), KO (Koordinator:in) und QM (Qualitätsbeauftragter:in).

Qualitätsmanagement bietet die Chance zur intensiven Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragen, es schafft Ort und Zeit dafür. So hilft die Arbeit am Qualitätsmanagement den Teams dabei, „[sich] eben auch immer wieder auf den Weg [zu machen], [sich] immer wieder die Dinge bewusst machen [zu] können“ (T03_EL2). Eine weitere Leitungskraft ist der Auffassung, dass das Qualitätsmanagement und die damit verbundenen Reflexionsprozesse dabei helfen, die „Haltung im Kopf“ zu verändern und „was Neues [zu] machen“ (T10_EL1). Dementsprechend „lohnt sich“ der Aufwand, „weil man die Betriebsblindheit verliert“ (T09_EL2). Auch die Vorgesetzten betonen den Aspekt, dass das Qualitätsmanagement den Teams hilft, „sich völlig [zu] relativieren und auch festzustellen, dass vieles gut läuft“ (T05_KO).

Das Qualitätsmanagement, so ein weiterer Vorteil, gibt Handlungs- und Planungssicherheit und entkoppelt die Qualitätssicherung bzw. -entwicklung vom persönlichen Einsatz einzelner Leitungs- und Fachkräfte. Hierzu führt eine Leitungskraft aus:

„[...] ich war jetzt statt drei Wochen fünf Wochen in der Reha, aber meine Stellvertretung, die hat die Unterlagen. Sie weiß, was jemand machen muss, es gibt Planungssicherheit, also es ist schon so, dass ich finde, es ist nicht mein Nasenfaktor, sondern man hat was, wo man sich daranhalten kann.“ (T08_EL2)

Darüber hinaus bietet das Qualitätsmanagement die Gelegenheit zur Partizipation. Die Mitarbeit ermöglicht es, Einfluss auf die Art und Weise des Qualitätsmanagements zu nehmen, also nicht nur Steuerungsobjekt, d. h. Empfänger:innen von Regelungen und Standards, zu sein, sondern auch Steuerungssubjekt und damit aktive Gestalter:innen des Qualitätsmanagements. So begründet eine Einrichtungsleitung ihre Motivation zur Mitarbeit im Qualitätsmanagement damit, dass „alles was mit Qualitätsmanagementsystem zu tun hat, das sind die Menschen, die halt auch Vorgaben beeinflussen können“ (T11_EL2).

Während die Leitungskräfte die Orientierungsfunktion des Qualitätsmanagements für die Prozesse in den Einrichtungen und für die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in den Mittelpunkt rücken, betonen die Akteur:innen auf Trägerebene den Nutzen des Qualitätsmanagements für die Einhaltung der gesetzlich geforderten Standards. Eine Interviewperson in der Funktion der Geschäftsführung führt hierzu aus:

„[Das Qualitätsmanagement] ist auch wichtig, wenn es um die Einhaltung von Gesetzen geht. Ich nehme jetzt mal eine Personaleinstellung. Da muss ein Prozess durchlaufen werden, damit der neue Mitarbeitende am Ende einen gültigen Arbeitsvertrag hat. Das muss alles stimmen. Und das braucht einen strukturierten, geordneten Ablauf. Damit da nichts schief läuft. Und insofern finde ich das erst mal gut, dass es das gibt. Ja. Hält einfach ein bisschen Ordnung.“ (T07_GF)

Dementsprechend wird der strukturierende, ordnende Charakter des Qualitätsmanagements und damit dessen Nutzen für die Reduktion der Komplexität hervorgehoben. Es „[h]ilft Klarheit zu bringen. Klarheit zu schaffen und einen Überblick zu behalten“ (T07_GF).

Interviewpersonen, die bei Trägern mit einem aus ihrer Sicht wenig effektiven Qualitätsmanagement arbeiten, äußern allenfalls positive Aussagen hinsichtlich des (erhofften) strukturierenden oder orientierenden Charakters des Qualitätsmanagements. Nach Einschätzung einer Qualitätsbeauftragten haben die erarbeiteten Handlungsanweisungen zwar „einfach eine große Struktur in diese Sache reingebracht, das gab es [bislang] nicht“ (T02_QM). Konterkariert wird diese Aussage jedoch dadurch, dass die Handlungsanweisungen nicht zum Einsatz kommen, sie „liegen irgendwo“ (T02_QM) und „jeder [kocht] noch mal sein eigenes Süppchen“ (T02_QM). Dies ist aber gerade bei arbeitsrechtlichen Fragen, so die Qualitätsbeauftragte, problematisch. In ähnlicher, sehr plakativer Weise äußert sich die Einrichtungsleitung eines weiteren Trägers: „Ja, und dann gibt es hier halt so ein wunderschönes Buch, wo das alles reinkommt. Es ist eigentlich nur so ein Buch, was da im Schrank steht“ (T12_EL1).

Neben der fehlenden Akzeptanz der erarbeiteten Handlungsanweisungen werden bei einem Träger mit eher negativer Bewertung des Qualitätsmanagements die mangelnde Passung und die unzureichende Anwendbarkeit des Qualitätsmanagementsystems hervorgehoben. Nach Aussage der Fachberatung „[arbeiten] die Einrichtungen nicht so richtig damit. Das [Qualitätsmanagementsystem] ist irgendwie was, was sie nicht so in die Praxis kriegen“ (T01_FB). Die Ursachen liegen aus Sicht der Fachberatung darin, dass das System nicht zu den spezifischen Anforderungen kleiner Einrichtungen passt und „viel zu komplex ist“ (T01_FB), weshalb sie auf der Suche nach einem passenderen System ist. Erwähnenswert ist auch, dass bei den Einrichtungen mit weniger effektivem Qualitätsmanagement die grundlegenden Einschätzungen der Akteur:innen auf den unterschiedlichen Organisationsebenen deutlich auseinandergehen. Während sich etwa die Fachberatung sehr kritisch gegenüber dem angewandten Qualitätsmanagementsystem äußert, ist es aus Sicht der Geschäftsführung „ein ganz, ganz wichtiges Werkzeug“ (T01_GF). Möglicherweise ist dies auch ein Hinweis auf eine fehlende Verständigung zu Qualitätsfragen innerhalb des Trägers.

Im Unterschied zur Nutzeneinschätzung scheint die konzeptionelle Grundausrichtung oder die Reichweite des gewählten Qualitätsmanagementsystems oder -verfahrens kaum eine Rolle zu spielen. Das heißt: Ob ein Träger eher Qualitätssicherung oder Qualitätsentwicklung betreibt (vgl. Merchel 2013), hat kaum einen Einfluss auf die Nutzeneinschätzung der Interviewpersonen. Auch die Reichweite des QM-Systems, d. h., ob es sich auf die gesamte Trägerorganisation oder ausschließlich auf die Kitas bezieht, ist eher nachrangig, wenngleich der Professionalisierungsgrad von Trägern, deren Qualitätsmanagement die gesamte

Organisation umspannt, höher ausfällt als der von Trägern, die sich mit ihren Steuerungsaktivitäten auf die Kitas konzentrieren.

Die Nutzeneinschätzung der Interviewpersonen ist stattdessen in Zusammenhang mit dem „*Implementierungserfolg*“ des Qualitätsmanagementsystems oder -verfahrens zu sehen (Petermann 2014, S. 123). Damit ist das Ausmaß gemeint, in dem es dem Träger gelungen ist, ein vollständiges (alle Phasen des PDCA-Zyklus³ betreffendes) System oder Verfahren einzuführen und nachhaltig in den organisationalen Strukturen und Arbeitsabläufen zu verankern, d. h. zu institutionalisieren (vgl. Kap. 3). Bei Trägern, die dies erreicht haben, überwiegen durchgängig die positiven Bewertungen der Interviewpersonen.

Umgekehrt verhält es sich bei Trägern, deren Qualitätsmanagement „unvollständig“ ist. Diese „Unvollständigkeit“ kommt auf zweierlei Weise zum Ausdruck: Entweder wurden zwar Standards oder Prozesse eingeführt, aber es sind keine systematischen Prüfschleifen vorgesehen, oder das QM-System befindet sich schon seit vielen Jahren in einer Art „Dauer-Entwicklungsphase“, ohne dass es eine systematische Strategie zur Implementierung, d. h. zur Verankerung der entwickelten Standards, Prozesse oder Handlungsanweisungen, in der Praxis gäbe. Während also in der ersten Gruppe von den Interviewpersonen der Nutzen des Qualitätsmanagements herausgestellt wird, welcher die Nachteile, etwa den damit verbundenen Arbeitsaufwand, überwiegt, dominieren in der zweiten Gruppe Äußerungen, die mit negativen Bewertungen einhergehen.

5.1.3 Steuerungsaktivitäten der Träger im Qualitätsmanagement

Im Anschluss an die Analysen zu Bewertungen und Nutzeneinschätzungen des Qualitätsmanagements lässt sich nun fragen, worin sich die Steuerungsaktivitäten von Trägern, deren Qualitätsmanagement von den Interviewpersonen als effektiv eingestuft wird, von jenen mit weniger effektivem Qualitätsmanagement unterscheiden. Zur Systematisierung der Ergebnisdarstellung werden die eingangs erläuterten Strukturdimensionen herangezogen (vgl. Kap. 3). Darüber hinaus sollen Bezüge zwischen Organisationsstruktur und Organisationskultur und damit zwischen formalen und informellen Strukturen hergestellt werden.

Arbeitsteilung und Spezialisierung

In der Strukturdimension *Arbeitsteilung und Spezialisierung* zeigt sich, dass Träger mit einem aus Sicht der Interviewpersonen effektivem Qualitätsmanagement auf allen Hierarchieebenen spezialisierte Funktionsstellen eingerichtet haben (z. B. QM-Beauftragte, Fachberatung), deren Zuständigkeiten klar geregelt sind. Darüber hinaus verfügen die Stelleninhaber:innen über eine fachlich einschlägige

3 Der PDCA-Zyklus umfasst die vier sich wiederholenden Phasen Plan, Do, Check und Act.

Expertise, die häufig über ein Zertifikat nachgewiesen werden kann. Sofern es sich um Qualitätsbeauftragte innerhalb der Kita handelt, sind sie mit gesonderten Ressourcen, wie einer stundenweisen Freistellung oder Leistungszulagen, ausgestattet. Die fachliche Expertise dieser Personen wird von den anderen Akteur:innen als solche anerkannt, und zwar sowohl auf Trägerebene als auch auf Kita-Ebene. Die Inhaber:innen dieser Funktionsstellen unterstützen die Leitungs- und Fachkräfte in fachlicher Hinsicht, d. h., sie beraten entweder zum Qualitätsmanagement und dessen Besonderheiten (z. B. Verschriftlichung von Prozessen, Operationalisierung von Qualitätszielen) oder zu pädagogisch-fachlichen Fragen. Bei einigen Trägern, die hinsichtlich ihres Stellengefüges eine geringere Ausdifferenzierung solcher Spezialfunktionen aufweisen, werden Qualitätsmanagement und Fachberatung teilweise in Personalunion ausgeübt.

Darüber hinaus unterstützen die Träger die Leitungs- und Fachkräfte, indem sie beispielsweise Arbeitsmaterialien zur Verfügung stellen (z. B. Rahmenkonzepte, Reflexionsbögen, Leitfäden) oder Teamfortbildungen zum Qualitätsmanagement anbieten. Die Arbeitsmaterialien werden innerhalb des Trägers erarbeitet und orientieren sich – sofern vorhanden – an den Vorlagen der jeweiligen Dach- und Fachverbände. Die Bereitstellung von Arbeitsmaterialien ist insofern bedeutsam, als es innerhalb der Kitas kaum zeitliche Ressourcen für konzeptionelles Arbeiten gibt, d. h., es fehlt die Zeit, um ein Qualitätsmanagement grundlegend aufzubauen. Die konzeptionelle Rahmung wird vom Träger bereitgestellt bzw. erarbeitet (z. T. unter Beteiligung von Leitungs- und Fachkräften), die Leitungs- und Fachkräfte nehmen die „inhaltliche Füllung“ oder die Konkretisierung auf der Ebene ihrer Kitas vor.

Träger, deren Qualitätsmanagement von den Befragten als wenig effektiv eingeschätzt wird, haben entweder keine Funktionsstellen eingerichtet, und zwar weder auf Träger- noch auf Kita-Ebene, oder die entsprechenden Stelleninhaber:innen sind lediglich pro forma für das Qualitätsmanagement zuständig. So berichtet die Qualitätsbeauftragte eines kommunalen Trägers: „die ursprüngliche Option, wieso diese Stelle eingerichtet worden war, dass man einfach den Leitern Dinge abnehmen will, damit sie mehr Zeit haben für ihre Kernaufgaben, und das ist wiederum dann immer Qualitätssicherung oder Steigerung von Qualität“ (T02_QM). Hier findet also eine „Umdeutung“ von Serviceleistungen statt, die der Logik folgt, dass die Entlastung der Leitungskräfte unmittelbar zu einer Qualitätssteigerung beitrage. Ein systematisches Qualitätsmanagement lässt sich bei diesem Träger jedoch allenfalls in Ansätzen beobachten. Dementsprechend resümiert die Qualitätsbeauftragte: „Also die Erwartung [des Trägers an mich] ist ganz eindeutig die, ich soll Arbeit abnehmen. Und nicht noch Arbeit machen“ (T02_QM).

Daneben finden sich bei den Trägern weitere Umdeutungen oder legitimatorische Antworten auf die Frage nach dem Qualitätsmanagement. So werden beispielsweise interne Fortbildungen und Informationsveranstaltungen als

Maßnahmen der Qualitätsentwicklung interpretiert, oder die Fachkräfte und ihre Haltung stehen als Garant für Qualität:

„Im Grunde genommen, habe ich, glaube ich, viele Bausteine auch schon beschrieben, die die Qualitätsentwicklung unterstützen. Was wir nicht haben, ist ein ich sag mal, Qualitätsmanagementsystem, und trotzdem glaube ich, dass wir gute Arbeit leisten, und das wird insbesondere deutlich an der Haltung der Fachkräfte. Und das zeigt sich gerade in ‚kleinen Einrichtungen‘ durch dieses besondere Engagement der Fachkräfte, dass erst mal eine hohe Motivation da ist, gute Arbeit zu leisten.“ (T06_FB)

Bei einigen Trägern lastet die Zuständigkeit für das Qualitätsmanagement auf den Schultern der Kita-Leitungen, denn „die Einrichtungsleitung organisiert sozusagen alles, was in den Kindertagesstätten passiert“ (T04_GF). Dadurch können die Leitungskräfte zwar einerseits „schalten und walten“ wie sie wollen, andererseits zeigen sich aber gerade bei diesen Trägern Überforderungstendenzen aufseiten der Leitungskräfte, die weniger mit deren persönlichen Kompetenzen, sondern vielmehr mit mangelnder Unterstützung zu tun haben. Zum Teil muten die Erzählungen der Leitungskräfte an, als wären sie Selbstständige oder Subunternehmer:innen; die Träger und deren Aktivitäten spielen in ihren Berichten kaum eine Rolle.

Koordination

Da das Qualitätsmanagement selbst ein Koordinationsmedium ist, stellt sich die Frage nach seinem Institutionalisierungsgrad. Träger mit effektivem Qualitätsmanagement verfügen – im Unterschied zu Trägern, deren Qualitätsmanagement als wenig effektiv eingeschätzt wird – über ausgefeilte Koordinationsinstrumente und -mechanismen. So finden sich sowohl auf Träger- als auch auf Kita-Ebene miteinander verknüpfte „Koordinationsorgane“ (Kieser/Walgenbach 2007, S. 113), deren ausschließliche Aufgabe darin besteht, auf den unterschiedlichen Organisationsebenen und im jeweiligen Zuständigkeitsbereich am Qualitätsmanagement zu arbeiten, d. h. es fortlaufend auf seine Aktualität hin zu überprüfen und bei Bedarf weiterzuentwickeln. Träger, die sich in der Implementierungsphase befinden, bilden Steuerungsgruppen, in denen die Trägerleitung sowie die entsprechenden Funktionsstellen vertreten sind, und je nach Partizipationsverständnis auch Vertreter:innen der Leitungskräfte.

Bei Trägern mit ausdifferenzierten Strukturen und komplexem QM-System kommen auch digitale Koordinationsinstrumente wie Dokumentenlenkungssysteme, Ereignismanagementtools, Bewerbungsmanagementtools oder Kita-Verwaltungsprogramme zum Einsatz. Die Anwendung solcher Tools scheint jedoch keine Voraussetzung für ein effektives Qualitätsmanagement zu sein, sondern hängt sowohl mit der Organisationsgröße als auch mit spezifischen

Dokumentationsanforderungen der implementierten Managementsysteme zusammen (z. B. DIN EN ISO, Balanced Scorecard). Zugleich ist bei diesen Trägern die digitale Infrastruktur gut ausgebaut. So wird beispielsweise davon berichtet, dass es einen WLAN-Zugang in allen Kitas, individualisierte Netzwerkzugänge für alle Mitarbeiter:innen oder Tablets und Computer in allen Gruppenräumen gibt.

Bezogen auf das Qualitätsmanagement und seine Effektivität scheint die Frage der Kontrolle eine wichtige Rolle zu spielen (vgl. Maier 1991). Bei den Trägern mit effektivem Qualitätsmanagement finden Ergebniskontrollen statt, d. h., die Leitungs- und Fachkräfte legen ihre Arbeitsergebnisse vor oder berichten diese am Jahresende. Zu ihren Arbeitsergebnissen erhalten sie Feedback oder sie werden gemeinsam diskutiert. Abgesehen davon sind Prüfschleifen in das Programm selbst eingeflochten, indem beispielsweise die Standards, Prozesse oder Handlungsanweisungen in regelmäßigen Abständen einer Überprüfung unterzogen werden.

Träger, deren Qualitätsmanagement in den Augen der Interviewpersonen wenig effektiv ist, haben hingegen keine Kontrollmechanismen eingebaut. Es finden weder „Verhaltens- noch Ergebniskontrollen“ statt (Maier 1991, S. 12); mithin ist das Qualitätsmanagement insofern „unvollständig“, als keine systematischen oder regelmäßigen Prüfschleifen vorgesehen sind. Auf die Frage, was mit den Ergebnissen ihrer Arbeit geschieht, antwortet eine Einrichtungsleitung: „da passiert eigentlich nichts, außer der Kenntnissnahme“ (T02_EL2). Allenfalls nehmen die Einrichtungsträger ein Vetorecht für sich in Anspruch. Dementsprechend wünschen sich Einrichtungsleitungen mehr Feedback und intensiveren Kontakt zum Träger (T04_EL1), denn Kontrolle ist – so eine weitere Leitungskraft – nicht nur negativ zu bewerten. Sie führt dazu aus:

„Weil ich finde, Kontrolle [ist] nicht negativ. Ich finde es auch nicht schlimm, überprüft zu werden, weil, ich bekomme hier mein Geld, ich mache eine gute Arbeit. Und sicherlich habe ich blinde Flecken, und dann ist es gut, es kommt jemand von außen und sagt: ‚Ach, guck mal, da hinten hast du noch gar nicht hingeguckt.‘ Da bin ich dankbar für. Und diese Haltung muss eigentlich etabliert werden, dass ein Audit, eine Evaluation und auch ein Controlling, dass das eine Hilfestellung ist. Ich möchte ja auch nicht, dass meine Kita abbrennt, nur weil ich den falschen Wasserkocher angestöpselt habe. Das wäre jetzt ein bisschen schade.“ (T05_EL1)

Hierarchie

Träger mit effektivem Qualitätsmanagement haben sich die Qualitätsentwicklung ihrer Einrichtungen explizit auf die Fahne geschrieben, sie ist im Träger- oder Abteilungsleitbild verankert. Damit wird die Qualitätsentwicklung zur „Chefsache“. Dementsprechend – dies zeigte sich bereits beim Strukturmerkmal

der Koordination – durchzieht das Qualitätsmanagement alle hierarchischen Ebenen der Trägerorganisation. Insbesondere die für die Kitas letztverantwortliche Instanz, das kann je nach Organisationsgröße die Geschäftsführung, die Abteilungs- oder Fachbereichsleitung oder eine Fachberatung mit Fach- oder Dienstaufsicht sein, ist – in unterschiedlichem Ausmaß – in das Qualitätsmanagement involviert. Die Betroffenen leiten Qualitätszirkel oder themenbezogene, temporäre Arbeitsgruppen, oder sie arbeiten in ihnen mit, kommen also nicht nur ihrer Kontrollaufgabe als vorgesetzte Instanz nach. In der Zusammenarbeit von Kitas und Trägern mit effektivem Qualitätsmanagement finden sich Ansätze ko-konstruktiver Zusammenarbeit (vgl. Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006).

Delegation

Bei Trägern mit einem effektiven Qualitätsmanagement sind die Kita-Leitungskräfte nicht allein zuständig für die Qualitätsarbeit, vielmehr wird eine „geteilte Verantwortung“ praktiziert. Weniger erfolgreiche Träger sind häufig durch De-Zentralisierung gekennzeichnet, die mit einer Verantwortungsverschiebung einhergeht. Dies bedeutet, dass die Leitungskräfte das Qualitätsmanagement in Selbstorganisation gestalten sollen. Die daraus resultierenden Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume können die Leitungskräfte jedoch meist aufgrund fehlender fachlicher Unterstützung, eines ausgeprägten Beharrungsvermögens in den Teams (gegen das sie alleine schwerlich ankommen) oder fehlender zeitlicher Ressourcen kaum nutzen. Ohne unterstützende, interne Dienstleistungen durch den Träger ist das Qualitätsmanagement in den Kita-Alltag also kaum integrierbar.

Eine ähnliche Verantwortungsverschiebung lässt sich auch bei einem Teil der Träger beobachten, die in größere Verbandsstrukturen eingebettet sind. Hier sollen die Managementaktivitäten der Leitungskräfte durch fachliche Begleitung auf der Landesebene flankiert werden, aber die vergleichsweise lose Koppelung zwischen Kita und Landesverband führt dazu, dass das Qualitätsmanagement eher unverbindlich bleibt.

Bei den Trägern mit effektivem Qualitätsmanagement wird das Prinzip der Delegation durch das der Partizipation ersetzt. Mitspracherechte und Entscheidungsbefugnisse sind auf allen Organisationsebenen, und zwar bezogen auf den jeweiligen Zuständigkeitsbereich, angesiedelt. Die Träger bedienen sich üblicherweise bestimmter Rahmenkonzepte, die jeweils fachbereichs- oder kitaspezifisch ausbuchstabiert werden können. Alle Personen, die von einer Veränderung betroffen sind (oder zumindest Stellvertreter:innen der verschiedenen Akteursgruppen), werden in die Entwicklung neuer Standards, Prozesse oder Handlungsanweisungen eingebunden und erhalten die Möglichkeit, diese entweder in der Praxis zu erproben oder aus ihrer Perspektive ein Feedback zu geben. Unter Leitung der direkten Vorgesetzten bilden die Leitungskräfte häufig ein eigenes Entscheidungsgremium, das bei allen sie betreffenden Belangen – gesetzliche

Regelungen ausgenommen – mit umfassenden Kompetenzen ausgestattet ist. Die Leitungskräfte wiederum binden über Feedbackschleifen ihre Kita-Teams ein, die in der Regel zum Träger wenig Kontakt haben, es sei denn, ein Teammitglied hat eine Funktionsstelle, etwa als Qualitätsbeauftragte:r, inne.

Auffällig ist, dass bei Trägern mit weniger effektivem Qualitätsmanagement eine eher direktive Steuerung zu beobachten ist. So entscheiden beispielsweise Vorgesetzte darüber, welche Themen in den Leitungsrunden besprochen werden, oder die Leitungskräfte haben zwar ein Vorschlagsrecht, aber welches Thema es letztendlich auf die Agenda schafft, liegt in der Entscheidungsbefugnis der übergeordneten Instanz.

Formalisierungsgrad

Träger mit effektivem Qualitätsmanagement nutzen professionelle Qualitätsmanagementsysteme oder -verfahren (d. h. keine Eigenentwicklungen), die insbesondere dann, wenn sie zertifiziert sind oder sich auf dem Weg zur Zertifizierung befinden, mit einer gewissen Dokumentationsverpflichtung einhergehen. Bei komplexen Managementsystemen wird die Dokumentation über entsprechende Managementtools (z. B. Dokumentenlenkungssysteme) unterstützt. Diese Träger berichten aber auch davon, dass sie ihr QM-System immer wieder auf seine Komplexität hin überprüfen und entschlacken müssen, um einem Ausufern der Regelungen und einer „Übersystematisierung“ vorzubeugen.

Unternehmenskultur

Auch wenn in der vorliegenden Analyse die Formalstruktur im Mittelpunkt steht, finden sich Hinweise auf Unterschiede in der Informalität zwischen den Trägern, die im Zusammenhang mit den Steuerungsaktivitäten im Qualitätsmanagement zu stehen scheinen. So präsentieren sich die Leitungskräfte bei den Trägern mit effektivem Qualitätsmanagement in den Interviews eher als aktiv handelnde Subjekte, die auch Einfluss in die Trägerorganisation hinein haben. Ihr Sprachjargon ist durch die Verwendung von QM-spezifischen Fachbegriffen gekennzeichnet. Im Gegensatz dazu kommt bei den anderen Leitungskräften eine eher fatalistische Haltung zum Ausdruck; es geschieht etwas, auf das sie selbst keinen Einfluss zu haben scheinen, worunter sie aber in gewissem Maße leiden. Typisch für die Träger mit einem effektiven Qualitätsmanagement ist auch, dass von den Interviewten die reflexive Dimension des Qualitätsmanagements besonders hervorgehoben wird: Durch die „Qualitätsbrille“ zu schauen, ist, so eine Leitungskraft, zur Normalität geworden, das „Team [ist] daran gewöhnt, dass wir Dinge verändern und verbessern. Das ist also so ein ganz normaler Ablauf, der sich auch wirklich schon festgesetzt hat“ (T09_EL2).

Bei den Trägern mit einem effektiven Qualitätsmanagement fällt außerdem eine vergleichsweise hohe Mitarbeiter:innenorientierung auf, vermutlich, weil Personalführung in der Regel Bestandteil von Qualitätsmanagementsystemen und -verfahren ist. Dies kommt in Aussagen wie der folgenden zum Ausdruck:

„Also, wir haben vor Jahren mal eine Online-Befragung gemacht. Die größten Kritikpunkte, die zurückgemeldet wurden, waren in der Tat: es fehlt Personal; und: wir müssen unglaublich viel dokumentieren. Da sind halt eben manche Dinge nicht zu ändern. Also der Personalmangel, der wird sich auch jetzt so schnell nicht ändern lassen. Ich kann nur sagen, wir sind dran. Nichtsdestotrotz möchte ich ja, dass es denen gut geht. Und manchmal sind es auch die kleinen Dinge, und dann haben wir irgendwie noch mal eine kleine Arbeitsgruppe gebildet. Und noch mal gesagt: Jetzt fragt doch mal in den Teams nach, was würde euch denn guttun, was können wir denn machen?“ (T11_AL)

Bei einem weiteren Träger nimmt die Mitarbeiter:innenorientierung nahezu fürsorgliche Züge an. Aus Sicht der Einrichtungsleitung

„kümmert sich [die Abteilungsleitung] einfach, und das ist das, was wichtig ist. Sich um die Einrichtungen, die ihr anvertraut sind oder unterstellt sind, zu kümmern. Und sie erfüllt eigentlich meine Erwartungen, sie ist da, wenn ich sie brauche, sie ist mein Ansprechpartner, sie unterstützt mich, sie hört mir zu, sie nimmt Dinge auf, die ich vielleicht auch als Kritik oder als Verbesserung äußere, und ich fühle mich gut aufgehoben oder wir fühlen uns gut aufgehoben bei ihr.“ (T09_EL2)

Demgegenüber wird bei den Trägern mit weniger effektivem Qualitätsmanagement „mangelnde Wertschätzung“ ausgiebig thematisiert. Die Leitungskräfte wünschen sich mehr Resonanz, mehr Feedback von Trägerseite. Das „große Problem in [diesem] Beruf“ ist, so eine Leitungskraft, dass

„[wir] halt gucken [müssen], wo kriegen wir die Resonanz [her]. Und die Kollegen wissen, dass sie die meiste Resonanz bei den Kindern kriegen und von den Abläufen, die halt gut laufen. Und das zeigt sich dann in solchen Zeiten, wenn es personell mal enger ist, und dass es eben trotzdem gut läuft. Das macht dann viel mit den Kollegen. Das wüssten sie gerne manchmal mehr vom Träger gewertschätzt. Aber wie soll es gehen, wenn er es ja gar nicht sieht. Dazu ist zu selten mal jemand hier.“ (T11_EL2)

Und eine weitere Leitungskraft berichtet, dass sie „als Leiterin [vom] Träger (Lacht.) wenig Feedback [kriegt], ob das jetzt die Entwicklungen in den Einrichtungen betrifft, die Kollegen bringen [mir] das oft nahe, dass sie sich wünschen, dass der Träger öfter mal vor Ort ist“ (T04_EL1). Dass dies ausbleibt, interpretieren sie als fehlende Wertschätzung. Eine Fachberaterin berichtet hierzu:

„Und da hatte dann eine gestandene Kollegin zu mir gesagt: ‚Sag‘ mal, sind wir euch noch nicht mal mehr so was wert? Dass wir uns noch nicht mal mehr zusammensetzen?‘ Das hat mir wirklich zu denken gegeben. Das war, glaube ich, auch so dieser Anfang, wo ich gesagt habe: Okay. Jetzt müssen wir hier irgendwas machen. Irgendwas passt hier nicht mehr.“ (T12_FB)

Bei den Trägern mit effektivem Qualitätsmanagement sind die Anforderungen an die Fachkräfte bei gleichzeitig umfassender Unterstützung hoch, und die Leitungskräfte erhalten entsprechende Anerkennung dafür. Der Träger traut seinen Leitungskräften etwas zu und vertraut ihnen, er gibt ihnen Gelegenheiten, sich als kompetent zu erleben, er nutzt ihre fachliche Expertise (auch bezogen auf das Qualitätsmanagement) und gibt ihnen Feedback. Auf die Frage, woran sie die Wertschätzung durch den Träger erkenne, antwortet eine Leitungskraft folgendermaßen:

„Die Wertschätzung ist einmal gegeben dadurch, dass wir zum Beispiel solche Interviews machen dürfen, da ist einfach die Klarheit [beim Träger], die sind gut aufgestellt in der Einrichtung, die wissen, was sie tun, und können solche Interviews führen. Aber auch eben halt einbezogen werden in Prozesse, die in der Entwicklung stehen, dass man einfach sagt, wir gucken mal in der Kita ‚Name‘ oder wir gucken mal bei Frau ‚Name‘, holen die mit in das Boot. Und natürlich auch ein Feedbackgespräch, was wir hatten, was jetzt eben wie gesagt einmal jährlich installiert wird. Wo es ja nicht darum geht, da wollen wir hin, sondern es geht ja auch darum, das hast du bis jetzt erreicht in deiner Einrichtung, und das hast du gut gemacht. Das sind die Dinge, die klare Wertschätzungen sind.“ (T09_EL2)

Festzuhalten bleibt: Das Qualitätsmanagement wird von den Interviewpersonen insoweit positiv bewertet, als sich Arbeitsaufwand und Nutzen die Waage halten. Der Nutzen wird in der handlungsleitenden, orientierenden und unterstützenden Funktion des Qualitätsmanagements gesehen. Für Träger spielt darüber hinaus das Sicherstellen der Einhaltung gesetzlicher Regelungen eine wichtige Rolle.

Träger mit einem als effektiv bewerteten Qualitätsmanagement zeichnen sich durch eine systematische Gestaltung der Rahmenbedingungen in den organisationalen Kerndimensionen aus. Der Institutionalisierungsgrad des Qualitätsmanagements ist in diesen Fällen als vergleichsweise hoch einzustufen. In der Regel sind die Qualitätsmanagementsysteme und -verfahren dieser Träger zertifiziert, oder sie befinden sich auf dem Weg zur Zertifizierung. Zu den Merkmalen institutionalisierter Programme zählen etwa die Ausdifferenzierung des Stellengefüges durch die Schaffung spezialisierter Funktionsstellen, die Einführung von Arbeitskreisen und Gremien zur Koordination der Qualitätsmanagementaufgaben, die Beteiligung aller hierarchischen Ebenen an der Qualitätsarbeit, die Partizipation aller Beteiligten sowie die Formalisierung über Qualitätshandbücher.

5.2 Qualitätsmanagement in der Trägerlandschaft – Ergebnisse der quantitativen Teilstudie

Die qualitativen Befunde zeigen die Bedeutung der Institutionalisierung des Handlungsprogramms Qualitätsmanagement. Im Folgenden wird daher auf einer breiteren Datenbasis, d. h. mittels der quantitativen Daten von TrEiKo, geprüft, wie verbreitet die in der qualitativen Analyse identifizierten Maßnahmen in der Trägerlandschaft im Allgemeinen sind.

Erwähnenswert ist zunächst der Befund, wonach das interinstitutionelle Wissen der Steuerungsakteur:innen zum Qualitätsmanagement in den Kitas bzw. beim Träger vergleichsweise gering ist. Geantwortet haben überwiegend Personen aus der Trägerleitung oder den zuständigen Fachabteilungen, auch hier in der Regel Leitungspersonen. Zwar können fast alle Trägervertreter:innen Auskunft über verschiedene Maßnahmen des Qualitätsmanagements geben, aber 14 % wissen nicht, ob es ein verpflichtendes QM-System für die Kitas gibt, und von den Personen, die diese Frage bejahen, können wiederum 24 % keine Angabe dazu machen, welches QM-System in den Kitas zum Einsatz kommt (vgl. Tab. 1). Die Frage, inwiefern das (verpflichtende) QM-System zertifiziert ist, können 26 % der Befragten nicht beantworten.

Bei der Frage, ob das Qualitätsmanagement Gegenstand der Träger-Einrichtungs-Kooperation ist, geben 74 % der Träger an, dass sie diesen Managementbereich – allerdings in unterschiedlicher Abstufung – partizipativ, d. h. gemeinsam mit den Kitas gestalten, wohingegen bei 25 % der Träger diese Aufgabe von den Kitas in Selbstorganisation übernommen wird (vgl. Tab. 1). Ein trägereigenes Qualitätshandbuch haben 21 % der Träger entwickelt, und ein kitaeigenes Qualitätshandbuch existiert bei 32 % der Träger. Knapp 30 % der Träger haben Funktionsstellen für Qualitätsbeauftragte eingerichtet, und Qualitätszirkel werden bei 35 % der Träger durchgeführt. Offen bleibt jedoch – weil nicht erfragt –, ob es sich um Qualitätsbeauftragte handelt, die auf Träger- oder auf Kita-Ebene angesiedelt sind. Im Unterschied zu den Maßnahmen, die auf ein systematisches Qualitätsmanagement hinweisen, scheint ein regelmäßiger Austausch zu Qualitätsfragen in den Teams bei der Mehrzahl der Träger üblich zu sein: 69 % geben an, dass sich ihre Kita-Teams regelmäßig zum Thema Qualität austauschen. Es bleibt jedoch kritisch zu hinterfragen, ob die hohe Zustimmung zu diesem Item – angesichts des geringen interinstitutionellen Wissens der Befragten zum Qualitätsmanagement – eher einen legitimatorischen Charakter hat.

Tabelle 1: Qualitätsmanagement in Trägerorganisationen von Kindertageseinrichtungen

Merkmale des QM	abs.	%
QM in Kooperation	638	73,5
QM in Selbstorganisation	215	24,8
Das handhabt der Träger für jede Kita anders	8	0,9
Aufgabe liegt bei einer anderen Person	7	0,8
Insgesamt	868	100
Trägereigenes QM-Handbuch genannt (n = 891)	194	21,8
Kitaeigenes QM-Handbuch genannt (n = 891)	285	32,0
Arbeitskreise zur QE genannt (z. B. Qualitätszirkel) (n = 891)	311	34,9
Funktionsstelle: Qualitätsbeauftragte:r genannt (n = 866)	251	28,9
QMS verpflichtend	307	34,1
<i>Davon:</i>		
Branchenübergreifendes QMS	71	23,3
Verbandsspezifisches QMS	96	31,5
Kitaspezifisches QMS	27	8,9
Sonstiges QMS	76	24,8
Nicht bekannt	74	24,3
Zertifiziert	144	47,3
Nicht zertifiziert	81	26,6
Nicht bekannt	79	26,0
QMS nicht verpflichtend	465	51,7
Nicht bekannt	128	14,2
Insgesamt	900	

Anmerkung: Gewichtete Ergebnisse
Quelle: TrEiKo-Trägerbefragung 2020/2021

Bei der Frage nach der Verbindlichkeit des Qualitätsmanagements geben gut ein Drittel der Träger – die hierzu eine Aussage treffen können – an, es gäbe ein für die Kitas verpflichtendes QM-System. Dabei handelt es sich zu 32 % um ein verbandsspezifisches System (z. B. KTK-Gütesiegel Bundesrahmenhandbuch oder AWO-Tandem-Modell) und zu 23 % um eines der gängigen, branchenübergreifenden Systeme, hauptsächlich DIN EN ISO. Darüber hinaus nennen 9 % eines der verschiedenen kitaspezifischen Verfahren (z. B. Qualität im Situationsansatz – QuaSi, Qualität in Kitas – QuiK, Qualität im Dialog – QiD). Wie breit gefächert die genutzten Systeme sind, zeigt auch der vergleichsweise hohe Anteil an Trägern, die ein „sonstiges System“ nennen. Zugleich fallen hierunter zudem die Eigenentwicklungen der Träger. Von den Trägern mit einem verpflichtenden QM-System sind knapp 60 % zertifiziert bzw. befinden sich im Prozess der Zertifizierung, dies entspricht einem Anteil von 16 % aller Träger.

Da die qualitativen Analysen einen Zusammenhang zwischen dem Institutionalisierungsgrad des Qualitätsmanagements und einer positiven Nutzeneinschätzung durch die Akteur:innen nahelegen (vgl. Kap. 5.1.2), wird abschließend untersucht, in welchem Ausmaß das Qualitätsmanagement der Träger institutionalisiert, d. h. strukturell verankert ist. Damit geht die Frage einher, inwiefern sich die oben genannten Merkmale innerhalb weniger Träger kumulieren oder über die Träger streuen. Für die Analyse des Institutionalisierungsgrades wurde ein (ungewichteter) Summenindex anhand verschiedener, binär kodierter Variablen zu den Kerndimensionen der organisationsbezogenen Steuerung des Qualitätsmanagements gebildet (vgl. Tab. 2) und anschließend entlang der Randverteilung in drei möglichst gleich große Gruppen unterteilt. Der Summenindex bewegt sich entsprechend der Anzahl der einbezogenen Variablen im Wertebereich von 0 bis 7 (keines bis alle Merkmale genannt) mit einem Mittelwert von 2,52 und einer Standardabweichung von 1,95 (n = 815).

Tabelle 2: Merkmale der Institutionalisierung des Qualitätsmanagements

Kerndimensionen	Merkmale im Erhebungsprogramm von TrEiko
Spezialisierung	Funktionsstellen
Koordination	Arbeitskreise zur Qualitätssicherung und -entwicklung
Hierarchie	Verpflichtendes QMS
Delegation	Selbstorganisation
Formalisierung	QM-Handbuch Kita, QM-Handbuch Träger, Zertifizierung

Quelle: TrEiko-Trägebefragung 2020/2021

In der bivariaten Betrachtung zeigt sich zunächst, dass bei etwa 31 % der Träger von einem hohen, bei 28 % von einem mittleren und bei 41 % von einem niedrigen Institutionalisierungsgrad auszugehen ist (vgl. Tab. 3). Das Qualitätsmanagement der freigemeinnützigen Träger ist insgesamt durch einen höheren Institutionalisierungsgrad gekennzeichnet als das der öffentlichen Träger, wobei die Schere zwischen Einrichtungen mit niedrigem und hohem Institutionalisierungsgrad bei den freigemeinnützig-konfessionellen Trägern am größten ist: Hier sind sowohl die Träger mit niedrigem als auch mit hohem Institutionalisierungsgrad vergleichsweise stark vertreten.

Erwartungsgemäß steigt der Institutionalisierungsgrad mit der Größe des Trägers: Je größer der Träger, desto ausgeprägter ist die strukturelle Verankerung des Qualitätsmanagements. Während unter den kleinen Trägern lediglich 18 % einen hohen Institutionalisierungsgrad aufweisen, sind es bei den großen Trägern 54 %. Ähnlich verhält es sich beim Merkmal Geschäftsbereiche: Betreiben Träger zwei oder mehr weitere Geschäftsbereiche, ist ihr Anteil in der Gruppe mit hohem Institutionalisierungsgrad doppelt so hoch wie in den Gruppen mit niedriger oder mittlerer Ausprägung. In den westlichen Bundesländern finden

sich häufiger Träger mit niedrigem Institutionalierungsgrad, und in den östlichen Bundesländern überwiegen Träger mit hohem Institutionalierungsgrad. Möglicherweise spiegeln sich hierin unterschiedliche Trägerstrukturen in den beiden Ländergruppen. Keinen Einfluss auf die Ausgestaltung des Qualitätsmanagements haben das Alter des Trägers, gemessen an der Aufnahme des Kita-Betriebs, sowie die Ausübung der Geschäftsführung durch Ehrenamtliche.

Tabelle 3: Bivariate Ergebnisse zum Institutionalierungsgrad des Qualitätsmanagements

Trägerbezogene Merkmale	niedrig	mittel	hoch	n =
Insgesamt	41,3	27,7	31,1	815
<i>Trägerart***</i>				
Öffentlicher Träger	48,1	31,5	20,4	260
Freigemeinnütziger Träger	34,1	31,2	34,6	205
Freigemeinnützig-konfessioneller Träger	42,2	22,5	35,2	315
Privatgewerblicher Träger	22,2	25,9	51,9	27
<i>Trägergröße (gemessen am pädagogischen Personal)***</i>				
Klein	54,6	27,1	18,3	218
Mittel	46,6	27,0	26,4	348
Groß	17,7	28,5	53,8	186
<i>Anzahl Geschäftsbereiche***</i>				
Kein weiterer Geschäftsbereich	47,8	29,1	23,2	406
1 weiterer Geschäftsbereich	49,5	27,4	23,1	186
2 oder mehr weitere Geschäftsbereiche	22,9	25,1	52,0	223
<i>Ehrenamtliche Geschäftsführung</i>				
Vollständig	45,5	26,7	27,7	101
Teilweise	38,2	30,5	31,3	233
Gar nicht	41,3	27,5	31,2	455
<i>Beginn Betriebsführung</i>				
Vor 2000	42,0	28,3	29,7	586
2000 und später	39,3	26,2	34,5	206
<i>Ländergruppen**</i>				
West	43,8	26,5	29,7	664
Ost (inkl. Berlin)	29,8	33,1	37,1	151

Anmerkung: *: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$ (χ^2 -Test); gewichtete Ergebnisse
 Quelle: TrEiKo-Trägerbefragung 2020/2021

Unter multivariater Kontrolle bleiben die Zusammenhänge der bivariaten Analysen im Wesentlichen bestehen: Eine multinomial logistische Regressionsanalyse ergibt ein statistisch signifikantes Modell ($\chi^2(23) = 163,877$; $p < .001$; $n = 706$) mit einem $R^2 = .234$. Bei den unabhängigen Variablen, die in das Modell

aufgenommen wurden, zeigen sich für die Trägerart, die Trägergröße und die Anzahl der Geschäftsbereiche statistisch signifikante Zusammenhänge mit dem Institutionalisierungsgrad des Qualitätsmanagements. Diese Zusammenhänge weisen in dieselbe Richtung wie in den bivariaten Analysen. Keine signifikanten Zusammenhänge lassen sich hingegen bei den Merkmalen ehrenamtliche Geschäftsführung, Beginn der Betriebsführung sowie Ländergruppe nachweisen.

Alles in allem zeigt sich, dass Maßnahmen, die auf eine Institutionalisierung des Qualitätsmanagements abzielen und entsprechend der qualitativen Ergebnisse als Voraussetzung für ein effektives Qualitätsmanagement betrachtet werden können, noch vergleichsweise wenig verbreitet sind. Dies ist insofern erstaunlich, als in den Sozialgesetzen Träger zur Umsetzung von Maßnahmen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung verpflichtet werden. Mit Merchel kann demzufolge nach wie vor davon ausgegangen werden, dass Qualitätsmanagement häufig noch in legitimatorischer Weise erfolgt (Merkel 2015, S. 201).

6 Zusammenfassung und Fazit

Die Ergebnisse zur Steuerung des Qualitätsmanagements durch die Trägerorganisationen lassen sich – sicherlich etwas zugespitzt formuliert – auf einen Nenner bringen: Je höher der Institutionalisierungsgrad dieses Handlungsprogrammes, je stabiler seine Verankerung in den organisationalen Strukturen, desto größer ist die Chance, dass es auch als lohnend und nutzbringend von den beteiligten Akteur:innen eingestuft wird. Das Handlungsprogramm Qualitätsmanagement in den Strukturen zu verankern bedeutet, ...

- es sowohl auf Träger- als auch auf Kita-Ebene bereits in der strategischen und operativen Planung zu verankern,
- die Prozesssteuerung auf Trägerebene bzw. in der Kooperation zwischen Träger und Kita anzusiedeln und nicht in die alleinige Selbstorganisation der Leitungskräfte zu legen,
- im Stellengefüge der Organisation spezialisierte Funktionsstellen mit entsprechender einschlägiger Expertise zu verankern und für die Übernahme dieser Stellen Anreize zu schaffen (z. B. Freistellung, Leistungszulagen),
- die Leitungs- und (zuständigen) Fachkräfte in pädagogisch-fachlichen sowie qualitätsmanagementspezifischen Fragen zu beraten (inklusive Bereitstellung von Arbeitsmaterialien und Einführung in den Umgang damit),
- auf allen hierarchischen Ebenen Koordinationsorgane (z. B. Qualitätszirkel) zu installieren, deren Aufgabe es ist, Vorlagen für die Entscheidungsgremien zu erarbeiten und so Partizipation zu ermöglichen,
- Qualitätsmanagement als regelmäßig wiederkehrendes Thema in den bestehenden Entscheidungsgremien (z. B. Leitungsrunden) zu etablieren und

- auf der Ebene der Organisationskultur eine Praxis des „sich Hinterfragens“ und „Feedback Gebens“ einzuführen, um den Leitungs- und Fachkräften Resonanz zu bieten und damit ihre Leistungen zu würdigen.

In der quantitativen Gesamtschau wird ersichtlich, dass bislang lediglich rund ein Drittel der Träger in ihrer Organisation solche Strukturen aufgebaut und damit den Grundstein für die Nachhaltigkeit ihres Qualitätsmanagements gelegt haben, große Träger häufiger als kleine, freigemeinnützige häufiger als öffentliche. Über die Prozessqualität dieser Steuerungsaktivitäten geben die Daten jedoch keine Auskunft.

Die Ergebnisse von TrEiKo verdeutlichen außerdem, dass es nicht nur Bedarfe aufseiten der Kitas gibt, sondern mitunter auch bei den Trägern, und zwar hinsichtlich ihrer fachlichen Expertise für das Qualitätsmanagement einerseits sowie ihrer zeitlichen und finanziellen Ressourcen für die Ausübung dieser anspruchsvollen Aufgabe andererseits. Letzteres verweist auf die Notwendigkeit, die landesrechtlichen Regelungen zur Re-Finanzierung der Qualitätsarbeit in den Trägerorganisationen auf den Prüfstand zu stellen.

Und schließlich: Auch wenn sich beim Qualitätsmanagement gewisse „Fas-sadentechniken“ beobachten lassen (z. B. Umdeutung, Verantwortungsverschiebung), legen die Ergebnisse der qualitativen Analyse den Schluss nahe, dass es weder am „guten Willen“ noch am „Interesse“ mangelt, die Qualität der Kitas weiterzuentwickeln. Vielmehr fehlt es an geeigneten Implementierungsstrategien. Für die Forschung bedeutet dies, dass zukünftig im Bereich des Qualitätsmanagements ein größeres Augenmerk auf die Implementationsforschung zu legen ist, d. h. auf die Frage, wie Qualitätsmanagementsysteme oder -verfahren in die Praxis gelangen können. Wie so häufig zeigt sich: Es gibt zahlreiche „gute“ und nahezu für jeden Organisationstyp „passende“ Programme, es „hapert“ jedoch an den Strategien, solche Programme nachhaltig in der Praxis zu verankern. Denn schließlich geht es im Qualitätsmanagement vor allem darum, so eine Einrichtungsleitung, „die hohen Ansprüche, die [man] selber an [sich] hat, gut umsetzen zu können und Qualität auch tatsächlich leben zu können“ (T03_EL2).

Literatur

- Anders, Yvonne/Roßbach, Hans-Günther (2019): Qualität in der Kindertagesbetreuung. In: Köller, Olaf/Hasselhorn, Marcus/Hesse, Friedrich W./Maaz, Kai/Schrader, Josef/Solga, Heike/Spieß, C. Katharina/Zimmermann, Karin (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 441–470.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München: DJI
- BAGLJÄ – Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (2020): Orientierungshilfe „Kita-Träger als Qualitätsfaktor“: Qualitätskriterien für die Tätigkeit von Kita-Trägern aus Sicht der Betriebs-erlaubnisbehörden. www.bagljae.de/assets/downloads/149_orientierungshilfe-fuer-eine-gute-

- qualitaet-von-traegern-von-tageseinrichtungen-fuer-kinder---14.12.2020.pdf (Abfrage: 19.10.2022).
- Behr, Karin/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Hartwich, Pascal (2021): Kindertageseinrichtungen auf Expansionskurs – Folgen für die Personal-, Qualifikations- und Teamstruktur? In: Zimmermann, Monika/Sander, Tobias (Hrsg.): Organisationsentwicklung in der frühkindlichen Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 77–93.
- Bilgi, Oktay/Blaschke-Nacak, Gerald/Durand, Judith/Schmidt, Thilo/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (2021): „Qualität“ in der Pädagogik der frühen Kindheit. Eine Einleitung. In: Bilgi, Oktay/Blaschke-Nacak, Gerald/Durand, Judith/Schmidt, Thilo/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): Qualität revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–17.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017): Zoom auf: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Reihe: Kindertagesbetreuung: Zoom. www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/KitaZoom/Kita_Zoom_3_17_07_07.pdf (Abfrage: 31.08.2022).
- Esch, Karin/Klaudy, Elke Katharina/Micheel, Brigitte/Stöbe-Blossey, Sybille (2006): Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, Jens Henning (2009): Steuerung in Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräsel, Cornelia/Fußangel, Kathrin/Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 2, S. 205–219.
- Kalicki, Bernhard/Jäger, Ruth/Hanssen, Kirsten/Nagel, Bernhard/Schreyer, Inge/Oberhuemer, Pamela (2004): Ergebnisbericht zur bundesweiten Befragung von Rechtsträgern im System der Tageseinrichtungen für Kinder. IFP-Berichte 13/2004. München: IFP.
- Kieser, Alfred/Walgenbach, Peter (2007): Organisation. 5., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kühl, Stefan (2011): Organisationen. Eine sehr kurze Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühl, Stefan (2017): Organisationskultur. Eine systemtheoretische Anwendung von Ockhams Rasiermesser. Working Paper 7/2017. www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Kuehl-Stefan-Working-Paper-7_2017-Organisationskultur-Eine-systemtheoretische-Bestimmung-.pdf?msclkid=23cf6cb3c3bb11ecb5bf02213d25cc9c (Abfrage: 24.04.2022).
- Laux, Helmut/Liermann, Felix (2005): Grundlagen der Organisation. Die Steuerung von Entscheidungen als Grundproblem der Betriebswirtschaftslehre. 6. Auflage. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Mader, Marius/Menz, Margarete (2019): Steuerung im Elementarbereich – Qualitätssicherung und -entwicklung aus Sicht von Trägern. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 14, H. 2, S. 213–226.
- Maier, Walter (1991): Kontrolle und Subjektivität im Unternehmen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Menz, Margarete/Mader, Marius (2022): Subjektivierung als distinktive Praxis der Profilbildung: Das trägerspezifische Erzieher_innen-Subjekt als strategisches Element der Qualitätsentwicklung. In: Höhne, Thomas/Grunau, Thomas/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Der Elementarbereich im Wandel: Prozesse der Ökonomisierung des Elementarbereichs. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 181–200.
- Merchel, Joachim (2013): Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 4., aktualisierte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Merchel, Joachim (2015): Management in Organisationen der Sozialen Arbeit. Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Merton, Robert K. (1967): Die unvorhergesehenen Folgen zielgerichteter sozialer Handlung. In: Drietz, Hans Peter (Hrsg.): Sozialer Wandel. Zivilisation und Fortschritt als Kategorien der soziologischen Theorie. München: Luchterhand, S. 169–183.
- Petermann, Franz (2014): Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. In: Psychologische Rundschau 65, H. 3, S. 122–128.
- Preisendörfer, Peter (2015): Organisationssoziologie. Grundlagen, Theorien und Problemstellungen. 4., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Schein, Edgar H./Schein, Peter (2018): Organisationskultur und Leadership. 5. Auflage. München: Verlag Franz Vahlen.
- Sturzbecher, Dietmar/Dusin, Raik/Lippert, Juliane/Teichert, Conrad (2019): Analyse der Qualitätsmanagementsysteme frühkindlicher Bildung in Brandenburg. Potsdam: IFK.
- Teubner, Gunther/Wilke, Helmut (1984): Kontext und Autonomie: Gesellschaftliche Selbststeuerung durch reflexives Recht. In: Zeitschrift für Rechtssoziologie 6, H. 1, S. 4–35.
- Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (2015): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg im Breisgau: Herder.

Kita-Träger – (k)eine segregationsrelevante Einflussgröße?

Nina Hogrebe, Johanna Mierendorff, Gesine Nebe,
Stefan Schulder unter Mitarbeit von Saskia Hartwig

Abstract

Soziale und ethnische Segregation in der Kindertagesbetreuung wird mit der Qualität von Einrichtungen und Bildungsungleichheiten in Verbindung gebracht. Obwohl aus dem internationalen Kontext und der Schulforschung bekannt ist, dass Segregation auch mit der Art des Trägers zusammenhängt, gibt es kaum Forschung, die sich mit der Rolle von Trägerorganisationen in Bezug auf Entmischungsprozesse im frühkindlichen Bildungsbereich in Deutschland befasst. Das Projekt „Segregation und Trägerschaft (SET). Eine quantitativ-qualitative Studie zur Untersuchung von sozialer und ethnischer Entmischung in Kitas“ untersucht vor diesem Hintergrund einerseits strukturanalytisch trägerspezifische Segregationsmuster auf der Basis repräsentativer Daten und fragt andererseits anhand problemzentrierter Interviews nach spezifischen Handlungspraktiken der Träger und damit verbundenen etwaigen Ein- und Ausschlüssen im Kontext der Kita-platzvergabe. Entgegen unserer Annahme zeigen sich nur vereinzelt und wenig ausgeprägte trägerspezifische Segregationsmuster. Eine mögliche Erklärung dafür bietet der in den Interviews sichtbar gewordene *Modus reaktiver Flexibilität*, in welchem die Platzvergabe auf Leitungsebene vollzogen wird.

Schlagwörter: Kindertagesbetreuung, Bildungsungleichheit, Segregation, Trägerschaft, Platzvergabe

1 Einleitung

Soziale und ethnische Segregation in Kindertageseinrichtungen (Kitas) steht einem inklusiven Verständnis frühkindlicher Bildung entgegen und führt zu unterschiedlich entwicklungsförderlichen Lernumgebungen für Kinder. Obwohl aus dem internationalen Kontext und der Schulforschung bekannt ist, dass Segregation auch mit der Art des Trägers zusammenhängt, gibt es bislang kaum Forschung, die sich mit der Rolle von Trägerorganisationen in Bezug auf

Entmischungsprozesse im frühkindlichen Bildungsbereich in Deutschland befasst. Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Verbundprojekt „Segregation und Trägerschaft (SET). Eine quantitativ-qualitative Studie zur Untersuchung von sozialer und ethnischer Entmischung in Kitas“¹ geht in zwei Teilprojekten der Frage nach, wie Segregation mit der bestehenden Trägerpluralität in der Kindertagesbetreuung in Deutschland in Verbindung steht.

Das Teilprojekt „Trägerspezifische Segregationsmuster in Deutschland“ (SET:ID) untersucht Segregationsmuster strukturanalytisch auf der Basis repräsentativer Daten. Hieran anknüpfend arbeitet das Teilprojekt „Trägerspezifische Organisationskulturen und Handlungspraktiken“ (SET:OHA) anhand von leitfadengestützten Interviews mit Expert:innen heraus, wie die Vergabe von Kita-Plätzen administriert, vollzogen und begründet wird. Im vorliegenden Beitrag werden zunächst die konzeptionellen und empirischen Grundlagen des Forschungsprojektes skizziert (Kapitel 2). Daran schließt sich die Präsentation der methodischen Vorgehensweise sowie zentraler Ergebnisse der beiden Teilprojekte an (Kapitel 3 und 4). Am Ende werden die Erkenntnisse zusammengefasst und ausblickend diskutiert (Kapitel 5).

2 Segregation im Elementarbereich: theoretische und empirische Verortung

Segregation wird als Muster einer ungleichen Verteilung von Bevölkerungsgruppen definiert, das durch Prozesse der räumlichen Differenzierung, Sortierung und Separierung entsteht (vgl. Farwick 2012). Als relevante Unterscheidungsmerkmale von Bevölkerungsgruppen haben sich Formen der sozialen Segregation (z. B. Einkommen, Schulbildung, Erwerbstätigkeit) und ethnischen Segregation (z. B. Herkunft, Nationalität, Sprache, Religion) erwiesen, wobei die beiden Dimensionen nicht unabhängig voneinander sind. Das Phänomen lässt sich auf verschiedene Einheiten der räumlichen Verteilung anwenden. Im Bildungsbereich gerät die Zusammensetzung (Komposition) von einzelnen Einrichtungen in den Blick.

1 Das dieser Arbeit zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des BMBF unter den Förderkennzeichen 01NV1809A und 01NV1809B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

2.1 Zusammensetzung von Kitas

Für Deutschland gibt es nur wenige Untersuchungen, die sich mit einrichtungsbezogener Segregation im Elementarbereich befassen. Hinweise auf das Ausmaß ethnischer Segregation in Kitas geben u. a. Studien, die Kompositionsvariablen in ihren Analysen berücksichtigen. Sie zeigen zum Beispiel, dass im Durchschnitt etwa ein Viertel der Kinder einen Migrationshintergrund bzw. eine nichtdeutsche Herkunftssprache hat, dass deren Anteil in den Kitas aber beachtlich – zwischen 0 bis 100 % – variieren kann (vgl. z. B. Anders et al. 2012). Bildungs- und Sozialberichte verweisen darauf, dass etwa ein Drittel der Kinder, die zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen, Einrichtungen besuchen, in denen mehr als 50 % der Kinder eine nichtdeutsche Familiensprache haben (vgl. Hüsen 2011; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Lokale Untersuchungen bestätigen die Befunde und zeigen ähnliche Tendenzen in der Verteilung von Merkmalen zur sozialen Herkunft auf. Dabei ist das zuvor beschriebene große Ausmaß an Segregation innerhalb von Städten und Stadtteilen zu erkennen und geht über die wohnräumliche Segregation hinaus (vgl. Hock/Holz/Kopplow 2014; Hoglebe 2014; Strohmeier et al. 2014).

Eine solche einrichtungsbezogene Segregation lässt sich vor dem Hintergrund von zwei Argumentationslinien problematisieren: Erstens wird dem Ziel, die gesellschaftliche Vielfalt in den Organisationen abzubilden und dabei eine soziale und ethnische Durchmischung zu ermöglichen, in einer demokratischen Gesellschaft ein intrinsischer Wert zugesprochen (vgl. Gans 2007). Insbesondere dem frühkindlichen Bildungsbereich wird ein solches sozialintegratives Selbstverständnis zugeschrieben (vgl. Diehm 2008). Der zweite Argumentationsstrang bringt Formen von Segregation mit pädagogischen Implikationen und der lernförderlichen Qualität von Bildungsangeboten in einen Zusammenhang. In diesem Begründungszusammenhang werden unterschiedlichen Zusammensetzungen spezifische Qualitätseigenschaften zugeschrieben. Zum einen verweisen Studien auf Zusammenhänge zwischen der Zusammensetzung von Kindergruppen und der Prozessqualität: Ein höherer Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund geht diesen Untersuchungen zufolge mit einer niedrigeren Prozessqualität einher (vgl. Kuger/Kluczniok 2008; Tietze et al. 2013). Darüber hinaus wirkt sich die soziale und ethnische Zusammensetzung von frühkindlichen Bildungseinrichtungen direkt auf die kindliche Entwicklung in unterschiedlichen Bereichen aus (vgl. z. B. Niklas/Taylor 2018; Hoglebe/Pomykaj 2019).

Während beide Argumentationslinien Entmischungsprozesse problematisieren, tun sie dies auf unterschiedliche Weise. In den Diskussionen über die entwicklungsförderliche Qualität der Einrichtungen geraten ausschließlich Kitas in den Blick, die sich durch (zu) hohe Anteile an Kindern aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen auszeichnen. Diese werden vor dem Hintergrund ungleicher Bildungschancen thematisiert. Aus demokratietheoretischer Perspektive

hingegen erscheint auch eine Form von Homogenität als problematisch, die durch autochthone und sozial privilegierte Bevölkerungsgruppen bestimmt ist.

2.2 Entstehungskontexte: Träger und andere Akteure

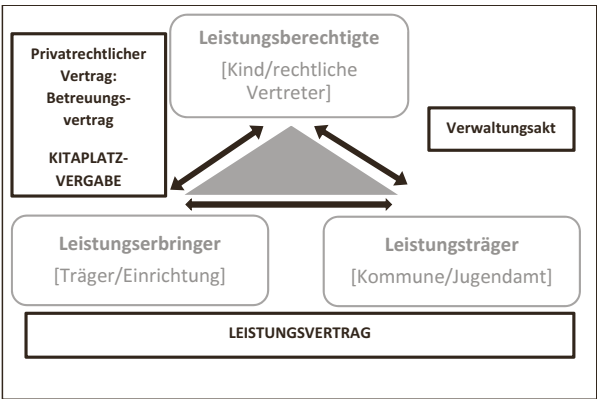
Segregation in Kitas ist als Resultat eines komplexen Zusammenspiels verschiedener individueller und institutioneller Akteure zu verstehen. Das komplexe Geschehen der Auswahl eines Kindes durch Einrichtungen und der Anwahl einer Einrichtung durch Eltern ist als prozesshaft, reziprok und in veränderliche Kontexte eingewoben zu betrachten (vgl. Ernst/Mader/Mierendorff 2013). Neben gegenseitigen Aushandlungsprozessen und der damit verbundenen Passungsarbeit von Eltern und Einrichtungen spielen sozialräumliche Strukturen sowie kommunale Planungs- und Steuerungsmechanismen eine Rolle. Über zum Teil explizit formulierte Kriterien hinaus kommt eine zweite, subtilere Handlungsebene der Einrichtungen zum Tragen, die zu spezifischen Auswahlprozessen und damit zusammenhängenden Ein- und Ausschlüssen von Kindern führen kann (vgl. Hogrebe et al. 2021). Weiterhin ist davon auszugehen, dass der Handlungsspielraum der Kitas von dem Verhältnis von Angebot und Nachfrage und der lokalen Situation mitbestimmt wird (vgl. Ernst/Mader/Mierendorff 2013; Hock/Holz/Kopplow 2014; Mierendorff et al. 2015). Aus dem internationalen Kontext und der Schulforschung wird darüber hinaus deutlich, dass Segregation auch mit der Art des Trägers zusammenhängen kann (vgl. Penn 2011; Lloyd/Penn 2013; Stirner et al. 2019; Drange/Telle 2020).

Das System der frühkindlichen Bildung in Deutschland zeichnet sich durch eine besonders heterogene und komplexe Trägerlandschaft aus, in der grundsätzlich zwischen staatlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe (kurz: öffentliche Träger) und nichtstaatlichen Trägern der freien Jugendhilfe (kurz: freie Träger) unterschieden wird. Die freien Träger machen mit etwa zwei Dritteln den größten Anteil an Einrichtungen aus (vgl. Statistisches Bundesamt 2016), sind aber hochgradig ausdifferenziert (vgl. hier und im Folgenden Merchel 2003; Lange 2008). Anerkannte freigemeinnützige Träger sind neben Spitzenverbänden der freien Wohlfahrtspflege auch Jugendgruppen, -verbände und -ringe, sonstige Religionsgemeinschaften öffentlichen Rechts sowie Einrichtungen, die zu einzelnen Kirchengemeinden gehören. Des Weiteren gibt es Einrichtungen in Trägerschaft sonstiger juristischer Personen/Vereinigungen sowie privatgewerbliche Anbieter (z. B. Wirtschaftsunternehmen), die öffentlich gefördert sein können. Als besondere Einrichtungsform gelten Elterninitiativen, die rechtlich häufig als eingetragener Verein agieren, sich aber unterschiedlichen Trägerverbänden anschließen (können). Trägerorganisationen können sowohl Einzeleinrichtungen als auch größere Organisationsgebilde sein, zu denen mehrere Einrichtungen gehören.

Da der örtliche Träger der Kinder- und Jugendhilfe nach § 4 SGB VIII die Selbstständigkeit in Zielsetzung und Durchführung der Aufgaben sowie in der Gestaltung der Organisation der freien Träger zu achten hat, können organisationsstrukturelle Merkmale der Trägerorganisationen Faktoren institutionell forcierter Selektionsmechanismen sein (vgl. Ernst/Mader/Mierendorff 2014).

Trotz der Trägerautonomie ist die Kitaplatzvergabe in ausgesprochen differenzierte Prozesse eingebunden, die sich im sozialrechtlichen Leistungsdreieck (vgl. Meyer 1999; Meysen et al. 2014) aufspannen. Seit Einführung des Rechtsanspruchs auf Kindertagesbetreuung ist das Verhältnis von Nachfrager- und Anbieterseite der personenbezogenen sozialen Dienstleistung Kinderbetreuung geregelt. Das Verhältnis zwischen dem Kind als Inhaber des Rechtes auf Kindertagesbetreuung, der rechtsverpflichteten Instanz (dem Jugendamt bzw. der Kommune) und den Anbietern von Kindertagesbetreuung (Kitas und deren Träger) ist entsprechend juristisch, administrativ und organisatorisch verfasst. Wie in der folgenden Abbildung ersichtlich, richtet sich der Rechtsanspruch des Kindes an die zuständige Gebietskörperschaft. Diese hat dafür Sorge zu tragen, dass ein in Umfang und Qualität dem Bedarf und den Standards entsprechendes Angebot bereitgestellt wird. Das rechtsverpflichtete Jugendamt fördert deshalb anerkannte Träger der Jugendhilfe darin, die Leistung zu erbringen. Nur wenn nicht ausschließlich mit freien Trägern ein ausreichendes Angebot geschaffen werden kann, erbringt der Leistungsträger die fehlende Leistung selbst (Subsidiaritätsprinzip). Leistungsberechtigte machen ihren Rechtsanspruch zum einen dem Leistungsträger gegenüber geltend und melden außerdem den Bedarf auf Kindertagesbetreuung bei einem oder mehreren Leistungserbringern an.

Abbildung: Rechtsverhältnisse der Akteure bei der Kitaplatzvergabe



Quelle: Eigene Darstellung

Die Rechtsverhältnisse zwischen den drei Akteuren – Leistungserbringer, Leistungsträger und Leistungsberechtigte – lassen sich folgendermaßen pointieren: Die Prüfung und Bestätigung des Rechtsanspruches des Kindes erfolgt durch den Leistungsträger im Rahmen eines Verwaltungsaktes; Einrichtungsträger und Jugendamt binden sich im Sinne des Leistungsschaffungsverhältnisses in einem öffentlich-rechtlichen Vertrag, in dem die zu erbringende Leistung, deren Qualität sowie das refinanzierbare Entgelt geregelt werden. Einrichtungsträger und rechtliche Vertreter des leistungsberechtigten Kindes schließen einen privatrechtlichen Vertrag, in welchem die Dienstleistung für das Kind genau bezeichnet sowie Zahlungsansprüche und gegenseitige Verpflichtungen geregelt sind. Mit diesem Betreuungsvertrag wird die konkrete Vergabe eines Kita-Platzes abschließend vollzogen. Hieraus ließe sich schließen, dass die Einrichtungsträger diejenigen Akteure sind, welche die Kitaplatzvergabe verantworten und eine segregationsrelevante Einflussgröße darstellen.

Vereinzelte, lokal ausgerichtete Erhebungen verweisen darauf, dass wohlfahrtsverbandlich organisierte sowie öffentliche Trägerorganisationen mitunter hohe Anteile an Kindern aus bestimmten Bevölkerungsgruppen aufweisen, während kirchliche, privatgewerbliche und hochpreisige Kitas vergleichsweise niedrige Anteile haben (vgl. Strohmeier et al. 2014; Högrefe 2016; Mader/Miendorff 2017; Schelle 2020). Allerdings wird die Bedeutung, die der Thematik der Trägerschaft in der deutschen Kita-Landschaft grundsätzlich sowie mit Blick auf Entmischungsprozesse zukommt, bislang eher wenig beachtet (vgl. Böwing-Schmalenbrock/Tiedemann 2019), und in der Konsequenz „sind die Folgen und Wirkungen der pluralen Trägerlandschaft – etwa im Hinblick auf [...] mögliche Segregationseffekte – noch wenig untersucht“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 83).

2.3 Fragestellung des Projekts

An dem skizzierten Forschungsdefizit knüpft das Projekt SET an, das ethnische und soziale Segregation in Kitas und ihren Trägern unter Rückgriff auf repräsentative Daten beschreibt und die Trägerorganisationen auf ihre Handlungspraktiken hin untersucht. Dabei folgen wir Überlegungen zur Governance-Analyse, nach denen die Beschreibung von Mustern und Strukturen (hier: Segregation) mit Fragen zu deren Zustandekommen durch die Handlungen relevanter Akteure (hier: Träger) zu verbinden ist (vgl. Altrichter 2015). Handlung und Struktur werden als Einheit und nicht voneinander trennbar theoretisiert: Handlungen der Akteure vollziehen sich in Strukturen, die stets auch durch sie hervorgebracht werden. Um das Wechselspiel der beiden ineinander verwobenen, aber analytisch zu trennenden Aspekte erforschen zu können, gliedert sich SET in

zwei Teilprojekte, die in den folgenden Kapiteln 3 und 4 hinsichtlich ihrer methodischen Anlage sowie ausgewählter Ergebnisse skizziert werden.

3 Trägerspezifische Segregationsmuster aus der Makro-Perspektive: SET:ID

Die Exploration von Segregation im Elementarbereich aus strukturanalytischer Perspektive erfolgt im Teilprojekt SET:ID. Neben der Erfassung des Ausmaßes von Segregation in Deutschland (vgl. Hoglebe/Pomykaj/Schulder 2021) sowie einer Annäherung an die Bedeutung von bestimmten Aufnahmekriterien bei der Platzvergabe (vgl. Hoglebe et al. 2021) geht es dabei um mögliche Verbindungen zwischen Segregation und der Trägerschaft von Kitas. Diesem Themenkomplex nähern wir uns aus zwei Blickrichtungen: Zum einen fragen wir, wie sich Kinder aus Familien verschiedener Bevölkerungsgruppen auf einzelne Trägerorganisationen verteilen und wie wahrscheinlich es in der Folge ist, dass Kinder aus unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen eine Kita in einer bestimmten Trägerschaft besuchen (*kindbezogene Perspektive*). Zum anderen interessiert uns, wie hoch die jeweiligen Anteile an Kindern aus bestimmten Bevölkerungsgruppen in Kitas je Träger sind und ob sich diese Zusammensetzungen entlang sozialer und ethnischer Ungleichheitsdimensionen systematisch voneinander unterscheiden (*einrichtungsbezogene Perspektive*). Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen stützen wir unsere Analysen auf zwei deutschlandweite Panel-Studien.

3.1 Daten, Variablen, Stichprobe und Analysestrategie

Die Analysen aus der kindbezogenen Perspektive erfolgten anhand von Daten der Startkohorte 2 (SC2; Kindergarten) des „Nationalen Bildungspanels“ (NEPS) (vgl. NEPS-Netzwerk 2020; Blossfeld/Roßbach 2019).² Unserer Untersuchung liegt die im Jahr 2011 erhobene erste Welle zugrunde, die anhand verschiedener Variablen etwa zwei Jahre vor Einschulung Aussagen zu den Kindern während ihrer Betreuungszeit sowie zu den von ihnen besuchten Einrichtungen zulässt. Die Daten für die Analysen stammten aus 2.350 telefonisch realisierten Elternbefragungen, die Informationen zur Erfassung von segregationsrelevanten Merkmalen über den *Parents-Datensatz* lieferten (vgl. Aust/Hess/Prussog-Wagner 2012).

2 Diese Arbeit nutzt Daten des „Nationalen Bildungspanels“ (NEPS). Das NEPS wird vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi, Bamberg) in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk durchgeführt.

Neben den telefonischen Elternbefragungen dienten schriftliche Befragungen von Kita-Leitungen dazu, Kontextinformationen zu den besuchten Einrichtungen zu erheben (vgl. Hellrung et al. 2011). Insgesamt nahmen 237 Kita-Leitungen an der Erhebung teil, wobei jede Einrichtung mindestens einem bis maximal 37 Kindern zuzuordnen ist. Dieser *Institutions-Datensatz* enthält die für uns relevante Information zur Trägerschaft der Einrichtungen. Neben der Frage nach der Trägerschaft wurden die Leitungspersonen gebeten, anzugeben, ob ihre Einrichtung durch eine Elterninitiative getragen wird. Der *Institutions-Datensatz* umfasst auch Informationen zur Zusammensetzung der Kitas entlang sozialer und ethnischer Merkmale, die für eine Analyse aus einrichtungsbezogener Perspektive genutzt wurden.

Für die Analysen auf Einrichtungsebene wurden darüber hinaus Daten des Projektes „Kinder und Kitas in Deutschland“ (K²ID)³ verwendet, bei dem im Rahmen der „The Early Childhood Education and Care Quality Study“ des Sozioökonomischen Panels (SOEP-ECEC) Informationen zur Trägerschaft und Zusammensetzung von Einrichtungen erhoben wurden (vgl. Schober et al. 2017). Die Erhebung der K²ID-SOEP-Einrichtungsdaten verlief über zwei Wellen in den Jahren 2014 und 2015, die zusammengefasst wurden und gleichermaßen in unsere Analysen miteingeflossen sind. Bei der zweiten Welle handelt es sich um eine sogenannte „Migrations-Stichprobe“, die das Ziel hatte, dass Migrations-Haushalte in den Daten nicht unterrepräsentiert sind (vgl. Schröder/Siegers/Spieß 2013; Gerstorf/Schupp 2014). Auf der Basis von Elternbefragungen wurden die Kitas der Familien ermittelt und kontaktiert. Per Papier-Fragebogen bzw. Telefoninterview wurde aus den jeweiligen Kitas das Leitungspersonal ($n = 824$) befragt. Die für unsere Analysen relevanten Einrichtungsinformationen zur Komposition und Trägerschaft sind über den daraus resultierenden *Director-Datensatz* zugänglich. Anders als in den NEPS-Daten wurden Informationen zur Trägerschaft der Einrichtungen in K²ID-SOEP stärker zusammengefasst erhoben. Die Kategorie Elterninitiative wurde zudem in diese Trägerkategorisierung integriert und nicht separat abgefragt.

Um trägerspezifische soziale und ethnische Segregationsmuster zu beschreiben, fokussierten wir uns in unseren Analysen auf Merkmale, die sich im Kontext von Bildungsungleichheiten als relevant erwiesen haben: auf den Migrationshintergrund und die in der Familie gesprochene Sprache als Aspekte ethnischer Segregation sowie auf den Bildungsstand der Eltern und auf Armut als Faktoren sozialer Segregation. In den beiden Datensätzen standen hierfür unterschiedliche Variablen zur Verfügung, d. h., entsprechende Merkmale der Familien und Kinder wurden in den Studien und unseren Analysen nicht immer gleich operationalisiert. Dabei handelt es sich um Angaben, die entweder von Eltern oder

3 Dieser Beitrag verwendet Daten aus der K²ID-SOEP-Erweiterungsstudie (doi: 10.5684/k2id-soep-2013-15/v1), die von der Jacobs Foundation finanziert wurde.

von Einrichtungsleitungen stammen, sowie um Angaben, die zum Teil berechnet werden können und zum Teil auf Schätzungen der Befragten beruhen (vgl. Tab. 1).

Nach der Datenaufbereitung standen uns abhängig vom betrachteten Segregationsmerkmal für die Analysen aus der kindbezogenen Perspektive zwischen 1.919 und 2.345 Fälle zur Verfügung, zu denen gleichzeitig auch die Trägerinformation enthalten war. Für die Analysen aus einrichtungsbezogener Perspektive lagen Informationen von 132 bis 572 Einrichtungen vor. Wenngleich wir hinsichtlich der Trägerschaft nicht von vollständig repräsentativen Stichproben ausgehen können, ähnelt die Stichprobenstruktur hinsichtlich der Trägerschaft in weiten Teilen der bundesweiten Gesamtverteilung. Aufgrund zu geringer Fallzahlen konnten jedoch einige Träger in den Analysen nicht berücksichtigt werden.⁴

Tabelle 1: Übersicht über die Variablen in den verschiedenen Datensätzen

Datensatz	Parents-Datensatz (NEPS)	Institutions-Datensatz (NEPS)	Director-Datensatz (K²ID)
Perspektive	kindbezogen	einrichtungsbezogen	einrichtungsbezogen
Migrationshintergrund	Angabe der Auskunft gebenden Person und deren Partner:in, nicht in Deutschland geboren zu sein und/oder nicht über die deutsche Staatsangehörigkeit zu verfügen ⁵	Berechnung des Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund auf der Basis der Angaben der Kita-Leitung zur Gesamtanzahl der Kinder, die sich in der Einrichtung befinden, und der Anzahl an Kindern mit Migrationshintergrund; Ein Migrationshintergrund liegt vor, wenn das Kind selbst oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist.	Berechnung des Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund auf der Basis der Angaben der Kita-Leitung zur Gesamtanzahl der Kinder, die sich in der Einrichtung befinden, und der Anzahl an Kindern mit Migrationshintergrund; Ein Migrationshintergrund liegt vor, wenn das Kind selbst oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist.

4 Eine ausführliche Beschreibung der Variablenaufbereitung sowie der resultierenden Stichproben ist im Rahmen des Beitrags aus Platzgründen nicht möglich und findet sich als Anhang unter https://www.dropbox.com/s/yapmz91kxhznu0d/SET_Manuskript_Anhang.pdf?dl=0.

5 Um Vergleichbarkeit mit einer vorausgegangenen Lokalstudie herzustellen (vgl. Hogrebe 2016), liegt bei der kindbezogenen Perspektive eine engere Definition von Migrationshintergrund vor als üblich, die damit von der Operationalisierung in den einrichtungsbezogenen Analysen abweicht.

Datensatz	Parents-Datensatz (NEPS)	Institutions-Datensatz (NEPS)	Director-Datensatz (K ² ID)
Perspektive	kindbezogen	einrichtungsbezogen	einrichtungsbezogen
Nicht-deutsche Sprache	Haushalte, in denen nur oder meistens Deutsch gesprochen wird, werden von Haushalten unterschieden, in denen meistens oder nur eine andere Sprache gesprochen wird.	Schätzung der Kita-Leitungen zum Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache. Die Definition in der Befragung bezieht sich auf die von den Kindern erlernte Muttersprache.	Berechnung des Anteils an Kindern mit nichtdeutscher Sprache auf der Basis der Angaben der Kita-Leitung zur Gesamtanzahl der Kinder, die sich in der Einrichtung befinden, und der Anzahl an Kindern, die in ihrer Familie überwiegend eine andere Sprache als Deutsch sprechen
Armut	Armut wird denjenigen Haushalten zugeschrieben, in denen mindestens ein Elternteil staatliche Leistungen bezieht.		Angabe der Leitungen, wie hoch die Anzahl an Familien ist, die aufgrund ihres Haushaltseinkommens (nicht: Alter oder Geschwisterstellung) die geringstmögliche Gebühr für Kinderbetreuungs-dienste zahlen oder von Beitragszahlungen ganz befreit sind; Berechnung des Anteils mithilfe der Angaben der Kita-Leitungen zur Gesamtanzahl der Kinder, die sich in der Einrichtung befinden ⁶
Bildungs-nähe	Mindestens ein Elternteil gibt an, über einen akademischen Abschluss zu verfügen. ⁷	Schätzung der Kita-Leitungen zum Anteil an Kindern in der jeweiligen Einrichtung, bei denen mindestens ein Elternteil ein Studium abgeschlossen hat	

Quelle: Eigene Darstellung

6 Hier ist einschränkend zu berücksichtigen, dass sich die Handhabung nach Ländern, Kommunen und Trägern erheblich unterscheiden kann und sich dieser Indikator daher nur begrenzt als Proxy für Armut eignet. Aus Mangel an Alternativen haben wir ihn dennoch in die Analysen mit aufgenommen.

7 Auch hier liegt eine sehr enge Definition zugrunde. Diese haben wir gewählt, um eine Vergleichbarkeit mit der einrichtungsbezogenen Perspektive herzustellen, bei der dieses Merkmal so abgefragt wurde.

Um Unterschiede zwischen den beschriebenen individuellen Merkmalen und der Trägerschaft der besuchten Einrichtung zu untersuchen (kindbezogene Perspektive), wurden Pearson Chi-Quadrat-Tests (χ^2) als statistisches Verfahren genutzt. Um die Stärke der Zusammenhänge aufzuzeigen, wurde der Phi-Koeffizient angegeben. Außerdem wurden Odds Ratios (OR) berechnet, um die Ergebnisse zu veranschaulichen. Damit Unterschiede in der Zusammensetzung der Einrichtungen nach Trägerschaft aufgedeckt werden konnten (einrichtungsbezogene Perspektive), fokussierten wir auf Unterschiede zwischen den Kita-Kompositionen, die wir anhand von Varianzanalysen (ANOVA) und Post-hoc-Tests in den Blick genommen haben. Die Analysen erfolgten mittels IBM SPSS 28.0.1.0 und Stata (IC 16.1., MP 16.1 und SE 14.2).

3.2 Ergebnisse

Tabelle 2 zeigt, dass aus der kindbezogenen Perspektive insgesamt nur wenige signifikante Unterschiede in der Verteilung der Bevölkerungsgruppen auf die unterschiedlichen Träger zu erkennen sind. Unterschiede im Hinblick auf ethnische Segregation zeigen sich nur bei Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft: Der Anteil an Kindern nichtdeutscher Sprache, die eine öffentlich getragene Kita besuchen, ist mit 36,8 % um knapp zehn Prozentpunkte höher als der Anteil an Kindern, die nur oder überwiegend deutsch sprechen (27,1 %). Hinsichtlich sozialer Segregation lassen sich signifikante Unterschiede bei Kitas in katholischer Trägerschaft sowie in Trägerschaft sonstiger juristischer Personen/Vereinigungen erkennen, die seltener bzw. häufiger von in Armut lebenden Kindern besucht werden (11,9 % vs. 20,5 % bzw. 17,5 % vs. 12,8 %). Auch Kinder aus bildungsnahen Haushalten gehen etwas häufiger in Kitas in Trägerschaft sonstiger juristischer Personen/Vereinigungen (16,6 % vs. 12,1 %). Die in der Stichprobe enthaltenen Elterninitiativen werden fast ausschließlich von Kindern ohne Migrationshintergrund, mit deutscher Sprache und aus bildungsnahen Haushalten besucht.

Tabelle 2: Verteilung der Bevölkerungsgruppen nach Trägerschaft aus kindbezogener Perspektive

Trägerschaft	Migrationshintergrund						Nichtdeutsche Sprache						Armut						Bildungsnähe					
	Nein			Ja			Nein			Ja			Nein			Ja			Nein			Ja		
	n	%		n	%	ϕ	n	%		n	%	ϕ	n	%		n	%		n	%		n	%	ϕ
Ö	526	32,5	124	37,7	-,041		594	27,1	56	36,8	-,054*		568	33,8	80	29,9	-,029		448	33,0	191	34,1	-,001	
AWO	110	6,8	15	4,6	,034		157	7,2	10	6,6	,006		104	6,2	21	7,8	-,023		96	7,1	27	4,8	,042	
KAT	320	19,8	56	17,0	,026		450	20,5	22	14,5	,037		344	20,5	32	11,9	,075**		257	18,9	113	20,2	-,015	
DRK	71	4,4	13	4,0	,008		103	4,7	5	3,3	,017		69	4,1	15	5,6	-,025		66	4,9	16	2,9	,045	
EV	373	23,0	79	24,0	-,009		558	25,4	39	25,7	-,001		379	22,6	73	27,2	-,038		327	24,1	120	21,4	,028	
JUR	219	13,5	42	12,8	,008		331	15,1	20	13,2	,013		214	12,8	47	17,5	-,048*		165	12,1	93	16,6	-,060*	
Insgesamt	1.619	83,1	329	16,9			2.193	93,5	152	6,5			1.678	86,2	268	13,8			1.359	70,8	560	29,2		
	$\chi^2(5) = 5,761; p = ,330$						$\chi^2(5) = 8,499; p = ,131$						$\chi^2(5) = 18,117; p = ,003$						$\chi^2(5) = 14,371; p = ,013$					
EI	55	3,3	3	0,9	-,053*		58	3	0	0	-,049*		54	3,1	4	1,5	-,033		30	2,1	28	4,7	,069**	
Insgesamt	1.691	83,3	338	16,7			1.874	92,4	155	7,6			1.752	86,4	275	13,6			1.399	70,1	598	29,9		
	$\chi^2(1) = 4,854; p = ,028$						$\chi^2(1) = 3,887; p = ,049$						$\chi^2(1) = 1,718; p = ,190$						$\chi^2(1) = 8,690; p = ,003$					

Anmerkungen: Verteilung der Bevölkerungsgruppen nach jeweiliger Trägerschaft in den NEPS-Daten; Ö = Öffentliche Einrichtung (Gemeinde oder Stadt), AWO = Arbeiterwohlfahrt, KAT = Caritasverband und sonstige der katholischen Kirche angeschlossene Träger, DRK = Deutsches Rotes Kreuz, EV = Diakonisches Werk und sonstige der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) angeschlossene Träger, JUR = sonstige juristische Personen/Vereinigungen, EI = Elterninitiative.
 n = Anzahl der Einrichtungen, % = Anteil in Prozent bei zutreffender Trägerschaft, $\chi^2(df)$ = Chi-Quadrat mit df -Freiheitsgraden, ϕ = Phi-Koeffizient, * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Für die jeweiligen 2x2-Tabellen wurde die Korrektur nach Yates vorgenommen, bei einer erwarteten Zellenhäufigkeit < 5 wurde der exakte Test nach Fisher verwendet. Für Darstellungszwecke wurden die Kreuztabellen jeweils um die Zeilen gekürzt, die angeben, wie viele Fälle einer Trägerschaft jeweils nicht angehören. Die Werte in den Spalten *Insgesamt* sind demnach die Addition der Fälle nach jeweiliger Trägerschaft bzw. Elterninitiative und allen anderen Einrichtungen, die nicht diesem Einrichtungstyp entsprechen.

Quelle: Eigene Darstellung

Die Verteilung der verschiedenen Gruppen auf Kitas in unterschiedlicher Trägerschaft lässt sich ergänzend anhand von Wahrscheinlichkeiten veranschaulichen (vgl. Tab. 3). Ein Wert von eins bedeutet, dass Kinder, die zu den jeweiligen gegenübergestellten Bevölkerungsgruppen gehören, die gleiche Wahrscheinlichkeit haben, eine Kita eines bestimmten Trägers zu besuchen. Dies ist u. a. mit Blick auf den sprachlichen Hintergrund und Migrationshintergrund der Familie bei evangelischen Kitas der Fall. Demgegenüber ist die Wahrscheinlichkeit für Kinder mit nichtdeutscher Sprache und Kinder mit Migrationshintergrund niedriger, katholische Einrichtungen zu besuchen, und höher mit Blick auf Kitas in öffentlicher Trägerschaft. Bei der AWO und dem DRK stellen sich die Ergebnisse je nach Bevölkerungsgruppe unterschiedlich dar. Die größten Wahrscheinlichkeitsdifferenzen lassen sich bei Elterninitiativen beobachten. Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist allerdings zu berücksichtigen, dass sich die meisten Unterschiede aus der kindbezogenen Perspektive als nicht signifikant erwiesen haben.

Tabelle 3: Wahrscheinlichkeit des Besuchs einer Kita nach Trägerschaft (Odds Ratios)

	Ö	AWO	KAT	DRK	EV	JUR	EI
Migrationshintergrund	1,26	0,66	0,83	0,90	1,06	0,94	0,21
Nichtdeutsche Sprache	1,57	0,91	0,66	0,69	1,01	0,85	-
Armut	0,83	1,29	0,53	1,38	1,28	1,45	0,57
Bildungsnahe	1,05	0,67	1,08	0,58	0,86	1,44	1,98

Anmerkungen: Wahrscheinlichkeit des Besuchs einer Kita je nach Trägerschaft und Bevölkerungsgruppe in den NEPS-Daten; *Ö* = Öffentliche Einrichtung (Gemeinde oder Stadt), *AWO* = Arbeiterwohlfahrt, *KAT* = Caritasverband und sonstige der katholischen Kirche angeschlossene Träger, *DRK* = Deutsches Rotes Kreuz, *EV* = Diakonisches Werk und sonstige der EKD angeschlossene Träger, *JUR* = sonstige juristische Personen/Vereinigungen; *EI* = Elterninitiative.

Quelle: Eigene Darstellung

In Tabelle 4 sind die ethnischen und sozialen Kita-Kompositionen insgesamt sowie differenziert nach Trägerschaft abgebildet, welche die Grundlage für die Analysen aus einrichtungsbezogener Perspektive darstellen. Die Gesamtmittelwerte beschreiben die Anteile an Kindern über alle untersuchten Einrichtungen hinweg. Demnach haben in den Kitas der Stichprobe durchschnittlich 19 % bzw. 21 % eine nichtdeutsche Herkunftssprache sowie 27 % einen Migrationshintergrund. Diese Werte sind konsistent mit den Ergebnissen anderer Studien (vgl. z. B. Kuger/Kluczniok 2008; Anders et al. 2012; Tietze et al. 2013; Hogrebe/Pomykaj 2019) und entsprechen den durchschnittlichen Anteilen dieser Kindergruppen, die laut Statistischem Bundesamt (2011, 2014; eigene Berechnungen) eine Kita in Deutschland besuchen (nichtdeutsche Herkunftssprache: 17 %; Migrationshintergrund: 26 %). Die Standardabweichungen nehmen ähnliche Ausprägungen an wie die Mittelwerte und verweisen genauso wie Minimalwerte von null Prozent und Maximalwerte von 95 % oder sogar 100 % auf eine stark ausgeprägte ethnische Segregation zwischen den Einrichtungen.

Tabelle 4: Segregation aus einrichtungsbezogener Perspektive (absolut und in %)

Segregations-merkmal	Trägerschaft	n	M	SD	Min	Max
nichtdeutsche	Insgesamt	572	19	21	0	100
Sprache (K ² ID-SOEP)	öffentlich ^a	183	22	24	0	100
	kirchlich/gemeinnützig ^b	323	19	20	0	91
	Elterninitiative ^{a, b}	36	9	8	0	25
	privatgewerblich	27	13	18	0	75
	Welch's $F(3, 93) = 15,366, p = ,000$					
(NEPS)	Insgesamt	168	21	25	0	95
	öffentlich	49	22	28	0	90
	Arbeiterwohlfahrt	11	29	28	0	75
	katholisch	28	27	27	1	95
	evangelisch	40	20	23	0	87
	juristische Person	26	17	22	0	81
	Welch's $F(4, 49) = ,783, p = ,542$					
	keine Elterninitiative	157	22	25	0	95
	Elterninitiative	10	6	9	0	22
	Welch's $F(1, 22) = 22,103, p = ,000$					
Migrations- hintergrund (NEPS)	Insgesamt	134	27	23	0	93
	öffentlich	39	30	27	0	86
	Arbeiterwohlfahrt	10	32	27	0	74
	katholisch	25	30	20	10	93
	evangelisch	31	25	22	0	89
	juristische Person	20	20	21	0	78
	Welch's $F(4, 42) = ,936, p = ,452$					
	keine Elterninitiative	124	27	24	0	93
	Elterninitiative	8	12	13	0	32
	Welch's $F(1, 11) = 10,500, p = ,008$					
Armut (K ² ID-SOEP)	Insgesamt	409	17	19	0	100
	öffentlich	127	17	20	0	100
	kirchlich/gemeinnützig ^c	233	19	20	0	100
	Elterninitiative ^c	29	12	13	0	55
	privatgewerblich	18	10	14	0	55
	Welch's $F(3, 62) = 4,007, p = ,011$					
Bildungsnähe (NEPS)	Insgesamt	132	25	23	0	93
	öffentlich ^d	34	20	21	0	93
	Arbeiterwohlfahrt ^e	9	18	16	3	50
	katholisch	24	25	24	0	85
	evangelisch ^f	32	16	13	1	50
	juristische Person ^{d, e, f}	23	45	28	1	90
	Welch's $F(4, 39) = 5,185, p = ,002$					
	keine Elterninitiative	121	24	22	0	93
	Elterninitiative	9	49	24	20	90
	Welch's $F(1, 9) = 9,726, p = ,012$					

Anmerkungen: Deskriptive und nichtparametrische Test-Statistiken für ethnische und soziale Segregation zwischen verschiedenen Einrichtungen für die Gesamtstichprobe und differenziert nach Trägerschaft in den K²ID-SOEP- und NEPS-Daten. Einrichtungen von Trägertypen mit < 5 Fällen wurden bei den nichtparametrischen Analysen ausgeschlossen, sind aber in der Zeile *Insgesamt* miteinbezogen.

n = Anzahl der Einrichtungen, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, *Min* = Minimum, *Max* = Maximum, *Welch's F*(*v*1, *v*2) = Welch's ANOVA F-Statistik mit *v*1 und *v*2 (gerundeten) Freiheitsgraden, *p* = Wahrscheinlichkeitswert. *M*, *SD*, *Min* und *Max* sind Anteile in Prozent. Für Post-hoc-Vergleiche wurde der Games-Howell-Test angewandt. Signifikante Unterschiede (*p* < .05) der Mittelwerte zwischen zwei Trägern werden durch denselben hochgestellten Buchstaben gekennzeichnet. Lesebeispiel: ^{a, b} Hinsichtlich des Anteils an Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache unterscheiden sich Elterninitiativen signifikant von öffentlichen und kirchlichen bzw. gemeinnützigen Kitas, nicht jedoch von privatgewerblichen.

Quelle: Eigene Darstellung

Ähnliche Ausprägungen zeigen sich hinsichtlich sozialer Segregation. Hier liegt der Anteil an Kindern, die in Armut leben, bei 17 % und der Anteil an Familien mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss bei 25 %. Diese Anteile variieren deutlich zwischen null Prozent und 93 % bzw. 100 % bei ebenfalls hohen Standardabweichungen. Dabei lassen sich jedoch kaum systematische, trägerspezifische Segregationsmuster erkennen. Die einzige Ausnahme stellen Elterninitiativen dar, die sich durch niedrige durchschnittliche Anteile, Standardabweichungen und Maximalwerte im Hinblick auf die Anteile an Kindern mit nichtdeutscher Sprache, Migrationshintergrund und aus Familien, die in Armut leben, auszeichnen und sich damit signifikant von öffentlichen und kirchlichen bzw. gemeinnützigen Trägern unterscheiden. Andersherum sind die Anteile an Kindern mit mindestens einem Elternteil, das einen Hochschulabschluss erlangt hat, besonders hoch in Elterninitiativen und in Kitas in Trägerschaft sonstiger juristischer Personen/Vereinigungen.

3.3 Zwischenfazit – Segregation als kontextspezifisches Phänomen

Ausgehend von einzelnen Lokalstudien, die den Zusammenhang zwischen der Trägerschaft von Kitas und Segregation in den Blick nehmen, haben wir entsprechende trägerspezifische Segregationsmuster auf der Basis nationaler Studien für ganz Deutschland aus kind- und einrichtungsbezogener Perspektive untersucht. Der sekundäranalytische Zugang ist dabei mit gewissen Einschränkungen verbunden, die bei der Ergebnisinterpretation zu berücksichtigen sind. So haben die beiden zugrunde liegenden Studien die Trägerkategorien unterschiedlich und zum Teil deutlich zusammengefasst abgefragt. Zusätzlich mussten einige Trägerarten aufgrund von zu geringen Fallzahlen aus den Analysen ausgeschlossen werden. Beides führte dazu, dass unsere Ergebnisse nicht differenzierter dargestellt werden können.

Außerdem zeigte sich in der Datenaufbereitung, dass die bestehende Trägertypologie der Kinder- und Jugendhilfestatistik womöglich nicht mehr

vollumfänglich der sich verändernden Trägerlandschaft entspricht.⁸ Auch ist die Vergleichbarkeit der jeweiligen Analyseperspektiven und der ihnen zugrunde liegenden Datensätze durch unterschiedliche Erhebungsjahre und Variablendefinitionen nur eingeschränkt gegeben. Nicht alle Variablen lagen zudem in einer Form vor, wie es inhaltlich wünschenswert gewesen wäre, sodass sie zum Teil nur als Annäherungen an den Sachverhalt gelten können. Darüber hinaus basieren die Daten auf Angaben von Eltern und Kita-Leitungen, die mitunter nur eine Schätzung zuließen. Dennoch zeigt sich eine hohe Übereinstimmung in den berichteten statistischen Kennzahlen, was wiederum für die Validität der Ergebnisse spricht.

Wenngleich unsere Analysen vereinzelt in ähnlicher Weise auf Träger verweisen, die tendenziell eher höhere Anteile benachteiligter Kinder aufweisen (z. B. öffentliche Kitas), während diese Bevölkerungsgruppen bei anderen Trägern teilweise weniger stark vertreten sind (z. B. in katholischen Kitas oder Elterninitiativen), sind die trägerspezifischen Segregationsmuster bei Weitem nicht so ausgeprägt, wie wir vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsstandes erwartet haben. Insbesondere zeigt sich, dass es – mit Ausnahme von Elterninitiativen, die womöglich spezifische Zugangshürden auf Organisations- und Strukturebene aufweisen (vgl. Baader et al. 2021) – in jeder Trägerkategorie sowohl Einrichtungen mit sehr niedrigen als auch sehr hohen Anteilen bestimmter Bevölkerungsgruppen gibt. Hohe Standardabweichungen indizieren, dass diese breite Streuung keine Ausnahme ist. Dies weist darauf hin, dass es bundesweit betrachtet keine Träger gibt, die sich hinsichtlich der analysierten Segregationsmuster überall auf die gleiche Weise im Trägergefüge wiederfinden.

Untersuchungen auf der Ebene der Bundesländer lassen erkennen, dass es Länder gibt, in denen sich Kinder gleichmäßig auf die Einrichtungen der verschiedenen Träger verteilen, während in verdichteten Räumen (u. a. in den drei Stadtstaaten und in Nordrhein-Westfalen) eher trägerspezifische Unterschiede festzustellen sind (vgl. Hoglebe/Pomykaj/Schulder 2021; Jehles 2022). Da Segregationsmuster somit offenbar regional bedingt sind, ist anzunehmen, dass sich entsprechende Segregationsprozesse kontextspezifisch entfalten und auch die Träger jeweils innerhalb dieser Kontexte unterschiedlich positioniert sind. Es scheint vor diesem Hintergrund zielführend, die Diskurse und Praktiken auf lokaler Ebene zu untersuchen, um die historischen und sozialen Konstruktionen des Zugangs zur Kindertagesbetreuung zu verstehen (vgl. Fjällström/Karila/Paananen 2020). Der Frage, wie in unterschiedlichen Regionen Entmischungsprozesse lokal bedingt entstehen, sind wir im qualitativen Teilprojekt nachgegangen.

8 Siehe Anhang unter https://www.dropbox.com/s/yapmz91kxhznu0d/SET_Manuskript_Anhang.pdf?dl=0.

4 Vergabe von Kita-Plätzen als „site of doing segregation“: SET:OHA

Das Teilprojekt SET:OHA näherte sich Segregationsprozessen über die Fokussierung der Kitaplatzvergabe, in der sich – so die Annahme – „doing difference“ vollzieht (vgl. Fenstermaker/West 1995; West/Fenstermaker 2001). Anknüpfend an die Feststellung, dass Segregation als Resultat eines komplexen Zusammenspiels verschiedener individueller und institutioneller Akteure zu verstehen ist und Aus- und Anwahl prozesshaft und reziprok sind (vgl. Kap. 2.2), haben wir die Auswahlseite in den Blick genommen: Einrichtungsleitungen und Einrichtungsträger. Darüber hinaus haben wir in unsere Analysen auch die Vertreter:innen von Jugendämtern als verantwortliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe einbezogen. Neben den in problemzentrierten Interviews erhobenen Informationen über das Handeln der einzelnen Akteure waren die rechtlichen, administrativen und organisatorischen Bedingungen des Handelns von Bedeutung.

Die Interviewdaten des Teilprojektes SET:OHA wurden zwischen 2020 und 2021 in vier Untersuchungsregionen erhoben, die wir vorab im Sinne des „purposive“ bzw. „purposeful sampling“ identifiziert hatten (vgl. Patton 2002). Bei der Auswahl der Kommunen war leitend, dass einrichtungsspezifische Segregation in verdichteten Räumen tendenziell höher ist als im ländlichen Raum (vgl. Kap. 3.3). Darüber hinaus sind die Strukturen, in denen die Platzvergabe erfolgt, regional spezifisch und historisch geformt; in Deutschland wird diesbezüglich insbesondere der Unterschied zwischen Ost- und Westdeutschland bedeutsam (vgl. Högrefe/Pomykaj/Schulder 2021). In der Folge wurden je eine großstädtische und eine ländliche Kommune in Ost- und Westdeutschland ausgewählt. In jeder der vier untersuchten Kommunen wurden empirische Daten auf den drei bereits genannten Akteurebenen Jugendamt, Einrichtungsträger und Einrichtungsleitung erhoben. Auf der Ebene der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe wurden Gruppeninterviews durchgeführt (drei bis sechs Teilnehmer:innen). In der Regel beteiligten sich die Jugendamtsleitungen sowie Vertreter:innen der jeweiligen Referate, die für Kindertagesbetreuung und Finanzierung zuständig waren. Im Nachgang der Gespräche mit Jugendamtsvertreter:innen in den beiden Großstädten wurde jeweils ergänzend ein Interview mit der Fachaufsicht bzw. Fachberatung des Jugendamtes geführt. Basierend auf Empfehlungen im Anschluss an die Gruppeninterviews wurden je Kommune zwei Einrichtungsträger in Einzelinterviews befragt. Diese wiederum stellen die Basis für die Auswahl von meist je zwei Leitungskräften des Trägers dar.

Insgesamt umfasste das Sample 34 Interviews. Die Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und anonymisiert. Alle Transkripte sowie darüber hinaus gesammeltes Datenmaterial (z. B. Broschüren, Formulare) sowie Webseiten wurden im Sinne der grounded theory ausgewertet. Das umfangreiche Datenmaterial wurde sukzessive im iterativen Prozess des Sammelns und Analysierens in

Anlehnung an Corbin und Strauss (1990) aufgebrochen, beschrieben und kodiert (vgl. Bryman 2001). Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Analysen bezogen auf die Ebenen Jugendamt, Kita-Träger und Kita-Leitung präsentiert.

4.1 Organisationsstrukturen und Entscheidungshandeln der Kitaplatzvergabe

4.1.1 Ebene der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe

Wenngleich die eigentliche Kitaplatzvergabe rechtlich außerhalb des Einflussbereichs der Jugendämter liegt, beeinflussen die lokal bestehenden, vom örtlichen Träger der Jugendhilfe verantworteten administrativen Strukturen das Prozedere bei der Platzvergabe doch zum Teil erheblich. Vor dem Hintergrund, dass insbesondere in Großstädten die Nachfrage das Angebot oftmals übersteigt, resultiert für die Leistungsträger die Notwendigkeit, Nachfrage und Angebot aktuell abzubilden und vorhandene Kapazitäten effizient zu nutzen.⁹ Interviews mit Vertreter:innen der Leistungsträger und Recherchen in den untersuchten Regionen zeigen deutlich, dass dabei die bedarfsgerechte Versorgung im Vordergrund steht. Die Entmischung der Klientel in einzelnen oder mehreren Kitas wird in den jeweiligen Regionen zwar wahrgenommen und durchaus kritisch bewertet, aber nicht im eigenen Handlungsspielraum verortet (vgl. Mierendorff/Nebe 2022). Unter Verweis darauf, dass die Vergabe der Plätze exklusive Aufgabe der Einrichtungen und damit die Zusammensetzung der Kitas auch von diesen zu verantworten sei, werden Subsidiaritätsprinzip, Trägerautonomie und elterliches Wunsch- und Wahlrecht als Grenzen des eigenen Handelns angeführt.

Die Daten lassen die These zu, dass aus der in den beiden Untersuchungsregionen in Westdeutschland historisch bedingten Anerkennung der Trägerautonomie ein Verständnis des Verhältnisses zwischen Jugendamt und Trägern resultiert, das die für möglich gehaltenen Handlungsspielräume stärker begrenzt als in den Kommunen Ostdeutschlands.¹⁰ Die Interviews mit ostdeutschen Vertreter:innen, die Erfahrungen mit einem System der zentralen Platzvergabe haben, verweisen eher darauf, dass die Autonomie der Träger anerkannt wird, aber aufgrund der öffentlichen Finanzierung durchaus Möglichkeiten gesehen werden, zumindest fallspezifisch auf die Platzvergabe Einfluss zu nehmen.

Verbindliche Richtlinien für die Platzvergabe existieren seitens der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe in den von uns untersuchten Kommunen

9 Dabei greifen Kommunen zunehmend auf digitale Lösungen zurück, z. B. Kita-Portale (vgl. Nebe 2022).

10 In Diskussionen nach Vorträgen haben Vertreter:innen von Verbänden und Kommunen diese These unterstützt.

nicht. Einzig in der großstädtischen Kommune in Ostdeutschland wurde berichtet, dass vonseiten der Behörde regelmäßig eine Priorisierung von entscheidungsrelevanten Kriterien vorgenommen wird. Eine solche Priorisierungsliste werde an die Leitungen der kommunalen Einrichtungen als ein ausschließlich zum internen Gebrauch bestimmtes Dokument weitergeleitet.¹¹ Sie werde auf Grundlage der Entscheidungen des Verwaltungsgerichts in Bezug auf strittige Platzvergaben aktuell gehalten. Das Dokument ziele letztlich darauf ab, Klagen von Eltern zurückzuweisen, indem die Priorisierung von Kindern bei der Vergabe von freien Plätzen der je aktuellen Rechtsprechung folgen solle.

4.1.2 Ebene der Einrichtungsträger

Die Trägervertreter:innen heben in ihren Ausführungen ebenso wie die Vertreter:innen der Jugendämter das Subsidiaritätsprinzip und die Trägerautonomie explizit hervor. Einrichtungsträger erklären, das Prozedere der Platzvergabe und die daraus resultierenden Entscheidungen seien ausschließlich durch sie bzw. die Einrichtungsleitung zu verantworten und stünden deshalb folgerichtig außerhalb des Einflusses der Jugendämter. Zwar wird gleichermaßen betont, dass eine gute Zusammenarbeit zwischen dem örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe und den Trägern von Einrichtungen unabdinglich sei. Dennoch wird trägerseitig in Bezug auf die Verteilung von Kinderbetreuungskapazitäten eine direkte Einflussnahme der Jugendämter auf Platzvergabeprozesse und -entscheidungen zurückgewiesen. Insbesondere die freien Träger von Kitas behaupten die ihnen im wohlfahrtsstaatlichen Gefüge eigene Autonomie, die sich sowohl auf die Ausgestaltung des jeweiligen Angebotes erstreckt als auch auf die Freiheit, die Leistungen eigenständig an Adressat:innen zu vergeben. Unter der Prämisse einer guten Kooperation mit den Jugendämtern berichten die Einrichtungsträger weiterhin, dass man gewillt und in der Regel auch in der Lage sei, Platzvergaben auf Nachfrage des Jugendamtes vorzunehmen. Dies ist besonders dann der Fall, wenn – wie bei der großstädtischen ostdeutschen Kommune – Klageverfahren drohen und die Stadt bestimmten Kindern kurzfristig einen Platz zur Verfügung stellen muss. Alle Trägervertreter:innen berichten von solchen dringenden Anfragen des Jugendamtes, wenn es gilt, einem Kind einen Platz zur Verfügung zu stellen, das aus Sicht des Allgemeinen Sozialen Dienstes kurzfristig Kindertagesbetreuung erhalten muss. Hier heben die Einrichtungsträger hervor, dass die Platzvergabe grundsätzlich zwar nicht seitens des Jugendamtes beeinflusst werden kann, es aber im Sinne der betreffenden Kinder eine Selbstverständlichkeit sei, diesen Anfragen entgegenzukommen. Die Grenze dessen sei jedoch zunächst die

11 Dieses Dokument wurde uns mit Hinweis auf den ausschließlich zum internen Gebrauch vorgesehenen Zweck nicht zur Verfügung gestellt.

Belegungskapazität laut Betriebserlaubnis, die in Absprache mit dem Jugendamt notfalls zu erhöhen sei.

Auch wenn betont wird, dass die Platzvergabe vom Einrichtungsträger verantwortet wird, geben die Interviews doch zugleich Aufschluss darüber, dass die eigentliche Platzvergabe konsequent an die Einrichtungsleitung delegiert wird. Begründet wird dies mit der Notwendigkeit, interessierte Familien kennenzulernen und sie vor Ort über das konkrete Betreuungsangebot zu informieren. Alle diese Aufgaben seien sinnvollerweise nur in der Einrichtung zu erfüllen und gehörten deshalb in das Aufgabenspektrum einer Einrichtungsleitung. Interessant ist darüber hinaus, dass manche Träger dabei den Kita-Leitungen gänzlich freie Hand lassen, während andere – dem eigenen professionellen Verständnis gemäß – diese Prozesse punktuell begleiten oder strukturieren. Lassen Träger den Einrichtungsleitungen freie Hand, wird dies damit begründet, dass man volles Vertrauen in die Kompetenzen der Leitungskräfte habe und diese vor Ort am besten entscheiden könnten.

Diejenigen Kita-Träger, welche die Platzvergabeprozesse durch die Einrichtungsleitungen unterstützen, argumentieren, dass die Anbahnung eines Betreuungsvertrags, die Information und Beratung von Eltern etc. viel Arbeitszeit des Leitungspersonals beanspruchen würden. Vor dem Hintergrund eines effizienten Einsatzes der Arbeitszeit haben einige der untersuchten Träger beispielsweise Anmeldeformulare erarbeitet. Auch die Festlegung von Zyklen zu Elterninformationstagen geht zum Teil auf Anregung und Vorgaben von Trägern zurück. Eine Trägervertretung berichtet, dass Beschwerden von Eltern über die Platzvergabe Anlass dazu gegeben habe, den Kita-Leitungen vorzugeben, ausschließlich das Anmeldedatum zu berücksichtigen. Das sogenannte „Windhundprinzip“ erscheint hier als objektivierbares Merkmal, das allen Interessierten die gleiche Chance einräumt, einen Platz zu erhalten.

Das Interviewmaterial verweist darauf, dass die weltanschaulich-religiöse oder politische Verortung des Trägers aus Sicht der Trägervertreter:innen keinen Einfluss auf die Auswahl der Familien haben solle. Die Zugehörigkeit der Eltern beispielsweise zu einer Kirchengemeinde, zu einer ethnischen oder sozialen Gruppe sei unerheblich dafür, ob ein Kind einen freien Kita-Platz erhalte oder nicht. Betont werden hingegen die Durchsetzung des Rechtsanspruchs auf Kinderbetreuung und die generelle Offenheit der Einrichtungen für alle Familien. Ob dieser Offenheits- und Gleichheitsanspruch auch an die Ebene der Einrichtungsleitungen kommuniziert wird, bleibt dabei offen. Allein in einem Interview wurde mitgeteilt, dass in Leitungstreffen dieser Anspruch auch vonseiten des Trägers formuliert werde.

4.1.3 Ebene der Einrichtungsleitungen

Die interviewten Kita-Leitungen beschreiben ausnahmslos die Platzvergabe als eine zeitaufwendige und anspruchsvolle Aufgabe, die seitens des Trägers kaum strukturiert werde. Wie die Auswahl der Kinder letztlich erfolge und was vor dem Abschluss des Betreuungsvertrags zu tun sei (z. B. Kennenlern-Nachmittage), welche Informationen wie ausgetauscht bzw. dokumentiert würden (z. B. Anmeldeformular oder Notizheft der Leitung), liege weitgehend im Ermessensspielraum der Leitung. Daraus resultiert eine große Vielfalt der organisatorischen Vorgehensweisen, die sich im empirischen Datenmaterial spiegelt. Dies bezieht sich beispielsweise auf den Umgang mit Interessensbekundungen von Eltern bzw. mit Anmeldeformularen: In einer Einrichtung werden vom Träger erarbeitete Anmeldeformulare in einem Aktenordner abgelegt, in einer anderen sind diese digitalisiert. Dort, wo digitale Lösungen wie ein Kita-Portal des Jugendamtes (vgl. Nebe 2021) oder eine Anmelde-Webseite des Trägers existieren, können Leitungen in der Regel tagesaktuell auf Bedarfsanmeldungen von Eltern zurückgreifen, während eine Interviewte eindrücklich schilderte, dass sie im Fall einer kurzfristigen Platzvergabe ihren Aktenordner mit Interessensbekundungen durchsieht. Dort, wo Anmeldeformulare nicht existieren, berichteten die Leitungspersonen, dass sie Kontaktinformationen, Geburtsdatum und Name des Kindes notieren, um bei Freiwerden eines Platzes auf die Familie zugehen zu können.

Besonders interessant ist, dass es außer in den beiden Einrichtungen des erwähnten Trägers, der das „Windhundprinzip“ eingeführt hat, in keiner Kita im Sample ein verbindliches Verfahren zur Vergabe der Plätze gibt. Vielmehr beschreiben die Interviewten, wie sie *üblicherweise* vorgehen. Das *übliche* Vorgehen erscheint daher einerseits individuell an die Leitungsperson gebunden zu sein und andererseits gleichermaßen dem zu entsprechen, was als lokal und situativ erforderlich betrachtet wird und legitimierbar ist. Im Sinne der Legitimierbarkeit der Vergabeentscheidungen werden jedoch in den Interviews die immer gleichen Merkmale von Familien bzw. Fakten genannt, die eine Priorisierung ermöglichen:

- Geschwisterkinder
- die Nähe des Wohnortes zur Kita
- das Geburtsdatum bzw. das Alter des Kindes
- die Berufstätigkeit bzw. die Ausbildung von Eltern
- die Familiensituation (insbesondere Alleinerziehende)
- ein vom Jugendamt festgestellter Betreuungsbedarf
- Umzug der Familie ins Einzugsgebiet einer Kita
- Zeitpunkt der Anmeldung (Wartelistenplatz)

Die genannten Merkmale fließen als Informationen in die Entscheidung über die Platzvergabe ein. Aus dem empirischen Datenmaterial geht allerdings nicht hervor, dass diese und mögliche weitere Merkmale im Sinne einer Kriterienliste in jedem Fall und gleichermaßen angewendet werden. Vielmehr werden die Informationen je nach Situation unterschiedlich berücksichtigt. Dies lässt aber nicht den Schluss zu, dass die Auswahlentscheidungen willkürlich getroffen werden. Vielmehr werden sie – mit Rückgriff auf das übliche Vorgehen und ein damit verbundenes geteiltes Verständnis der Kitaplatzvergabe – plausibilisiert. Für diese Art der Entscheidungsfindung schlagen wir im Folgenden das *Konzept* „*Modus reaktiver Flexibilität*“ vor.

4.2 Zwischenfazit – Platzvergabe im Modus reaktiver Flexibilität

Die Ergebnisse des qualitativen Teilprojektes SET:OHA lassen erkennen, dass die regionalen und lokalen Organisationsstrukturen, in welche die Kitaplatzvergabe vor Ort eingelassen ist, zu einem Entscheidungshandeln führen, das sich durch ein hohes Maß an Flexibilität und Reaktivität auszeichnet. Wenngleich das aus den empirischen Daten ablesbare Entscheidungshandeln sich weder als persönliche Willkür noch als gänzlich unsystematisch darstellt, ist doch bemerkenswert, wie wenig verbindliche Vorgaben die Kitaplatzvergabeprozesse präformieren. Vielmehr wird aus dem Material deutlich, dass die entscheidenden Personen auf ein Repertoire von möglichen Merkmalen einer Familie zurückgreifen, nach denen diese bei der Platzvergabe priorisiert werden können. Dieses Repertoire stellt sich in den Einrichtungen des Samples als relativ stabil dar. Bei den durchgängig in den Interviews genannten Merkmalen handelt es sich um tradierte und legitimierbare Merkmale, die ein allgemeines Verständnis davon widerspiegeln, welchem Kind bzw. welcher Familie Kindertagesbetreuung zusteht bzw. welche Familie einen Bedarf hat. Dies wiederum steht zwar einerseits im Widerspruch dazu, dass jedes Kind ab dem vollendeten ersten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz hat, ergibt sich aber aus der praktisch gegebenen Situation, dass das tendenziell zu knappe Gut Kinderbetreuung nur an wenige, ausgewählte Interessent:innen vergeben werden kann. Selektion ist damit trotz Rechtsanspruch das bestimmende Prinzip der Platzvergabe.

Unsere Daten zeigen, dass es ein implizites Wissen darüber gibt, woran die Selektionsentscheidung legitim zu orientieren sei – und dass dieses Wissen handlungsleitend ist. Weil keine bindenden und systematisierten Verfahren der Platzvergabe sowie keine transparent dokumentierten und verbindlichen Kriterienlisten für die Entscheidungsfindung zu existieren scheinen, beurteilen die Kita-Leitungen fallbezogen, welche Merkmale einer Familie in der Entscheidung für oder gegen die Aufnahme eines Kindes Relevanz erhalten.

Im Gegensatz zu systematisierten Aufnahmeverfahren nach festgesetzten Kriterien stellt die flexible und situativ reaktive Verfasstheit des Entscheidungshandelns eine Möglichkeit dar, das Auswahlhandeln prinzipiell prozesshaft und offen zu halten. Dennoch ist das Auswahlhandeln nicht generell ein der Willkür der Entscheidenden unterworfenes Handeln; es ist vielmehr permanent der Notwendigkeit ausgesetzt, Entscheidungsergebnisse wie das Entscheidungshandeln selbst gegebenenfalls gegenüber unterschiedlichen Akteur:innen (z. B. Eltern, Vertreter:innen von Trägern und Jugendämtern, Anwält:innen und Richter:innen) legitimieren zu können. Deutlich geht aus den Daten hervor, dass aus der Praxis der Platzvergabeentscheidung im Modus reaktiver Flexibilität ein nicht unerheblicher Legitimierungsdruck resultiert, der von den Entscheidenden teils als sehr belastend wahrgenommen wird. Von den Trägern wird der beschriebene Entscheidungsmodus befördert und vor allem damit gerechtfertigt, dass Kita-Leitungen in bester Kenntnis der vor Ort entscheidungsrelevanten Parameter seien und diese adäquat und im besten Sinne von Kindern und Familien sowie dem Team in Anschlag bringen können.

Die qualitativen Daten weisen auch darauf hin, dass das Entscheidungshandeln der Kita-Leitungen bei der Platzvergabe im *Modus reaktiver Flexibilität* neben dem tradierten Repertoire an möglichen Entscheidungskriterien auch an persönlichen Vorlieben sowie weltanschaulichen und religiösen Einstellungen der entscheidenden Personen orientiert sein könnte. Gerade dies scheint letztlich zu den erwähnten Legitimierungsbemühungen der Leitungskräfte zu führen. Diese Bemühungen deuten darauf hin, dass sowohl die Ergebnisse der Platzvergabe wie auch die dazu führenden Prozesse zwar reaktiv und flexibel erfolgen, jedoch persönlich verantwortet werden müssen.

Das empirische Datenmaterial des Forschungsprojektes gibt keine Hinweise darauf, dass das konkrete Platzvergabe- bzw. Auswahlhandeln von Kita-Leitungen mit dem jeweiligen Einrichtungsträger und/oder mit dessen weltanschaulicher Orientierung in einem direkten Zusammenhang steht oder dass die Platzvergabe von einer durch die Trägerorganisation geprägten Adressatenorientierung geleitet wird.

5 Fazit und Ausblick – Segregation ist kleinräumig, kontextspezifisch und situativ verfasst

Das Projekt SET hatte das Anliegen, die bisher in einzelnen Lokalstudien identifizierten Segregationsmuster, die mitunter klar mit der Trägerschaft von Einrichtungen in Verbindung gebracht werden (vgl. Strohmeier et al. 2014; Högbe 2016), auf eine breitere Basis zu stellen und den Blick dabei auf ganz Deutschland zu richten. Entgegen unserer Annahme zeigen sich aus strukturanalytischer Perspektive auf der Basis nationaler Studien (SET:ID) allerdings keine bzw. kaum

ausgeprägte trägerspezifische Segregationsmuster. Die einzige Trägerart, die über ganz Deutschland hinweg weniger Anteile an bestimmten Kindergruppen aufweist, die im Kontext sozialer und ethnischer Segregation relevant werden, sind Elterninitiativen. Wenngleich sich von Eltern getragene Einrichtungen durchaus mit Inklusion auseinandersetzen, scheinen hier Spezifika der Trägerform (z. B. stärkere Notwendigkeit des Elternengagements, Zusammenschluss von Gleichgesinnten) eine größere Rolle zu spielen und potenziell segregationsrelevant zu sein (vgl. Baader et al. 2021). Dabei ist zu beachten, dass die den Analysen zugrunde liegenden Daten nur wenige Elterninitiativen enthalten und hier weiterer Forschungsbedarf besteht. Bezüglich anderer Träger verweisen unsere Analysen nur vereinzelt und eher tendenziell auf Segregationsmuster, die aber weniger systematisch und bei Weitem nicht so stark ausgeprägt sind, wie vermutet.

Die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie (SET:OHA) liefern eine mögliche Erklärung dafür, warum die Trägerschaft bundesweit keine zentrale Erklärungsgröße für die beobachtete Segregation in der Kindertagesbetreuung darstellt. Zum einen konnten wir feststellen, dass die Platzvergabe in der Regel auf der Ebene der Kita-Leitung erfolgt, wenig systematisiert und vonseiten der Träger kaum verbindlich gerahmt bzw. gesteuert ist. Das vorgeschlagene Konzept der Platzvergabe im *Modus reaktiver Flexibilität* hebt die situative Gebundenheit der Platzvergabe als ein Entscheidungshandeln der Leitungsperson hervor, das flexibel – und nahezu fallbezogen – Merkmale von Kindern und Familien in Entscheidungsprozessen berücksichtigt und in Beziehung zu den Parametern setzt, welche die Einrichtungsstruktur betreffen (z. B. Personal, räumliche Bedingungen). Ergebnisse zu den Entscheidungen zur Platzvergabe scheinen damit nicht plausibel auf die Ebene der Einrichtungsträger zurückführbar. Zugleich deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Segregation von den involvierten Akteur:innen auf der Ebene der Jugendämter, der Träger und der Kita-Leitungen teilweise zwar wahrgenommen und kritisch bewertet wird, dass jedoch die Platzvergabeprozesse in ihrer segregationsrelevanten Wirkung in der Praxis häufig unhinterfragt bleiben. Letzteres wird auch von anderen Studien bestätigt (vgl. z. B. Dohmen/Karrmann/Bayreuther 2021). Das Konzept der Platzvergabe im *Modus reaktiver Flexibilität* veranschaulicht, dass Platzvergabeprozesse kontextspezifisch erfolgen. Kurz gesagt: Segregation ist kleinräumig, kontextspezifisch und situativ verfasst.

Die Ergebnisse der beiden Teilstudien – keine bundesweiten trägerspezifischen Segregationsmuster, sondern lokale Verteilungsmuster und eine nicht willkürliche, aber dennoch segregationsrelevante situationsspezifische Vergabe von Kita-Plätzen im *Modus reaktiver Flexibilität* – bestätigen die hohe Relevanz der Untersuchung bisher nicht hinreichend aufgeklärter Prozesse der Entstehung von Segregation in lokalen Kontexten. Der konkreten Platzvergabe in den einzelnen Regionen, die bundesweit bisher weitgehend ungesteuert vollzogen wird, kommt neben der residentiellen Segregation, die vor allem ein stadtplanerisches

Problem darstellt, eine Schlüsselstellung im Segregationsgeschehen zu. Nimmt man die zu Beginn des Beitrags formulierten Feststellungen ernst, dass Durchmischung in Kindertagesstätten aus demokratietheoretischer Perspektive für den gesellschaftlichen Zusammenhalt relevant und Entmischung für die Entwicklungschancen benachteiligter Kinder höchst folgenreich ist, dann wird deutlich, dass hier dringender Handlungsbedarf besteht.

Den Jugendämtern, die zum einen über das SGB VIII den Auftrag haben, für alle Kinder förderliche und positive Lebensbedingungen zu erhalten und zu schaffen (§ 1 SGB VIII), und zum anderen einen systematischen Überblick über die Anzahl der Kita-Plätze, die Platzbedarfe und die Sozialstruktur einer Region haben, kommt unseres Erachtens dabei eine zentrale Rolle zu. Wollte man nämlich Veränderungsprozesse anregen, die eine stärkere Steuerung der Platzvergabe zum Ziel haben, so müssten zunächst die in regionale, träger- und einrichtungsspezifische Vergabestrukturen eingelassenen, potenziell diskriminierenden Momente in den Blick genommen werden. Es ginge dabei zuallererst um eine auf intensiver Analyse lokaler Bedingungen basierende Konzeptionierung diskriminierungsfreier Vergabe von Kita-Plätzen. Es wäre hier – basierend auf den vorgestellten Projektergebnissen – prinzipiell davon auszugehen, dass einrichtungsbezogene Segregation weniger das Ergebnis willkürlicher Ausgrenzungsakte darstellt, als vielmehr aus der Gesamtheit der in den Kommunen eingelagerten, teils verdeckten Strukturen hervorgeht.

Auch wenn festgestellt wurde, dass Träger bei der konkreten Vergabe von Kita-Plätzen in der Regel keine entscheidende Rolle übernehmen und sie nicht unmittelbar in den Prozess der Herstellung von Segregation involviert sind, wurde dennoch deutlich, dass ihnen erhebliche Verantwortung für die Rahmung der Prozesse der Platzvergabe zukommt. Das lokale, jeweils komplexe Konglomerat an Strukturen und Prozessen aufzudecken, zu bearbeiten und zu verändern, erfordert in den Kommunen zweifelsohne eine gemeinsame Anstrengung von Jugendamt, Kita-Trägern und in der Platzvergabe erfahrenen Einrichtungsleitungen. Induziert, informiert und moderiert werden müsste dieser Prozess vom jeweiligen örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe. Bislang gibt es nur vereinzelte Modellversuche in ausgewählten Kommunen, die sich dieser Herausforderung stellen (vgl. Fugger/Klein/Riehm 2017).

In einen solchen Reflexions- und Veränderungsprozess ist zum einen die Auseinandersetzung mit der wohlfahrtsstaatlich verankerten Trägerautonomie, dem Subsidiaritätsprinzip sowie dem Wunsch- und Wahlrecht der Eltern kritisch einzubeziehen. Zum anderen ist die Perspektive von Kindern zu berücksichtigen, denn für sie stellt die Zusammensetzung der Einrichtungen eine entscheidende Bedingung ihres Aufwachsens dar. In diesem Zusammenhang wäre langfristig auch das SGB VIII in Bezug auf die oben bereits beschriebene von Trägern und Amtsleitungen vorgebrachte Zurückweisung von Handlungsspielräumen hinsichtlich der strukturellen Eindämmung von Segregationsprozessen

zu betrachten. Zwar ist in § 22 formuliert, dass die Tageseinrichtungen die Erziehungsberechtigten in Bezug auf die Förderung des Kindes einbeziehen und hierbei mit dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe zusammenarbeiten sollen. Die Zusammenarbeit bei der Umsetzung des in § 24 gesetzten Rechtsanspruchs auf Kindertagesbetreuung und damit in Bezug auf die in der Realität bestehenden Problematik des Zugangs zur Kindertagesbetreuung ist hingegen nicht geregelt (vgl. auch Mierendorff/Nebe 2022). Auch das neue Kinder- und Jugendhilfestärkungsgesetz (KJSG), das seit Juni 2021 geltendes Recht ist, sieht inklusives Arbeiten für jede Kita vor und wirft Fragen danach auf, wie dieser Anspruch mit Segregation zu verbinden ist und welche Aufgabe die Jugendämter in diesem Kontext haben. Gleichmaßen existieren noch viele Unklarheiten hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen einrichtungsbezogener und sozialräumlicher Segregation. Hier besteht insgesamt dringender Forschungsbedarf.

Literatur

- Altrichter, Herbert (2015): Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In: Abs, Hermann Josef/Brüsemeister, Thomas/Schemmann, Michael/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–63.
- Anders, Yvonne/Roßbach, Hans-Günther/Weinert, Sabine/Ebert, Susanne/Kuger, Susanne/Lehrl, Simone/Maurice, Jutta von (2012): Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. In: *Early Childhood Research Quarterly* 27, H. 2, S. 231–244.
- Aust, Folkert/Hess, Doris/Prussog-Wagner, Angela (2012): Methodenbericht. NEPS Startkohorte 2 (Elternbefragung). Haupterhebung 2011 B11. www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC2/1-0-0/NEPS_FieldReport_SC2_W1_CATI.pdf (Abfrage: 25.10.2022).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv.
- Baader, Meike S./Riechers, Katharina/Lüpke, Stefanie/Ernst, Martina (2021): Inklusion aus Sicht niedersächsischer Elterninitiativen. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Blossfeld, Hans-Peter/Roßbach, Hans-Günther (Hrsg.) (2019): Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS). 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Böwing-Schmalenbrock, Melanie/Tiedemann, Catherine (2019): Träger – eine wenig beachtete Einflussgröße der Kita-Landschaft. In: Komdat – Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe 22, H. 3, S. 13–18.
- Bryman, Alan (2001): Social research methods. Oxford: University Press.
- Corbin, Juliet M./Strauss, Anselm L. (1990): Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Diehm, Isabelle (2008): Kindergarten und Grundschule – Zur Strukturdivergenz zweier Erziehung- und Bildungsinstitutionen. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 557–575.
- Dohmen, Dieter/Karrmann, Elena/Bayreuther, Tamara (2021): Entwicklung frühkindlicher Bildungsbedarfe in Berlin: Von der Anmeldung zur Zusage – ein Blick ins Nadelöhr. Berlin: Research Institute on Lifelong Learning.

- Drange, Nina/Telle, Kjetil (2020): Segregation in a universal child care system: Descriptive findings from Norway. In: *European Sociological Review* 36, H. 6, S. 886–901.
- Ernst, Thilo/Mader, Marius/Mierendorff, Johanna (2013): Der prozessorientierte Blick auf Bildungsentscheidungen am Beispiel der Wahl der Kindertagesstätte. EBD Working Paper 2. wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=32581&elem=2740151 (Abfrage: 25.10.2022).
- Ernst, Thilo/Mader, Marius/Mierendorff, Johanna (2014): Gewerbliche Anbieter von Kindertagesbetreuung – eine Systematisierung der Trägerlandschaft. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34, H. 4, S. 373–388.
- Farwick, Andreas (2012): Segregation. In: Eckardt, Frank (Hrsg.): *Handbuch Stadtsoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 381–419.
- Fenstermaker, Sarah/West, Candace (2001): „Doing Difference“ revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: Heintz, Bettina (Hrsg.): *Geschlechtersoziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 236–249.
- Fjällström, Salla/Karila, Kirsti/Paananen, Maiju (2020): A matter of universalism? Rationalities of access in Finnish early childhood education and care. In: *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 6, H. 3, S. 207–218.
- Fugger, Nicolas/Klein, Thilo/Riehm, Tobias (2017): Dezentrale Kitaplatzvergabe ohne Warteschlange: Ein Leitfaden. ZEW policy brief Nr. 17–04. Mannheim: ZEW.
- Gans, Herbert J. (2007): The Balanced Community: Homogeneity or Heterogeneity in Residential Areas? In: *Journal of the American Institute of Planners* 27, H. 3, S. 176–184.
- Gerstorff, Sandra/Schupp, Jürgen (Hrsg.) (2014): *SOEP Wave Report 2013*. Berlin: DIW.
- Hellrung, Miriam/Waschk, Anja/Oberlein, Jennifer/Hillen, Peter (2011): Methodenbericht. NEPS Startkohorte 2. Haupterhebung – Winter/Frühjahr/Sommer 2011 A12. www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC2/1-0-0/NEPS_FieldReport_SC2_W1_PAPI.pdf (Abfrage: 17.02.2022).
- Hock, Beate/Holz, Gerda/Kopplow, Marlies (2014): Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armuts-sensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 18. München: DJI.
- Hogrebe, Nina (2014): Bildungsfinanzierung und Bildungsgerechtigkeit. Der Sozialraum als Indikator für eine bedarfsgerechte Finanzierung von Kindertageseinrichtungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Hogrebe, Nina (2016): Segregation im Elementarbereich. Mobilität und Trägerschaft. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 9, H. 1, S. 20–33.
- Hogrebe, Nina/Pomykaj Anna (2019): Die Schuleingangsuntersuchung als Datenquelle für Kontextstudien im Elementarbereich. Zum Zusammenhang von Kita-Komposition und kindlichen Sprachkompetenzen. In: Fickermann, Detlef/Weishaupt, Horst (Hrsg.): *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik*. 14. Beiheft der Deutschen Schule, Band 14, S. 71–86.
- Hogrebe, Nina/Pomykaj, Anna/Schulder, Stefan (2021): Segregation in Early Childhood Education and Care in Germany: Insights on Regional Distribution Patterns Using National Educational Studies. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 16, H. 1, S. 36–56.
- Hogrebe, Nina/Mierendorff, Johanna/Nebe, Gesine/Schulder, Stefan (2021): Platzvergabeprozesse in Kindertageseinrichtungen: Aufnahmekriterien aus Sicht pädagogischer Fachkräfte unter Berücksichtigung der Trägerorganisationen. In: Brockmann, Lilo/Hack, Carmen/Pomykaj, Anna/Böttcher, Wolfgang (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen – Reproduktion und Legitimierung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 90–113.
- Hüsken, Katrin (2011): Kita vor Ort: Betreuungsatlas auf Ebene der Jugendamtsbezirke 2010. www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Betreuungsatlas_komplett.pdf (Abfrage: 15.05.2017).
- Jehles, Nora (2022): Segregation im frühkindlichen Bildungssystem. In: Marquardsen, Kai (Hrsg.): *Armutsforschung. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. Baden-Baden: Nomos, S. 203–218.
- Kuger, Susanne/Kluczniok, Katharina (2008): Prozessqualität im Kindergarten: Konzept, Umsetzung und Befunde. In: Roßbach, Hans-Günther/Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft 11, S. 159–178.
- Lange, Jens (2008): Strukturmerkmale von Kindertageseinrichtungen. In: Lange, Jens/Riedel, Birgit/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Schilling, Matthias/Leu, Hans R. (Hrsg.): *Zahlenspiegel 2007: Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik*. München: DJI, S. 73–112.
- Lloyd, Eva/Penn, Helen (Hrsg.) (2013): *Childcare markets. Can they deliver an equitable service?* Bristol: Policy Press.

- Mader, Marius/Mierendorff, Johanna (2017): Abschied von sozialer Diversität? Hochpreisige Einrichtungen im Elementarbereich. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/Nolte, David/Schulz, Marc (Hrsg.): *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 85–100.
- Merchel, Joachim (2003): *Trägerstrukturen in der sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Meyer, Dirk (1999): *Wettbewerbliche Neuorientierung der Freien Wohlfahrtspflege. (Volkswirtschaftliche Schriften, H. 486)*. Berlin: Duncker und Humblot.
- Meysen, Thomas/Beckmann, Janna/Reiß, Daniela/Schindler, Gila (2014): *Recht der Finanzierung von Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Rechtlicher Rahmen und Perspektiven im SGB VIII*. Baden-Baden: Nomos.
- Mierendorff, Johanna/Nebe, Gesine (2022): Kitaplatzvergabe ist segregationsrelevant – Örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe in der Verantwortung. In: *Jugendhilfereport H. 2*, S. 10–12.
- Mierendorff, Johanna/Ernst, Thilo/Krüger, Jens O./Roch, Anna (2015): Auswahl aus Sicht der anwählenden Eltern im Zugang zu Kindertagesbetreuung und Grundschule. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61, H. 1, S. 24–39.
- Nebe, Gesine (2021): Kitaplatzvergabe – Problemaufriss unter Berücksichtigung der Segregationsforschung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 17, H. 1, S. 76–94.
- Nebe, Gesine (2022): Schnell, einfach, online. Kinderbetreuungssuche(nde) unter Ökonomisierungsdruck(?) – Zum Phänomen ‚Kitaportal‘. In: Mierendorff, Johanna/Grunau, Thomas/Höhne, Thomas (Hrsg.): *Der Elementarbereich im Wandel. Prozesse der Ökonomisierung des Frühpädagogischen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 147–162.
- NEPS-Netzwerk (2020): Nationales Bildungspanel, Scientific Use File der Startkohorte Kindergarten. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIIfBi).
- Niklas, Frank/Taylor, Collette (2018): Room Quality and Composition Matters: Children’s Verbal and Numeracy Abilities in Australian Early Childhood Settings. In: *Learning and Instruction* 54, H. 1, S. 114–124.
- Patton, Michael Quinn (2002): *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publishing.
- Penn, Helen (2011): Gambling on the market: The role of for-profit provision in early childhood education and care. In: *Journal of Early Childhood Research* 9, H. 2, S. 150–161.
- Schelle, Regine (2020): Der Sozialraum und seine Bedeutung für die Qualität im Elementarbereich. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG)* 13, H. 2, S. 179–192.
- Schober, Pia S./Spieß, C. Katharina/Stahl, Juliane F./Zoch, Gundula/Camehl, Georg F. (2017): The Early Childhood Education and Care Quality in the Socio-Economic Panel (SOEP-ECEC Quality) Study – K²ID-SOEP Data. Data Documentation 91. Berlin: DIW. www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.561222.de/diw_datadoc_2017-091.pdf (Abfrage: 17.02.2022).
- Schröder, Mathis/Siegers, Rainer/Spieß, C. Katharina (2013): „Familien in Deutschland“ – FiD. In: *Schmollers Jahrbuch* 133, H. 4, S. 595–606.
- Statistisches Bundesamt (2011): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2011*. www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00015269/5225402117004.pdf (Abfrage: 17.02.2022).
- Statistisches Bundesamt (2014): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2014*. www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00015277/5225402147004_korr.pdf (Abfrage: 17.02.2022).
- Statistisches Bundesamt (2016): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlicher geförderter Kindertagespflege am 01.03.2016*. www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00042779/5225402167004.pdf (Abfrage: 27.04.2022).
- Stirner, Philipp/Hoffmann, Lars/Mayer, Tanja/Koinzer, Thomas (2019): Eine gemeinsame Grundschule für alle? Die Grundschule als Ort sozio-ökonomischer Ungleichheit und Segregation. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG)* 12, H. 2, S. 439–455.
- Strohmeier, Klaus Peter/Gehne, David H./Groos, Thomas/Jehles, Nora (2014): *Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“ Die fachliche Begleitforschung. Konzept*

und erste Ergebnisse. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/77_Kein_Kind_zuruecklassen/Werkstattbericht_02_Konzept_der_Begleitforschung_A5_zweis_GESAMT_final.pdf (Abfrage: 26.10.2022).

Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2013): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Weimar und Berlin: Verlag das Netz.

West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing difference. In: Gender and Society 9, H. 1, S. 8–37.

Zum Zusammenhang zwischen dem Führungsverhalten von Kita-Leitungen und der Arbeitszufriedenheit frühpädagogischer Fachkräfte

Vera Eling, Iris Heß, Thilo Schmidt, Wilfried Smidt

Abstract

Forschungsbefunde verweisen auf einen engen Zusammenhang zwischen dem Führungsverhalten von Leitungskräften und der Arbeitszufriedenheit ihrer Mitarbeiter:innen. Bezogen auf das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung (Kita) liegen hierzu noch wenige Erkenntnisse vor. Auf Basis einer Clusteranalyse untersucht der Beitrag, in welchem Zusammenhang bestimmte Führungstypen von Kita-Leitungen mit der Arbeitszufriedenheit ihrer Mitarbeiter:innen stehen. Die Datengrundlage bilden Fragebögen von 182 Fachkräften aus 75 Kitas in Rheinland-Pfalz, die regressionsanalytisch ausgewertet wurden.

Im Ergebnis zeigen sich signifikante Zusammenhänge zwischen dem von den Mitarbeiter:innen eingeschätzten Führungsverhalten ihrer Leitungskräfte und der Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter:innen, die je nach Führungstyp unterschiedlich ausfallen. Die Zusammenhänge bleiben auch nach Kontrolle personaler (Qualifikation, Berufserfahrung) und struktureller Variablen (Gruppengröße, Personalschlüssel) signifikant. Die Ergebnisse stützen und erweitern bisherige Erkenntnisse über das Verhältnis zwischen dem Führungsverhalten von Kita-Leitungen und der Arbeitszufriedenheit ihrer Mitarbeiter:innen.

Schlagwörter: Kita-Leitung, Führung, Typen, Arbeitszufriedenheit

1 Einleitung

Dass das Führungsverhalten von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen und die Arbeitszufriedenheit ihrer Mitarbeitenden in einem systematischen Zusammenhang stehen, erscheint plausibel. Kita-Leitungen steuern interne (z. B. Zusammenarbeit im Team) und externe Prozesse (z. B. externe Kooperationen). Ihr Aufgabenspektrum umfasst sowohl Managementaufgaben, wie die

Organisation und Verwaltung ihrer Einrichtung, als auch Führungsaufgaben, wie die Begleitung und Anleitung ihrer Mitarbeiter:innen (vgl. Strehmel/Ulber 2014; Schneider 2018). Kita-Leitungen haben zwar nur einen begrenzten Einfluss auf strukturelle Rahmenbedingungen ihrer Einrichtung, wie die Vergütung von Mitarbeiter:innen oder den Fachkraft-Kind-Schlüssel, vor allem durch ihr Führungsverhalten können sie aber auf die Arbeitszufriedenheit des Personals einwirken (vgl. Schreyer et al. 2014; Rudow 2018; Bader 2022).

Arbeitszufriedenheit meint im Wesentlichen die Zufriedenheit mit den beruflichen Bedingungen und Tätigkeiten (vgl. Roedenbeck 2008; Fuchs-Heinritz 2020). Sie wirkt sich auf das Wohlbefinden im Allgemeinen und auf die Lebenszufriedenheit aus (vgl. Rudow 2017). Studien geben zudem Hinweise darauf, dass sich eine geringe Arbeitszufriedenheit von Kita-Fachkräften negativ auf die Belastbarkeit im Beruf, die längerfristige Bindung an die Arbeitsstelle und die Qualität der pädagogischen Prozesse in Kitas auswirkt (vgl. Schreyer et al. 2014; Weltzien et al. 2016; Rudow 2017; Bader 2022; Rudow/Fischer 2023).

Der Beitrag untersucht, in welchem Zusammenhang bestimmte Führungsstypen von Kita-Leitungen mit der Arbeitszufriedenheit ihrer Mitarbeiter:innen stehen. Die Studie ist Teil des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Forschungsprojektes „Leitungsqualität in Kindertageseinrichtungen“ (LeiKi). Die Datengrundlage bilden Fragebögen von 182 Fachkräften aus 75 Kitas in Rheinland-Pfalz, die cluster- und regressionsanalytisch ausgewertet wurden. Zunächst werden, mit Bezug auf das Arbeitsfeld Kita, gängige Führungsstile und das Konstrukt Arbeitszufriedenheit vorgestellt (Kapitel 2). Darauf aufbauend werden Forschungsbefunde zur Arbeitszufriedenheit frühpädagogischer Fachkräfte im Kontext des Führungsverhaltens von Kita-Leitungen berichtet (Kapitel 3). Ausgehend davon werden die Forschungsfrage benannt, das methodische Vorgehen aufgezeigt und die Ergebnisse dargestellt (Kapitel 4 und 5). Den Abschluss bildet eine Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 6).

2 Führungsstile und Arbeitszufriedenheit im Kontext des Arbeitsfeldes Kita

2.1 Führungsstile

Führungsverhalten ist seit etwa 100 Jahren Gegenstand empirischer Forschung. Die theoretischen und empirischen Zugänge haben sich seither erheblich ausdifferenziert. Im Kontext von Arbeitszusammenhängen wird Führung (engl. *leadership*) als Sammelbegriff für alle Interaktionsprozesse aufgefasst, in denen eine absichtliche Einflussnahme von Personen auf andere Personen zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben im Kontext einer strukturierten Arbeitssituation zugrunde liegt (vgl. Wegge/Rosenstiel 2007). Die Erforschung von Führungsverhalten

ist vor allem in der Arbeits- und Organisationspsychologie verbreitet. Untersucht wird vorzugsweise, welche Merkmale und Bedingungen eine erfolgreiche Führung in Arbeitszusammenhängen ausmachen und wie diese theoretisch gerahmt und empirisch erfasst werden können (vgl. Antonakis/Day 2018).

In der Literatur werden unterschiedliche Arten von Führung beschrieben, die als *Führungsstile* bezeichnet werden. Zu den in Arbeitskontexten häufig beforschten Führungsstilen gehören der *transformationale*, der *transaktionale* und der *authentische Führungsstil* (vgl. Antonakis/Day 2018). Auch *laissez-faire*, *passive* und *despotische Führung* sind häufig Untersuchungsgegenstand (vgl. Felfe/Goihl 2014; Antonakis/Day 2018). Diese Führungsstile können auch im Arbeitsfeld Kita zur Anwendung kommen und wurden diesbezüglich bereits teilweise beforscht (vgl. Schreyer et al. 2014; Rudow 2018).

Der *transformationale Führungsstil* beschreibt ein Führungsverhalten, bei dem die Leitung inspirierend auf ihre Mitarbeiter:innen wirkt und so Leistungsbereitschaft erzeugt (vgl. Felfe 2006; Felfe/Goihl 2014). Dieser Führungsstil ist geprägt von einer motivierenden Ausstrahlung der Leitung, ihrer Vorbildfunktion, ihrer intellektuellen Stimulierung, die neue, konstruktive Sichtweisen befördert, und der Berücksichtigung individueller Besonderheiten der Mitarbeiter:innen (vgl. Felfe/Goihl 2014).

Der *transaktionale Führungsstil* fokussiert dagegen das Austauschverhältnis zwischen Leitung und Mitarbeiter:innen. Deren Arbeitseinsatz wird maßgeblich durch Belohnungen motiviert, die die Leitung verantwortet. Dabei kann es sich auch um immaterielle Belohnungen handeln, z. B. Anerkennung oder Gewährung von Autonomie im Arbeitsprozess. Das Arbeitsverhältnis zwischen Leitung und Mitarbeitenden ist durch Zielvereinbarungen, (damit verbundene) klare Leistungserwartungen, die Überprüfung des Erreichten und entsprechende Gegenleistungen geprägt (vgl. Felfe/Goihl 2014).

Authentische Führung kennzeichnet ein in besonderem Maß aufrichtiges und transparentes Verhalten der Führungskraft gegenüber ihren Mitarbeiter:innen. Die Führungskraft kann eigene Stärken und Schwächen einschätzen und handelt auf Basis verinnerlichter gesellschaftlicher Wertvorstellungen (vgl. Wesche/Fleig 2016).

Auch *katalytische Führung* ist in der Forschungsliteratur zu finden (vgl. Murray/McDowall Clark 2013). Damit ist ein Führungsstil gemeint, von dem eine anregende, „entfachende“ Wirkung auf Mitarbeiter:innen ausgeht. Dieser Führungsstil wurde in Studien von McDowall Clark und Murray für die Frühpädagogik spezifiziert. Die Autorinnen betonten flache Hierarchien und das behutsame Anstoßen von Veränderungen als weitere Kennzeichen dieses Führungsstils (vgl. McDowall Clark 2012; Murray/McDowall Clark 2013). Die Kita-Leitungen regen Veränderungen und Weiterentwicklungen demnach eher indirekt („von innen heraus“) an (vgl. McDowall Clark 2012; Murray/McDowall Clark 2013).

Der *laissez-faire* oder auch *passive Führungsstil* – beide Begriffe werden häufig synonym verwendet – bezeichnet ein geringes Ausmaß *an* oder den gänzlichen Verzicht *auf* Führungsverhalten (vgl. Kaiser/Craig 2014). *Despotische Führung* kennzeichnet ein beleidigend-erniedrigendes und unaufrichtig-unfares Führungsverhalten. Von den Mitarbeiter:innen wird dieses Verhalten als verbal oder nonverbal feindselig oder als hinderlich wahrgenommen (vgl. Schilling/May 2015; May/Schilling/Schyns 2016).

Ein Vergleich der skizzierten Führungsstile verdeutlicht Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten (vgl. Tab. 1). Der *transformationale* und der *transaktionale Führungsstil* sind stärker am Outcome der Mitarbeiter:innen orientiert. Der *authentische* und der *katalytische Führungsstil* fokussieren dagegen stärker auf die Interaktion zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden. Bezogen auf die Rolle der Führungskraft erheben der *transformationale* und der *authentische Führungsstil* einen besonders hohen Anspruch an die Vorbildfunktion der Führungskraft. Der *laissez-faire bzw. passive* und der *despotische Führungsstil* zeigen dagegen ein fehlendes oder problematisches Rollenverhalten auf. Diese Führungsstile gelten als (eher) ineffektiv, da sie Problemlösungen nicht unterstützen und sogar selbst Probleme verursachen können (vgl. Felfe/Goihl 2014). Despotisches und teilweise auch laissez-faires bzw. passives Führungsverhalten werden dementsprechend als destruktiv betrachtet (vgl. Kaiser/Craig 2014). Es gibt jedoch auch Konstellationen, in denen die Mitarbeiter:innen sich durch laissez-faires bzw. passives Verhalten nicht negativ eingeschränkt sehen. Im Falle gänzlicher Abwesenheit von Führungsverhalten ist indes fraglich, ob man hierbei überhaupt von Führung sprechen kann (vgl. Kaiser/Craig 2014). Die ersten vier Führungsstile (vgl. Tab. 1) weisen in der Literatur eine positive Konnotation auf. Laissez-faire bzw. passive und despotische Führung sind dagegen (eher) negativ konnotiert.

Tabelle 1: Vergleich der Führungsstile

Führungsstil	Verhalten der Führungskraft	Rolle der Führungskraft	Konnotation
transformational	inspirierende und motivierende Führung mit dem Ziel der Leistungssteigerung	Ideengeber:in, Vorbild	positiv
transaktional	Führungskraft regt zu Leistung durch Belohnung an	Austausch-partner:in	positiv
authentisch	Führungskraft verhält sich kongruent zu verinnerlichten Wertvorstellungen	moralisches Vorbild	positiv
katalytisch	Führungskraft regt behutsam zu Veränderung und beruflicher Weiterentwicklung an	Impulsgeber:in	positiv
laissez-faire/ passiv	wenig oder kein aktives Führungsverhalten	(weitgehender) Verzicht auf eine Führungsrolle	eher negativ
despotisch	feindseliges Führungsverhalten der Führungskraft gegenüber den Mitarbeiter:innen	Peiniger:in	negativ

Quelle: Eigene Darstellung

Auch wenn das Arbeitsfeld Kita einige Spezifika aufweist, z. B. die personenbezogene Dienstleistung und den pädagogischen Auftrag (vgl. Strehmel/Ulber 2014; Rudow 2017; Eling 2022), ist davon auszugehen, dass die aufgeführten Führungsstile in Kitas ebenfalls Bedeutung haben können. Die Führungsstile und ihre Operationalisierung sind bewusst auf einer allgemeinen Ebene gehalten, sodass arbeitsfeldübergreifende Anwendbarkeit und Vergleichbarkeit möglich sind (vgl. Felfe 2006).

2.2 Arbeitszufriedenheit

In der Literatur besteht Einigkeit darüber, dass *Arbeitszufriedenheit* ein komplexes Konstrukt ist, das personale, situative, soziale und materielle Aspekte umfasst (vgl. Felfe/Six 2006; Roedenbeck 2008; Meier/Spector 2015). Arbeitszufriedenheit bezieht sich auf die subjektive Bewertung der eigenen Arbeitssituation. Genauer betrachtet beschreibt sie die Zufriedenheit mit den Bedingungen und Tätigkeiten, die individuellen Ansprüche an die Arbeit und die Emotionen ihr gegenüber (vgl. Felfe/Six 2006; Roedenbeck 2008; Meier/Spector 2015; Fuchs-Heinritz 2020). Arbeitszufriedenheit gilt zudem als wesentlicher Indikator des Wohlbefindens und der Lebenszufriedenheit (vgl. Rudow 2017; Rudow/Fischer/Püttmann 2021). Auch im Hinblick auf die psychische und physische Belastbarkeit im Beruf ist sie von Bedeutung (vgl. Rudow 2017; Rudow/Fischer/Püttmann 2021).

Bezogen auf das frühpädagogische Arbeitsfeld Kita ist Arbeitszufriedenheit ebenfalls Forschungsgegenstand (vgl. Schreyer et al. 2014; Rudow/Fischer/Püttmann 2021; Bader 2022). Relevanz haben die Arbeitszufriedenheit von

Kita-Fachkräften und wissenschaftliche Erkenntnisse hierzu nicht nur im Kontext des Wohlbefindens, der Lebenszufriedenheit und der beruflichen Belastbarkeit von Fachkräften, sondern auch im Kontext der pädagogischen Prozessqualität in Kitas. Studien deuten darauf hin, dass sich ungünstige Arbeitsbedingungen und eine geringe Arbeitszufriedenheit der Fachkräfte negativ auf die Qualität der pädagogischen Prozesse auswirken (vgl. Schreyer et al. 2014; Weltzien et al. 2016; Rudow/Fischer/Püttmann 2021; Bader 2022), was wiederum einen negativen Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben kann (vgl. Pianta et al. 2009). Über den einschlägigen Forschungsstand wird im Folgenden berichtet.

3 Forschungsbefunde zu Arbeitszufriedenheit und Führungsverhalten im Arbeitsfeld Kita

Im Allgemeinen weisen Studien eine hohe Zufriedenheit frühpädagogischer Fachkräfte mit ihrem Beruf und ihren Tätigkeiten aus (vgl. Schreyer et al. 2014, 2015; Rudow/Fischer/Püttmann 2021; Bader 2022). Die Arbeitszufriedenheit ist besonders in Bezug auf folgende Bereiche hoch: Bedeutsamkeit der Arbeit, Handlungswirksamkeit, Abwechslungsreichtum, kollegiale Unterstützung, Gestaltungsspielraum, Autonomie und Lernpotenzial. Allerdings geben die Fachkräfte ebenfalls an, in ihrem Beruf hohen Belastungen ausgesetzt zu sein (vgl. Schreyer et al. 2014, 2015; Rudow/Fischer/Püttmann 2021; Bader 2022). Auch hinsichtlich ihrer Vergütung sind sie unzufriedener. Anhand einer siebenstufigen Skala ermittelten Schreyer et al. (2014) in einer bundesweit angelegten Befragung frühpädagogischer Fachkräfte ($N = 6.391\text{--}6.452$) allgemeine berufliche Zufriedenheitswerte, die im oberen Bereich ($M > 5$) angesiedelt waren. Niedrige Werte zeigten sich allerdings in den Bereichen Bezahlung ($M = 3,4$; $SD = 1,6$), Entwicklungsmöglichkeiten ($M = 4,7$; $SD = 1,4$) und Arbeitsbedingungen ($M = 4,7$; $SD = 1,5$). Die Autor:innen ermittelten zudem positive Zusammenhänge zwischen guten Arbeitsbedingungen und hohen Werten der Arbeitszufriedenheit. Zufriedene pädagogische Fachkräfte tendieren darüber hinaus dazu, häufiger im Beruf und bei ihrem Arbeitgeber zu verbleiben als unzufriedene Fachkräfte (vgl. Schreyer et al. 2014; Rudow/Fischer/Püttmann 2021; Bader 2022; Trauernicht/Besser/Anders 2022).

In Verbindung mit dem Führungsverhalten von Kita-Leitungen wurde die Arbeitszufriedenheit frühpädagogischer Fachkräfte seltener untersucht. Nach Befunden von Bader (2022) fördert ein als professionell wahrgenommenes Leitungshandeln, das durch positive, produktive und bedeutungsvolle Beziehungen gekennzeichnet ist, die Arbeitszufriedenheit und das Commitment von Kita-Fachkräften. Schreyer et al. (2014) ermittelten ebenfalls positive Zusammenhänge zwischen einem positiv konnotierten Führungsverhalten von Kita-Leitungen und der Arbeitszufriedenheit ihrer Mitarbeiter:innen: Kita-Fachkräfte, die das

Verhalten ihrer Leitungen als transparent und kongruent zu eigenen Vorstellungen einschätzten, gaben signifikant häufiger an, zufrieden mit ihrer Arbeit zu sein. Fachkräfte, die das Führungsverhalten ihrer Leitungen als negativ einschätzten, äußerten sich dagegen unzufriedener und waren eher bereit, ihre Stelle zu kündigen. In der Forschungsliteratur liegen zudem erste Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen dem Führungsverhalten von Kita-Leitungen und der Prozessqualität in Kitas vor (vgl. Siraj-Blatchford/Manni 2007); dies bedarf jedoch genauerer Untersuchungen (vgl. Heß et al. 2021).

Anzumerken ist, dass auch Kita-Leitungen eine unterschiedlich ausgeprägte Arbeitszufriedenheit aufweisen (vgl. Schreyer et al. 2014; Rudow/Fischer/Püttmann 2021), die sich wiederum potenziell auf ihre Mitarbeiter:innen auswirkt. Zu vermuten ist, dass die Arbeitszufriedenheit von Leitungskräften in einem engeren Zusammenhang mit ihrem Führungsspielraum und der Unterstützung durch ihren Kita-Träger steht (vgl. Schreyer et al. 2014). Auch hierfür sind genauere Untersuchungen notwendig.

4 Forschungsfrage und methodisches Vorgehen

Vor dem Hintergrund des umrissenen Forschungsstandes untersucht der Beitrag, in welchem Zusammenhang das eingeschätzte Führungsverhalten von Kita-Leitungen mit der Arbeitszufriedenheit ihrer Mitarbeiter:innen steht. Konkret wird folgenden Teilfragen nachgegangen: Lassen sich auf der Basis gängiger Führungsstile bestimmte Führungstypen von Kita-Leitungen ermitteln? Wenn ja, welche? In welchem Zusammenhang stehen die ermittelten Führungstypen der Kita-Leitungen mit der Arbeitszufriedenheit ihrer pädagogischen Fachkräfte?

Die Untersuchung stützt sich auf in der Leadership-Forschung etablierte Führungsstile (vgl. Kap. 2) und diesbezügliche Erhebungsinstrumente (vgl. Kap. 4.2). Die Beantwortung der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Führungstypen und Arbeitszufriedenheit ermöglicht Hinweise auf potenzielle Wirkungen bestimmten Führungsverhaltens auf das Merkmal der Arbeitszufriedenheit, das vor allem im Hinblick auf Belastungen, Bindung der Mitarbeiter:innen und Prozessqualität bedeutsam ist.

4.1 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst 182 Fachkräfte aus 75 zufällig ausgewählten Kitas in Rheinland-Pfalz. Einrichtungen, die nach speziellen pädagogischen Konzepten arbeiten (z. B. Montessoripädagogik, Waldorfpädagogik), blieben unberücksichtigt, da auf ihre Besonderheiten im Rahmen der Stichprobengröße nicht hätte eingegangen werden können. Zudem wurden Kitas, in denen die Kita-Leitung

regelmäßig im Gruppendienst der befragten Mitarbeiter:innen tätig war oder in denen sie weniger als ein Jahr als Kita-Leitung fungierte, nicht einbezogen. Eine Rollenkonfundierung zwischen der Kita-Leitung und ihren Mitarbeiter:innen konnte so verhindert oder zumindest reduziert werden. Die Erhebung erfolgte von Februar bis November 2020 mittels eines schriftlichen Fragebogens. Aufgrund der Schließungen der Kitas in Rheinland-Pfalz infolge der Corona-Pandemie musste die Befragung von März bis Juni 2020 unterbrochen werden.

Im Rahmen der LeiKi-Studie wurden die Leitung sowie pädagogische Fachkräfte (Mitarbeiter:innen) der Kita mit schriftlichen Fragebögen befragt (Leistungsfragebogen, Fachkräftefragebogen Langversion und Kurzversion). Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind die Fragebögen für die Fachkräfte in der Langversion. Diese wurden an die pädagogischen Fachkräfte einer zufällig ausgewählten (Stamm-)Gruppe ausgegeben. In der Regel nahmen zwei Fachkräfte pro (Stamm-)Gruppe an der Studie teil (bereinigte Rücklaufquote: 64,8 %). Informationen zur Stichprobe können Tabelle 2 entnommen werden. Die Stichprobenkennwerte entsprechen weitgehend gemittelten Kennwerten von Kita-Fachkräften auf Bundesebene (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021).

Tabelle 2: Merkmale der Stichprobe

Merkm ^{al}	N	%	M	SD
Alter	182		40.14	12.38
Berufserfahrung im Kita-Bereich	165		14.94	11.62
Beschäftigungsumfang in Wochenstunden	178		32.46	7.83
Migrationshintergrund	182	13,7		
Geschlecht				
weiblich	174	95,6		
männlich	8	4,4		
divers	0	0,0		
Berufsabschluss				
Erzieher:in	153	84,5		
Kinderpfleger:in	13	7,2		
Sozialassistent:in	22	12,2		
Hochschulabschluss	16	8,8		
Sonstiger pädagogischer Abschluss	5	2,8		
Fachfremder Berufsabschluss	15	8,3		

Anmerkung: N = Stichprobengröße, % = Prozent, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung
 Quelle: Eigene Darstellung

4.2 Variablen

4.2.1 Arbeitszufriedenheit

In der vorliegenden Untersuchung kam die Kita-Version des Fragebogens zur Arbeitszufriedenheit von Erzieher:innen (FAZE-Kita) von Rudow (o. J.) zum Einsatz, die 20 Items umfasst. Dieses Instrument wurde ausgewählt, da es eines der wenigen Instrumente zur Erfassung der Arbeitszufriedenheit im deutschsprachigen Raum ist, das speziell für pädagogische Fachkräfte in Kitas entwickelt wurde. Auf Empfehlung von Rudow wurde in der vorliegenden Befragung auf vier Items verzichtet, da diese in einer explorativen Faktorenanalyse niedrige Kommunalitäten aufwiesen. Somit wurden 16 Items des FAZE in die Befragung aufgenommen.

Der FAZE-Kita erfasst die Arbeitszufriedenheit der pädagogischen Mitarbeiter:innen mittels vier Faktoren auf einer fünfstufigen Skala von *1 = sehr unzufrieden* bis *5 = sehr zufrieden*. Nähere Angaben zum Erhebungsinstrument können Tabelle 3 entnommen werden. Da zum Zeitpunkt der Erhebung lediglich eine vorläufige Version des FAZE-Kita vorlag (vgl. Rudow o. J.), erfolgte die Zuordnung der Items zu den Faktoren durch eine eigene explorative Faktorenanalyse. Die Faktorenstruktur entspricht weitestgehend der finalen Version des FAZE-Kita (vgl. Rudow/Fischer/Püttmann 2021). Lediglich das Item „Ich bin ... mit meinen Möglichkeiten, bei der Erziehung und Bildung der Kinder mitwirken zu können“ wurde aufgrund einer höheren Ladung dem Faktor „Zufriedenheit mit der Arbeit im Team“ zugeordnet. Rudow et al. (2021) ordnen dieses Item dem Faktor „Zufriedenheit mit der pädagogischen Arbeit bzw. dem Arbeitsinhalt“ zu. Die interne Konsistenz der Skalen ist als akzeptabel bis gut einzuschätzen (vgl. George/Mallery 2020).

Tabelle 3: Erhobene Arbeitszufriedenheit der Fachkräfte mit Kennwerten

Faktor	Items	Beispiel-Items „Ich bin ...“	N	α	M	SD
Zufriedenheit mit der Arbeit im Team	6	„... zufrieden mit dem Verhältnis zu Kolleginnen und Kollegen.“	182	.84	4.11	0.59
Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen und Belastungen	5	„... zufrieden mit der psychischen und körperlichen Belastung im Beruf.“	182	.81	2.99	0.78
Zufriedenheit mit der Arbeit mit den Kindern und Eltern	3	„... zufrieden mit dem Verständnis der Eltern.“	182	.70	3.66	0.64
Zufriedenheit mit der pädagogischen Arbeit bzw. dem Arbeitsinhalt	2	„... zufrieden mit den Möglichkeiten, das Gelernte in der Praxis umsetzen zu können.“	181	.74	3.85	0.65

Anmerkung: N = Stichprobengröße, α = Cronbachs Alpha, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

Quelle: Eigene Darstellung

4.2.2 Führungsstile

Die Führungsstile wurden mit verschiedenen Erhebungsinstrumenten erfasst, die im Folgenden näher beschrieben werden. Informationen zu den jeweiligen Dimensionen der Führungsstile, der Anzahl der Items pro Skala, Beispiel-Items, Mittelwerte und Standardabweichungen werden in Tabelle 4 dargestellt. Allen Erhebungsinstrumenten liegt eine fünfstufige Skala von 1 = *nie* bis 5 = *regelmäßig, fast immer* zugrunde.

Für die Erhebung von transformationalem, transaktionalem und laissez-fairem bzw. passivem Führungsverhalten wurde die deutsche Version des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ) von Felfe und Goihl (2014) eingesetzt. Das Instrument erfasst das Führungsverhalten in zehn Dimensionen. Da die Items der Skala „Nicht-Führung, Verweigerung von Führung“ die aktive Wahrnehmung der Führungsverantwortung erfassen (vgl. Felfe/Goihl 2014), müssen diese vor den weiteren Analysen umgepolt werden. Während die Skalen zur transformationalen Führung gute bis exzellente interne Konsistenzen aufweisen, erreicht dieses Niveau im Rahmen der laissez-fairen bzw. passiven Führung lediglich die Skala „Führung durch Eingreifen im Bedarfs-, d. h. Ausnahmefall“. Die interne Konsistenz der Skala „Nicht-Führung, Verweigerung von Führung“ muss als fragwürdig eingeschätzt werden, während die transaktionalen Skalen „Leistungsorientierte Belohnung“ und „Führung durch aktive Kontrolle“ schlechte Werte zeigen.

Authentisches Führungsverhalten wurde mit dem „Deutschen Inventar Authentischer Führung“ (DIAF) von Franke-Bartholdt et al. (2018) erhoben. Die interne Konsistenz der Skalen „Selbstbewusstheit“, „Transparenz in Beziehungen

zu anderen“ und „Verinnerlichte moralische Perspektive“ ist als akzeptabel einzuschätzen, die der Skala „Ausgewogene Informationsverarbeitung“ als gut.

Um despotisches Führungsverhalten zu erheben, wurde auf die deutsche Version der „Abusive Supervision Scale“ (ASS) von Looock und Schilling (2010) zurückgegriffen. Die Skalen der ASS weisen akzeptable bzw. gute interne Konsistenzen auf.

Zur Erhebung katalytischer Führung lag kein Erhebungsinstrument vor. Deshalb wurde in Anlehnung an McDowall Clark (2012) sowie Murray und McDowall Clark (2013) eine sieben Items umfassende Skala entwickelt. Die explorative Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) zeigte eine zweifaktorielle Lösung, die 58 % der Varianz erklärt. Faktor 1 umfasst Items, die katalytisches Führungsverhalten im positiven Sinne darstellen. Der zweite, umgepolte Faktor beinhaltet Items, die das Gegenteil katalytischen Führungsverhaltens beschreiben. Die Umpolung wurde vorgenommen, nachdem sich im Pretest zu hohe Ausprägungen der Antworten (Deckeneffekte) gezeigt hatten. Während die Skala „Katalytisches Verhalten“ akzeptable interne Konsistenzen aufweist, sind diese bei der Skala „Nichtkatalytisches Verhalten“ als mäßig einzuschätzen.

Tabelle 4: Erhobene Führungsstile mit Kennwerten

Führungsstil und Dimension	Items	Beispiel-Items („Meine Kita-Leitung ...“)	N	α	M	SD
Transformationale Führung						
Charisma	6	„... versteht es, mich immer wieder zu begeistern.“	180	.87	3.52	0.87
Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit – Attribution	4	„... strahlt Stärke und Vertrauen aus.“	181	.87	3.94	0.86
Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit – verhaltensbezogen	4	„... berücksichtigt die moralischen und ethischen Konsequenzen von Entscheidungen.“	181	.84	4.13	0.77
Motivation durch begeisterte Visionen	4	„... spricht mit Begeisterung über das, was erreicht werden soll.“	181	.91	4.02	0.84
Anregung und Förderung von kreativem und unabhängigem Denken	4	„... sucht bei der Lösung von Problemen nach unterschiedlichen Perspektiven.“	156	.85	3.79	0.84
Individuelle Unterstützung und Förderung	4	„... erkennt meine individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Ziele.“	156	.90	3.74	0.99

Führungsstil und Dimension	Items	Beispiel-Items („Meine Kita-Leitung ...“)	N	α	M	SD
Transaktionale Führung						
Leistungsorientierte Belohnung	4	„... macht deutlich, wer für bestimmte Leistungen verantwortlich ist.“	156	.56	3.50	0.72
Führung durch aktive Kontrolle	4	„... macht mich auf Fehler aufmerksam, damit die Anforderungen erfüllt werden.“	156	.58	3.07	0.68
Laissez-faire bzw. passive Führung						
Führung durch Eingreifen im Bedarfs-, d. h. Ausnahmefall	4	„... wartet bis etwas schiefgegangen ist, bevor sie etwas unternimmt.“	181	.87	1.81	0.86
Nicht-Führung, Verweigerung von Führung	4	„... klärt wichtige Fragen sofort.“ (invers)	181	.65	1.98	0.74
Authentische Führung						
Selbstbewusstheit	4	„... macht deutlich, dass er/sie versteht, wo seine/ ihre Stärken und Schwächen liegen.“	182	.74	3.41	0.81
Transparenz in Beziehungen zu anderen	4	„... sagt offen das, was er/ sie wirklich denkt, sodass man weiß, woran man ist.“	181	.74	3.89	0.78
Verinnerlichte moralische Perspektive	4	„... stützt sich auf seine/ ihre Überzeugungen und Werte, um wichtige Entscheidungen zu treffen.“	179	.70	3.93	0.70
Ausgewogene Informationsverarbeitung	4	„... fragt aktiv auch nach Standpunkten, die seine/ ihre Überzeugungen in Frage stellen.“	182	.80	3.67	0.82
Despotische Führung						
Beleidigend-erniedrigend	7	„... macht sich über mich lustig.“	182	.75	1.24	0.37
Unaufrichtig-unfair	8	„... lügt mich an.“	182	.84	1.47	0.59
Katalytische Führung						
Katalytisches Verhalten	4	„... regt Weiterentwicklungen im Team behutsam an.“	181	.73	3.72	0.77
Nichtkatalytisches Verhalten	3	„... hält das Team davon ab, sich neuen Herausforderungen zu stellen.“ (invers)	182	.57	4.54	0.69

Anmerkung: N = Stichprobengröße, α = Cronbachs Alpha, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung
Quelle: Eigene Darstellung

Anzunehmen ist, dass sich die untersuchten Führungsstile in Kitas nicht in Reinform finden lassen, zumal diese (mit Ausnahme des hier zugrunde gelegten katalytischen Führungsstils) in anderen beruflichen Kontexten entwickelt wurden. Daher wurde zur Untersuchung von Mischformen des Führungsverhaltens eine Clusteranalyse durchgeführt. Hierzu wurde in einem ersten Schritt mit dem Single-Linkage-Verfahren der hierarchischen Clusteranalyse der Datensatz auf Ausreißer untersucht (vgl. Backhaus et al. 2018). Zwei Fälle wurden als Ausreißer identifiziert und aus der weiteren Analyse ausgeschlossen. Da die Anzahl der Cluster theoretisch nicht hergeleitet werden konnte, erfolgte im Anschluss im zweiten Schritt eine hierarchische Clusteranalyse mit dem Ward-Verfahren. Der größte Zuwachs der Heterogenität zeigte sich bei drei Clustern. Zur Feinanalyse der Clusterlösung wurde im dritten Schritt eine k-Means-Clusteranalyse durchgeführt, welche die in Tabelle 5 dargestellten Cluster ergab (vgl. Backhaus et al. 2018; Hair et al. 2019).

Das Cluster „konstruktives Führungsverhalten“ vereint Kita-Leitungen, denen von ihren Mitarbeiter:innen überwiegend positiv konnotiertes Führungsverhalten zugeschrieben wurde. Dies zeigt sich insbesondere in hohen Mittelwerten der Skalen zu transformationaler, authentischer und katalytischer Führung. In etwas geringerem Umfang trifft dies auch auf transaktionales Führungsverhalten zu. Negativ konnotiertes Führungsverhalten (*laissez-faire* bzw. passive Führung, despotische Führung) weisen die Kita-Leitungen dieses Clusters nach Einschätzung der Fachkräfte nicht auf. Ein ähnliches Muster (vgl. Abb.) ergibt sich beim Cluster „moderat konstruktives Führungsverhalten“, wobei positiv konnotiertes Führungsverhalten in geringerem und negativ konnotiertes Führungsverhalten in geringfügig höherem Umfang erkennbar wird. Im Cluster „ambivalentes Führungsverhalten“ wurden sowohl positiv als auch negativ konnotiertes Führungsverhalten zusammengefasst. Dieses tritt mit Ausnahme der Skala „nicht-katalytische Führung“ in ungefähr gleichem Umfang auf.

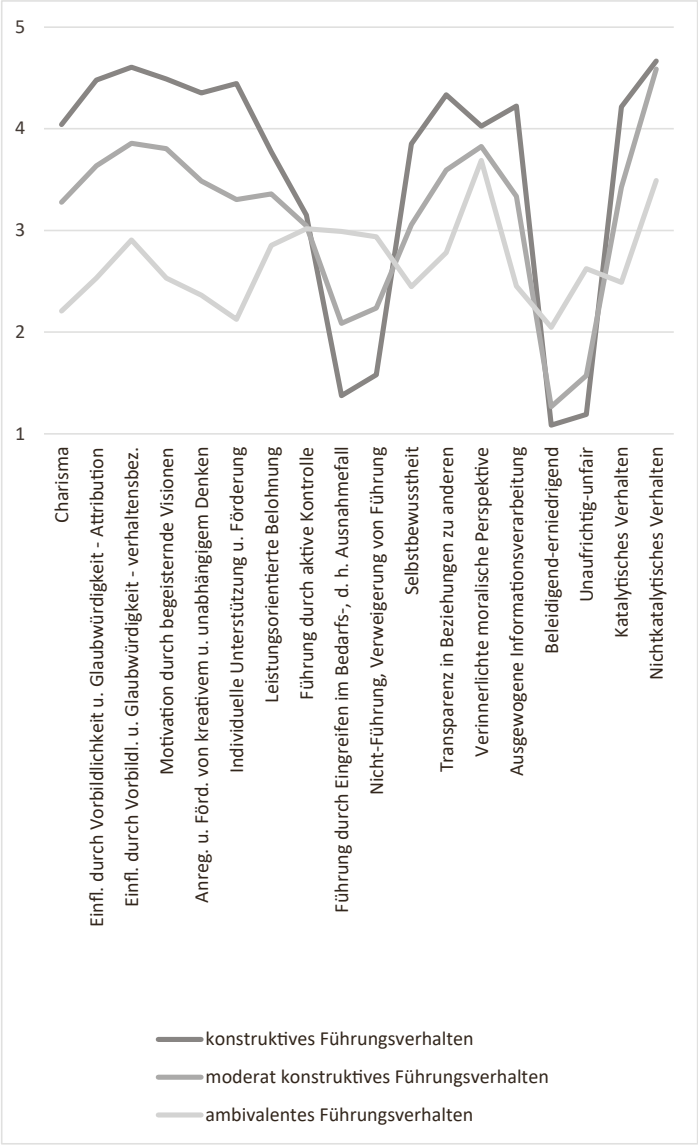
Tabelle 5: Profile der Führungsstil-Cluster (Mittelwerte)

	Konstruktives Führungs- verhalten (N = 77)	Moderat konstruktives Führungs- verhalten (N = 59)	Ambivalentes Führungs- verhalten (N = 16)
Transformationale Führung			
Charisma	4.04	3.28	2.21
Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit – Attribution	4.48	3.64	2.53
Einfluss durch Vorbildlichkeit und Glaubwürdigkeit – verhaltensbezogen	4.60	3.86	2.91
Motivation durch begeisternde Visionen	4.49	3.81	2.53
Anregung und Förderung von kreativem und unabhängigem Denken	4.35	3.48	2.36
Individuelle Unterstützung und Förderung	4.44	3.31	2.13
Transaktionale Führung			
Leistungsorientierte Belohnung	3.77	3.36	2.85
Führung durch aktive Kontrolle	3.15	3.05	3.02
Laissez-faire bzw. passive Führung			
Führung durch Eingreifen im Bedarfs-, d. h. Ausnahmefall	1.38	2.09	2.99
Nicht-Führung, Verweigerung von Führung	1.58	2.24	2.94
Authentische Führung			
Selbstbewusstheit	3.85	3.06	2.45
Transparenz in Beziehungen zu anderen	4.33	3.59	2.78
Verinnerlichte moralische Perspektive	4.02	3.82	3.69
Ausgewogene Informationsverarbeitung	4.22	3.34	2.45
Despotische Führung			
Beleidigend-erniedrigend	1.09	1.27	2.05
Unaufrichtig-unfair	1.19	1.57	2.63
Katalytische Führung			
Katalytisches Verhalten	4.21	3.42	2.49
Nichtkatalytisches Verhalten	4.67	4.59	3.49

Anmerkung: N = Stichprobengröße

Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung: Profile der drei ermittelten Führungsstil-Cluster



Quelle: Eigene Darstellung

4.2.3 Kontrollvariablen

In Anlehnung an frühere Studien (z. B. Phillipsen et al. 1997; Slot 2018; Manning et al. 2019) wurden personale (Qualifikation, Berufserfahrung) und strukturelle Variablen (Gruppengröße, Personalschlüssel) als Kontrollvariablen berücksichtigt. Die Qualifikation wurde mittels eines Mehrfachantworten-Sets erhoben. Im Anschluss wurden die Berufsabschlüsse in den Variablen „einschlägiges Hochschulstudium“ (z. B. Kindheitspädagogik), „Erzieher:in oder vergleichbarer Abschluss“ (z. B. Heilerziehungspfleger:in) sowie „Kinderpfleger:in oder vergleichbarer Abschluss“ (z. B. Sozialassistent:in) zusammengefasst. Die Berufserfahrung (in Jahren) und die Gruppengröße wurden im Fragebogen für jede Fachkraft erfragt. Unter Berücksichtigung der Angaben zur Gruppengröße und Anzahl der Fachkräfte in der Gruppe wurde der Personalschlüssel in der Gruppe berechnet. Die deskriptiven Ergebnisse und Interkorrelationen zwischen den Variablen sind in Tabelle 6 (siehe Kap. 4.3) zusammengefasst.

4.3 Vorgehen bei den statistischen Zusammenhangsanalysen

Um die Zusammenhänge zwischen dem eingeschätzten Führungsverhalten der Kita-Leitungen und der Arbeitszufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte zu untersuchen, wurden hierarchische Regressionsanalysen durchgeführt. Als abhängige Variablen fungierten „Zufriedenheit mit der Arbeit im Team“, „Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen und Belastungen“ und „Zufriedenheit mit der pädagogischen Arbeit bzw. dem Arbeitsinhalt“. Da sich in der bivariaten Korrelation keine nennenswerten Zusammenhänge zwischen den unabhängigen Variablen und der „Zufriedenheit mit der Arbeit mit den Kindern und Eltern“ zeigten (vgl. Tab. 6) und diese auch nur wenig plausibel wären, blieb diese Variable in der hierarchischen Regressionsanalyse unberücksichtigt. Die Führungsstil-Cluster „ambivalentes Führungsverhalten“ und „moderat konstruktives Führungsverhalten“ – „konstruktives Führungsverhalten“ wurde als Referenzkategorie verwendet – dienten als Prädiktoren (Schritt 1). Als Kontrollvariablen wurden im zweiten Schritt die Gruppengröße, der Personalschlüssel, die Qualifikation (Hochschulabschluss, Abschluss auf Erzieher:innen- oder Kinderpfleger:innen-Niveau) und die Berufserfahrung hinzugefügt. Da die Fachkräfte in den Kitas zusammenarbeiten, wurden geclusterte robuste Standardfehler in STATA berechnet (vgl. Williams 2000).

Tabelle 6: Deskriptive Ergebnisse und Interkorrelationen zwischen den Studienvariablen

	N	%	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Zufriedenheit mit der Arbeit im Team	182		4.11	0.59	-											
2. Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen und Belastungen	182		2.99	0.78	.46***	-										
3. Zufriedenheit mit der Arbeit mit den Kindern und Eltern	182		3.66	0.64	.29***	.29***	-									
4. Zufriedenheit mit der pädagogischen Arbeit bzw. dem Arbeitsinhalt	181		3.85	0.65	.49***	.46***	.39***	-								
5. Konstruktives Führungsverhalten	77	50,7			.55***	.20**	.05	.22**	-							
6. Moderat konstruktives Führungsverhalten	59	38,8			-.26***	-.09	-.14*	-.13	-.59***	-						
7. Ambivalentes Führungsverhalten	16	10,5			-.48***	-.22**	.00	-.24**	-.27**	-.22**	-					
8. Gruppengröße	181		22.34	5.38	.08	-.04	.07	.04	.03	-.09	-.14*	-				
9. Personalschlüssel	180		7.00	2.33	.02	-.04	.17*	.01	-.03	.00	.03	.29***	-			
10. Hochschulabschluss ^a	181	8,8			-.01	-.05	-.02	.03	-.07	-.01	.04	.02	-.08	-		
11. Erzieher:in oder vergleichbarer Abschluss ^a	182	85,2			-.02	-.14*	.07	-.06	-.08	.02	.02	-.07	.09	-.42***	-	
12. Kinderpfleger:in oder vergleichbarer Abschluss ^a	182	19,8			.04	.10	.03	.11	.05	-.02	-.11	.09	.03	-.05	-.22**	-
13. Berufserfahrung	165		14.94	11.62	-.13*	-.20*	-.07	-.18*	-.02	-.11	.27***	.01	.01	-.09	.10	-.25***

Anmerkungen: N = Stichprobengröße, % = Prozent, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; Pearson-Korrelationen wurden berechnet.
*p < .10, *p < .05, **p < .01, ***p < .001
^a0 = nicht genannt, 1 = genannt
Quelle: Eigene Darstellung

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Führungstypen und Arbeitszufriedenheit sind in Tabelle 7 dargestellt. In Bezug auf die Zufriedenheit mit der Arbeit im Team zeigen die beiden Führungsstil-Cluster „ambivalentes Führungsverhalten“ ($\beta = -.73, p < .001$) und „moderat konstruktives Führungsverhalten“ ($\beta = -.53, p < .001$) signifikant negative Zusammenhänge. Die Zufriedenheit mit der Arbeit im Team ist bei Fachkräften, die das Führungsverhalten ihrer Kita-Leitung als ambivalent oder moderat konstruktiv beschreiben, somit statistisch bedeutsam niedriger als bei solchen, deren Kita-Leitungen konstruktives Führungsverhalten aufweisen. Auch bei der Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen und Belastungen werden im Vergleich zur Referenzkategorie „konstruktives Führungsverhalten“ signifikant negative Zusammenhänge in Bezug auf „ambivalentes Führungsverhalten“ ($\beta = -.30, p < .01$) deutlich.

Nach dem Einschluss der Kontrollvariablen liegen neben den weiterhin bestehenden negativen Zusammenhängen mit ambivalentem Führungsverhalten ($\beta = -.25, p < .05$) positive Zusammenhänge mit dem Berufsabschluss als Kinderpfleger:in oder einem vergleichbaren Berufsabschluss ($\beta = .19, p < .05$) vor. Ebenso wie bei der Zufriedenheit mit der Arbeit im Team gibt es auch bei der Zufriedenheit mit der pädagogischen Arbeit bzw. den Arbeitsinhalten signifikante negative Zusammenhänge mit dem Führungsstil-Cluster „ambivalentes Führungsverhalten“ ($\beta = -.38, p < .001$) – dies auch nach Einschluss der Kontrollvariablen ($\beta = -.36, p < .001$). Weitere signifikante Zusammenhänge bestehen nicht.

Insgesamt betrachtet fällt die Arbeitszufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte statistisch bedeutsam niedriger aus, wenn sie das Führungsverhalten ihrer Kita-Leitung als ambivalent oder allenfalls moderat konstruktiv beschreiben. Dieses Befundmuster bleibt auch nach Aufnahme der herangezogenen Kontrollvariablen weitgehend stabil. Im Umkehrschluss besteht ein stabiler positiver Zusammenhang zwischen einem als konstruktiv beschriebenem Führungsverhalten von Kita-Leitungen und der Arbeitszufriedenheit ihrer Mitarbeiter:innen.

Tabelle 7: Zusammenhänge zwischen den Führungsstil-Clustern und der Arbeitszufriedenheit

Prädiktor	Zufriedenheit mit der Arbeit im Team				Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen und Belastungen				Zufriedenheit mit der pädagogischen Arbeit bzw. dem Arbeitsinhalt			
	B	SE	β		B	SE	β		B	SE	β	
Schritt 1												
Moderat konstruktives Führungsverhalten ^a	-.64	.08	-.53***		-.25	.14	-.16 [#]		-.17	.11		-.14
Ambivalentes Führungsverhalten ^a	-1.32	.12	-.73***		-.69	.21	-.30**		-.69	.17		-.38***
R ² (korrigiertes R ²)	.57	(.57)			.09	(.07)			.13	(.12)		
F	85.82***				6.03**				9.38***			
Schritt 2												
Moderat konstruktives Führungsverhalten ^a	-.64	.08	-.54***		-.26	.14	-.17 [#]		-.17	.11		-.14
Ambivalentes Führungsverhalten ^a	-1.33	.13	-.74***		-.57	.21	-.25*		-.65	.18		-.36***
Gruppengröße	.00	.01	-.01		.00	.02	-.01		.00	.01		-.02
Personalschlüssel	.00	.02	.01		-.02	.03	-.08		.00	.02		.00
Hochschulabschluss	.13	.15	.06		.05	.28	.02		-.12	.15		-.06
Erzieher:in oder vergleichbarer Abschluss	.20	.13	.11		-.02	.24	-.01		-.18	.16		-.09
Kinderpfleger:in oder vergleichbarer Abschluss	.04	.10	.03		.37	.18	.19*		-.11	.17		-.07
Berufserfahrung	.00	.00	.01		-.01	.01	-.12		-.01	.00		-.11
R ² (korrigiertes R ²)	.58	(.55)			.15	(.10)			.15	(.09)		
F	21.14***				2.73**				2.55*			
ΔR ²	.01				.07				.02			

Anmerkungen: N = 127–131; B = nicht standardisierter Regressionskoeffizient; SE = geclustelter robuster Standardfehler;

β = standardisierter Regressionskoeffizient; *p < .10, **p < .05, ***p < .001.

^aDie Referenzkategorie ist konstruktives Führungsverhalten.

Quelle: Eigene Darstellung

6 Diskussion

6.1 Einordnung der Ergebnisse

Die drei ermittelten Führungstypen *konstruktives*, *moderat konstruktives* und *ambivalentes Führungsverhalten* sind eine empirisch belastbare Antwort darauf, wie pädagogische Fachkräfte das Führungsverhalten ihrer Kita-Leitungen beurteilen. Dass der erste Führungstyp *konstruktives Führungsverhalten* in der zugrunde liegenden Stichprobe häufig ($N = 77$) und der dritte Führungstyp *ambivalentes Führungsverhalten* ($N = 16$) vergleichsweise selten auftreten, kann vor dem Hintergrund ihrer Konnotationen als klar positiv gedeutet werden. Die Mehrheit der an der Studie beteiligten Fachkräfte beurteilt das Führungsverhalten ihrer Leitungen als weitgehend katalytisch, transformativ und authentisch und damit im weitesten Sinne als konstruktiv (erster Führungstyp). Dass *laissez-faires* bzw. passives sowie despotisches Führungsverhalten bei den ersten beiden Führungstypen gering bis sehr gering ausgeprägt sind, ist aus professionspolitischer Perspektive ebenfalls zu begrüßen. Als problematisches Führungsverhalten ist hingegen der dritte Typ (ambivalentes Führungsverhalten) einzustufen, weist dieser doch deutlich höhere Ausprägungen negativ konnotierten Führungsverhaltens auf. Zudem sind bei diesem Führungstyp positiv konnotierte Merkmale wie intellektuelle Stimulierung, Transparenz und katalytisches Verhalten eher gering ausgeprägt.

Hinsichtlich der Frage nach dem Zusammenhang zwischen dem Führungsverhalten von Kita-Leitungen und der Arbeitszufriedenheit ihrer Mitarbeiter:innen konnten wir deutliche signifikante Ergebnisse ermitteln. Die Arbeitszufriedenheit der Fachkräfte fällt – auch nach Kontrolle relevanter Hintergrundvariablen – bedeutsam niedriger aus, wenn das Führungsverhalten ihrer Kita-Leitung, nach Einschätzung der Fachkräfte, ambivalent oder moderat konstruktiv ist. Umgekehrt ergibt sich ein stabiler positiver Zusammenhang zwischen einem (eingeschätzt) konstruktiven Führungsverhalten von Kita-Leitungen und der Arbeitszufriedenheit ihrer Fachkräfte. Die Ergebnisse stützen in der Tendenz bisherige Befunde von Bader (2022) und Schreyer et al. (2014). Allerdings ist die Einordnung nicht ganz einfach. Auf den ersten Blick erscheint es plausibel, von einem Einfluss des Führungsverhaltens auf die Arbeitszufriedenheit auszugehen, eine umgekehrte Wirkrichtung ist jedoch ebenfalls möglich: Eine hohe Arbeitszufriedenheit pädagogischer Fachkräfte in Kitas könnte sich positiv auf das (eingeschätzte) Führungsverhalten von Kita-Leitungen auswirken. Auszugehen ist somit von wechselseitigen Effekten der beiden Variablen. Ungeachtet dieser Einschränkung konsolidiert und erweitert die Studie den bisherigen Forschungsstand über den Zusammenhang zwischen Führungsverhalten und Arbeitszufriedenheit in Kitas um eine Typenanalyse und den Einbezug relevanter Kontrollvariablen.

6.2 Forschungsmethodische Einordnung der Studie

Der gewählte forschungsmethodische Zugang weist, wie jeder Zugang, spezifische Stärken und Schwächen auf. Mitarbeiter:innen zu ihrer Arbeitszufriedenheit und zum Führungsverhalten ihrer Leitungen zu befragen, ist in der einschlägigen Forschungsliteratur gängig und plausibel. Mit 182 auswertbaren Fragebögen aus 75 zufällig ausgewählten Kitas in Rheinland-Pfalz konnte auf eine Stichprobe zurückgegriffen werden, die statistisch aussagekräftige Zusammenhangsanalysen ermöglicht. Verzerrungen in der Stichprobe aufgrund einer potenziell selektiven Studienteilnahme können indes nicht ausgeschlossen werden. Trotz der Sicherstellung von Anonymität bei der Abgabe der Fragebögen (separate Zustellung durch die Fachkraft wurde ermöglicht) und der Datenauswertung ist denkbar, dass manche Fachkräfte ihre Vorgesetzten nicht schriftlich beurteilen wollten. Einschränkend anzumerken ist auch der größere Stichprobenausfall bei der Regressionsanalyse (vgl. Tab. 7, Kap. 5), der auf kumulierte fehlende Angaben zu den hier einbezogenen Hintergrundvariablen zurückzuführen ist.

Ferner geben die ermittelten Daten über die Sicht von Kita-Fachkräften Auskunft. Über das tatsächliche Führungsverhalten ihrer Leitungen können sie keine Aussage treffen. Um dieses zu erfassen, wären standardisierte Beobachtungen der Leitungskräfte in ihren Einrichtungen erforderlich gewesen. Der finanzielle Rahmen des Forschungsprojekts setzte hier Grenzen. Um sozial erwünschtes Antwortverhalten der befragten Fachkräfte auf ein Minimum zu reduzieren, wurde die Studie so angelegt, dass ausgefüllte Fragebögen für die Kita-Leitungen nicht einsehbar waren (verschlossene Umschläge, separate Zustellung wurde ermöglicht). In einem Pretest wurde die Streuung der Antworten der Fachkräfte geprüft, und im Fall von Deckeneffekten wurden Anpassungen der Items vorgenommen (Umpolung von Items, Bitte um ehrliche Einschätzung im Einführungstext zur Item-Batterie).

Bezüglich der ermittelten Zusammenhänge ist einzuschränken, dass die Arbeitszufriedenheit von Kita-Fachkräften, neben dem Führungsverhalten ihrer Leitungen, durch weitere Aspekte beeinflusst werden kann (z. B. durch das Fachkräfteteam, die Vergütung und den wahrgenommenen gesellschaftlichen Status des Berufs). Mit der Gruppengröße, dem Personalschlüssel und dem Ausbildungsstand der Fachkräfte konnten in der Studie zumindest einige relevante Einflussgrößen einbezogen und kontrolliert werden.

6.3 Implikationen für die Praxis

Ein angemessener Führungsstil und eine hohe Arbeitszufriedenheit sind wesentliche Bedingungen dafür, dass pädagogische Fachkräfte den hohen Belastungen im Arbeitsfeld Kita standhalten und längerfristig gebunden werden können (vgl.

Schreyer et al. 2014; Rudow 2018; Bader 2022; Rudow/Fischer 2023). Auch im Hinblick auf die Realisierung einer guten Prozessqualität in Kitas sind ein angemessener Führungsstil und eine hohe Arbeitszufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte relevant (vgl. Schreyer et al. 2014; Rudow 2017, 2018; Heß et al. 2021; Bader 2022).

Die ermittelten Ergebnisse bestätigen und verdeutlichen den empirischen Zusammenhang zwischen dem Führungsverhalten von Kita-Leitungen und der Arbeitszufriedenheit ihrer Mitarbeiter:innen. Leitungskräfte können durch die Erkenntnisse motiviert werden, ihr eigenes Führungsverhalten zu reflektieren und problematisches Führungsverhalten zu vermeiden. Die in der Leadership-Forschung gängigen und in Kapitel 2 skizzierten Führungsstile können hierzu Anregungen geben. Auch in Fortbildungen, Coachings und Leitungssupervisionen können die Ergebnisse und die Führungsstile aufgegriffen und zum Gegenstand der Reflexion des eigenen Führungsverhaltens werden.

Literatur

- Antonakis, John/Day, David V. (2018): Leadership. Past, Present, and Future. In: Antonakis, John/Day, David V. (Hrsg.): The Nature of Leadership. 3. Auflage. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC und Melbourne: Sage Publications, S. 3–26.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München: DJI.
- Backhaus, Klaus/Erichson, Bernd/Plinke, Wulff/Weiber, Rolf (2018): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 15. vollständig überarbeitete Auflage. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Bader, Samuel (2022): Die Arbeitsbedingungen des pädagogischen Personals als Stellschraube für die Fachkräftebindung. In: Turani, Daniel/Seibel, Carolyn/Bader, Samuel (Hrsg.): Kita-Alltag im Fokus – Deutschland im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 137–175.
- Eling, Vera (2022): Zur Bedeutung von Teamkonflikten für die Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen. Theorien, Forschungsbefunde und Forschungsdesiderate. In: Zeitschrift für Pädagogik 68, H. 5, S. 673–690.
- Felfe, Jörg (2006): Validierung einer deutschen Version des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ Form 5 x Short) von Bass und Avolio (1995). In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 50, H. 2, S. 61–78.
- Felfe, Jörg/Goihl, Katja (2014): Deutscher Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. [\(https://zis.gesis.org/skala/Felfe-Goihl-Deutscher-Multifactor-Leadership-Questionnaire-\(MLQ\)\)](https://zis.gesis.org/skala/Felfe-Goihl-Deutscher-Multifactor-Leadership-Questionnaire-(MLQ)) (Abfrage: 15.02.2022).
- Felfe, Jörg/Six, Bernd (2006): Die Relation von Arbeitszufriedenheit und Commitment. In: Fischer, Lorenz (Hrsg.): Arbeitszufriedenheit. Göttingen: Hogrefe, S. 37–60.
- Franke-Bartholdt, Luise/Frömmer, Dirk/Wegge, Jürgen/Strobel, Anja (2018): Authentische Führung. Entwicklung und Validierung einer modifizierten deutschen Fassung des Authentic Leadership Inventory von Neider und Schriesheim (2011). In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 62, H. 3, S. 142–160.
- Fuchs-Heinritz, Werner (2020): Arbeitszufriedenheit. In: Klimke, Daniela/Lautmann, Rüdiger/Stäheli, Urs/Weischer, Christoph/Wienold, Hanns (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. 6., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 53.
- George, Darren/Mallery, Paul (2020): IBM SPSS statistics 26 step by step. A simple guide and reference. 16. Auflage. New York: Routledge.

- Hair, Joseph F./Black, William C./Babin, Barry J./Anderson, Rolph E. (2019): *Multivariate data analysis*. 8. Auflage. Andover, Hampshire: Cengage Learning EMEA.
- Heß, Iris/Eling, Vera/Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (2021): Untersuchung der Leitungsqualität in Kindertageseinrichtungen. Das Forschungsprojekt LeiKi. In: *Frühe Bildung* 10, H. 1, S. 56–58.
- Kaiser, Robert B./Craig, S. Bartholomew (2014): *Destructive Leadership in and of Organizations*. In: Day, David V. (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Leadership and Organizations*. New York: Oxford University Press, S. 260–284.
- Loock, Claire-Michelle/Schilling, Jan (2010): Despotische Führung: Evaluation einer deutschen Fassung der „Abusive Supervision Scale“ von Tepper (2000). Poster, präsentiert auf dem 47. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Bremen.
- Manning, Matthew/Wong, Gabriel T. W./Fleming, Christopher/Garvis, Susanne (2019): Is Teacher Qualification Associated with the Quality of the Early Childhood Education and Care Environment? A Meta-Analytic Review. In: *Review of Educational Research* 89, H. 3, S. 370–415.
- May, Daniel/Schilling, Jan/Schyns, Birgit (2016): Destruktive Führung erkennen und verhindern. In: Felfe, Jörg/Dick, Rolf van (Hrsg.): *Handbuch Mitarbeiterführung. Wirtschaftspsychologisches Praxiswissen für Fach- und Führungskräfte*. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 265–277.
- McDowall Clark, Rory (2012): ‘I’ve never thought of myself as a leader but ...’: The Early Years Professional and catalytic leadership. In: *European Early Childhood Education Research Journal* 20, H. 3, S. 391–401.
- Meier, Laurenz L./Spector, Paul E. (2015): Job satisfaction. In: Guest, David E./Needle, David J. (Hrsg.): *Wiley encyclopedia of human resource management*. West Sussex: Wiley, S. 1–3.
- Murray, Janet/McDowall Clark, Rory (2013): Reframing leadership as a participative pedagogy: The working theories of early years professionals. In: *Early Years* 33, H. 3, S. 289–301.
- Phillipsen, Leslie C./Burchinal, Margaret R./Howes, Carolle/Cryer, Debby (1997): The Prediction of Process Quality from Structural Features of Child Care. In: *Early Childhood Research Quarterly* 12, H. 3, S. 281–303.
- Pianta, Robert C./Barnett, W. Steven/Burchinal, Margaret/Thornburg, Kathy R. (2009): The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. In: *Psychological Science in the Public Interest* 10, H. 2, S. 49–88.
- Roedenbeck, Marc R. H. (2008): Theoretische Grundlagen eines komplexen Modells der Arbeitszufriedenheit (KMA). Eine theoretische Meta-Analyse. In: *Journal für Psychologie* 16, H. 1. <https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/197/107> (Abfrage: 28.10.2022).
- Rudow, Bernd (o. J.): Fragebogen zur Arbeitszufriedenheit von Erzieherinnen (FAZE). Unveröffentlichtes Manuskript.
- Rudow, Bernd (2017): *Beruf Erzieherin/Erzieher – mehr als Spielen und Basteln. Arbeits- und Organisationspsychologische Aspekte. Ein Fach- und Lehrbuch*. Münster und New York: Waxmann.
- Rudow, Bernd (2018): Gesundheitsmanagement als Aufgabe der Kita-Leitung. In: Brodowski, Michael (Hrsg.): *Das große Handbuch für die Kita-Leitung*. Köln: Carl Link, S. 82–122.
- Rudow, Bernd/Fischer, Bernd/Püttmann, Carsten (2021): Arbeitszufriedenheit von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Forschungsstand, methodische Anforderungen und Perspektiven. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 19, H. 4, S. 381–396.
- Rudow, Bernd/Fischer, Bernd (2023): *Gesundheit, Belastung und Arbeitszufriedenheit von frühpädagogischen Fachkräften. Theorie – Diagnostik – Prävention – Gesundheitsförderung*. Münster und New York: Waxmann.
- Schilling, Jan/May, Daniel (2015): Negative und destruktive Führung. In: Felfe, Jörg (Hrsg.): *Trends der psychologischen Führungsforschung. Neue Konzepte, Methoden und Erkenntnisse*. Göttingen: Hogrefe, S. 317–330.
- Schneider, Armin (2018): *Bürokratie- und Verwaltungsaufwand in Kitas in Rheinland-Pfalz. Beiträge zur Pädagogik im Elementarbereich, Band 1*. Limburg/Lahn: Verlag des Bischöflichen Ordinariats.
- Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): *AQUA. Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl-Knefz, Marion/Nicko, Oliver (2015): *Arbeitsbedingungen, Arbeitszufriedenheit und das Auftreten von beruflichen Gratifikationskrisen bei Kita-Mitarbeiter/*

- innen in Deutschland. Ausgewählte Ergebnisse der AQUA-Studie. In: Frühe Bildung 4, H. 2, S. 71–82.
- Siraj-Blatchford, Iram/Manni, Laura (2007): *Effective Leadership in the Early Years Sector. The ELEYS Study*. London: University of London.
- Slot, Pauline L. (2018): *Structural Characteristics and Process Quality in Early Childhood Education and Care: A Literature Review*. OECD Education Working Papers 176. Paris: OECD Publishing.
- Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (2014): *Leitung von Kindertageseinrichtungen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 39. München: DJI.
- Trauernicht, Mareike/Besser, Nadine/Anders, Yvonne (2022): *Burnout in der Kita und der Zusammenhang zu Aspekten der Arbeitszufriedenheit*. In: Frühe Bildung 11, H. 2, S. 85–93.
- Wegge, Jürgen/Rosenstiel, Lutz von (2007): *Führung*. In: Schuler, Heinz (Hrsg.): *Lehrbuch der Organisationspsychologie*. Bern: Huber, S. 475–512.
- Weltzien, Dörte/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Strohmer, Janina/Reutter, Annegret/Tinius, Claudia (2016): *Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Wesche, Jenny Sarah/Fleig, Lena (2016): *Authentic Leadership: Authentische Führung praktizieren und trainieren*. In: Felfe, Jörg/Dick, Rolf van (Hrsg.): *Handbuch Mitarbeiterführung: Wirtschaftspsychologisches Praxiswissen für Fach- und Führungskräfte*. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 3–14.
- Williams, Rick L. (2000): *A note on robust variance estimation for cluster-correlated data*. In: *Biometrics* 56, H. 2, S. 645–646.

Kindertageseinrichtungen als sozialräumlich vernetzte und vernetzende Akteure?

Bildungspolitische Konzeptualisierungen und organisationale Perspektiven

Tom Töpfer, Peter Cloos

Abstract

Kindertageseinrichtungen werden zunehmend aufgefordert, sich sozialräumlich zu vernetzen, um die Teilhabe von Kindern und Familien zu stärken. In diesem Beitrag zeigen wir erstens anhand einer Dokumentenanalyse von Bildungsplänen die bildungspolitischen Erwartungen an sozialräumliche Vernetzung auf. Wir identifizieren dabei vier zentrale Vernetzungsaufträge und vier verschiedene Sozialraumkonzepte, die jeweils generalisiert an Kindertageseinrichtungen (Kitas) adressiert werden. Zweitens stellen wir, aufbauend auf einer Darstellung zweier Fallbeispiele, eine Typologie von drei Vernetzungsmodi dar, die auf Basis qualitativer Netzwerkkarten-Interviews mit Kita-Leitungen entwickelt wurde, und skizzieren Implikationen für strukturelle Inklusivness. Es zeigt sich dabei aus organisationaler Perspektive, dass Kindertageseinrichtungen spezifische Organisationsidentitäten aufweisen und entsprechend verschiedener sozialräumlicher und organisationaler Settings sehr unterschiedliche Vernetzungsschwerpunkte ausbilden. Wir diskutieren Implikationen dieser Ergebnisse für die Teilhabe von Kindern und Familien sowie für die bildungspolitische Steuerung sozialräumlicher Vernetzung.

Schlagwörter: Vernetzung, Kindertageseinrichtung, Sozialraum, Inklusion, qualitative Netzwerkforschung

1 Einleitung

An Kindertageseinrichtungen werden vielfältige Transformationserwartungen herangetragen, u. a. der Auftrag, sich verstärkt mit anderen Akteur:innen zu

vernetzen (vgl. Jung/Gels 2019).¹ So wird die Erwartung der Vernetzung von Kitas sowohl bildungspolitisch im „Zwölften Kinder- und Jugendbericht“ (vgl. BMFSFJ 2005) formuliert, als auch rechtlich im Achten Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII) über die Zusammenarbeit mit einer Vielzahl von Akteur:innen wie Erziehungsberechtigten, Schulen und Institutionen im Gemeinwesen festgeschrieben (SGB VIII § 22a Abs. 2). Dabei werden durchaus unterschiedliche Aufträge und Ziele mit Vernetzung in Zusammenhang gebracht: Vernetzung soll dazu beitragen, innerhalb der Dienstleistungsinfrastruktur im Bildungsbereich die Versäulung und Verinselung der Angebote zu überwinden (vgl. Schubert 2008). Insbesondere in der Fachdebatte zum Thema Inklusion wird Vernetzung mit externen Unterstützungssystemen als Standard professioneller Arbeit in Kindertageseinrichtungen markiert, ohne dass ausgearbeitet ist, wie Vernetzung strukturell zur Inklusivität beitragen kann (vgl. Heimlich 2013). Vernetzung als Anforderung an frühkindliche Bildung wird programmatisch auch im Sinne inklusiver Sozialräume (vgl. Kobelt Neuhaus/Refle 2013) entworfen.² Vernetzung ist dabei ein zentrales Element, um Ressourcen zu bündeln und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe zu integrieren sowie um eine mehrperspektivische Betrachtung von Bildung und Unterstützung zu erreichen.

Trotz dieser Erwartungen ist empirisch erstens wenig darüber bekannt, wie allgemeine sozialräumliche Vernetzungserwartungen bildungspolitisch konkret konzeptualisiert und adressiert werden, und zweitens, wie Kitas die an sie gerichteten Aufträge für ihre Arbeit übersetzen. Zwar finden sich mittlerweile einige Studien in der Kindheitspädagogik, der Fokus wurde hier aber bislang primär auf Einzelbeziehungen (Eltern: vgl. Fröhlich-Gildhoff 2013; Grundschulen: vgl. Buse/Sauerhering 2018) oder auch auf spezifische Settings wie Einrichtungen mit hohem Anteil an Kindern mit Migrationsgeschichte (vgl. Salem/Lengyel 2020)

-
- 1 Der Begriff Vernetzung wird dabei weder in der Fachliteratur noch in der Praxis einheitlich verwendet und oftmals synonym oder nicht trennscharf zu Begriffen wie Kooperation, Zusammenarbeit oder Austausch benutzt. Wir legen in diesem Beitrag einen weiten Begriff von Vernetzung an, welcher sich nicht ausschließlich auf die Bildung von Netzwerken – als mindestens drei miteinander verbundenen Akteur:innen – bezieht, sondern generell den Aufbau von Beziehungen in netzwerkartigen Strukturen fokussiert. Mit netzwerkartigen Strukturen ist etwa gemeint, wenn eine Kita Beziehungen zu anderen Akteur:innen unterhält, die untereinander nicht verbunden sind.
 - 2 Bei der Darstellung unserer empirischen Ergebnisse nutzen wir im Folgenden – auch in Ermangelung einer Alternative – immer wieder den Begriff Sozialraum. Dabei beziehen wir uns *nicht* auf ein spezifisches Konzept von Sozialraum. In rekonstruktiver Absicht arbeiten wir unterschiedliche Verständnisse eines Sozialraumbezugs in der Vernetzung heraus und fragen, in welcher Weise sich auf Entitäten bezogen wird, die entlang dieser unterschiedlichen Verständnisse als Sozialraum gefasst werden können. Wir fokussieren dabei, aus welcher relationalen Perspektive Sozialräume (vernetzt) konstruiert werden und welche Inhalte und Grenzen (z. B. geografisch, administrativ oder subjektiv-aneignend; vgl. Kobelt Neuhaus/Refle 2013) Sozialräumen zugeschrieben werden.

und Familienzentren (vgl. Schilling 2021) gelegt. Eine Netzwerkperspektive, die nicht nur die Gesamtheit der Beziehungen von Kindertageseinrichtungen, sondern auch die Frage der Verzahnung mehrerer Akteur:innen untereinander untersucht, wurde bisher in der kindheitspädagogischen Forschung größtenteils vernachlässigt.

Das Projekt „Kindertageseinrichtungen als vernetzte Organisationen im Sozialraum“ (KitaNet)³ verfolgt einen multiperspektivischen Ansatz zur Erforschung sozialräumlicher Vernetzungen von Kindertageseinrichtungen, indem einerseits bildungspolitische Erwartungen und andererseits organisationale Perspektiven untersucht werden. Hiervon ausgehend wird nachfolgend über die Analyse bildungspolitischer Dokumente gefragt, welche Vernetzungsaufträge an Kindertageseinrichtungen adressiert und welche Ziele damit verknüpft werden: *Mit wem* sollen sich Kitas *wozu* vernetzen? Außerdem fragen wir danach, welche sozialräumlichen Vernetzungsformen in bildungspolitischen Dokumenten positioniert werden: *Wie* sollen sich Kitas sozialräumlich vernetzen? Dabei interessiert uns, welche Konzepte von Sozialraum über spezifische Vernetzungserwartungen erzeugt werden.

Im Anschluss nehmen wir mithilfe qualitativer Interviews in den Blick, inwiefern Kindertageseinrichtungen diese Vernetzungsaufträge aufgreifen und welche typischen Vernetzungsmodi zu finden sind. Hierbei werden Kitas als organisationale Akteure betrachtet, die spezifische Organisationsidentitäten herausbilden (*Organisationsperspektive*), davon ausgehend als sozial eingebettete Organisationen sich mit anderen Akteur:innen in Beziehung setzen (*Netzwerkperspektive*) und als interpretierende Akteure sinnhafte Konstruktionen von Sozialräumen und Vernetzungen vornehmen (*interpretative Perspektive*). Im Kontext einer inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit (vgl. Bätge et al. 2021) untersuchen wir auch, welche Konstruktionen von Inklusiveness mit den jeweiligen Organisationsidentitäten und Vernetzungsperspektiven einhergehen. Auf dieser Basis ist es möglich, Schlussfolgerungen für eine verbesserte Teilhabe von Kindern und Familien sowie für die bildungspolitische Steuerung sozialräumlicher Vernetzung abzuleiten.

2 Studiendesign und methodisches Vorgehen

Als methodologischer Rahmen der Untersuchung wird eine Perspektive der qualitativen Netzwerkforschung angelegt, nach der soziale Netzwerke konstruierte und standortgebundene Beziehungsgefüge sind (vgl. Töpfer/Behrmann 2021). Wir

3 Das an der Universität Hildesheim und am Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen angesiedelte Projekt wurde von Januar 2019 bis Juli 2022 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01NV1811).

analysieren die sozialräumlichen Vernetzungen von 18 Kindertageseinrichtungen in den Bundesländern Berlin, Baden-Württemberg und Niedersachsen.⁴

Als bildungspolitisch relevante Dokumente haben wir die sogenannten „Bildungspläne“ der drei Bundesländer ausgewählt, da diesen eine besondere bildungs- und sozialpolitische Steuerungsfunktion für die kindheitspädagogische Praxis zugesprochen wird (vgl. Herrmann 2014). Einbezogen wurden auch die Kita-Gesetze der Länder sowie das SGB VIII als rahmengebende Gesetzgebung auf Bundesebene. Diesen Korpus haben wir mit der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) (vgl. Strauss/Corbin 1996) analysiert und zunächst, gemäß dem Schritt des offenen Kodierens, Kodierungen und Konzeptualisierungen des Materials vorgenommen. Das Ziel der Dokumentenanalyse lag darin, die zentralen, die Forschungsfrage betreffenden Kategorien herauszuarbeiten, auszudifferenzieren sowie im Rahmen von Prozessen des axialen und selektiven Kodierens ins Verhältnis zueinander zu setzen. Im Folgenden beschränken wir uns auf die Ergebnisse der Analyse der Bildungspläne (ausführlicher vgl. Töpfer/Karner/Cloos 2023).

Im Projekt haben wir darüber hinaus Netzwerkstrukturen und Vernetzungsperspektiven von Kindertageseinrichtungen mittels qualitativer Netzwerkkarten-Interviews mit Kita-Leitungen (z. T. als Leitungsduos oder -teams) erhoben. Dabei wurden Netzwerkkarten – als visuelle Instrumente zur Erhebung von Beziehungen und Netzwerken – mit leitfadengestützten Interviews kombiniert. Wir verwendeten eine strukturierte Netzwerkkarte (siehe zur Übersicht Hollstein/Töpfer/Pfeffer 2020) mit drei konzentrischen Kreisen um Ego, den fokalen Akteur – hier die Kindertageseinrichtung. Zu dieser Netzwerkkarte nutzten wir einen Stimulus, der die Interviewten aufforderte, Akteur:innen zu benennen, die für die Arbeit der Einrichtung im Sozialraum wichtig sind, und via Post-its auf der DIN A1 großen Karte einzutragen (vgl. Töpfer 2022). Zu den genannten Personen (Alteri) wurden anschließend in den leitfadengestützten Interviews immanente Nachfragen gestellt, um den Beziehungen näher nachzugehen. Es folgten Fragen zu den Themen Organisation und Netzwerkarbeit, Steuerung und Unterstützung sowie Professionalisierung. Schließlich wurden die Interviewten gebeten, mithilfe von Linien sogenannte „Alter-Alter-Relationen“ in der Netzwerkkarte abzubilden. Die zugrunde liegende Frage war, inwiefern – aus Perspektive von Ego – zwischen den genannten Alteri Beziehungen bestehen.

4 Der Fokus auf drei Bundesländer erfolgte in erster Linie aus forschungsökonomischen Gründen. In der Auswahl war es von Bedeutung, zum einen kontrastive Bundesländer in den Blick zu nehmen: Niedersachsen als Flächenland im Norden, Baden-Württemberg als Flächenland im Süden sowie Berlin als Stadtstaat, der zudem eine ostdeutsche Historie aufweist. Zum anderen weisen diese drei Bundesländer systematische Unterschiede in der Struktur frühkindlicher Bildung bzw. im Zustandekommen der Bildungs- und Erziehungspläne auf (vgl. Herrmann 2014). Im vorliegenden Beitrag liegt der Schwerpunkt nicht auf dem Vergleich der drei Bundesländer, sondern auf übergreifenden Ergebnissen.

Es wurden 18 Kita-Leitungen interviewt. Neben dem Auswahlkriterium Bundesland wurden Einrichtungen auch nach räumlich-strukturellen Merkmalen (z. B. städtisch oder ländlich geprägt), nach Größe der Einrichtung, Art des Trägers sowie organisationsstrukturellen Spezifika ausgewählt. Dabei ging es nicht darum, die Kita-Landschaft repräsentativ abzubilden, sondern stärker darum, im Sinne eines *theoretical samplings* (vgl. Strauss/Corbin 1996) eine gewisse Varianz entsprechend der Auswahlkriterien zu ermöglichen.

Die Auswertung der Interviews orientierte sich an der „Qualitativen Strukturalen Analyse“ (QSA) (vgl. Herz/Peters/Truschkat 2015), einem Verfahren der qualitativen Netzwerkanalyse, welches darauf abzielt, die „Herstellungs- und Bedeutungskontexte“ (Herz/Peters/Truschkat 2015, Abs. 12) sozialer Beziehungen und Netzwerke zu analysieren. In der Auswertung wurden dazu zunächst in Interpretationsgruppen struktur-, akteurs- und relationenbezogene Beschreibungen der Netzwerkkarte erstellt und in einem Memo festgehalten. Dabei wurden Lesarten, Fragen und Thesen erarbeitet, welche die Analyse der verbalen Daten des Interviews anleiteten und halfen, Kernstellen in den Interviews – im Sinne eines *theoretical samplings* – auszuwählen. Die Interviewpassagen wurden dann mittels der Kodierverfahren der GTM (vgl. Strauss/Corbin 1996) kodiert. Dabei wurden sowohl über die fallbezogene als auch die fallübergreifende Analyse ein umfassendes Kodierschema entwickelt sowie zentrale Kategorien identifiziert und dimensionalisiert (ausführlich vgl. Töpfer 2022). Ziel war schließlich eine Typenbildung (vgl. Kelle/Kluge 2010) zur Identifikation typischer Vernetzungsmodi und Netzwerkstrukturen.

3 Bildungspolitische Erwartungen an sozialräumliche Vernetzungen

Ergebnis unserer Analysen im Hinblick auf Vernetzung ist, dass in den Bildungsplänen der drei Bundesländer vier zentrale Vernetzungsaufträge und damit verbundene Unteraufträge formuliert werden, über die Kindertageseinrichtungen – jeweils verbunden mit unterschiedlichen Themenbereichen und Zielen – aufgefordert werden, vernetzend zu agieren (vgl. Abb. 1). Die vier Aufträge sind *Bildungsoptimierung*, *Normalisierung von Kindern und Familien*, *Professionalisierung* sowie *Stärkung des Gemeinwesens*.

Der Auftrag der *Bildungsoptimierung* ist wesentlich mit dem bildungspolitischen Ziel verbunden, Kitas als Bildungseinrichtungen zu positionieren. Im Kontext von Vernetzung geht Bildungsoptimierung mit dem Auftrag einher, Bildungsangebote für alle Kinder auszuweiten und zu qualifizieren sowie Bildungsübergänge zu gestalten.

Der Auftrag der *Normalisierung von Kindern und Familien* zielt darauf ab, über Vernetzung auf die Teilhabe von Kindern an dem frühkindlichen Angebot

einzuwirken (Teilhabe an institutioneller Betreuung) und insbesondere Familien mit spezifischen Bedarfslagen in Form kompensatorischer oder präventiver Leistungen zu unterstützen (Teilhabe durch institutionelle Betreuung). Dieser Auftrag ist vor allem mit sozialintegrativen Aufgaben verbunden.

Beim Vernetzungsauftrag in Bezug auf *Professionalisierung* geht es um eine individuelle Professionalisierung von Fachkräften, z. B. durch Fortbildung, und um die vernetzte Weiterentwicklung der Kitas als Organisationen (Organisationsentwicklung).

Im Kontrast zu den bisher genannten Aufträgen soll der Vernetzungsauftrag der *Stärkung des Gemeinwesens* erreichen, dass frühkindliche Organisationen eine Vernetzungsstruktur für Sozialräume und in Sozialräumen⁵ aufbauen (Gelegenheitsstruktur für Vernetzung), Familien Anlaufpunkte für Vernetzungen erhalten (Familien mit anderen vernetzen), Kitas dabei eine stärkere sozialräumliche Außenwirkung entfalten (Bedeutung von Kitas im Sozialraum stärken) und partizipative Prozesse im Sozialraum mitgestalten (demokratische Mitwirkung).

Abbildung 1: Vernetzungsaufträge in Bildungsplänen



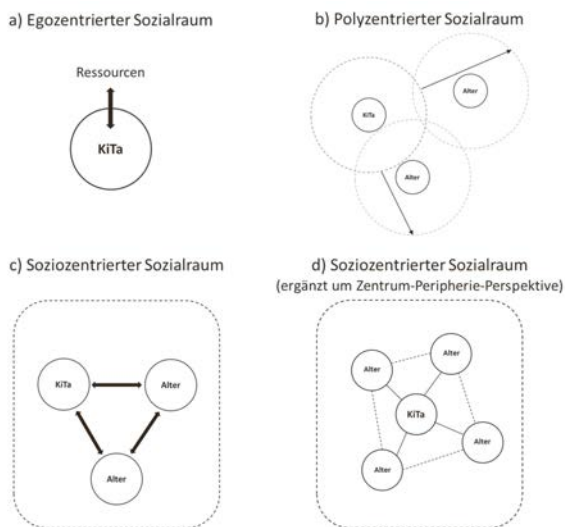
Quelle: Eigene Darstellung

Im Kontext dieser Vernetzungsaufträge werden Kindertageseinrichtungen und andere Akteur:innen unterschiedlich sozialräumlich relationiert, und durch diese Relationierungen werden Sozialraumbezüge entworfen. Übergreifend lassen sich

5 Dabei finden sich in den untersuchten Bildungsplänen durchaus sehr unterschiedliche Begriffe bzw. Verständnisse von Sozialräumen (siehe auch die nachfolgenden empirischen Ergebnisse).

vier zentrale Sozialraumkonzepte identifizieren, die im Folgenden beschrieben werden (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Sozialraumkonzepte von Kitas



Quelle: Eigene Darstellung

Egozentrierter Sozialraum

„Darüber hinaus bereichert es den Bildungsprozess, wenn auch Künstlerinnen und Künstler mit den Kindern arbeiten können“ (NI 2018, S. 26).

Bei der ersten Relationierung wird unterschieden zwischen „Innen“ (die Kita) und „Außen“ (das Umfeld der Kita). Das Außen sowie dessen Grenzen werden oftmals nicht genau benannt oder definiert. In diesem Außen gibt es allerdings Ressourcen, auf die die Kindertageseinrichtung zurückgreifen soll. In diesem relationalen Verhältnis von „Innen“ und „Außen“ wird per se keine inhaltlich konkretisierende Definition eines Sozialraums, etwa im Sinne einer territorialen oder administrativen Zuschreibung, vorgenommen. Der Sozialraum wird hier *funktional* aus Perspektive der Einrichtung – also egozentriert – konstruiert.

Polyzentrierter Sozialraum

„Projekte bleiben nicht nur auf die Räume der Kindertageseinrichtung [...] begrenzt und sind hervorragend geeignet, zur Öffnung der Kita/Kindertagespflegestelle beizutragen: sei es durch gezielten Einbezug von Expertinnen und Experten oder spontane

Kontakte, zum Beispiel zu Eltern und Großeltern, Nachbarn oder Handwerkern [...] oder sei es durch die Entdeckung der Umgebung. In Projekten können Kinder den eigenen Sozialraum erkunden“ (BE 2014, S. 41).

In dieser Bezugnahme wird ein Sozialraum als die Relation der Konstruktionen mehrerer Akteur:innen dargestellt. Sowohl der Kindertageseinrichtung als auch anderen Beteiligten werden hier Sozialräume zugeschrieben. Diese sind nicht zwangsläufig identisch und überlappen sich zum Teil. Kitas werden dabei bildungspolitisch aufgefordert, ihre Vernetzungsarbeit über die Kombination von Sozialräumen mehrerer Akteur:innen (z. B. von Kindern und Familien) zu begreifen. Sie sollen sich in ihrer Vernetzungsarbeit auch an den Sozialraumverständnissen anderer beteiligter Personen orientieren und die jeweiligen *sozialen* Raumbezüge, d. h. wie etwa Kinder, Familien und Fachkräfte bzw. die Kita als Organisation ihre Sozialräume subjektiv konstruieren, ins Verhältnis zueinander setzen. Dies entspricht einem polyzentrischen Verständnis von Sozialraum.

Soziozentrierter Sozialraum

„Die pädagogische Arbeit vor allem in sog. Brennpunkt-Kitas, in denen die Mehrheit der Kinder aus einem ungünstigen familiären Hintergrund kommt, ist sehr anspruchsvoll. [...] Zusammen mit dem öffentlichen Träger der Jugendhilfe und in Kooperation mit Einrichtungen des Sozial- und Gesundheitswesens sind große Anstrengungen erforderlich, gerade diesen Kindern den Besuch einer Tageseinrichtung zu ermöglichen“ (NI 2018, S. 32).

Bei einer soziozentrierten Relationierung des Sozialraums befindet sich die Kindertageseinrichtung *in* einem spezifischen Sozialraum mit mehr oder weniger definierten Grenzen, z. B. als bezirklicher Verwaltungsraum oder normativ als sogenannter „sozialer Brennpunkt“. Ausgangspunkt zur Abgrenzung dieses Sozialraums ist dabei nicht die egozentrierte Perspektive der Einrichtung, sondern eine soziozentrierte Perspektive eines *gemeinsamen* Sozialraums. Die Zusammenarbeit mit anderen Akteur:innen wird über diesen Sozialraumbezug gerahmt.

Soziozentrierter Sozialraum ergänzt um eine Zentrum-Peripherie-Perspektive

„Kitas mit Familienzentrum oder Kitas in Kooperation mit einem Familienzentrum sind geeignete Orte für Begegnungen von Familien aus dem Stadtteil. [...] Diese Einrichtungen haben [...] für Familien Zentrumscharakter“ (BE 2014, S. 51 f.).

Bei der letzten Form der Relationierung wird ebenfalls ein spezifischer Raum aus soziozentrischer Perspektive in den Blick genommen, z. B. geografisch als Quartier, verwaltungsbezogen als Bezirk oder sozial als Umfeld, jedoch ergänzt um

eine Zentrum-Peripherie-Perspektive. Typischerweise werden hier im Kontext des Auftrags zur Stärkung des Gemeinwesens die Kitas wie folgt adressiert: Sie sollen als sozialräumlicher Knotenpunkt fungieren, um sich und andere zu vernetzen.

Anhand der vier dargestellten Sozialraumkonstruktionen zeigt sich, dass Kindertageseinrichtungen prinzipiell aufgefordert werden, verschiedene Formen sozialräumlicher Vernetzung zu adaptieren und dabei unterschiedliche sozialräumliche Konstruktionen und Grenzziehungen (funktional, sozial, geografisch und verwaltungstechnisch) zu berücksichtigen. Alle vier Sozialraumkonzepte werden in den Bildungsplänen nicht systematisch zueinander ins Verhältnis gesetzt. Auch findet sich keine dezidierte und systematische Verknüpfung mit den Vernetzungsaufträgen. So werden etwa Vernetzungsaufträge zur Ausweitung des Bildungsangebotes sowie zur Professionalisierung der Fachkräfte überwiegend mit egozentrierten Sozialraumbezügen verknüpft, aber auch Unterstützungsleistungen zur Normalisierung von Kindern oder Familien teilweise egozentriert konstruiert.

4 Sozialräumliche Vernetzungen von Kitas – organisationale Perspektiven

Nachfolgend werden zunächst Analysen zu zwei Kindertageseinrichtungen vorgestellt, um darzulegen, wie unterschiedlich sie die Vernetzungsaufträge übersetzen und Sozialraumbezüge herstellen. Hiervon ausgehend werden anschließend die Ergebnisse der qualitativen Netzwerkanalysen anhand einer Typologie dargestellt, für welche die beiden Fallbeispiele als Ankerfälle dienen.

4.1 Sozialräumliche und organisationale Settings im Kontext von Vernetzungsschwerpunkten

4.1.1 Fallbeispiel 1: Kinderladen Radieschen

Der Kinderladen Radieschen ist ein eingetragener Verein (Elterninitiative) in einem wohlsituierten Stadtteil einer Großstadt. In der Einrichtung werden 25 Kinder zwischen drei und sechs Jahren von zwei Erzieher:innen und zwei Sozialassistent:innen in einer Gruppe betreut. Das Interview findet in diesem Fall mit der Leitung sowie Teilen des Teams und des Vorstands statt. Die Kita-Leitung markiert zu Beginn des Interviews ein spezifisches organisationales Selbstverständnis:

„Und wir arbeiten sehr familiär. Also wir arbeiten ganz dicht mit den Eltern zusammen. [...] Wenn man in einem Kinderladen ist, dann lebt man mit dem Kinderladen. Man geht mit dem ins Bett, und man wacht mit dem auf, das ist einfach so. Das geht den Erziehern so und den Eltern so. Und das ist vielleicht nicht was für jeden, aber es ist für die Kinder ganz toll, weil sie sich ganz eingebettet und ganz behütet fühlen und ja, und man viel mehr Möglichkeiten hat, auch an dem Kind dran zu sein und zu gucken: Was braucht es, wie geht es ihm?“

Für die Interviewte nimmt das Herausstellen der organisationalen Identität einen besonderen Stellenwert ein, wobei emotionale und (ver)sorgende Aspekte eine wesentliche Rolle spielen. Die Organisation orientiere sich an den Bedürfnissen der Kinder. Dies sei wichtig, damit die Kinder eingebettet und behütet seien. Auch betont die Leitung die besonders enge Zusammenarbeit mit den Eltern. Mehr noch: Die Einrichtung wird für alle – Kinder, Mitarbeitende und Eltern – als eine Art Familie gerahmt, sodass sich auch im Sinne von Oevermann (1996) die Differenz zwischen privat und öffentlich, zwischen diffusen und spezifischen Rollenbeziehungen zu verwischen scheint. Dies drückt sich in der Aussage aus: „Man geht mit dem ins Bett.“ Eltern übernehmen nicht nur viel Verantwortung und tragen wesentlich zur Gestaltung und zum Funktionieren des Kinderladens bei, „arbeiten“ dort und haben „Aufgaben, Ämter“. Sie sind Teil der Familie Kinderladen. Insgesamt sei in diesem Kinderladen „alles persönlicher, enger und [...] besser und [...] viel privater“. An diesem Grundverständnis ist auch die Vernetzung der Einrichtung ausgerichtet.

Laut Interview verfügt der Kinderladen über eine Reihe von – fast ausschließlich – dyadischen Beziehungen, die in erster Linie als Ressourcen für die Einrichtung wahrgenommen werden. Einige Beziehungen, z. B. zum Caterer, Bioladen und Vermieter, werden dabei explizit als „Dienstleistungsverhältnis“ positioniert („Also wir wollen was von denen, die bringen uns Produkte [...] die machen was für uns.“) und sollen grundlegende (infrastrukturelle) Bedarfe des Kinderladens abdecken. Daneben gibt es einerseits Beziehungen zu unterstützenden Diensten (Logopädie und Ergotherapie), von denen die Initiative zur Vernetzung primär ausgeht und die „regelmäßig kommen“. Beziehungen zur Gestaltung des Übergangs gehen teilweise von den Grundschulen aus und bieten fall- oder anlassbezogenen Gelegenheiten des Austausches. Alle diese Beziehungen sind von einer gewissen Regelmäßigkeit und Häufigkeit geprägt und befinden sich im geografischen Nahraum.

Als zentrale multiplexe Unterstützungsbeziehung auf Organisationsebene wird der Kinderladendachverband genannt, der neben dem Angebot von Fachberatung und Supervision auch in den Bereichen Personal und Finanzen unterstützt. Darüber hinaus gibt es eine Reihe von ebenfalls dyadischen Beziehungen, die insbesondere zur Optimierung der Bildungsarbeit beitragen, z. B. Zauberer, Stadtbibliothek, Theater, Polizei und Feuerwehr. Diese Beziehungen weisen eine

bestimmte Regelmäßigkeit auf, sind aber nicht zwangsläufig räumlich nah. Sie sind ebenso eher unidirektional konnotiert und weisen einen Dienstleistungscharakter auf, indem über sie Ressourcen für die Binnenziele (vor allem Versorgung und Bildungsoptimierung) des Kinderladens mobilisiert werden. Im Nahraum steuert die Einrichtung aufgrund fehlender eigener Außenflächen einen Spielplatz an. Dieser bietet gleichzeitig eine Gelegenheitsstruktur, um Austausch zu anderen Kitas, Eltern und Kindern herstellen zu können.

Auffällig ist insgesamt, dass fast alle Beziehungen dyadisch strukturiert sind und wenig als sozial eingebettet betrachtet werden. Diese Binnenvernetzung bildet sich somit strukturell in einem „Sternnetzwerk“ ab. Der Kinderladen positioniert den eigenen Sozialraum primär egozentriert als funktionalen Ressourcenraum (vgl. Kap. 3) und wirkt kaum in den Sozialraum hinein. Dies kommt auch in den folgenden Aussagen der Interviewten zum Ausdruck:

Vorstand 1: *Das Einzige, was sein könnte, was ich aber nicht weiß, ist, ob die Stadtbibliothek noch mit dem Theater oder den Museen wieder letztendlich/*

Vorstand 2: *Das ist ja alles Kultur irgendwie. Nein, sonst haben die, glaube ich, nicht so viel miteinander.*

Kita-Leitung: *Vielleicht kauft ‚Spaghetti Bolognese‘ auch bei ihm. [Lacht] So was weiß man ja alles nicht. Das ist aber [unv.] auch mal witzig zu wissen.*

Demnach scheint es in der Einrichtung kein großes Netzwerkwissen darüber zu geben, wer mit wem im Sozialraum vernetzt ist. Dieses Wissen um Alter-Alter-Relationen bzw. die sozialen Einbettungen der Alteri scheint auch nicht notwendig zu sein, um den Aufgaben des Kinderladens gerecht zu werden. Neue Beziehungen werden zudem häufig über die Eltern erschlossen, die als eine Art Broker bzw. Vermittler fungieren:

Vorstand 1: *Und es gibt aber auch das Elternamt, die Mediengruppe, wo auch die Öffentlichkeitsarbeit mit reinfällt. Das heißt, da haben wir zumindest auch einen Elternteil oder mehrere Elternteile, die im Stadtteil die Öffentlichkeitsarbeit übernehmen und da auch manchmal Spendengelder einholen [...] Und manchmal wird auch was von Eltern reingetragen, dass die irgendwie sagen: ‚Ich kenne wen, oder wir waren irgendwie auf einem Bauernhof, und da war es ganz toll. Wollt ihr euch das nicht auch mal angucken?‘*

Im Gegenzug wird konstatiert, dass der Kinderladen nur sehr bedingt in den eigenen Sozialraum hineinwirkt:

Interviewerin: *Würdet ihr auch sagen, ihr habt auch irgendwas, wo ihr sagt, da beeinflusst ihr den Sozialraum ganz stark mit? [...]*

Erzieherin: *Hm, schwierig. Schwierig. [...]*

Leitung: *[Lacht] Wir nerven die Leute auf dem Spielplatz vielleicht? Ich weiß es nicht. Mir fallen nur so [lachend] komische Sachen ein. [Lacht] Im Haus, so die über uns wohnen.*

Erzieherin: *[...] Fasching, dann mischen wir Ravensberg [Stadtteil] auf, ne, mit Musik?*

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Elterninitiative sich grundlegend als familiäre Einrichtung konstituiert, die eine enge Verwobenheit von Kinderladen, Eltern und Kindern – quasi familienanalog – aufweist. Spezifische Elternarbeit *in* der Einrichtung und *für* die Einrichtung ist hierbei ein fester und elementarer Bestandteil der Organisationskultur. Die Netzwerkarbeit dient vor allem der Sicherstellung von grundlegenden Bedürfnissen der Kinder wie Essen, Wohnen sowie Bildung. Eine sozialräumliche Vernetzung bedeutet hier primär die Nutzung der Akteur:innen als Ressourcenträger:innen. Die Aktivitäten sind einrichtungsfokussiert, um „die Familie“ optimal versorgen zu können. Es besteht kein Anspruch, einen Sozialraum aktiv mitzugestalten, z. B. um für die Familien über die Einrichtung hinaus ein förderliches Umfeld zu schaffen. Vielmehr betrachtet die Einrichtung ihren Sozialraum primär als Ressourcenraum im Sinne einer *binnenorientierten Ressourcennutzung*. Dabei ist der Kinderladen kaum strukturellen Vorgaben in der Gestaltung seiner Beziehungen unterworfen und kann die überwiegend dyadisch strukturierten Beziehungen – in Abhängigkeit der sozialräumlichen Ressourcenlage – relativ eigenmächtig gestalten und gegebenenfalls austauschen (siehe auch Truschkat/Altissimo/Volk i. E.).

4.1.2 Fallbeispiel 2: Familienzentrum Möhre

Das Familienzentrum Möhre befindet sich in öffentlicher Trägerschaft und liegt in einem Stadtteil mit besonderen Herausforderungen einer Großstadt. Hier betreuen etwa 25 Fachkräfte 185 Kinder zwischen null und 14 Jahren in zehn Gruppen. Zu Beginn des Interviews nimmt der Leiter zur Verortung sowohl der Einrichtung als auch der Klientel eine Auseinandersetzung mit dem Begriff des *sozialen Brennpunkts* vor:

„Man könnte jetzt sagen, dieses Wort benutze ich nicht so ganz gern, sozialen Brennpunkt, weil es ist immer sehr leicht, sozialer Brennpunkt zu sagen. Es sind halt Aufgaben mit besonderen Herausforderungen. Ich würde jetzt aber nicht sagen, das ist jetzt schwieriger, in diesem Bereich zu arbeiten, es ist ein anderes Arbeiten bei uns in der Einrichtung.“

Der Leiter macht deutlich, dass sich „auch gerade so dieser Stadtteil hier natürlich auch auf die Arbeit sich auch auswirkt“, und er beschreibt die besondere Stellung der Elternarbeit, die in der Funktion der Einrichtung als Familienzentrum begründet ist:

„Dadurch, dass wir jetzt ein Familienzentrum sind, bieten wir Eltern auch unterschiedlichen Lebenslagen Unterstützung an. Also es geht natürlich von ganz normalen Angeboten, niederschwellig von Backen, Kochen und Hilfen in lebenspraktischen Lagen. Aber wir sind momentan dabei zu gucken, wo sind die Stärken der Eltern, wo können die Eltern auch hier gewisse Sachen einfach unterstützen, wo können sie auch hier andere Eltern unterstützen, wo können sie auch Angebote machen?“

Der Leiter bezieht somit zu Beginn des Interviews einen normativen Bezugspunkt („sozialer Brennpunkt“) sowie einen territorial-administrativen Bezugspunkt („Stadtteil“) zur Konstruktion des Sozialraums des Familienzentrums ein.

Das Familienzentrum unterhält eine Vielzahl an Beziehungen – insbesondere zu Akteur:innen im Stadtteil –, die darauf ausgerichtet sind, Ressourcen für die Einrichtung zu akquirieren. Neben solchen Vernetzungen zur Gewährleistung der Bildungsarbeit, etwa Verkehrserziehung durch die Polizei oder Zusammenarbeit mit umliegenden Kitas und Grundschulen, zeigt das Familienzentrum eine Reihe von insbesondere projektförmigen Kooperationen zur Unterstützung von Familien und zur Elternbildung. Diese auf spezifische Aufgabenbereiche ausgerichteten und damit *segmentorientierten Vernetzungen* sind entweder dyadisch oder in Clustern organisiert. Zum Beispiel gibt es ein Projekt für geflüchtete Familien und ihre Kinder in Kooperation mit einer Familienbildungsstätte, einem Familienzentrum und zwei Hilfsorganisationen, und die Organisation der Frühförderung erfolgt gemeinsam mit dem Jugendamt, dem Gesundheitsamt, den Eltern und Erzieher:innen.

Als wichtigste Beziehung des Familienzentrums wird schließlich der „Stadtteilmanager“ benannt, der zwei Arbeitskreise im Stadtteil leitet, in die das Familienzentrum eingebunden ist. Er wird vom Leiter des Zentrums als „Angelpunkt“ für die Stadtteilarbeit bezeichnet:

„Also GANZ wichtig, wir haben hier einen Stadtteilmanager. Also hier im Stadtteil [...] Der organisiert die Stadtteilarbeit. [...] Es gibt, sage ich mal, einen großen Kreis – großer Kreis – morgen ist wieder so ein Treffen, da werden im Prinzip alle Menschen, die hier irgendwie was tun, von Geschäftsleuten bis zu sozialen Einrichtungen, Schulen, kirchliche Bildungsstätte, alle möglichen Sachen, interessierte Menschen hier im Stadtteil, die hier was bewegen wollen, die treffen sich regelmäßig in einem relativ großen Kreis. Ne? Alle, um zu gucken, was ist für den Stadtteil wichtig, was ist/was soll gemacht werden? Und dieser Kreis hat sich aber noch mal GETEILT, weil der so groß geworden ist [...] Wir sind natürlich in BEIDEN Kreisen.“

Über die beiden Arbeitskreise arbeitet das Familienzentrum an Themen mit, die sich auf den Sozialraum (hier vor allem über den Stadtteil gerahmt) richten und über die genuine Bedarfe des Familienzentrums hinausgehen. Grundlage dafür ist ein Kooperationsverständnis des Leiters, das vorsieht, „[...] dass ich mit den Leuten auf irgendeine Art und Weise ins Gespräch komme und gucke, was ist für meine eigene Einrichtung natürlich wichtig und was ist für den Stadtteil wichtig und was ist für die Familien hier wichtig?“ Gleichzeitig ist diese Art der multiperspektivisch ausgerichteten *sozialraumorientierten Vernetzung* eine Gelegenheitsstruktur, um Kontaktmöglichkeiten zu Akteur:innen wie dem „Ortsbürgermeister“ oder dem „Geschäftsmann von nebenan“ wahrzunehmen und ein Netzwerkwissen aufzubauen. Schließlich stellt das Familienzentrum auch anderen Akteur:innen Räumlichkeiten zur Verfügung und wirkt so ebenfalls in den Sozialraum hinein. Da das Familienzentrum in Zukunft zum Stadtteilzentrum ausgebaut werden wird, prognostiziert der Leiter eine steigende Bedeutung des Familienzentrums im Stadtteil:

„Wir brauchen hier nicht in Konkurrenz treten, wir haben genug Kinder, aber sage ich mal, dass man uns WAHRNIMMT. [...] Aber dadurch, dass wir a) Familienzentrum sind, a) noch mal hier noch mal ganz anders verortet sind, b) noch mal hier mittendrin sind und noch mal ausgebaut werden, also ich glaube, es gibt niemanden, der jetzt sagt irgendwie, das Familienzentrum ist so doof, mit denen wollen wir nichts zu tun haben. Also ganz im Gegenteil.“

Als Grundlage für das konzeptionelle Arbeiten wird im Interview der Early-Excellence-Ansatz angeführt, der zwar vom Träger vorgegeben wurde, jedoch als eigenes Projekt zur Weiterentwicklung positioniert wird. In diesem Sinne ist es dem Leiter wichtig, dass sich die Beschäftigten des Familienzentrums sukzessive weiterbilden, „[...] um erst mal so eine Haltung auch und eine Sensibilität diesem Stadtteil gegenüber einfach zu erbringen“. Der städtische Träger gestaltet auch weitere Initiativen im Stadtteil, in die das Zentrum sich einbindet:

„Es gibt auch, gerade durch [unv.], ja eine neue Offensive hier im Stadtteil. [...] Es ist nicht verpflichtend, aber sage ich mal, das ist eine moralische Verpflichtung, dass man natürlich da auch zusammenarbeitet, [...] Und dass es auch gewisse Prioritäten hat, weil man ja auch gesagt hat hier im Stadtteil, die Einschulungsquote ist einfach sehr schlecht, sage ich mal, dass Kinder immer Schwierigkeiten haben in der Schule, und dass da neue Konzepte entwickelt werden sollen. Und das ist ja auch sinnig. Und dann ist es natürlich logisch, dass dann alle, die an den Kindern arbeiten, daran beteiligt sind.“

Abschließend wird nochmals im Kontext der sozialräumlichen Einbettung betont, dass bei der Ausrichtung des Familienzentrums der Fokus auf den Bedarflagen im Stadtteil liegt:

„Wir wollen jetzt nicht Angebote für deutsche Eltern und Angebote für Migrationseltern. Wir wollen im Prinzip Angebote für ALLE Eltern haben. Und das ist natürlich schwierig. So gewisse Brücken können wir nicht unbedingt immer bauen, die eben noch gar nicht so da sind irgendwie auch hier im Stadtteil [...]. Also das wäre schon mein Wunsch, sage ich mal, dass wir irgendwie alle erreichen.“

Das Familienzentrum zeigt dabei zwar auch auf die eigene Einrichtung bezogene, *binnenorientierte* Vernetzungen auf, verfügt aber schwerpunktmäßig über *segmentorientierte* Vernetzungen, die sich auf spezifische Aufgabenbereiche beziehen, und über *sozialraumorientierte* Vernetzungen, die auf den Sozialraum ausgerichtet sind. Generell versteht sich das Familienzentrum als Akteur, der aktiv gemeinsam mit anderen Akteur:innen den Auf- und Ausbau einer lokalen Bildungs- und Unterstützungsstruktur für Eltern und Kinder vorantreibt. Dabei sieht sich die Einrichtung einerseits in einer zentralen Rolle und andererseits als angewiesen auf die Zusammenarbeit mit anderen auf Basis eines soziozentrierten Sozialraumkonzeptes, das in diesem Fall in erster Linie durch die soziostrukturelle Zusammensetzung des Stadtteils geprägt ist. Das Familienzentrum hat eine solche Form der Sozialraumorientierung regelrecht in seiner organisationalen Identität verankert und positioniert sich als ein wichtiger Teil einer sozialräumlichen Dienstleistungsinfrastruktur.

4.2 Vernetzungsmodi von Kitas und strukturelle Inklusiveness

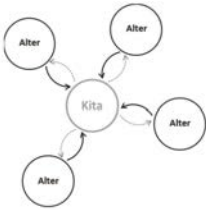
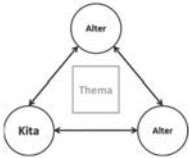
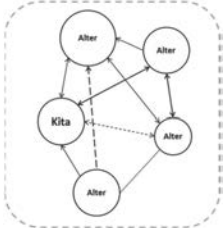
Mithilfe der qualitativen strukturalen Analyse der Interviews und Netzwerkkarten wurde im Rahmen einer Ergebnisverdichtung herausgearbeitet, dass sich Kindertageseinrichtungen mit unterschiedlichen Akteur:innen auf strukturell verschiedene Arten und Weisen vernetzen. Es lassen sich drei zentrale Vernetzungsmodi unterscheiden, die jeweils mit verschiedenen Herstellungsweisen des Sozialraumbezugs verbunden sind (vgl. Tab.). Der jeweilige Vernetzungsmodus ist verknüpft mit unterschiedlichen Gestaltungsspielräumen von Kitas:

- *Binnenorientierte Ressourcennutzung* beschreibt einen Vernetzungsmodus, bei dem Kitas über Beziehungen Ressourcen für die eigene Organisation aktivieren und mobilisieren. Die Vernetzungsinitiative geht dabei in der Regel von der Einrichtung aus. Beziehungen haben hier in erster Linie einen Dienstleistungscharakter, sind überwiegend dyadisch strukturiert und bilden sich in einer Art Sternnetzwerk ab, d.h., Beziehungen zwischen den

Kooperationspartner:innen werden kaum relevant für die Kita. Bei diesem Vernetzungsmodus geht es vor allem um eine egozentriert angelegte Nutzung des Sozialraums als *funktionaler* Ressourcenraum (vgl. Kap. 3).

- *Segmentorientierte Ressourcenkoordination* charakterisiert einen Vernetzungsmodus, bei dem Kindertageseinrichtungen in Bezug auf etwas Drittes (z. B. ein pädagogisches Thema, eine spezifische Klientel) mit anderen kooperieren. Diese Zusammenarbeit kann begrenzt projektförmig sein oder auch zeitlich überdauernd. Beziehungen sind hier eher reziprok angelegt und betonen die gemeinsame Arbeit an etwas. Sie können dabei sowohl dyadisch als auch supradyadisch (als Cluster) ausgerichtet sein. Sozialräume werden in diesem Fall polyzentriert oder soziozentriert (vgl. Kap. 3) als Handlungsraum und Gelegenheitsstruktur konstruiert.
- *Sozialraumorientierte Ressourcenstrukturierung* steht für einen Vernetzungsmodus, bei dem die Kita gemeinsam mit anderen Akteur:innen darauf abzielt, Strukturen für den Sozialraum aufzubauen, die über eine Befriedigung der Bedarfe der singulären Einrichtung und deren Klientel hinausgehen. Ziel ist, einen Mehrwert für den Sozialraum zu erwirken und die Einrichtung dabei als einen Akteur im gemeinsamen Sozialraum zu positionieren und somit aus einer soziozentrierten Perspektive den Sozialraum (mit) weiterzuentwickeln. Beziehungen sind dabei (eher) reziprok angelegt und meistens in Clustern bzw. integrierten Netzwerken strukturiert.

Tabelle: Vernetzungsmodi von Kitas

Vernetzungsmodus	Binnenorientierte Ressourcennutzung	Segmentorientierte Ressourcenkoordination	Sozialraumorientierte Ressourcenstrukturierung
			
Beispiele für Vernetzung	Die Kita benutzt einmal wöchentlich die Turnhalle des lokalen Sportvereins; einmal wöchentlich kommt eine Musikerin zur Stärkung der musikalischen Früherziehung	Die Kita arbeitet mit weiteren Einrichtungen (Familienbildung, Beratung, weitere Kitas etc.) in einem Projekt für Eltern mit besonderen Unterstützungsbedarfen	Die Kita ist Teil einer multiprofessionellen Arbeitsgruppe, in der über sozialräumliche Belange diskutiert und über ein gemeinsames Vorgehen entschieden wird

Vernetzungsmodus	Binnenorientierte Ressourcennutzung	Segmentorientierte Ressourcenkoordination	Sozialraumorientierte Ressourcenstrukturierung
Sozialraumbezug	egozentrierte Perspektive: funktionaler Ressourcenraum	polyzentrierte/soziozentrierte Perspektive: Handlungsraum und Gelegenheitsstruktur	soziozentrierte Perspektive: gemeinsamer/integraler Gestaltungsraum
Gestaltungsspielraum der Kita für Vernetzung	Relativ große Gestaltungsspielräume in Abhängigkeit der organisationalen und sozialräumlichen Ressourcen	Relativ große Gestaltungsspielräume in Abhängigkeit der Institutionalisierung der Beziehungen sowie der organisationalen und sozialräumlichen Ressourcen	Eingeschränkte Gestaltungsspielräume in Abhängigkeit der Struktur des Netzwerkes und des Grades der Institutionalisierung von Beziehungen
  			
Dimensionen struktureller Inklusiveness			
Organisationale Grenzbildung	organisationale Schließung gegenüber anderen	organisationale Profilbildung im Feld	organisationale Öffnung ins Feld
Formen der Teilhabe	innenbezogen	themenbezogen	sozialraumbezogen
Potenziale für strukturelle Inklusiveness	organisationale Integration	normalisierende Sozialintegration	anlass- und fallübergreifende, sozialräumliche strukturelle Inklusiveness

Quelle: Eigene Darstellung

Die drei Typen von Vernetzungen schließen sich gegenseitig nicht aus und können in einer Kindertageseinrichtung parallel vorkommen. Die meisten Kitas weisen mehrere Vernetzungsmodi auf. Diese sind zum Teil unterschiedlich stark ausgeprägt, bzw. bei einigen zeigen sich in Abhängigkeit konkreter sozialstruktureller und organisationaler Settings dominante Vernetzungsmodi.

In einem weiteren Schritt der Analyse haben wir uns gefragt, welche Implikationen sich aus den jeweiligen Vernetzungsmodi für strukturelle Inklusiveness ergeben (vgl. Tab.). Hierunter verstehen wir das Potenzial für Teilhabe, das sich strukturell aus den jeweiligen Modi ergeben kann. Dabei wird berücksichtigt, dass hieraus eben nur ein gewisses Potenzial für Inklusion⁶ erwächst und weitere Bedingungen erfüllt sein müssen, die über die Vernetzung von Akteur:innen hinausgehen.

6 Wir legen hier kein spezifisches Verständnis von Inklusion an und gehen rekonstruktiv vor. Die unterschiedlichen Verständnisse, die sich empirisch zeigen, werden in der Tabelle vorgestellt.

Das Beispiel der *Elterninitiative Radieschen* zeigt, dass innerhalb der Organisationsidentität Gemeinschaft durch Abgrenzung nach außen hergestellt wird. Innerhalb dieser Gemeinschaft wird binnenbezogen familiäre Sorge und damit eine einrichtungsbezogene Teilhabe für Kinder, Familien und Fachkräfte ermöglicht. Die Integration geschieht hier partikular, auf die Einrichtung bezogen, wobei nicht intendiert ist bzw. ungewiss bleibt, ob hierüber Integration in andere und größere Akteursgemeinschaften erreicht werden kann.

Beim *Familienzentrum Möhre* lassen sich dagegen sowohl eine segmentorientierte Ressourcenkoordination als auch eine sozialraumorientierte Ressourcenstrukturierung identifizieren. Das Zentrum verfolgt ein öffnendes und integrierendes Prinzip mit Blick nach außen, das mit einer dezidierten sozialräumlichen Vernetzungshaltung einhergeht. Über eine organisationale Öffnung mit Fokus auf eine sozialraumorientierte Ressourcenstrukturierung soll dabei Teilhabe für möglichst *alle* Kinder und Familien aus dem Sozialraum ermöglicht werden. Der Stadtteil wird als sozialräumliche Grenze herangezogen, innerhalb derer sich die Einrichtung zur Zusammenarbeit mit anderen Akteur:innen öffnet, aber auch bindet. Allerdings folgt nicht jegliche Form der Vernetzung dem Modus der sozialraumorientierten Ressourcenstrukturierung und richtet sich auch nicht an alle Kinder und Familien. So wird z.B. im Modus der *segmentorientierten Ressourcenkoordination* ein Projekt für geflüchtete Familien und ihre Kinder durchgeführt, das sich – abhängig von der Lebenslage der Adressat:innen – gezielt und themenbezogen für eine normalisierende Sozialintegration einer spezifischen Gruppe einsetzt.

5 Diskussion und Ausblick

Zu Beginn des Beitrags wurde festgestellt, dass fachlich und bildungspolitisch sehr unterschiedliche Aufträge mit Vernetzung verbunden werden. Kindertageseinrichtungen werden adressiert, sich sozialräumlich zu vernetzen, wobei unterschiedliche Vorstellungen von Sozialräumen bestehen. Die Studie konnte zunächst aufzeigen, dass auch in den drei analysierten Bildungsplänen divergierende Vernetzungsaufträge und Sozialraumkonzepte an Kitas herangetragen werden. Ein systematisches, übergreifendes Konzept sozialräumlicher Vernetzung wird dabei nicht ausformuliert. Je nach Aufgabenbereich wird implizit die Erwartung geäußert, dass Kindertageseinrichtungen verschiedene sozialräumliche Perspektiven einnehmen können und sollen. Ausgespart bleibt dabei aber überwiegend die Frage, wie Vernetzungsaufträge mit konkreten sozialräumlichen Einbettungen (z. B. mit unterschiedlichen Infrastrukturen und Bedarfslagen), organisationalen Settings (z. B. Organisationen mit verschiedenen Schwerpunkten und Trägerstrukturen) und Vernetzungsressourcen (z. B. personell, finanziell, konzeptionell) von Kitas in Beziehung gesetzt werden sollen.

Unterschiedliche Sozialraumbezüge haben jedoch aus netzwerktheoretischer Perspektive verschiedene Konsequenzen für die Gestaltungsspielräume der Organisationen. Dies zeigte sich auch anhand der qualitativen Analyse von Netzwerkinterviews mit Leitungskräften. Es wurde deutlich, dass die befragten Leitungen als Repräsentant:innen ihrer Einrichtung die an sie herangetragenen Vernetzungserwartungen (sozialräumlich) sehr unterschiedlich übersetzen. Zentral für die jeweilige Perspektive auf die Vernetzung im Sozialraum scheint hier das Verhältnis von strukturellen Bedingungen der Organisation (z. B. räumlich-strukturelle Lage, normative Ausrichtung sowie Größe) und Organisationsidentität (vgl. Albert/Whetten 1985) zu sein. Die von uns herausgearbeiteten Vernetzungsmodi der binnenorientierten Ressourcennutzung, der segmentorientierten Ressourcenkoordination und der sozialraumorientierten Ressourcenstrukturierung weisen damit einhergehende unterschiedliche Sozialraumbezüge und Gestaltungsspielräume für die jeweilige Vernetzung auf.

Wenn etwa ein Sozialraum aus *egozentrierter Perspektive* als Ressourcenraum betrachtet wird, kann die Organisation – in Abhängigkeit des sozialräumlichen Angebots und der jeweiligen Ausdehnung des Sozialraums – relativ frei wählen, mit welchen Akteur:innen sie zusammenarbeiten will, da sich ein Netzwerk hier strukturell als eine Verknüpfung von dyadischen Beziehungen darstellt.

In den *soziozentrischen Sozialräumen* wird jedoch einerseits die Zugehörigkeit von Akteur:innen zum Netzwerk über den gemeinsamen Sozialraum begrenzt (z. B. Akteur:innen eines Stadtteils im Netzwerk Frühe Hilfen). Gleichzeitig zeichnet sich ein Netzwerk hier – über eine Verknüpfung der Akteure untereinander – als relativ dicht aus. Dies kann mit einem schnellen Informationsfluss und auch einer hohen sozialen Kontrolle einhergehen. Stellt eine Kindertageseinrichtung eine Art Vernetzungszentrum dar, bedeutet dies wiederum eine exponierte Netzwerkposition, die besonders machtvoll ist, da in der Kita die Vernetzungsfäden zusammenlaufen und der Koordinierungsaufwand der Netzwerkarbeit am höchsten ist.

Am Beispiel des Entwurfs eines *polyzentrierten Sozialraums* wird zudem deutlich, dass die Art und Weise, wie eine Kindertageseinrichtung ihr Handeln an den sozialräumlichen Bezügen anderer Akteur:innen ausrichtet und um diese ausdehnt, von den räumlich-strukturellen Bedingungen sowie von der Organisationsstruktur abhängt. Damit ist vor allem gemeint, dass Sozialraumkonstrukte von mehreren Akteur:innen divers und überlappend sein können, z. B. durch eine besonders heterogene Elternschaft oder durch die Größe und Art des Einzugsgebiets.

Die Studienergebnisse machen darauf aufmerksam, dass Kindertageseinrichtungen über sehr unterschiedliche organisationale Rahmungen und Ressourcen verfügen und sehr unterschiedlich sozialräumlich eingebettet sind. Wenn Vernetzungsformen – wie dargestellt wurde – eng mit der Organisationsidentität einer Einrichtung gekoppelt sind, können diese nicht ohne Weiteres entlang

bildungspolitischer Erwartungen verändert oder ergänzt werden (vgl. Truschkat/Altissimo/Volk i. E). Änderungen in den Vernetzungen der Kita können nur in Einklang mit ihrer organisationalen Identität erfolgen, d.h., sie müssen anschlussfähig sein. Dies ist vor allem zentral in Hinblick auf Debatten um die Rolle von Kitas als Bestandteil inklusiver Sozialräume. Die Analysen konnten verdeutlichen, dass die jeweilige Form der sozialraumbezogenen Vernetzung nicht folgenlos für Inklusion zu sein scheint, denn entlang von Vernetzungsmodi und Sozialraumbezügen, auf Basis von verschiedenen Organisationsidentitäten, werden sehr unterschiedliche Teilhabemöglichkeiten für Kinder und ihre Familien im Sinne einer strukturellen Inclusiveness eröffnet.

Dies bedeutet, dass darüber nachgedacht werden müsste, wie bildungspolitische Handlungsempfehlungen gestaltet sein sollen, um die Vielfalt von Kitas als vernetzte und vernetzende Akteure zu berücksichtigen und eine Analyse der jeweiligen bereits vorhandenen Netzwerkstrukturen zu ermöglichen. Denn es kann nicht von homogenen sozialräumlichen wie organisationalen Bedingungen ausgegangen werden, sondern die jeweilige Einbettung der Vernetzung muss beachtet werden. Einerseits bedarf es eines vertieften Wissens, wie und mit welchen Zielen in Bezug auf welche Aufgaben eine sozialräumliche Vernetzung in Kitas gestaltet werden kann. Dabei müssen die vorliegenden sozialräumlichen und organisationalen Bedingungen berücksichtigt werden. Andererseits ist eine reflexive organisationale Begleitung bei der Weiterentwicklung von Kitas zu sozialräumlich vernetzten Organisationen im Sinne struktureller Inclusiveness notwendig. Hierbei scheint es zentral, insbesondere multiprofessionelle Perspektiven sozialräumlicher Vernetzung miteinzubeziehen.

In den Bildungsplänen werden Kindertageseinrichtungen primär einseitig als sich und andere vernetzende Akteure positioniert. Aus netzwerktheoretischer Perspektive ist dies jedoch eine verkürzte Adressierung, wenn Vernetzung als prinzipiell reziproker Prozess gedacht und zur Stärkung sozialer Teilhabe implementiert werden soll, wenn Kitas also über Vernetzungen nicht nur in den Sozialraum – wie immer er von diesen auch jeweils verstanden wird – hineinwirken sollen, sondern der Sozialraum bzw. die Arbeit im Sozialraum auch auf die Einrichtungen zurückwirken soll. Dafür ist es notwendig, sowohl konzeptionell als auch praktisch nach Formen der Steuerung sozialräumlicher Vernetzung zu fragen (z. B. kommunale Teilhabeplanung oder regionales Sozialraummanagement), die über die Ebene einzelner Organisationen hinausgehen bzw. Organisationen unterschiedlicher Settings miteinzubeziehen vermögen.

Literatur

- Albert, Stuart/Whetten, David A. (1985): Organizational Identity. In: Staw, Barry M./Cummings, Larry L. (Hrsg.): *Research in Organizational Behavior*. Greenwich: JAI Press, S. 263–295.
- Bätge, Carolin/Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Riechers, Katharina (Hrsg.) (2021): *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- BE – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Weimar und Berlin: Verlag das Netz.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ.
- Buse, Miriam/Sauerhering, Meike (2018): Im Übergang. Kooperation von KiTa und Grundschule. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe).
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2013): Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: *Bildungsforschung* 1, H. 1, S. 11–25.
- Heimlich, Ulrich (2013): Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 33. München: DJI.
- Herrmann, Karsten (2014): Bildungspläne: Intention – Inhalte – Umsetzung. www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=97&catid=118&showall=&start=3 (Abfrage: 10.04.2022).
- Herz, Andreas/Peters, Luisa/Truschkat, Inga (2015): *How to do* qualitative strukturelle Analyse? Die qualitative Interpretation von Netzwerkkarten und erzählgenerierenden Interviews. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 16, H. 1, Art. 9, 52 Absätze.
- Hollstein, Betina/Töpfer, Tom/Pfeffer, Jürgen (2020): Collecting egocentric network data with visual tools: A comparative study. In: *Network Science* 8, H. 2, S. 223–250.
- Jung, Edit/Gels, Annika (2019): Vernetzung von Kitas im Sozialraum und darüber hinaus. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe).
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kobelt Neuhaus, Daniela/Refle, Günter (2013): Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 37. München: DJI.
- NI – Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2018): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung. Gesamtausgabe. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Salem, Tanja/Lengyel, Drorit (2020): Sozialräumliche Vernetzung von Kitas in der Migrationsgesellschaft und die Rolle der Leitungen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 13, H. 2, S. 229–244.
- Schilling, Carina (2021): Institutionelle Erwartungen als Rahmen multiprofessioneller Kooperations- und Vernetzungsstrukturen von Familienzentren. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 16, H. 3, S. 300–314.
- Schubert, Herbert (2008): Netzwerkkooperation – Organisation und Koordination von professionellen Vernetzungen. In: Schubert, Herbert (Hrsg.): *Netzwerkmanagement*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–105.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union.
- Töpfer, Tom (2022): Netzwerkkarteninterviews analysieren – Eine qualitative strukturelle Analyse zur sozialräumlichen Vernetzung von Kindertageseinrichtungen. In: *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung*. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 5, H. 1.
- Töpfer, Tom/Behrmann, Laura (2021): Symbolischer Interaktionismus und qualitative Netzwerkforschung – Theoretische und method(olog)ische Implikationen zur Analyse sozialer Netzwerke. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 22, H. 1, Art. 13, 58 Absätze.
- Töpfer, Tom/Karner, Britta/Cloos, Peter (2023): Vernetzung(en) als Auftrag an Kindertageseinrichtungen. Konzeptualisierungen in Bildungsplänen. In: *Frühe Bildung* 12, H. 1, S. 4–12. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000593>.
- Truschkat, Inga/Altissimo, Alice/Volk Sabrina (im Erscheinen): Optimierung durch Vernetzung? Bildungspolitische Programmatiken und organisationale Realitäten. In: Weber, Susanne Maria/Fahrenwald, Claudia/Schröer, Andreas (Hrsg.): *Organisation optimieren? Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.

Topografien kultureller Räume

Raumqualitäten in Kindertageseinrichtungen

Ursula Stenger, Claus Stieve, Michèle Zirves, Kristina Vitek,
Antonina Poliakova

Abstract

Die Gestaltung von Räumen in Kindertageseinrichtungen (Kitas) bildet eine zentrale Maßnahme frühpädagogischer Qualitätsentwicklung. Das Forschungsprojekt „RaumQualitäten – Eine Topografie des pädagogischen Raums in Kindertageseinrichtungen“ befasst sich damit, *wie* pädagogische Räume Erfahrungen anregen und durch welche Qualitäten sie als bildende Räume relevant werden können. Mit der Frage nach dem anregenden Raum werden in dieser Studie aus phänomenologischen und posthumanistischen Perspektiven heraus Topografien frühkindlicher Räume nachgezeichnet und nicht nur institutionelle Anforderungen und pädagogische Absichten, sondern auch die Raumerfahrungen von Kindern, das Ereignishafte und die Entstehung kultureller Räume in Kitas analysiert. Anhand von Geschichten aus zwei Kindertageseinrichtungen werden Bildungskonfigurationen herausgearbeitet, die als gestalterische Antworten auf Anforderungen, Ereignisse, aber auch gesellschaftliche und ökologische Herausforderungen zu verstehen sind. Ziel ist eine Analyse des anregenden Raumes, die neue Reflexionsperspektiven für Qualitätsdiskurse anbietet, indem die Diversität von Qualität in lokalen und situativen Kulturen aufgezeigt wird.

Schlagwörter: Phänomenologie, Raumqualitäten, Topografie, kulturelle Räume, Bildungskonfiguration

1 Einleitung

Die Gestaltung der in der Kindertagesbetreuung genutzten Räumlichkeiten bildet eine der zentralen Maßnahmen frühpädagogischer Qualitätsentwicklung in Leitfäden und Gesetzen. In den Veröffentlichungen von Bund, Ländern oder Kommunen wird dabei vielfach eine die Erfahrung „*anregende* und ansprechende Raumgestaltung“ als notwendige Voraussetzung für „gute Bildung und Betreuung“ hervorgehoben (BMFSFJ/JFMK 2018, S. 38; Hervorh. d. Verf.). Der in Kitas

alltagssprachlich vertraute „Aufforderungscharakter“ von Dingen und Räumen bestimmt zugleich die Fachdiskussion der Pädagogik der frühen Kindheit seit ihren Anfängen. Mit dem Raum als „drittem Erzieher“ oder der „anregenden Lernumwelt“ (Liegle 2010, S. 14, 20) korrespondiert in diesen tradierten Denkweisen die Selbsttätigkeit von Kindern.

Die folgende Studie fasst Ergebnisse des Verbundprojekts „RaumQualitäten“ der Technischen Hochschule Köln und der Universität zu Köln zusammen. Das Projekt befasst sich aus einer phänomenologischen Perspektive mit der Frage, *wie* pädagogische Räume Erfahrungen anregen und durch welche Qualitäten sie als bildende Räume relevant werden können. Im Mittelpunkt steht ein raumtheoretischer Zugang, mit dem der Raum grundlegend aus der konkreten Erfahrung heraus, hier der von Kindern und Fachkräften, verstanden wird. Das heißt, der Kita-Raum wird nicht wie eine Sache vorausgesetzt, die sich Kinder nachträglich aneignen: „Raumerfahrungen machen wir nicht in einem abstrakten Raum, sondern immer in einer räumlichen Situation“ (Brinkmann/Westphal 2015, S. 9). Raumerfahrungen beziehen sich auf einen jeweiligen Moment und Ort, in dem ein Raum sich nicht nur materiell, sondern damit eng verbunden körperlich, sozial, sprachlich und kulturell zeigt und gestaltet (vgl. Waldenfels 2001).

Moderne Kindheit ist durch kulturelle Artefakte bestimmt, in denen immer schon alles, was sie umgibt, in bestimmte Ordnungen eingebunden erscheint (Brinkmann/Westphal 2015, S. 9). Dass Dinge auffordern, ist daher auch Thema sozialwissenschaftlicher Perspektiven. Sie verweisen darauf, wie Dinge zur Normierung kindlichen Verhaltens beitragen (vgl. Neumann 2013). In dem hier dargestellten Forschungsprojekt werden mit der Frage nach dem anregenden Raum das Ereignishafte und eine kulturelle *Entstehung* von Raum analysiert, die nicht nur im Sinne eines normativen Ordners anhand vorab festgelegter institutionalisierter Planungen und Kriterien der Bewertung zu bestimmen sind. Der Raum mit seinen jeweiligen Anregungsqualitäten fordert eine ständige Gestaltung heraus. Bewusst wird daher keiner pädagogischen Programmatik gefolgt, sondern Ziel ist eine Analyse des anregenden Raumes.

Im Folgenden werden zunächst der Qualitätsansatz des Projekts (Kapitel 2), phänomenologische und posthumanistische methodologische Zugänge (Kapitel 3) sowie Methoden und die Stichprobe (Kapitel 4) vorgestellt. Im Anschluss werden Topografien frühpädagogischer Räume beschrieben (Kapitel 5), und aufbauend auf einer kulturtheoretischen Einordnung werden die Kulturen von zwei ausgewählten Einrichtungen zusammenfassend herausgearbeitet (Kapitel 6). Entwickelt wird damit ein Qualitätsansatz im Sinne von Räumen als bildenden, kulturellen Konfigurationen (Kapitel 7).

2 Qualität – eine phänomenologische Perspektive

Mit dem hier vorgestellten Projekt „RaumQualitäten“ werden Ansätze gesucht, einen erweiterten Qualitätsbegriff zu entwickeln. Der Begriff *Qualität* kann mit Thompson als Instrument betrachtet werden, das die „Weiterentwicklung der Frühpädagogik *organisiert*“ (Hervorheb. im Orig., Thompson 2021, S. 21), und er steht in einem engen Zusammenhang mit der Kita als Raum. Mit Moss kann Qualität auch als „Organisation von Kindern im Raum“ (Moss 2015, S. 33) verstanden werden, z. B. indem ihre Tätigkeiten in bestimmten Räumen vor-
tet werden. Der Begriff kennzeichnet in dieser Lesart nicht allein einen guten Zustand von Kitas, sondern ein Steuerungsinstrument. Sein Gewinn liegt darin, allgemeingültige und hochwertige Kategorien etwa für Raumgrößen und -aufteilungen zu entwickeln. Zugleich legt er eine Art sich institutionalisierender Karte über die Wirklichkeit sehr unterschiedlicher Kita-Räume.

In der heutigen Qualitätsdiskussion finden sich u. a. zwei Konzepte (vgl. Karcher/Stieve 2021): Ein häufig zugrunde gelegtes Modell für die Qualitätsentwicklung und -bewertung bildet die Aufteilung in Orientierungs-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. Darin werden Raum und Materialität meist der *Strukturqualität*, das heißt den vorgegebenen Rahmenbedingungen alltäglicher Interaktionen, zugeordnet (vgl. Tietze 2008). Anstelle dessen entwickeln Honig et al. ein „relationales Verständnis pädagogischer Qualität“, mit dem „Prozesse der sozialen Strukturierung durch Normen (Qualitätspraktiken)“ analysiert werden (Honig et al. 2004, S. 27). Qualität wird damit weniger als „Ordnung des ‚Guten‘“, sondern als „Vollzug einer spezifischen Ordnung“ erforscht (Neumann/Honig 2009, S. 202 f.), sprich als Prozess, in dem eine Qualität her- und dargestellt wird. Für einen forschenden Zugang bedeutet dies, pädagogische „Ordnungen werden beim Ordnen beobachtet“ (Neumann 2010, S. 86).

Aufbauend auf einem solchen relationalen Qualitätsverständnis stellt sich die Frage, *was* in Ordnungen geordnet wird (vgl. Stieve 2018). Für das Qualitätsverständnis des Projekts „RaumQualitäten“ wurde daher die Überlegung zentral, wie sich die Qualität von Räumen aus den Erfahrungen von Kindern und Fachkräften heraus beschreiben lässt. In den Forschungen zeigt sich, dass pädagogisch vorgedachte Ordnungen, etwa im Sinne intendierter Räume, für die Erfahrung der in ihnen Lebenden zwar relevant sind, dass aber weder Artefakte noch die Tätigkeiten der Kinder darin aufgehen. Räume und Dinge fordern zu mehr und anderem auf, als intendiert ist, das macht ihre „Aufforderungsqualitäten“ (Waldenfels 2002, S. 104) aus. Relevanter als der Begriff der Ordnungen wird für den hier dargestellten Zugang daher der Begriff der Gestaltung.

Qualität wird deshalb von einer deskriptiven und zunächst möglichst zurückhaltend normativen Seite her betrachtet. Die Notwendigkeit einer Einigung auf Standards wird nicht grundsätzlich bezweifelt, aber bewusst zurückgestellt. Anknüpfend an Thompson tritt an die Stelle einer steuernden Qualität eine, die sich

quasi von unten aufbaut, im Sinne „situationsbezogener multiperspektivischer Verhandlungen und Erfahrungen mit dem eigenen Handeln“ (Thompson 2021, S. 28). In diese Multiperspektivität fließen die an Kitas gestellten gesellschaftlichen Anforderungen, pädagogische Ansätze, der Ausdruck ihrer Materialitäten und die alltäglichen Praktiken, aber auch Situatives und Unerwartetes ein. Hier finden sich Anknüpfungen an Dahlberg, Moss und Pence, die vorschlagen, Kitas nicht nur als Einrichtungen zur Förderung individueller Lern- und Bildungsprozesse zu verstehen, sondern „as public forums situated in civil society in which children and adults participate together in projects of social, cultural, political and economic significance“ (Dahlberg/Moss/Pence 1999, S. 73).

3 Phänomenologische und posthumanistische Zugänge

Für die Erforschung frühpädagogischer Räume werden raumphänomenologische und -theoretische Überlegungen relevant: In der Phänomenologie wird Raum nicht als eine Art Container vorausgesetzt, sondern im Sinne der Muchows, deren Studie zu kindlichen Lebensräumen von Großstadtkindern einen Ausgangspunkt für diese Forschung bildete, als ein „eigentümliches, *zwischen* Person und Welt sich realisierendes Leben“ und damit als Erfahrungsraum verstanden (Hervorh. i. Orig., Muchow/Muchow 1935/2012, S. 76).

In der Phänomenologie als einer Philosophie der Erfahrung werden Raum und Dinge weder als objektive Tatsachen noch als bloße Gegenstände des Vorstellens und Konstruierens thematisiert (vgl. exemplarisch Waldenfels 2001). Zum Ausgangspunkt wird, dass Raum und Dinge uns in unterschiedlichen Erfahrungsformen begegnen und durch ihre Gliederung Wahrnehmungs- und Erfahrungsfelder eröffnen (vgl. Stenger 2011). Menschen erfahren sich selbst in ihrer Bezogenheit auf Räume und Dinge, die immer eine „Ko-Existenz“, ein leibliches, performatives und affektives „Mit-Sein“ (Nancy 2004, S. 59) mit anderen und anderem bedeutet (vgl. Poliakova/Stenger/Zirves 2021). Phänomenologische Ansätze analysieren, wie Räume, Materialität, Sozialität und Selbst in leiblichen Wahrnehmungen und Handlungsweisen miteinander verflochten sind (vgl. Merleau-Ponty 1966, 1994). Dabei kommt den Aufforderungen der Dingwelt, besonders auch in der Kindheit, eine besondere Relevanz zu (vgl. Stieve 2008).

Somit werden Kita-Räume im Projekt nicht nur statisch vorausgesetzt, sondern auf ihre Entstehungsprozesse, in denen sie Erfahrungen anregen und aufordern, hin befragt. Diese sind verflochten mit pädagogischen Intentionen, Materialitäten, Diskursen oder gesetzlichen Bestimmungen, aber auch dem täglichen Geschehen, wobei die jeweilige räumliche Gestalt zugleich aus einem Ereignischarakter heraus entsteht. Wie Muchow im obigen Zitat hervorhebt, entstehen in einer Art Zwischenraum von Menschen, Dingen und Räumen Anregungen, Affizierungen und Relationen, die z. B. als temporäre Orte oder Bewegungsprofile

sichtbar gemacht und in Bezug auf anregende Qualitäten analysiert werden können.

Eine posthumanistische und neumaterialistische Sicht kam im Lauf des Forschungsprojekts hinzu, weil nicht nur Dinge oder Räume auffordern. Posthumanismus und Neumaterialismus dezentrieren den Menschen, indem sich die Relationalitäten auf Mehr-als-Menschliches, also auch auf Tiere, Pflanzen, Landschaften und Materialität, erstrecken (vgl. Barad 2007). Barad schlägt ein Konzept der Intra-Action vor, in dem alles Sein und jede Handlungsfähigkeit aus Relationen entstehen und nichts außerhalb seiner Beziehungen zur Welt existiert. Alles ist immer im Werden: „Everything around us affects everything else, which makes everything change and be in a continuous process of becoming – *becoming different in itself* – rather than being different in relation to another“ (Hervorh. durch Autor:innen, Lenz Taguchi 2010, S. 15).

Damit verbunden werden Räume nicht nur als institutionelle, von pädagogischen, gesellschaftlichen und politischen Intentionen geformte, d. h. *für* Kinder gemachte, Räume betrachtet, sondern auch als Räume und Orte *von* Kindern. Kinder sind an ihrer Entwicklung und Gestaltung beteiligt, indem sie z. B. selbst Räume schaffen (wie „Räuberhöhlen“), sie als solche bezeichnen, spielen und erinnern. Es sind belebte, oft beliebte Orte, die sich als materielle Gefüge formieren und sichtbar sind. Solche Orte entstehen und können wieder verschwinden, wenn aufgeräumt wird. Sie sind Resultat einer kindlichen Responsivität auf pädagogisch bereitete Räume. Mit ihrer, sich in den damit verbundenen Intentionen nicht erschöpfenden, mehrdeutigen Materialität werden sie zu gelebten Räumen zwischen Kindern, Dingen und Fachkräften.

Im Projekt werden die verschiedenen phänomenologischen und posthumanistischen Zugänge im Sinne von Variationen genutzt, um die Vielschichtigkeit und Ambivalenz der Raumerfahrungen und Raumqualitäten zugänglich zu machen und nicht zu vereindeutigen.

4 Stichprobe und Methoden

Als Praxispartner wurden drei Kindertageseinrichtungen in Deutschland ausgewählt. Wichtigstes Kriterium für die Auswahl war, dass die Raumgestaltung als zentraler Fokus in den Konzeptionen der Einrichtungen ausgearbeitet und dem Materialangebot eine hohe, sichtbare Bedeutung zugemessen wurde. Relevant waren verschiedene Trägerschaften und Arbeitsformen, eine repräsentative Altersstruktur, unterschiedliche Einzugsbereiche und eigene Schwerpunkte. Zwei Kitas sind Familienzentren, eine ist inklusiv ausgerichtet. Zwei arbeiten mit einem offenen Ansatz. Im Sinne einer ethnografischen Feldforschung wurden alle drei Einrichtungen von 2019 bis 2021 in fünf Feldphasen jeweils zwei bis fünf Tage von mehreren Forschenden besucht.

Um sich den relational konstituierenden Erfahrungsräumen und Raumerfahrungen in Kitas anzunähern, wurde das Forschungsdesign in Anlehnung an das Vorgehen Martha Muchows in unterschiedliche Ebenen gegliedert. Sie beschreibt erst scheinbar „tatsächliche“ Räume in ihrer Größe und Beschaffenheit, geht aber dann dazu über, Räume relational als „Zweck- und Handlungsräume“ der Erwachsenen und schließlich als „Raum, den das Kind lebt“ zu analysieren (Muchow/Muchow 1935/2012, S. 106 f., 109 f.). Daraus ergibt sich zunächst eine analytische Trennung vielfach miteinander verwobener Erfahrungsräume. In einer ersten Heuristik untersuchten die Forschenden im Projekt sachliche, intendierte und gelebte Erfahrungsräume in Kitas.

Zu den Erhebungsmethoden gehörten überblicksartig Analysen der Konzeptionen der Einrichtungen, ausgewertete Führungen der Kita-Leitung durch die Einrichtungen, Gespräche mit Leitungen, Fachkräften und Kindern, teilnehmende Beobachtungen sowie Foto- und Videografien und deren Analyse.¹

Die Beschreibung eines *sachlichen Raumes* erfolgte mithilfe von Grundrissen und Raumprogrammen, wobei damit verbundene, als selbstverständlich verinnerlichte Raumzuordnungen von Pädagog:innen und mit der Planung von Kitas befassten Interessenten (z. B. Architekt:innen und den Forschenden selbst) erforscht wurden. Pädagogisch beabsichtige bzw. intendierte und auf bestimmte Wirkungen hin ausgerichtete Räume wurden mithilfe der Analyse von Konzeptionen und Führungen als *intendierter Raum* gefasst. Die Perspektive des *gelebten Raumes* fokussierte – zunächst getrennt von den vorherigen Perspektiven – die Erfahrungen der Kinder. Hierfür wurden vor allem teilnehmende Beobachtungen und Videografien eingesetzt. Die analytische und heuristische Trennung der Perspektiven ermöglicht es, selbstverständlich gewordene Erfahrungsweisen zu explizieren und zu befragen und nicht nur das wiederzuerkennen, was vorherige Perspektiven voraussetzen scheinen.

Um Räume als Erfahrungsräume in den Blick zu nehmen – wie sie in sachlichen Anforderungen, pädagogischen Intentionen und als gelebte Räume von Kindern erfahren werden –, war eine phänomenologische Analyse von zentraler Bedeutung. Sie ermöglicht es, mittels der Operationen der Deskription, Variation und Reduktion Erfahrungen im Vollzug zu beschreiben (vgl. Brinkmann/Rödel 2018). Im Mittelpunkt der phänomenologischen Analyse steht eine genaue Beschreibung (Deskription) von Situationen und Phänomenen. Mit ihr geht es nicht nur darum, *was* sich jeweils zeigt, sondern *wie* es sich zeigt, z. B. *wie* Kinder von einem Gegenstand oder Ereignis angesprochen werden. Solche

1 Aus dem Erhebungsmaterial sind vielfältige Datensorten entstanden, aus denen im vorliegenden Beitrag zitiert wird und die mit entsprechenden Kürzeln gekennzeichnet werden: Konzeptionen (K), Transkripte von Führungen (TF), Gespräche und Interviews mit Fachkräften und Kita-Leitungen (G) und deren Transkripte (TG), beobachtete und videografierte detailliert beschriebene Szenen (SB), festgehaltene Fotodokumentationen der Kitas wie Plakate und Zeichnungen (FD) sowie Auszüge aus Aussagen der Beteiligten (B).

Beobachtungen sind nie voraussetzungslos, deshalb werden im Prozess theoretische, wissenschaftliche Vorannahmen oder alltägliche Erklärungsmodelle in Auseinandersetzung mit phänomenologischen Vorstudien zu Wahrnehmungs- und Handlungsfeldern (exemplarisch vgl. Merleau-Ponty 1966) reflektiert und bereits bestehende Annahmen „eingeklammert“ (Brinkmann/Rödel 2018, S. 530). Das heißt, sie werden zur Kenntnis genommen, aber ständig befragt (Reduktion). Dieses typische phänomenologische Vorgehen kann dazu beitragen, Fremdes und Anderes auffallen zu lassen (vgl. Brinkmann/Rödel 2018) und sich leiblichen, sozialen, sprachlichen oder kulturellen Erfahrungen deskriptiv vertiefend zu nähern.

Das Vorgehen lässt sich im Sinne heuristischer Vorannahmen begreifen, die sich am Material verdichten und modifizieren. Es ergibt sich ein *spiralförmiger* Forschungsprozess, in dem veränderte Figuren entwickelt werden und neue Beschreibungen des hervorgehobenen Phänomens entstehen (Variation). Ziel ist, dass der Forschungsprozess die Offenheit bewahrt, Unerwartetes durch kontinuierlich vorangetriebene Methoden einzubeziehen und als Erkenntnisquelle zu nutzen. Dazu gehören auch das regelmäßige Zusammentragen, Besprechen und Auswählen verschiedener Datenmaterialien im Team sowie mit den Fachkräften der beforschten Einrichtungen und Mitgliedern aus der Scientific Community. Diese Vorgehensweise ist nicht zufällig: „What counts as data is not a question of ‚anything goes‘, or a result of a complete lack of pre-planning, however. The collections – things, beings, texts, habits, discourses, numbers, affects, scents – that end up being data are the combinations that actually contributed to the phenomenon“ (Rautio 2021, S. 229).

5 Topografie von Kita-Räumen

Die im Forschungsprojekt eingenommenen Perspektiven auf Kita-Räume werden als Heuristik im Sinne einer vorsichtigen Vormodulation verstanden. Das heißt, die Gliederung in sachliche, intendierte und gelebte Räume ist vorläufig; im Mittelpunkt steht die Verflechtung der damit beschriebenen Ebenen. Dieses Vorgehen wird als *Topografie* bezeichnet. Damit ist hier eine phänomenologisch deskriptive Ausarbeitung verschiedener ineinandergreifender Schichten von Räumlichkeit gemeint (vgl. Merleau-Ponty 1966), die in der Erfahrung insbesondere von Kindern bedeutsam werden (in der Abschlusspublikation auch grafisch dargestellt, vgl. Stieve/Stenger/Zirves/Vitek/Poliakova/Rapp/Heidrich i. E.). Diese Topografien sind nicht als „Abbilder der Welt auf ihre Repräsentativität hin“, sprich als Darstellung eines vermeintlich faktisch gegebenen Raumes, sondern als „Ausdruck eines konstitutiven Relationsgefüges“ anzusehen (Günzel 2007, S. 21). Das heißt, ein jeweiliger Raum zeigt sich in Relation z. B. zu planerischen Darstellungen, zu leiblich erfahrenen Materialitäten, zu sprachlichen Bezeichnungen oder kulturellen Praktiken auf differente Weise. Das topografische

Vorgehen kann als Versuch der „Identifikation strukturierender und konstitutiver Momente von Räumlichkeit“ betrachtet werden, die „relational zueinander bestimmt“ werden müssen (Günzel 2007, S. 17, 21).

Die folgende Darstellung ist eine Zusammenfassung und Weiterentwicklung einzelner Topografien von Raumerfahrungen, die sich im Verlauf des Forschungsprozesses als relevant erwiesen haben.

5.1 Sachlicher Raum – institutionalisierte Anforderungen

Räume von Kindertageseinrichtungen erscheinen zunächst sachlich gegeben und unabhängig von Erfahrungen zu bestehen. Dies spiegeln besonders Baupläne, in denen Größen und Aufteilungen abgebildet sind. Dass sich Kitas auf Bauplänen in Gruppen- und Nebenräume gliedern, dass sie Brandschutzordnungen und Hygienevorschriften umsetzen, all dies erscheint als institutionelle Anforderung und sachlich gegebene Notwendigkeit. Bei der Durchsicht von Bauplänen, die z. B. auch historische Veränderungen der Kita-Gebäude aufzeigen, stellten sich diese scheinbar unabdingbaren Gegebenheiten im Forschungsprozess als *sich entwickelnde* Strukturen heraus. Strukturelle Vorgaben finden Eingang in gewohnte alltägliche Vorstellungen, sie vereinheitlichen und verfestigen sich zu einer Art Matrix, welche die Wahrnehmung und Erfahrung der Räume mitbestimmt (vgl. Bourdieu 1994/2018). Sie taucht in den Darstellungen der Räume bei den Führungen immer wieder auf. Eine Einrichtungsleitung berichtet: „von der Gruppenstruktur muss man ein bisschen in Anführungsstrichen sagen (.) das ist eben was so vom Landschaftsverband vorgegeben ist [...] wir haben hier keine festen *Gruppen*“ (01TF).

Im Lauf der Analysen stellte sich heraus, dass die Räume und die eigene Arbeit vor dem Hintergrund der Matrix struktureller Vorgaben dargestellt werden und insofern die Wahrnehmung der Räume präfigurieren. Dabei wird sich zu institutionalisierten Anforderungen teils kritisch positioniert, sie können aber auch unhinterfragt übernommen und mit der Zeit so selbstverständlich werden, dass sie nicht mehr wahrgenommen werden, wie beispielsweise die besonders selbstverständliche Tatsache, dass Kita-Räume geheizt und beleuchtet werden. Selbst diese Anforderungen zeigen sich aber als nicht geradezu notwendige Voraussetzung für Qualität.

5.2 Intendierter Raum – Kitas als pädagogische Räume

Im intendierten Raum wird die Vielzahl beabsichtigter Aufforderungen, die in Konzeptionen, Führungen der Fachkräfte und in alltäglichen Interaktionen und Praktiken zum Ausdruck kommen, topografisch dargestellt. Pädagogische Absichten liegen nicht einfach sichtbar in den Räumen vor, sondern äußern sich in unterschiedlichen Momenten, wie z. B. der Unterscheidung relevanter und weniger relevanter Räume und Gegenstände, in sprachlichen Bezeichnungen und Charakterisierungen sowie Ritualen und Praktiken, oder in Aufforderungs-gestalten, die im Arrangement der Materialien zum Ausdruck kommen. Mit den Topografien soll sichtbar werden, *wie* und auf welchen Ebenen Fachkräfte ihre Räume als pädagogische, auf bestimmte Wirkungen hin ausgerichtete und gestaltete Räume intendieren und erfahren.

Eine Ebene wird in der Sprache erkennbar. Vordergründig geben *Bezeichnungen* der Räume Aufschluss darüber, welche Funktion pädagogisch mit ihnen beabsichtigt ist. Ein Experimentierraum z. B. soll zum Experimentieren dienen, er hat diesen Zweck. Auffällig kommen in diesen Bezeichnungen Aufteilungen von Räumen und deren Hierarchisierung zum Ausdruck, z. B. durch die Hervorhebung sogenannter „Bildungsräume“, denen besonders ein Aufforderungscharakter zugesprochen wird. In einer deutlich weitergehenden Bedeutung werden die Räume in *Erzählungen* und *Metaphern*, wie z. B. „Anfang von allem“, „Herzstück“ oder „ewige Baustelle“ (02TF; 03TF) aufgerufen. Mit ihnen suchen Pädagog:innen häufig geradezu danach, das, was sie aus ihren Räumen anspricht, in Worte zu fassen. Diese Sprechweisen können als Realisierung der Bedeutung ihrer Erfahrung angesehen werden (vgl. Merleau-Ponty 1966). Einen Ort als „Wohnküche [...] wie Zuhause“ (02TF) vorzustellen, bringt eine andere Erfahrung des Raumes zum Ausdruck als die Bezeichnung Essraum. So gewinnt die Sprache eine zentrale Bedeutung in der Erfahrung und Entstehung der Räume, sie wird durch Raumgestalten wachgerufen, die eine identifikatorische und emotionale Qualität äußern und damit komplexer sind als einzelne pädagogische Intentionen.

Pädagogische Intentionen verselbstständigen sich zugleich in *Ritualen* und *Handhabungen*. Von Merveldt stellt die These auf, dass sich Vorstellungen von gewünschten Bewegungs- und Rauman eignungen von Kindern verräumlichen, materialisieren und Topografien bilden (vgl. von Merveldt 2014). Räume bestehen nicht unabhängig von Praktiken, die sich nachträglich in eine Art Container-Raum einlagern. Sie werden durch Praktiken hervorgebracht und gewinnen daraus eine jeweilige Bedeutung (vgl. Reh/Berdelmann/Dinkelaker 2015), die zudem durch *Regeln*, wie sie in Einrichtungen explizit geäußert werden, oder Rituale in der intendierten Weise aufrechterhalten wird. Im Forschungsprozess wurde deutlich, dass die intendierten Räume nicht das *sind*, als was sie bezeichnet werden, sondern immer wieder erneuert werden müssen, wenn Kinder in ihnen z. B. anderes tun als vorgesehen. So bildet beispielsweise ein sogenannter „Licht- und

Schattenraum“ mit seinen Nischen für die Kinder einen wenig einsehbaren Spiel- und Versteckort. Erst durch die Besprechung von Regeln und durch Rituale des Umgangs mit den für Schattenspiele gedachten Materialien gewinnt der Raum seine konzeptionell vorgesehene Bedeutung für die Kinder, ohne auch weiterhin in dieser Charakterisierung aufzugehen.

Materialien und die Art und Weise, *wie* sie geordnet und angeboten werden, stehen mit pädagogischen Intentionen in enger Verbindung. Hinter klar geordneten Materialien, die in einer Kita genau gekennzeichnet in durchsichtigen Kisten in Regalen verstaut sind, stehen z. B. andere beabsichtigte Aufforderungen als hinter solchen, die in einer anderen Kita frei und wie ungeordnet herumliegen und nicht aufgeräumt werden. Intentionen gehen nicht allein von Leitungen und Kita-Teams aus; in materiellen Artefakten verselbstständigen sich intendierte Sachforderungen auf verschiedenen Ebenen und bringen eine Umsetzung impliziter Vorgaben zum Ausdruck, die das Verhalten von Kindern strukturieren, wenn z. B. Klettergerüste für Kinder im Außenbereich normierte Fallhöhen aufweisen.

Solche Absichten lassen sich mit einem ikonografischen Vorgehen – anknüpfend an Pilarczyk und Mietzner (2005) – in fotografierten Arrangements von Dingen analysieren. Dabei werden auch zahlreiche außerpädagogische Anforderungen, wie beispielsweise Brandschutzbestimmungen, organisationale Zwecke, Sicherheitsaspekte oder Hygienebestimmungen, als Aufforderungscharaktere in den Dingen sichtbar. In besonderer Weise offenbaren die Arrangements, dass sich in Räumen relativ eindeutige oder mehrdeutige pädagogische Intentionen versammeln können. Während einige Einrichtungen z. B. mit ihren Fluren eindeutige Zwecke wie Garderoben verbinden, sind die Flure in anderen Einrichtungen mehrdeutiger, in ihren Arrangements äußern sich Organisations-, Spiel-, Sorge- oder Informationszwecke in oft enger Verbindung miteinander. Sie verflechten sich mit pädagogischen Gestaltungen der Räume oder konkurrieren mit ihnen (vgl. Abb. 1). In der Abbildung wird ein solches Arrangement exemplarisch sichtbar: Garderoben, Pinnwände für Eltern, ein Feuerlöscher, eine Marmeladenbahn, ein Sandbereich und der durch ein Gitter unterbrochene Ausgang bilden ein Geflecht verschiedener An- und Aufforderungsgestalten, zu denen sich Kinder, Fachkräfte und Eltern verhalten.

Abbildung 1: Flur der Kita Tulpe



Quelle: Forschungsteam RaumQualitäten²

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Kitas als institutionalisierte und mit pädagogischen Absichten verbundene Räume unterschiedlich vorgestellt und erfahren werden. Die Topografien des intendierten Raumes – so ließ sich im Lauf der Analysen herausarbeiten – bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen Vereindeutigung und Vervielfältigung. Die Bezeichnungen und Erzählungen, die materielle Ausstattung, die Praktiken, Rituale und Regeln können auf relativ eindeutige pädagogische und außerpädagogische Absichten verweisen oder den Raum in einer Mehrdeutigkeit und Offenheit zum Ausdruck bringen.

Der intendierte Raum von Kindertageseinrichtungen kann als kontinuierliche Gestaltung verstanden werden, die immer auch auf das reagiert, was als *zu Gestaltendes* entgegenkommt, seien es nun strukturelle Vorgaben (z. B. Gruppenräume versus offene Gestaltung), sozial-gesellschaftlicher Wandel (z. B. Fragen der Nachhaltigkeit und Ökologie) oder Verhaltensweisen von Kindern, die nicht im pädagogisch intendierten Sinne aufgehen. So stellt sich der intendierte Raum als ein Feld heraus, das nicht nur *bewusst* gestaltet wird, sondern eine Gestalt gewinnt, die auf Fachkräfte und Kinder *zurückkommt* und erfahren wird.

2 Abbildungen in dieser Studie entstanden, sofern nicht anders gekennzeichnet, durch das Forschungsteam „RaumQualitäten“ im Rahmen seiner Tätigkeit für das Verbundprojekt. Bei einzelnen Fotografien von Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen erhielt die Universität zu Köln ein Nutzungsrecht.

5.3 Gelebter Raum – Bewegung, Imagination und Ereignis

Mit der Perspektive des gelebten Raumes wurden dargestellte pädagogische Absichten von den Forschenden zurückgestellt, das heißt, wie in eine Klammer gefügt. Die Deskription des von Kindern gelebten Raumes ist dabei ebenfalls analytisch zu verstehen. Es geht darum, *wie* Kinder den Raum, in dem sie leben und der als Kita-Raum immer auch institutionalisiert und mit pädagogischen Absichten verbunden ist, erfahren, aber ohne diese Erfahrungen nur darauf zu beziehen.

Dabei stellte sich die Bewegung der Kinder als zentral für ihre Raumerfahrungen heraus – eine Erkenntnis, die sich im Wechselspiel zwischen Beobachtungen der Kinder und theoretischen Annahmen verfestigte. Räume müssen primär erfahren werden, und dies geschieht in der Bewegung. Diese Bewegungen äußern sich vielfach im Rahmen der Praktiken, die die jeweiligen Räume ausmachen, wie Anziehen in der Garderobe, Bauen im Bauraum, Malen im Atelier. Zugleich greifen sie über solche klar verständlichen Bewegungen hinaus. Mit Rumpf (1988) gedeutet, stellen sich Bewegungen von Kindern nicht nur als ein äußeres Verhalten, sondern als leibliche Fantasien heraus. Sie äußern sich in den Beobachtungen in einem den Raum imaginierenden und damit erst erschließenden Charakter.

Exemplarisch stellen sich zunächst sachlich erscheinende Raumdimensionen, wie Höhe und Tiefe, aber auch Weite und Enge, Nähe und Ferne, Helligkeit und Dunkelheit, Wärme und Kälte, laut und leise, als ständig auffordernde Gestalten kindlicher Raumerfahrungen heraus. Sie zeigen sich nicht als quasi sachliche Eigenschaften von Räumen, die von Kindern als solche registriert würden, sondern sie äußern sich in einem Empfinden, das sich im Ausdruck und in der Bewegung von Kindern spiegelt: Lange, sich tief nach hinten ziehende Flure reizen zum Laufen, hohe Stufen oder Gerüste zum Hinaufklettern und Herabspringen, weite Außengelände zum Durchströmen, schmale Ecken zum Hineindrücken, dunkle Höhlen zum Verstecken, Tische zum Drunterkrabbeln usw. Bewegungsgestalten werden von den Kindern geradezu in allen Facetten durchspielt. Mit Räumen und Dingen verbundene Handhabungen sind in dieser Weise umgeben von Bewegungen des Möglichen, zu denen sie reizen. Die Raumdimensionen haben eine emotionale Qualität (vgl. Stieve 2008), die sich in den Bewegungen und leiblichen Äußerungen der Kinder spiegelt. Die Höhe, z. B. von Podesten, Hügeln, Zäunen, Bäumen und Treppen, wirderspürt, sie kann abenteuerlich sein, provoziert eine Geschichte, will lustvoll erobert werden, sie kann aber auch den Abgrund unter sich emotional erfahrbar werden lassen, Bewegungen hemmen, die Kinder verharren lassen.

Der gelebte Raum der Kinder wird damit als ein Raum herausgearbeitet, mit dem die Kinder leiblich und emotional verflochten sind und mit dem sie fast durchgehend entsprechende Imaginationen verbinden. Raumkonfigurationen,

die typischerweise als „Spiel“ gekennzeichnet werden, wenn z. B. Baumstämme als „Schiff“ (03B) erobert und mit ihnen in See gestochen wird, wenn in dunklen Hecken gefährliche „Drachenhöhlen“ (02B) entdeckt und mutig betreten werden oder wenn mit dem „Auto“ (01B) unter dem Tisch „in Urlaub“ (01B) gefahren wird, äußern sich als leiblich-sprachliche Bewegungsfantasien der Kinder. Gelebte Räume der Kinder scheinen eine Ambivalenz aufzuweisen, in denen die pädagogische Funktionalität erst allmählich und immer in Verbindung mit anderen Raumkonturen Bedeutung für sie gewinnt.

Die Beispiele stellen Situationen dar, in denen Kinder sich momenthaft im Raum situiert finden, häufig nicht beabsichtigt, sondern von Aufforderungsgehalt plötzlich angesteckt, sodass ihre Bewegungen, Spiele, Fantasien darauf antworten. Die Fokussierung des Szenischen solcher Orte und Zeitmomente ermöglicht es, gelebte Räume wahrzunehmen, die provisorisch sind und wieder verschwinden, die mit Vorhaben zusammenhängen, Kindern widerfahren, in die sie auf Umwegen hineingeraten, die kurze Intermezzi zwischen pädagogischen Tätigkeiten bilden oder die sie selbst schaffen. Sie weisen auf *szenische* und mehrdeutige Räumlichkeiten hin (vgl. Waldenfels 2007), denen die pädagogischen Raumfiguren (wie Rollenspielbereich oder Bauraum) nicht einfach zugrunde gelegt werden können, sondern die sie wie ein Möglichkeitsraum umschließen.

5.4 Von der Topografie zur Kultur

Die vorgestellten Topografien orientierten sich an den heuristischen Perspektiven des sachlichen, intendierten und gelebten Raumes. In einem spiralförmigen Prozess ergaben sich durch den Blick in das Forschungsmaterial immer weitere Topografien. Im Lauf der Zeit stellte sich zudem heraus, dass die Vielfalt der herausgearbeiteten Topografien nicht allein in den bisherigen heuristischen Perspektiven gefasst werden kann.

Im heuristischen Vorgehen wurde deshalb zunehmend der Begriff *Kultur* bedeutsam, der im folgenden Kapitel leitend wird. So stellen sich die vielen „in-einander gefaltete[n], verkoppelte[n] oder verschachtelte[n] Topographien“ mit Böhme (2005, S. XX) als verwobene *kulturelle* Bedeutungen heraus: „Kultur ist [...] zuerst die Entwicklung von Topographien“ – die „Bewegungen, die wir mit unserem Körper und als Körper im Raum vollziehen, erschließen erst das, was wir historisch, kulturell, individuell als Raum verstehen“ (Böhme 2005, S. XVI, XVIII). Dies geschieht situativ, ereignishaft und imaginativ; erst allmählich verfestigen sich darin Zugänge, Zwecke, Bedeutungen oder Handlungsweisen.

6 Kitas als Kultur-Orte

6.1 Theoretische Perspektiven und methodologische Fragen

Im nächsten Schritt geht es darum, Kita-Räume als Kulturen zu betrachten, die sich in einem Zwischenfeld zwischen den aufgezeigten Topografien der Materialität, den alltäglichen Handhabungen, den leiblich-imaginativen Zugängen usw. aufbauen. Kulturwissenschaftliche Zugänge haben in der Erziehungswissenschaft, angefangen mit Klaus Mollenhauer (1983), eine lange Tradition. Kulturelle Lebensformen bilden sich auch in Ritualen, die als Lernkulturen angesehen werden (vgl. Wulf et al. 2004) und die lokal und zugleich von transkulturellen sowie globalen Prozessen mitbestimmt sind, z. B. durch Medien- und Konsumkultur (vgl. Deckert-Peaceman 2019).

Auch für Müller und Krinninger (2016) sind im Rahmen ihrer Familienforschung kulturelle Zugänge von zentraler Bedeutung. Sie verbinden sich mit einem bildungstheoretischen Ansatz. Die Autoren sprechen von „Familienkulturen“, die sie als „Bildungskonfiguration“ (Müller/Krinninger 2016, S. 51) betrachten. Ziel ihrer Forschung ist es, die jeweilige „familiäre Bildungskonfiguration“ (Müller/Krinninger 2016, S. 51) zugänglich zu machen. Diese Figur wird im Projekt „RaumQualitäten“ aufgenommen, auf Kitas bezogen und um Dinge, Tiere und Pflanzen erweitert, denn der Raum wird auch von lebendigen Wesen wie Ameisen und Bäumen bewohnt, die anders sind als Spielfiguren oder Stifte. Sie führen ein Leben, und Kinder verhalten sich zu ihnen.

Bildungskonfigurationen, die von allen Beteiligten formiert werden, entstehen als Raumkonfigurationen, indem bestimmte Dinge vorhanden sind und eine zentrierende Kraft entfalten können (z. B. die gemütliche Lesecke mit Bilderbüchern). Diese Raumkonfigurationen bilden sich in vielschichtigen, leiblich-sinnlichen, diskursiven und materiellen Prozessen. Gelebte und bewohnte Räume formieren sich in vielfältigen, temporären, situativen Orten und wirken auf alle Akteur:innen zurück, die an der Entstehung beteiligt waren. Insofern stellt sich die Frage, wie eine Kita-Kultur als gemeinsame bildende Welt gedacht werden kann und wie sie erweiternd als „natureculture“ entstehen kann, denn die diversen Orte beinhalten nicht nur menschliche Kinder und ihre erwachsenen Begleiter:innen, sondern auch die „companion species“ (Haraway 2008, S. 2) von Kindern. Sie leben in gemeinsamen NaturKultur-Welten und machen Erfahrungen mit Orten, anderen Spezies wie Eulen und Käfern oder weiteren Elementen und Materialien, z. B. Erde, Laub und Regen (vgl. Common Worlds Research Collective 2018; Bilgi et al. i. E.).

Orte können mit Duhn (2012) als verwobene Assemblages gesehen werden, die aus sozial-material-diskursiven Relationen entstehen und somit nicht nur aus Menschen und ihren Intentionen, sondern auch aus Mehr-als-Menschen, Dingen und „vibrant materials“ hervorgehen (vgl. Bennett 2010). Diese Orte

sind lebendig, existieren dank der vielfältigen, leiblich-emotionalen Relationen zwischen den Beteiligten (vgl. Bennett 2010), werden aber außerdem durch materielle Elemente und Bezüge sowie diskursive, auch historische Momente wie Deutungen, Traditionen oder gesetzliche Vorgaben mitkonstituiert. Eine belebte Lesecke konstituiert sich nicht nur durch Menschen und Bücher, sondern auch durch Imaginationen, Bildungserwartungen und Praktiken. Entstehende Orte entfalten sich zwischen den Beteiligten, transformieren sich und können wieder verschwinden.

Raumkonfigurationen sind somit konzeptionell gefasst, materiell eingerichtet und wirken wiederum auf die Akteur:innen, die diese mitgeschaffen haben, zurück und entfalten ganz eigene Wirkungen. In solchen Prozessen werden gesellschaftliche und strukturelle Aspekte bearbeitet, aber auch biografisch geprägte Herangehensweisen und Schwerpunkte eingeflochten.

6.2 Kita-Räume als kulturelle Welten: empirische Ergebnisse

Aufbauend auf den topografischen Schichten, den kulturtheoretischen Perspektiven und den empirischen Analysen können Kitas als Kulturen gefasst werden, die sich aus einem Geflecht vieler, teils temporärer Kultur-Orte immer wieder neu bilden (müssen), um nicht zu erstarren oder nur formal zu erscheinen. Diese Kulturen werden im Folgenden in sogenannten „Kita-Porträts“ zugänglich gemacht, die auf Auswertungen des phänomenologisch-ethnografischen Beobachtungs- und Videomaterials, der transkribierten Gespräche mit Fachkräften und Kindern und der Führungen durch die Kita-Leitungen sowie auf Analysen von Konzeptionen und fotografierten Dokumentationen der Kitas beruhen. Die leitende Frage ist dabei, wie eine solche Komplexität von Kitas als Raumkonfigurationen mit ihren Kultur-Orten in der Forschung abgebildet werden kann.

Um Erfahrungsräume der Kultur-Orte darzustellen, wählen wir Geschichten der in Kitas entstehenden Räume als Forschungszugang im Anschluss u. a. an Haraway (2019) und exemplarisch für den „postqualitative research“³ von Hohti (2016). Geschichten reduzieren die Vielschichtigkeit der Realitätskonstitution nicht auf begrenzte Perspektiven, sondern eröffnen situationsübergreifende Bezüge und Zusammenhänge. Über Geschichten können sich verzweigende Sinnspuren zugänglich werden, die kollaborativ zwischen Menschen, Materialien und weiteren Lebewesen entstehen. Geschichten können immer wieder neu erzählt und geteilt werden, sie beanspruchen als Wissensform keine rigide Eindeutigkeit.

3 Postqualitative research ist eine breite internationale Bewegung, maßgeblich von Elizabeth St. Pierre (2014) und im Bereich Bildungsforschung von Karin Murris (2021) und Pauliina Rautio (2021) entwickelt. Sie gibt nicht vor, welche Methoden wie eingesetzt werden sollten, sondern unterstützt Forschende in ihren Antworten auf die Welt vor sich, indem sie z. B. kreative Methoden entwickeln und Forschungsprozesse ent-planen.

Gleichzeitig konstituieren diese Geschichten mit, was geschieht, weil Deutungen über verschiedene Wahrnehmungen in den Geschichten thematisch werden, sich verändern und verankern und so neue Sichtweisen und neue Beziehungen anstoßen können (vgl. van Dooren 2014).

Mit Geschichten entsteht die Möglichkeit, nach Erfahrungspotenzialen und Begrenzungen jeweiliger Kita-Räume zu fragen, ohne zu behaupten, dass alle Kinder genau diese Erfahrungen machen. Kinder oder Pädagog:innen formen, bilden und erzählen in ihrem Alltagshandeln oft auch nicht-versprachlichte Geschichten, in die sie selbst involviert sind. Die Geschichten, mit denen im Forschungsprozess die Kita-Kulturen gefasst werden, sind vielfältige und verdichtete Versuche, den Erfahrungsraum der Beteiligten zu fassen; es sind Annäherungen, Interpretationen, Angebote. Die Geschichten beruhen auf Analysen all der oben genannten Daten. Die Auswahlprozesse und Interpretationen, die hinter den Geschichten stehen, bleiben in ihrer Mehrdeutigkeit erhalten. Zentrierende Gesichtspunkte, für die die dargestellten Ankerbeispiele (vgl. Kap. 6.2.1 und 6.2.2) stehen, wurden ausgewählt, um auf Grundlage empirischer Analysen stellvertretend viele ähnlich geartete Momente zu vertreten. Im Folgenden werden in den komprimierten und theoretisch informierten Geschichten diese Interpretationsgesichtspunkte topografisch hervorgehoben. Unter dem Aspekt Bildungskonfiguration (vgl. Kap. 6.1) werden zwei Beispiele aus unterschiedlichen Kitas ausführlicher interpretiert, um die Vorgehensweise deutlich zu machen.⁴

Für die Erstellung der Porträts von Kitas als Kulturen war die folgende Forschungsfrage leitend: *Wo und wie entstehen in den Kitas Orte, die häufige oder intensiv involvierende und zwischen den Beteiligten explizit oder implizit als relevant markierte Erfahrungen ermöglichen?* Diese Orte entfalten eine Sogwirkung innerhalb der Einrichtungen, sie können als körperlich-materiell-räumliche Figuren mit hoher Sinndichte beschrieben werden, oft begleitet vom Begehren des Dazugehörens, des Da-Seins. Häufig sind sie auch mit Abwehr, Abgrenzung und Verhandlungen von Differenz verbunden. So entstehen diese Orte performativ, leiblich-affektiv und kollaborativ zwischen Menschen, Dingen, weiteren Lebewesen und Räumen.

Für die Porträts werden hier zwei der drei erforschten Kitas einbezogen. Phänomenologische Analysen zum gesamten Datenmaterial werden zusammengefasst, um einen Einblick in das Geflecht der Orte zu geben, die hier relevant sind (vgl. hierzu ausführlich Stieve et al. i. E. sowie Poliakova/Stenger/Zirves 2021 und 2022).

4 Ausführliche Kita-Porträts finden sich in der Abschlusspublikation des Projekts „Raum-Qualitäten“ (Stieve et al. i. E.).

6.2.1 Porträt der Kita Lilie

Historie und intendierter Raum

Der 1960 gegründete katholische Kindergarten wurde 1996 durch eine von der Reggio-Pädagogik inspirierten Leitung umgebaut. „Offene Bildungs- und Erfahrungsräume“ (01K) entstanden und wurden z. B. als Piazza, Remida, Atelier, Bau-raum, Licht- und Schattenraum benannt. Die Einrichtung arbeitet im Anschluss an die täglichen altershomogenen und gruppenbezogenen Morgenkreise und Projektzeiten im Sinne eines offenen, altersübergreifenden Angebots für zwei- bis sechsjährige Kinder. Zentrale Gesichtspunkte der pädagogischen Arbeit sind laut Konzeption die „Selbstbildung“, die Gelegenheiten zu „Ko-Konstruktionen“ und „Hundert Sprachen“ der Kinder (01K). Sie sollen in der „anregungsreichen Umgebung“ „experimentieren“, zum „selbsttätigen und forschenden Lernen“ angeregt und in Projekten begleitet werden (01K). Seit 2021 bildet zudem das Thema Nachhaltigkeit einen Schwerpunkt der Arbeit.

Abbildung 2: Kita Lilie



Quelle: Forschungsteam RaumQualitäten

Bei den Beobachtungen standen die folgenden Fragen im Vordergrund: Welche Erfahrungsräume, welche Kultur-Orte entstehen in der Kita (häufig und intensiv)? Wie können die entstehenden Raum-Mensch-Konfigurationen gefasst werden?

Den Tag über gibt es eine große Offenheit, *Kinder wählen die Räume im Morgenkreis*, sehen anderen zu, beginnen mit den ergebnisoffenen Natur- und Alltagsmaterialien sowie Industrieabfällen, z. B. Pappröhren und -bechern, zu bauen. Die Materialien sind gut sortiert und geordnet und werden teils vor Spiegeln ästhetisch präsentiert. Muster in endlosen Variationen entstehen. Ein großer Turm aus hunderten Pappbechern wird aufgeschichtet – ein Wohnort für einen zuvor gebastelten Roboter von Tom (4 J.): „Da bist du in Sicherheit!“ (01B4). Ein Bus formiert sich im Bauraum, ein Pädagoge wird gerufen, der Bus wird erweitert, damit der Pädagoge kurzerhand einsteigen und mit zum Strand fahren kann. *Imaginäre Räume materialisieren sich zwischen Menschen und Bausteinen*. Mit den Ideen wird der Raum ausgedehnt. Es ist nicht nur Bauen, sondern imaginativ entsteht ein eigener Raum und mit ihm neue Welten, in denen man sich bewegen kann.

Im Atelier entstehen andere Räume mit anderen Mitteln. Man kann sie nicht begehen, sondern nach Belieben malen und gestalten, wie drei Mädchen, die aus Walnüssen drei Mäuse basteln. Als sie aufräumen wollen, fragt die Pädagogin nach: „Wo wohnen die Mäuse denn? Was tun sie?“ (01G2). Und schon entsteht eine ganze „Mäuse-Welt“, wie Kinder und Pädagogin erläutern (01G2), mit „McDonalds“ und „Spielplatz“, mit „Garage“ und „Badezimmer“, „Schaukel“ und einem „Kühlschrank“ (01G2), der noch in einer extra Box auf die Herstellung einer Küche wartet. Gastmäuse werden ergänzt, damit jede:r mitspielen kann. Aus einem medialen Bezug ist auch die Maus aus der „Sendung mit der Maus“ dabei (01G2). Die Pädagogin lässt sich die Mäuse-Welt von den Kindern erklären und stellt sie auf einem Elternabend vor. Über Monate steht die *Mäuse-Welt* aus Kartons, Draht, Papier und Abfallmaterialien aller Arten als eine eigene Erfahrungsräumlichkeit bereit zum Spiel: Als Magnet im Raum und Anregungspotenzial für endlose Weiterführungen verwebt der Ort Interessen und Wünsche, Menschen und Mäuse. So weckt er das Begehren, dabei zu sein und mitzugestalten.

Nicht immer gelingt es, dass sich etwas formiert, wovon Anregungen für die Teilhabe der Kinder ausgehen. Ein großer Turm wird umgestoßen und euphorisch der neu gewonnene Platz gefeiert. Im Licht- und Schattenraum finden wenig Schatten-, wohl aber Rollenspiele statt: Glassteine sind „Leckerli“ für „Katzen“ (01B), der Teppich ein „Meer“ (01B), vehement werden Räume verteidigt. In der Bibliothek entstehen Höhlen und Verstecke mit Decken und bilden *geheime Orte* oder *Gegenorte*, an denen das Schöne und Wohlgeordnete umgedeutet, an denen auch zerstörerische Kräfte ausgelebt werden: Schreien, Rennen, Schießen.

Raum-Regeln werden ignoriert, schließlich im Morgenkreis diskutiert, Lösungen gefunden. Auch das Wilde ist möglich, wird aufgegriffen und in Form gebracht – am nächsten Tag gibt es von einem Pädagogen angeregt äußerst beliebte und mit Energie ausgetragene Ringkämpfe auf einer Matte im Bewegungsraum.

Bei der Frage, welche Arten von Erfahrungsräumen in dieser Kita prägnant und häufig entstehen, fällt die *Frage-Kultur* auf. Von Kindern vorgebrachte Fragen werden unter Begleitung von Pädagog:innen vertieft, weiterverfolgt. Die Frage-Kultur trägt dazu bei, dass *Erkundungsräume* entstehen, *die sich überall öffnen*, bei jeder Gelegenheit. Lebt die Biene, die man im Gras findet, noch? Beim Bilderbuchdialog fällt der Blick auf einen Tornado. „Was ist eigentlich ein Tornado?“ (01SB1). Die Pädagogin schreibt die Antworten der Kinder mit, fragt nach. Tamara zeigt sich drehend einen Tornado mit ihrem Rock. „Ein Tornado wendet sich und Menschen laufen weg!“, sagt Finn (01SB1). Kommt ein Tornado von oben oder unten? Die Pädagogin schlägt vor, es mit Rühren in einem Wassereimer draußen zu versuchen. Der Sog fasziniert die Kinder. Kräftiges, leibhaftiges Rühren mit Händen und Löffeln erzeugt „Sturm“ (01SB1) und euphorisiert einige, die im Chor laut: „Tor-na-do“ (01SB1) skandieren. Der Tornado bringt etwas in Bewegung, er bedeutet auch Gefahr, aber diese Spur wird nicht verfolgt. Aufgegriffen wird das Ereignis des Naturphänomens, die Entstehung der Drehbewegung. Die Begeisterung wird durch die Beteiligung anderer Kinder genährt und übersetzt sich in die eigene Leiblichkeit. Körper und Stimmen lassen den Tornado-Raum entstehen.

Erkunden kann überall stattfinden. Sprachlich-diskursive, als ko-konstruktiv bezeichnete und imaginative Räume entstehen zwischen den Beteiligten: Alles Ereignishafte kann zur Frage werden, in allem lauert ein Anfang für weiteres Erkunden, Nachdenken, projektartiges Erforschen und Experimentieren. Jeweils bildet sich eine andere Raumkonfiguration. Kinder entwickeln mit Pädagog:innen eine Fragekultur, reflektieren Erkenntnisse im Austausch und erproben sie experimentell.

Dokumentationen der Projekte dienen der Kommunikation über das Geschehen. Sie konstituieren *Präsentationsräume* und werden auf der Piazza ausgestellt. Zusammen mit möglichen Exponaten sind sie materiell zentral positioniert und provozieren neue Fragen, bevor sie irgendwann als Erinnerungsstücke den Portfolios zugeführt werden.

Raumwelten werden hier über verschiedene Materialwelten erfahren, zusammen mit kulturellen Werkzeugen des Bastelns, Malens, Nachfragens, Imaginierens, Erfindens und Erkundens, wo immer eine Frage sich zeigt oder eine Begegnung verlockt. Diese Haltung des Fragens entsteht auch besonders in der *täglichen altershomogenen Projektzeit mit Morgenkreis*, die eine Art Zentrum im Tagesverlauf darstellt. Hier werden neue Themen entwickelt, Verfahren entdeckt, hier kennt man sich und kann spielerisch in nicht zu großen Gruppen Neues erproben.

Historie und intendierter Raum

Die von der Leiterin auf einem überwucherten Betriebsgelände und Brachland im Jahr 2009 in einem stadtnahen Wald gegründete Kita Lotus arbeitet inzwischen fast ausschließlich draußen mit einer U3- und einer Ü3-Gruppe. Im Gelände laden üppige Beete zu Begegnung und Pflege sowie rohe, unaufgeräumte Naturmaterialien, Werk- und Fahrzeuge, sogenanntes „Chaos“ (03TF1), zum freien Spielen, Bauen und Werken ein. Die pädagogische Konzeption betont die Bedeutung persönlicher Beziehungen, einen „achtsamen und respektvollen Umgang“ im „Naturort“ Kita (03K). Die Kita wird auch als „Kulturort“ bezeichnet, als „Dorf“ oder „Gemeinschaft auf Zeit“ (03K2). Fachkräfte, Kinder, Eltern u. a. können immer wieder neue Orte entstehen lassen: Werkstätten, Theaterorte, Museum, Essens-, Lese- oder Schlafplätze, die für eine gewisse Zeit intensiv genutzt werden. Das „Provisorische“ und „Unfertige“ (03TF1) wird als Prinzip angesehen, das Selbstorganisation, Freiheit und Kreativität in „gemeinsam getragener Verantwortung“ (03TG3; 03K2), auch als eine Art gelebte „Utopie“ (03TG3; 03K2), als Sorge für einen gemeinsamen Ort im Miteinander von Kindern, Erwachsenen und anderen Lebewesen ermöglicht.

Abbildung 3: Kita Lotus



Quelle: Forschungsteam RaumQualitäten

Die leitende Forschungsfrage bei den Beobachtungen war: Wie entstehen in der Kita Lotus Orte zwischen Menschen, Dingen, Räumen und Natur? Mitkonstituiert sind alle Orte, die eine zentrierende Kraft entwickeln durch das Draußen-Sein das ganze Jahr über.

Zwei Jungen sind im *freien Raum unterwegs*, greifen Blätter am Boden, fahren sie umher, kochen mit dem Laub in der sogenannten „Matschküche“ (einer offenen Holzhütte) und singen ein Herbstlied aus dem Morgenkreis dazu (03SB2). Vom schweifenden Unterwegssein werden Kinder von etwas verlockt und angezogen, und so formen sich *temporäre, materiell gefügte Orte*, die ihnen im Raum entgegenstehen. Auch mit den Relikten vormaliger Spiele entstehen immer wieder neue Geschichten zwischen Blättern, Rinden, Gefäßen und Menschen.

So vielfältig und veränderbar die Möglichkeiten im alltäglichen Lebensfluss sind, beim gemeinsamen Essen und *im Morgenkreis um eine Feuerstelle werden sie versammelt*, zentriert, präsentiert, erzählt, können betrachtet, gedanklich bewegt und bereichert werden, müssen sich bewähren vor der Gruppe, können Verbündete und Gefährten finden. Zu jeder Tätigkeit gibt es selbst gefertigte Karten, die im Morgenkreis auf einen geöffneten Koffer gesteckt werden, sodass sie für alle sichtbar werden, bevor die Kinder wieder ausströmen. Die Themen sind hier konkret und imaginativ, z. B. „Piraten-Spiel bei der Linde“ (03SB3). Im Kreis ist Fassung, Struktur, Wahrnehmung jedes Einzelnen, Suche nach Gemeinsamkeit, Gemeinschaft, Verbundenheit.

Imaginäre Piraten-Räume entstehen, als ein Junge mit Schwert in die Kita kommt und die Fachkraft mittendrin dabei ist, wenn mit Schiffen aus Brettern und Backsteinen in See gestochen wird, römische Galeeren angegriffen, Schätze geklaut, wiedererobert und gefunden werden wollen (03SB3): Ein Hotspot-Ort für eine ganze Woche unter der Linde, der den ganzen Raum neu konfiguriert.

Fachkräfte und Kinder sind dabei, als es darum geht, *Schlafstellen aus Baumstämmen zu bauen*, die gemeinsam mit Lastendreirädern aus dem Wald gezogen werden. Kinder entrinden mit Werkzeugen, malen gezimmerte Draußen-Betten verschiedenster Form an oder suchen Stöcke, um selbst gewählte Tücher als Schutz darüberzuhängen (03SB21). Das *Unfertige, Veränderliche ist bewusster Anlass für kreative Beteiligung*.

Für Beete muss man sorgen, muss sie gießen, jäten, dann kann man auch ernten: Den Alltag bestimmt ein *Kreislauf der Für-Sorge, in wechselseitiger Resonanz*. Pfefferminze blüht auf, steht im Herbst üppig im Beet. Da schlägt die Pädagogin Sarah den Krippenkindern vor, sie zu pflücken, Sträusse zu binden und schließlich für Tee über den Draußen-Betten zu trocknen (03SB1). Sie riechen an den Kräutern, betasten sie vorsichtig mit ihren Fingern, tragen sie stolz zu den Betten. Ein Junge bleibt lange Zeit ganz alleine an seinem frisch geschmückten Bett sitzen, still den Strauß betrachtend, sich dem Eindruck hingebend, genießt

er offenkundig den Duft der Pfefferminze, der seine Schlafstelle schmückt (vgl. ausführliche Analyse Stenger 2022). Das Geheimnisvolle an der Art, wie die Kinder draußen mit der Pfefferminze umgehen, lässt sich mit Merleau-Ponty (1994, S. 185) als „Zwischenleiblichkeit“ fassen, oder wie die Leiterin es beschreibt: „Es hat etwas mit Zärtlich-Sein zu tun. Es ist immer wieder die Stille zwischen dem Geschehen. Die Stille und die Berührung. Es ist in ihren Bewegungen, in der Art ihrer Zuwendung“ (03TG3).

Nicht immer gibt es einen unmittelbaren Zugang zum Lebendigen: *Widriges, Angst-Machendes wird erlebt* – da ist der Schreck über die sich auf ihrem Arm bewegende Schnecke bei Antonia oder die Abwehr einiger Kinder, in den Wald zu gehen, der Angst macht und in dieser Zeit „Weine-Wald“ genannt wird, bis eine *Ver-Ortung* an vertrauten Stellen gelingt (vgl. Stenger 2021).

Leben und Tod anderer Lebewesen greifen in das Leben der Menschen hinein, lassen die Frage nach dem Miteinander-Sein, der Ko-Existenz entstehen. Tote Hummeln und Mäuse werden von Kindern und Fachkräften auf einem „Tier-Friedhof“ (03B) im Wald begraben, Enten brüten auf dem Gelände. *Kinder basteln und malen Schutzschilder*, die sie dort anbringen, zählen die Eier, fragen nach der Lebensweise von „Frau Ente“ (03B), sorgen sich, wenn Krähen in die Nähe kommen (Eierdiebe), bis eines Tages Mama Ente mit ihren Küken durch die Kita watschelt.

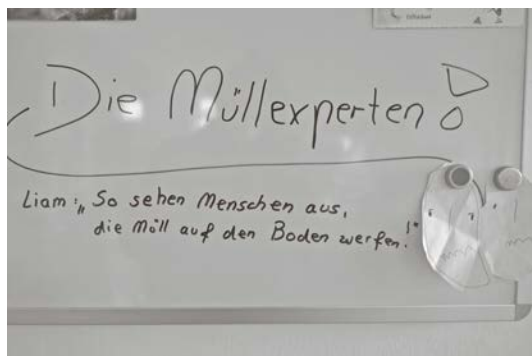
Das Geflecht dieser exemplarischen Orte skizziert Erfahrungsräume, die sich in der Kita Lotus anhand der Analysen des Datenmaterials gezeigt haben. Die Orte sind aufeinander bezogen und bilden in der Art, wie sie materiell entstehen und wieder vergehen, wer einbezogen wird (Kleintiere, Vögel auf dem Kita-Gelände), wie sie miteinander leibhaftig bespielt, belebt, bewohnt, gestaltet werden, die lebendige, veränderliche Kita-Kultur aus. Diese Kita formiert sich als Bildungskonfiguration mit spezifischen Möglichkeiten, die es woanders nicht genauso gibt, aber auch mit Grenzen, denn woanders sind andere Erfahrungen möglich, nicht nur konkrete Erfahrungen, sondern Erfahrungsarten, die hier draußen weniger relevant und weniger wahrscheinlich sind (z. B. Ballett).

6.3 Kulturen in Kitas als Bildungskonfigurationen

Im Lauf des heuristischen Vorgehens zeigte sich vielfach, wie pädagogisch gestaltete Räume und zentrierende Orte der Kitas auch durch gesellschaftliche Themen bestimmt sind. Was wird zum Thema und wie? Darauf antworten die Kulturen tätig, imaginativ, materiell. Was sich formiert, wirkt zurück, formiert sich neu, deshalb wurden in den Kita-Porträts verschiedene Momente angedeutet, in denen Kulturen sich in den Erfahrungen und Gestaltungen des Alltags zeigen. Diese sind nicht isoliert voneinander, die feinen Sinnfäden der Ereignisse werden wahrgenommen, vielfältig zurückgespielt und weiter verwoben.

Zwei Beispiele aus den Kitas sollen die Arten des bildenden Raumes verdeutlichen und zu einem Verständnis bildender Räume hinführen. Jeweils ereignet sich für die Kinder etwas, das eine Antwort herausfordert. Dabei liegt in dem Ereignis zugleich eine ökologische Frage. Beide Kitas antworten somit auf aktuelle ökologische Herausforderungen auf verschiedene Weise.

Abbildung 4 und 5: Müllprojekt in der Kita Lilie



Quelle: Forschungsteam RaumQualitäten

Abbildung 6 und 7: Schaffen von Lebensraum für Igel und andere Kleintiere im Garten der Kita Lillie



Quelle: Forschungsteam RaumQualitäten

In der Kita Lilie empört sich ein Mädchen über am Boden liegende Zigarettenkippen und anderen Müll in der Umgebung der Kita. Ihre Betroffenheit und ihre Fragen wecken das Interesse anderer Kinder. Eine Pädagogin greift das auf und macht es zum Thema. Sie zählen gemeinsam draußen die Schritte, die man bis zum nächsten Mülleimer hätte gehen müssen. „Nur zehn Kinderschritte!“ (01G1). „Es ist gemein, weil die Tiere sterben!“, sagt Ella (01FD1). Welche Folgen können entstehen, wenn Tiere, die da leben, z. B. Vögel oder Igel, den Müll fressen (01G1)? Sie holen Bücher dazu, machen sich mit der Pädagogin über die Gefahren kundig, fertigen Schilder zur Müllentsorgung an. Müll wird in der Umgebung der Kita gesammelt, im Morgenkreis wird gefragt, welcher Müll in welche Tonne gehört, und gleichzeitig wird eine „Igel-Villa“ (01G) aus Laub errichtet. Pädagog:innen der Kita absolvieren eine Weiterbildung zu Nachhaltigkeit, die Kita wird als nachhaltige Einrichtung zertifiziert. Dokumentationsplakate hängen in der Piazza mit Aussagen von Kindern, Zeichnungen und Fotos (01B).

Im Nachhaltigkeitsprojekt der Kita Lilie entsteht eine eigene Kulturform und damit auch eine eigene Räumlichkeit. Sie wird gespeist durch die Materialität und pädagogische Intentionalität, wird von der Kita als „ko-konstruktiv“ gekennzeichnet und greift Nachhaltigkeitsfragen anhand der Müllproblematik auf. „Zigarettenkippe empört“ wird als möglicher ereignishafter Anfang wahrgenommen. Reflexive Aspekte geraten in den Vordergrund – gemeinsam nachdenken, Gras erkunden – ebenso wie aktives Handeln, sich bewegen (Müll sammeln), ästhetisch gestalten (Schilder malen) sowie die Sorge um die Tiere im gemeinsamen Lebensraum. Es wird auch auf Einrichtungsebene (z. B. durch Weiterbildung und Zertifizierung) auf ökologische Fragen reagiert. Jeweilige Anregungsqualitäten und Möglichkeiten für Erfahrung und Bildung entstehen, wenn Bücher herangezogen werden, um zu imaginieren, welche Gefahren vom Müll für die Tiere ausgehen, und wenn Dokumentationen öffentlich ausgestellt und so auch die Familien einbezogen werden. Alles kann zur Frage werden, in allem lauert ein Anfang. Kinder entwickeln mit den Pädagog:innen eine Fragekultur, gehen den Dingen auf den Grund.

Abbildung 8: Paolo malt den Flug der Eulen in der Kita Lotus



Abbildung 9: Eule im Nistkasten auf dem Gelände der Kita Lotus



Abbildung 10: Rekonstruktion der Mausskelette aus Eulengewölle



Quelle: Abb. 8 und 10: Forschungsteam RaumQualitäten, Abb. 9: Pädagogin der Kita Lotus

*In der Kita Lotus brüten eines Tages geschützte Schleiereulen in einem offenen Bau-
raum. Das sei jetzt ein „Eulen-Zuhause“ (03TG4), erzählen die Kinder, die in hohem
Maße eingenommen von den Tieren sind. Eine „Freude des Beteiligt-Seins“ (03TG4)
entsteht, als Eulenjunge und Eulenflug auf Videos, per Nachtkamera vom Natur-
schutzbund (NABU) aufgenommen, angeschaut werden. Die Kinder wollen wissen,
wie die Nahrung unter den Jungen geteilt wird, wie Eulen sich aus Gefahr retten
können usw. Räumlich müssen die Kinder aus ihrem Ess- und Bauraum ausweichen,
wegen des Gestanks der toten Mäuse und der unterschiedlichen Lebensrhythmen:
„Wir konnten nicht im Raum spielen, weil die Eulen da nicht schlafen können [...] da
mussten wir immer richtig leise kauen“, sagt ein Mädchen (03TG5). Gewölle werden
untersucht, Mausskelette rekonstruiert (03SB4). Kinder spielen Eulen, rennen
„fliegend“, malen sie, z. B. mit blutenden Mäusen in den Klauen, und erzählen eine
Geschichte dazu. Sie sorgen sich, als ein Marder als Bedrohung auftaucht. Eine Do-
kumentationswand zeigt Bilder, aufgeklebte Mäuseskelette, Fotos von Eulen. Das sind
keine „Projekte“, sagt Pädagogin Gerda, das ist „Tod und Leben, existenziell nah“
(03TG4). „Unser Gegenüber ist ja plötzlich was ganz Autonomes [...] und es ist auch
so, dass dieses wirklich Fremde sich uns so mit so einer Macht auch zeigt. [...] Das ist –
die stiften ein Miteinander, ja und eine unglaubliche Identifikation dazu“ (03TG4).*

Die Eulen bestimmen den Raum, verdrängen die Beteiligten, verändern Orte, fordern Imaginationen heraus. Auch hier werden gesellschaftlich-ökologische Herausforderungen thematisch: Die Schleiereule ist geschützt, der NABU wird eingeschaltet, Technik wird genutzt (Nachtkamera), um zu sehen, wie die Eulen nachts im Atelier fliegen (Aspekt: Schönheit, Freude). Die Eulen sind da, breiten sich aus, nehmen immer mehr Raum ein (Aspekt: Ereignis), erschüttern Erfahrungswelt und Raumordnung der Kita – wichtige Räume des Spielens, Essens und Werkens werden unbenutzbar, Grenzen verschieben sich. Bildungsräume öffnen sich mit jeweiligen Erfahrungs- und Bildungsmöglichkeiten. Wir sind der Frage nachgegangen, wie sich die Bildungsräume formieren und wie sich Kultur in der Formierung der Eulen-Orte zeigt.

Unterschiedliche Formen von Relationen zwischen Menschen und Eulen bilden sich materiell-sozial-körperlich aus. Nicht alle Aspekte können hier genannt und interpretiert werden, obwohl sie den performativ-materiell entstehenden Erfahrungsraum ausmachen, der sich unter hoher Beteiligung ausgestaltet. Der Natur-Kultort, der sich im Miteinander bildet, ist sinnlich (Stinken der Mäuse), materiell (Esstisch wandert, Ausscheidungen müssen weggeputzt werden), imaginativ (spielen, Geschichten erzählen), leiblich (tanzen, berühren), diskursiv (Fragen an NABU, Aspekt: Wissen), fürsorglich (leise kauen, vor Marder schützen), erkundend (Skelette im Gewölle rekonstruieren).

Zwischen Eulen, Menschen und Materialien entstehen immer wieder neue temporäre Orte mit jeweiligen Relationen und Möglichkeiten. Auch widersprüchliche Gefühle kommen bei einem Jungen auf, der sein Bild erläutert: Mitleid mit blutenden Mäusen, die in den Klauen hängen und den Eulenjungen als Futter dienen. Eine starke Erregung ist bei ihm spürbar. Geburt und Wachstum der Eulen bedeuten den Tod der Mäuse: ein Moment der Betroffenheit und Ausgangspunkt für neue Reflexivität. Der Zugang wird performativ gefunden, auch begleitet, er ergibt sich nicht nur von selbst. Die Eulen in ihrer Herausforderung für die Raumkonfiguration werden auch zu einer politischen Frage. Familien, NABU, Pädagog:innen und Kinder sind eingebunden, ganz konkret nach Wegen zu suchen, wie man mit den Eulen, den fremden Wesen, dem „autonomen Gegenüber“, leben kann in einer Ko-Existenz. Sie verlieren Spiel- und Schutzräume und verstehen sich doch als Ort „gelebte[r] Utopie“ (03K2).

Kita-Kulturen antworten somit lokal auf Ereignisse, räumliche Bedingungen und globale Herausforderungen, indem wie in der Kita Lilie betroffen Machendem und Irritierendem auf den Grund gegangen wird, Zusammenhänge und Handlungskonsequenzen befragt und gestaltet werden, oder wie in der Kita Lotus im Miteinander-Leben und Begreifen-Wollen anderer Lebewesen. Mit diesen Herangehensweisen werden jeweils eigene räumlich-materiell-kulturell gestaltete Lebensformen entwickelt, an deren Bildung Kinder, Familien und Pädagog:innen beteiligt sind und in deren Bezügen sie sich bilden. Die Frage wird gestellt, wie wir miteinander in einer gemeinsamen Welt leben wollen. Jede Antwort ist eine

kulturelle, die sich an Orten bildet, die eine Art Beständigkeit entwickeln, ihre Zeit haben und sich wieder verändern.

7 Fazit: zur Qualität bildender Räume in Kita-Kulturen

Mit den Topografien und Kita-Porträts stellte sich heraus, dass sich Kita-Räume als eigene Kulturen beschreiben lassen, d.h. als eine sinnhaft erlebte Art und Weise der Raumgestaltung mit eigenen Sprachen, Ritualen, Praktiken und Prozessen. Als solche Kulturen haben Kitas eine jeweils eigene Geschichte und Profilierung in der Gestaltung kultureller Räume entwickelt, in Prozessen vielseitiger Veränderungen.

Jede Kultur antwortet auf institutionalisierte und scheinbar selbstverständliche Anforderungen und auf schon tradierte pädagogische Intentionen, die aus pädagogischen Diskursen herrühren und sich materiell in Ritualen, Praktiken usw. äußern. Sie antwortet auf die täglichen Raumerfahrungen der Kinder und Fachkräfte, auf selbstverständliche natürliche Prozesse, auf Jahreszeiten und ihre Herausforderungen (Kälte, Wärme), auf Lebenszyklen (Leben und Tod) und verbindet damit die sorgende Gestaltung alltäglicher Bedürfnisse. Sie antwortet auf gesellschaftliche, globale und ökologische Entwicklungen, deren Bearbeitungen sich im pädagogischen Alltag spiegeln (z. B. Schutz der Eulen oder Nachhaltigkeit).

Dieses Antworten geschieht in besonderer Weise aus Momenten heraus, in denen etwas Unerwartetes passiert und den Horizont der gewohnten Tätigkeiten unterbricht, wie die Raumerfahrungen von Kindern besonders spiegeln. Dieses nicht Geplante und Unvorhersehbare irritiert, fasziniert, empört und fordert auf, ihm Raum zu geben. Wenn dies geschieht, können neue Assemblages entstehen – zentrierende, begehrte, temporäre Orte, die in besonderer Weise als Bildungskonfigurationen wirksam werden. Indem Spuren gefolgt wird, die überraschen, können sich in vielen Formen neue Räume im Miteinander projektartig auf Zeit entfalten.

Die Momente, auf die Kita-Kulturen antworten, wurden als Topografien herausgearbeitet. Einerseits stellen diese „Raumordnungsverfahren“ dar (Böhme 2005, S. XX), die immer schon kulturell, gesellschaftlich geprägt sind, andererseits lassen sie in den Kitas auch eigene Kulturen entstehen.

Kita-Räume als Kulturen zu betrachten bedeutet, sie nicht als statische, sachliche und homogene Gebilde vorauszusetzen, sondern als Verflechtungen vielfältiger (und hier nur analytisch getrennter) Topografien zu beschreiben, die im Alltag zwischen den Beteiligten leiblich, sprachlich, materiell, imaginativ und performativ gestaltet und reflektiert werden. Kulturelle Gestaltungen entstehen nicht allein als Umsetzung von gesellschaftlichen und pädagogischen Anforderungen und Intentionen, sondern indem diese im Alltagsgeschehen interpretiert,

verschoben, gelebt und gegebenenfalls transformiert werden. Dieser Prozess ist zirkulär zu verstehen: Was sich jeweils formiert, wirkt zurück und formiert sich neu.

Eine reine unreflektierte Anwendung von Vorgaben, Möbelprogrammen, Raumaufteilungen in Kitas kann Räume standardisieren, zu Schablonen machen und dazu führen, dass keine eigenen Antworten und keine *gute* Qualität entstehen. In Prozessen kultureller Gestaltung konfigurieren sich Räume. Sie tun es in vielerlei Arten von Situationen, indem in Zwischenräumen bestimmte Momente der Wahrnehmung, der Sinnggebung und Kommunikation herausgefordert und ausgebildet, etabliert und verändert werden und sich so grundlegende Weisen des In-der-Welt-Seins mit den Dingen, Lebewesen, anderen Menschen konfigurieren. Gestaltungen lassen sich als (Raum-)Konfigurationen verstehen: Ereignisse (ob nun historische, gesellschaftliche oder alltägliche) werden aufgegriffen und lassen so Kulturen entstehen, die sich in Geschichten erzählen lassen, die all die Sinnspuren thematisch werden lassen, die in die Entstehung von Raumkonfigurationen, von Schichten und Geschichten, verwoben sind.

Mit dem Begriff der Bildungskonfiguration (vgl. Müller/Krinninger 2016) lässt sich zum Ausdruck bringen, dass sich die einzelnen Raumgestaltungen der Kita in einer Verwobenheit mit institutionellen, gesellschaftlichen und auch ökologischen Herausforderungen lesen lassen, doch dass in ihnen zudem eine eigene Gestaltung, eine jeweilige räumlich-kulturelle Konfiguration als ein dynamisch sich entwickelndes Profil der Einrichtung tagtäglich neu in jeder Kita, in jeder Gruppe entstehen kann, die ihren jeweils bildenden Charakter ausmacht.

Für den aktuellen Qualitätsdiskurs könnte diese Figur bedeuten, ein demokratisches Verständnis von Qualität zu entwickeln: Qualität entsteht auch „von unten“, in lokalen Kulturen, die unterstützt werden könnten. Mehrere Versionen guter Qualität können gleichzeitig existieren und sich als jeweilige Kulturen ausbilden, einander anregen – und sie können dabei standardisierten Anforderungen widersprechen. Qualität äußert sich zudem in dem Versuch, Antworten auf gesellschaftliche und politische Herausforderungen zu geben, wie der ökologischen, im Zwischenraum und Miteinander von Menschen und Mehr-als-Menschen, sodass alle Stimmen Gehör finden.

Wenn man in dieser Form die Entstehung von Qualität lokal und situativ begreift, wäre das Ziel, unterstützt durch geeignete Rahmenbedingungen, Gelegenheiten und Zeit zu bieten, in fachpädagogischen Teams die eigene Kita als Kultur genau zu reflektieren, um sie als „eigene“ Räume mit Kindern und ihren Erfahrungen, Wahrnehmungen und Formen eines Miteinanders zu gestalten und zu bespielen.

Literatur

- Barad, Karen (2007): *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Bennett, Jane (2010): *Vibrant matter. A political ecology of things*. Durham: Duke University Press.
- Bilgi, Oktay/Huf, Christina/Kluge, Markus/Stenger, Ursula/Stieve, Claus/Wehner, Ulrich (Hrsg.) (im Erscheinen): *Zur Verwobenheit von Natur und Kultur. Theoriebildung und Forschungsperspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- BMFSFJ/JFMK – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Jugend- und Familienministerkonferenz (Hrsg.) (2018): *Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern. Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz*. 4. Auflage. Berlin: BMFSFJ/JFMK.
- Böhme, Hartmut (2005): Einleitung: Raum – Bewegung – Topographie. In: Böhme, Hartmut (Hrsg.): *Topographien der Literatur. Deutsche Literatur im transnationalen Kontext*. Stuttgart und Weimar: Metzler, S. IX–XXIII.
- Bourdieu, Pierre (1994/2018): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brinkmann, Malte/Rödel, Sales Severin (2018): *Pädagogisch-phänomenologische Videographie. Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität*. In: Moritz, Christine/Corsten, Michael (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. Wiesbaden: Springer, S. 521–547.
- Brinkmann, Malte/Westphal, Kristin (2015): Einleitung. In: Brinkmann, Malte/Westphal, Kristin (Hrsg.): *Grenzerfahrungen. Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–16.
- Common Worlds Research Collective (2018): *About the Collective* (zuletzt aktualisiert am 27.06.2018). www.commonworlds.net/about-the-collective/ (Abfrage: 29.05.2022).
- Dahlberg, Gunilla/Moss, Peter/Pence, Alan (1999): *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern Perspectives*. London und New York: Routledge Falmer.
- Deckert-Peaceman, Heike (2019): *Kulturwissenschaftliches Paradigma*. In: Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 95–110.
- Dooren, Thom van (2014): *Flight ways. Life and loss at the edge of extinction*. New York: Columbia University Press.
- Duhn, Iris (2012): *Places for Pedagogies, Pedagogies for Places*. In: *Contemporary Issues in Early Childhood* 13, H. 2, S. 99–107.
- Günzel, Stephan (Hrsg.) (2007): *Topologie. Zur Raumbeschreibung in den Kultur- und Medienwissenschaften*. Bielefeld: Transcript.
- Haraway, Donna (2008): *When species meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Haraway, Donna (2019): *It Matters What Stories Tell Stories; It Matters Whose Stories Tell Stories*. In: *a/b: Auto/Biography Studies* 34, H. 3, S. 565–575.
- Hohti, Riikka (2016): *Children writing ethnography: children's perspectives and nomadic thinking in researching school classrooms*. In: *Ethnography and Education* 11, H. 1, S. 74–90.
- Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (2004): *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Karcher, Stephanie/Stieve, Claus (2021): *Phänomenologische Perspektiven auf den Begriff der „Qualität“. Annäherung aus einer Erforschung frühpädagogischer Räume*. In: Bilgi, Oktay/Blaschke-Nacak, Gerald/Durand, Judith/Schmidt, Thilo/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): *„Qualität“ revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 68–84.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2010): *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education. Introducing an intra-active pedagogy*. London und New York: Routledge.
- Liegle, Ludwig (2010): *Didaktik der indirekten Erziehung*. In: Schäfer, Gerd E./Staeger, Roswitha/Meiners, Kathrin (Hrsg.): *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 11–25.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Aus dem Französischen übersetzt und eingeführt durch eine Vorrede von Rudolf Boehm. Berlin: De Gruyter.

- Merleau-Ponty, Maurice (1994): *Das Sichtbare und das Unsichtbare*. 2. Auflage. München: Wilhelm Fink.
- Merveldt, Nikola von (2014): Pädagogische Raumpraktiken. Zur Topographie philanthropischer Anschauungspädagogik. In: Roeder, Caroline (Hrsg.): *Topographien der Kindheit. Literarische, mediale und interdisziplinäre Perspektiven auf Orts- und Raumkonstruktionen*. Bielefeld: Transcript, S. 183–197.
- Mollenhauer, Klaus (1983): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. 7. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Moss, Peter (2015): Über die Qualität hinaus zu einer ethischen und politischen Frühpädagogik. In: Kalicki, Bernhard/Wolff-Marting, Cathrin (Hrsg.): *Qualität in aller Munde. Themen, Positionen, Perspektiven in der kindheitspädagogischen Debatte*. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 31–40.
- Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich (1935/2012): *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Neuausgabe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Müller, Hans-Rüdiger/Krinninger, Dominik (2016): *Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Murris, Karin (Hrsg.) (2021): *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines: An introductory guide*. London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Nancy, Jean-Luc (2004): *Singulär plural sein*. Berlin: Diaphanes.
- Neumann, Sascha (2010): Die soziale Ordnung des Pädagogischen und die Pädagogik sozialer Ordnungen. In: Neumann, Sascha (Hrsg.): *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie*. Luxembourg: Université du Luxembourg, S. 79–95.
- Neumann, Sascha (2013): Die anderen Dinge der Pädagogik. Zum Umgang mit alltäglichen Gegenständen in Kinderkrippen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, H. 2, S. 107–121.
- Neumann, Sascha/Honig, Michael-Sebastian (2009): Das Maß der Dinge. Qualitätsforschung im pädagogischen Feld. In: Frieberthäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191–210.
- Pilarczyk, Ulrike/Mietzner, Ulrike (2005): *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Poliakova, Antonina/Stenger, Ursula/Zirves, Michèle (2021): Zur Konstitution pädagogischer Räume. Eine phänomenologische Analyse des Verhältnisses pädagogischer Intentionen und Erfahrungen von Kindern. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Nentwig-Gesemann, Iris/Gross, Barbara (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik*, Band XIV. Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben II. Freiburg im Breisgau: Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre, S. 113–143.
- Poliakova, Antonina/Stenger, Ursula/Zirves, Michèle (2022): Zum Verhältnis pädagogisch intendierter und gelebter Räume. In: Cloos, Peter/Jester, Melanie/Kaiser-Kratzmann, Jens/Schmidt, Thilo/Schulz, Marc (Hrsg.): *Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit: Handlungsfelder, pädagogische Konzepte und Professionalisierung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 130–145.
- Rautio, Pauliina (2021): Post-Qualitative Inquiry: Four Balancing Acts in Crafting Alternative Stories to Live By. In: *Qualitative Inquiry* 27, H. 2, S. 228–230.
- Reh, Sabine/Berdelmann, Kathrin/Dinkelaker, Jörg (Hrsg.) (2015): *Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rumpf, Horst (1988): Bewegung und Phantasie als anthropologische Wurzeln ästhetischer Erfahrung und ästhetischen Lernens. In: Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 102–124.
- Stenger, Ursula (2011): Die wahrnehmende Tätigkeit der Sinne. Zum Phänomen des Wahrnehmens. In: Bilstein, Johannes (Hrsg.): *Anthropologie und Pädagogik der Sinne*. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 111–126.
- Stenger, Ursula (2021): Vom Aufbruch in den „Weine-Wald“. Abschied und Übergang als elementar menschliche Erfahrung im Kindergarten. Ein Beitrag zu Transitionsforschung und Naturpädagogik. In: Bilstein, Johannes/Stenger, Ursula/Westphal, Kristin (Hrsg.): *Körper denken. Erfahrungen nachschreiben*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 86–98.

- Stenger, Ursula (2022): Der Duft von Pfefferminze. Phänomenologie als Zugang zu Naturbeziehungen in der frühen Kindheit. In: *Journal Phänomenologie* 57, S. 22–32.
- Stieve, Claus (2008): Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. München: Fink.
- Stieve, Claus (2018): Forschungsmethodologische Zugänge zum „Bildenden Raum“. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Cloos, Peter/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): *Die Dinge und der Raum. Forschung in der Frühpädagogik XI*. Freiburg im Breisgau: Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre, S. 31–57.
- Stieve, Claus/Stenger, Ursula/Michèle, Zirves/Poliakova, Antonina/Vitek, Kristina/Rapp, Leonard/Heidrich, Ann-Cathrin (im Erscheinen): *Wie Raumqualitäten entstehen – Erfahrungsräume in Kindertagesstätten*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- St. Pierre, Elizabeth A. (2014): A Brief and Personal History of Post Qualitative Research: Toward „Post Inquiry“. In: *Journal of Curriculum Theorizing* 30, H. 2, S. 2–19.
- Thompson, Christiane (2021): Über die fraglichen Wirkungen transparenten und evidenten Wissens. Ambivalenzen des Qualitätsdispositivs im System frühkindlicher Bildung. In: Bilgi, Oktay/Blaschke-Nacak, Gerald/Durand, Judith/Schmidt, Thilo/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): „Qualität“ revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 20–32.
- Tietze, Wolfgang (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: Klieme, Eckhard/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Qualitätssicherung im Bildungswesen*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 16–35.
- Waldenfels, Bernhard (2001): Leibliches Wohnen im Raum. In: Schröder, Gerhart/Breuninger, Helga (Hrsg.): *Kulturtheorien der Gegenwart. Ansätze und Positionen*. Frankfurt am Main und New York: Campus, S. 179–201.
- Waldenfels, Bernhard (2002): *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2007): *Topographie der Lebenswelt*. In: Günzel, Stephan (Hrsg.): *Topologie. Zur Raumbeschreibung in den Kultur- und Medienwissenschaften*. Bielefeld: Transcript, S. 69–84.
- Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze/Jörissen, Benjamin/Göhlich, Michael/Mattig, Ruprecht/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2004): *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kinder als Akteur:innen

Erinnerung an eine fast vergessene Dimension in der Debatte um Qualität von Kindertageseinrichtungen

Stephanie Simon, Yvonne Gormanns, Katja Gramelt,
Tatjana Koplack, Barbara Lochner, Jessica Prigge,
Agata Skalska, Werner Thole

Abstract

Die Themen Qualität und Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen werden bisher kaum aus der Perspektive von Kindern beleuchtet. Dabei sind sie die zentralen Akteur:innen in den frühpädagogischen Arrangements und nicht nur Adressat:innen der bereitgestellten Angebote. Das Projekt „Kinder als ‚Stakeholder‘ in Kindertageseinrichtungen“ (KiSte) versucht, diese Leerstelle in der Debatte um Qualität zu füllen und adressiert Kinder von drei bis sieben Jahren konsequent als Akteur:innen ihres institutionalisierten Alltags. Die über das Forschungsvorhaben operationalisierte Perspektive ermöglicht Kindern, ihre diversen Sichtweisen auf die räumlichen, pädagogischen, peerbezogenen und institutionellen Arrangements von Kindertageseinrichtungen zu kommunizieren. In dem Beitrag werden zentrale Befunde des Forschungsvorhabens referiert, und es wird dargestellt, wie diese Perspektive in der Debatte um Qualitätsentwicklung berücksichtigt werden kann.

Schlagwörter: Kinder als Akteur:innen, Kinderperspektiven, Videografie, Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen

1 Qualität, Qualitätsentwicklung und die „übersehenen Kinder“

Die Diskurse der Pädagogik der Kindheit werden spätestens seit dem Übergang zum 21. Jahrhundert wesentlich auch von Fragen der Qualität von Kindertageseinrichtungen bestimmt (vgl. u. a. Tietze 1998). Über die aktuelle erziehungswissenschaftliche Debatte um Qualität wird allerdings deutlich, dass der Qualitätsbegriff theoretisch unterbestimmt ist, zugleich aber massiven Einfluss auf die

Steuerung und Gestaltung von frühpädagogischen Arrangements der Bildung, Erziehung und Betreuung nimmt (vgl. Bilgi et al. 2021). Nach wie vor dominieren strukturell-prozessuale Zugänge, die darauf abzielen, eine vorab bestimmte Qualität von Strukturen¹, Prozessen, Fachlichkeit und konzeptuellen Orientierungen programmatisch-normativ zu messen (vgl. Tietze/Roßbach 2017, 2019) respektive transparente, wissenschaftlich begründete Vergleichsstandards für eine verbesserte Förderung der kindlichen Entwicklung herauszuarbeiten (vgl. u. a. Viernickel et al. 2016). Entsprechend formulierte Intentionen bilden die Basis für bildungsökonomisch orientierte Qualitätsmanagementverfahren auf der Ebene der politisch-administrativen Steuerung wie auf der Ebene von Trägern und Einrichtungen (vgl. Kluczniok 2018; Klaudy/Stöbe-Blossey 2020). Die Bedeutung von dementsprechend moderierten Qualitätsentwicklungsverfahren schimmert auch im „Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung“ (vgl. BMFSFJ 2021) in Bezug auf die dort formulierten zehn Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung durch.

Um Daten für entsprechende Qualitätsentwicklungsprozesse zu generieren, werden in bisher vorliegenden Studien zumeist Beobachter:innen geschult, welche die pädagogische Praxis mithilfe von Qualitätsmessinstrumenten (z. B. CLASS-PreK, KES-RZ) entlang festgelegter Indikatoren beobachten und bewerten (Mayer/Beckh 2018, S. 68). Zudem sollen einige dieser Instrumente auch die Selbstevaluation der Fachkräfte anregen, wobei das, was unter Qualität zu verstehen ist, vor allem durch die vorgegebenen Instrumente, seltener durch die beteiligten Fachkräfte oder andere Akteur:innen des Feldes definiert wird. Einerseits sollen die Verfahren eine möglichst effiziente Messung der Input-Prozess-Output-Steuerung ermöglichen. Andererseits sollen sie unter Beachtung der „Kindperspektive“ (vgl. u. a. Becker-Stoll/Wertfein 2013) einen differenzierten und empirisch systematisierenden Zugang zu der keineswegs neuen Frage eröffnen, was eine gute pädagogische Praxis auszeichnet.

Indikatoren gestützten Verfahren wird die Fähigkeit zugesprochen, Qualität objektiv und vergleichend messen zu können. Diese Sicht ignoriert jedoch kritische Anmerkungen weitgehend. Keine Beachtung erfährt beispielsweise der *methodologische Hinweis*, dass standardisierte, indikatorenbasierte Messungen lediglich jenes in den Blick zu nehmen vermögen, was zuvor als relevanter, zu messender Aspekt definiert wurde. Den jeweils spezifischen Bedingungen der konkreten Praxis kann so in der Regel kaum entsprochen werden (Heid 2000, S. 41). Übergangen wird zudem die *fachlich-inhaltliche Kritik*, dass indikatorengestützte Qualitätsmessungsverfahren ein technizistisches Verständnis von Pädagogik operationalisieren, welches zwar das Bedürfnis nach Komplexitätsreduktion bedient, jedoch der Multireferentialität pädagogischer Praxis kaum

1 Im Kontext von Qualitätsentwicklungsprozessen wird zumeist ein organisational formatierter, keineswegs ein gesellschaftstheoretisch informierter Strukturbegriff herangezogen.

gerecht wird (Moss 2015, S. 31 f.). Zudem werden in *organisatorischer Hinsicht* diejenigen, die die pädagogische Handlungspraxis gestalten, nicht durchgehend als Akteur:innen adressiert, wodurch dem demokratischen und partizipativen Verständnis von Qualitätsentwicklung widersprochen, zumindest jedoch nicht entsprochen wird (vgl. Moss 2015, 2016). Die Perspektiven der Akteur:innen in Kindertageseinrichtungen finden über standardisierte Qualitätsmessungen höchstens evaluativ Beachtung, z. B. wenn Kinder nach ihrer Kenntnis oder Bewertung bestimmter pädagogischer Praktiken oder Arrangements befragt werden (vgl. Sommer-Himmel/Titze/Imhof 2016; Frankfurter Kinderbüro 2017; Weise et al. 2020).

Prozess- und dialogorientierte Konzepte der Qualitätserfassung, die den multiperspektivischen Charakter von Beteiligungsverfahren betonen, versuchen diese Kritikpunkte aufzugreifen (vgl. Bilgi 2021). Mit ihnen wird versucht anzuerkennen, dass sich die Bedingungskontexte der institutionellen pädagogischen Praxis in politischer, kommunaler, organisationaler und teambezogener Hinsicht kontinuierlich weiter ausdifferenzieren und sich an den Orten ihrer Realisierung jeweils spezifisch ausdrücken (vgl. Cloos 2021), sich verändern und darauf bezogene Aushandlungsprozesse von unterschiedlichen Interessen geleitet werden. Auch gehen solche Konzepte stärker von einem sich stets wandelnden Qualitätsbegriff aus, der nicht vorab festgelegt werden kann, sondern von den Akteur:innen mit ausgehandelt werden sollte. Die sich an einem solchen Qualitätsbegriff orientierenden vorliegenden Verfahren zielen darauf ab, einen offenen Raum für die Artikulation und Verhandlung der vielfältigen und zum Teil widersprüchlichen Interessen zu eröffnen, auch um die Reflexionskompetenz und Perspektivenübernahme der betreffenden Akteur:innen zu erweitern und deren Beteiligung am Qualitätsentwicklungsprozess zu sichern (vgl. Kronberger Kreis 1998). Das Ziel dabei ist, eine im Dialog begründete Sichtung und reflektierte Weiterentwicklung pädagogischer Praxis zu realisieren sowie Akteur:innen des Feldes an deren normativer Ausrichtung² und der damit verbundenen Wissensproduktion zu beteiligen (vgl. Sehmer et al. 2020).

Roux machte bereits vor knapp 20 Jahren im Kontext von Qualitätsentwicklungsfragen darauf aufmerksam, dass dort, wo es um Kinder geht, diese als relevante Akteur:innen eines solchen Prozesses verstanden werden müssen (vgl. Roux 2002). Bis dato vorliegende Qualitätsentwicklungsverfahren seien jedoch häufig durch eine erwachsenenzentrierte Sichtweise geprägt (vgl. auch Heil et al. 2019). Zunehmend werden in der kindheitspädagogischen Qualitätsforschung die

2 Aus inhaltlichen Gründen kann es auch bei einer so ausgerichteten kritisch-reflexiven Pädagogik der Kindheit nicht darum gehen, alle Perspektiven gleichwertig nebeneinander stehen zu lassen. Beispielsweise sollte thematisiert und kritisiert werden können, ob und in welcher Form Ungleichwertigkeitsideologien aufgerufen werden oder autoritär-normative Perspektiven auf Erziehung und das Soziale respektive biologisierend-naturalisierende Perspektiven bezüglich der Entwicklung von Kindern vorgetragen werden.

Perspektiven und das Erleben der Kinder selbst als zentraler Indikator für die Qualitätsmessung in Kindertageseinrichtungen genannt (vgl. Eberlein/Schelle 2018; Viernickel 2020). Aktuelle Forschungsvorhaben greifen diese Hinweise bezüglich einer angemessenen Erfassung von Perspektiven von Kindern mit Blick auf Wohlergehen sowie Kommunikations- und Handlungsformen auf (vgl. z. B. Andresen et al. 2017; Witton et al. 2020; Nentwig-Gesemann et al. 2021; Betz/Bollig und Stenger et al. in diesem Band).

Wie partizipative Ansätze der Kindheitsforschung und -pädagogik steht auch ein partizipativ angelegter, auf Dialog ausgerichteter Qualitätsdiskurs dabei vor der Herausforderung, die Motive aller Beteiligten offen zu reflektieren. Beteiligung respektive Partizipation als demokratische Praxis (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011; Equit 2018) enthält das Potenzial zur Selbstermächtigung und Aneignung des Qualitätsdiskurses (vgl. Bilgi 2021) derjenigen, die sich aktiv einbringen wollen oder können. Die dem Qualitätsbegriff inhärente Idee einer Funktionalität und Steuerbarkeit von Veränderungsprozessen begründet jedoch auch den Verdacht einer „verordnete[n] Beteiligung“ (Lutz 2012, S. 43), die vorrangig dem Bedürfnis- und Interessensmanagement dient (vgl. Lochner/Kim/Witton 2020), das darauf abzielt, „die Subjekte in die Modalitäten der vorherrschenden, zweckrationalen Vergesellschaftungsformen einzubinden und so die vorgefundene gesellschaftliche Ordnung zu stabilisieren“ (Thole 2011, S. 82). Die Erweiterung des Kreises von Akteur:innen um Kinder ermöglicht demnach keineswegs selbstläufig, normativ hergestellte Qualitätsdispositive zu suspendieren (vgl. Thompson 2021). Die Beteiligung der Kinder am Qualitätsdiskurs kann unter diesen Vorzeichen allerdings als eine „systematische Einübung neuer Kommunikationsmuster“ (Bröckling 2017, S. 233) ohne nennenswerten Einfluss auf die Gestaltung der institutionellen Arrangements verstanden werden. Beteiligung als tatsächlich gelebte, inklusive Praxis, die strukturelle Ungleichheitsdimensionen mitdenkt, birgt das Potenzial, alle Perspektiven konsequent zu berücksichtigen, vor allem dann, wenn *Inklusion* nicht nur als Etikett auf althergebrachte, routinisierte Praktiken der *Integration* aufgeklebt wird. Durch eine demokratisch wie inklusiv grundierte Beteiligung kann Qualität für Kinder erleb- und erfahrbar werden.

Wird Qualität als Bezugspunkt einer Bildung, Erziehung und Betreuung verstanden, die sich als ethische und politische Praxis auszeichnet (vgl. Moss 2015, 2016), eröffnet dies den Raum dafür, systematisch auszuloten, wie Kinder sich zum vorgefundenen sozialen Raum Kindertageseinrichtung verhalten, welche Ansprüche und Interessen sie in Bezug auf ihn und ihre Handlungsmöglichkeiten darin artikulieren, inwiefern sie dabei heterogene und diverse soziale Positionierungen (vgl. Machold 2018) im gesamtgesellschaftlichen Feld einnehmen und welche Rückschlüsse daraus auf ihre je individuellen Einflussmöglichkeiten im Feld zu ziehen sind, auch wenn deren Perspektiven immer noch der Anerkennung durch andere, Pädagog:innen, aber auch Eltern und Peers bedürfen. Es geht mit

dieser Perspektive weniger darum, dem Qualitätsbegriff weitere Kriterien hinzuzufügen oder bestehende Kriterien auszudifferenzieren, als vielmehr darum, die Stimmächtigkeit, Steuerungskompetenz und das gesamtgesellschaftliche Eingebundensein von Kindern zu sondieren und für die Diskussion um Qualität fruchtbar zu machen. Voraussetzung hierfür ist, zu reflektieren, wie in Forschung und Praxis theoretisch und methodisch Zugänge hergestellt werden können, die es ermöglichen, die Sichtweisen von Kindern wahrzunehmen, und wie und unter welchen Annahmen deren Ausdrucksformen und Interessen sichtbar werden können (vgl. Honig/Lange/Leu 1999; Nentwig-Gesemann/Großmaß 2017).

Das Forschungsvorhaben, auf dessen Erkenntnisse nachfolgend Bezug genommen wird, zielt darauf ab, „Gelingensbedingungen und Hindernisse für eine qualitativ gute frühkindliche Bildung sowie eine umfassende Bildungsteilhabe“ aus der Perspektive von Kindern als „Personen, die unmittelbar von pädagogischen und fachpolitischen Entscheidungsprozessen betroffen sind“, zu identifizieren und sie „als entscheidend für die weitere Qualitätsentwicklung zu markieren“ (Thole/Lochner/Gramelt 2018, S. 4). Das Vorhaben schließt an Arbeiten an, die Qualität als „interspektivisches Konstrukt“ deuten, „das nicht von einer Akteursgruppe, gar adultistisch von Erwachsenen, normiert werden kann“ (Nentwig-Gesemann/Walther 2021, S. 180). Betont wird damit zum einen, dass Qualität das Resultat eines gemeinsamen Herstellungsprozesses ist, der sich über eine pädagogische Praxis sowie in sozialen Praktiken vollzieht. Zum anderen wird darauf verwiesen, dass nicht nur die Beteiligung von Kindern, sondern das konsequente Miteinbeziehen und die Mitgestaltung durch die Perspektive von Kindern selbst als Qualitätsdimension zu verstehen sind. Bereits die Anerkennung der Handlungsmächtigkeit und der Rechte von Kindern, am Qualitätsdiskurs mitzuwirken,³ erweitert den Kreis der beteiligten Akteur:innen bei der „Auseinandersetzung um das, was Anspruch darauf erheben kann, ‚Qualität‘ genannt zu werden“ (Thompson 2021, S. 29). Voraussetzung dafür ist eine pädagogische Haltung, die Kinder als aktive Akteur:innen im Alltag von Kindertageseinrichtungen anerkennt und sie nicht auf ihren Status als „becomings“ reduziert (vgl. Bollig 2020).

Im Folgenden wird zunächst das forschungsmethodologische Design des Forschungsvorhabens KiSte vorgestellt (Kapitel 2). Referiert werden daran anschließend (Kapitel 3) die eruierten und rekonstruierten Perspektiven von Kindern auf die pädagogischen und räumlichen Arrangements (vgl. Simon et al. 2021), auf Artefakte, auf altersbezogene Differenzierungen (vgl. Simon/Skalska/Prigge 2021)

3 Die Abwendung von der bisher vorherrschenden Perspektive Erwachsener auf soziale und pädagogische Wirklichkeiten wird durch Art. 12, Abs. 1 der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) unterstützt, in dem es darum geht, dem Kind, „das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden“, das Recht zuzusichern, „diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern“ (UN-KRK, Art. 12, Abs. 1). Dies erfordert Forschungszugänge, in denen Kinder ihre eigene Selbst- und Weltdeutung äußern können.

und Freundschaftsbeziehungen sowie Peers (vgl. Simon/Lochner/Thole 2021). Angeregt über die Hinweise auf die wissenschaftlichen und bildungspolitischen Implikationen des Qualitätsbegriffs und über die referierten empirischen Befunde wird abschließend eine erziehungswissenschaftliche, dem frühpädagogischen Feld angemessene Verortung des Qualitätsbegriffs und der Qualitätsdebatte zu leisten versucht (Kapitel 4).

2 Kinder als Akteur:innen – zum Forschungsvorhaben KiSte

2.1 Theoretische Rahmung und Fragestellung

Das Forschungsvorhaben KiSte zielt darauf ab, empirisch fundiertes Wissen über die Sichtweisen auf und Deutungen von Kindertageseinrichtungen durch Kinder zu generieren. Die Kinder, die als Akteur:innen im Forschungsprozess adressiert und in diesen eingebunden werden (vgl. Deinert 2010; Heinzel 2010), filmen mit Videokameras ihre Einrichtungen und werden dabei dialogisch von Forschenden begleitet. Ihre Interaktionen mit anderen Akteur:innen, ihre mündlichen und gestischen Artikulationen und ihre Körperhaltung, aber auch ihr Lauftempo, ihre Bewegungen und das Stehenbleiben sowie ihre Erzählungen und ihr Schweigen werden von den Forschenden wahrgenommen, aufgegriffen und situativ interpretiert. Über die Vielfalt der möglichen verbalen und nonverbalen Kommunikations- und Interaktionsformen können sich Kinder Ausdruck verleihen und so den Forschungsprozess aktiv gestalten.

Die vorliegenden Videografien zeigen, dass die Kinder die Adressierung als selbsttätige Akteur:innen⁴ weitestgehend annehmen und sich eigensinnig und erwachsenkritisch positionieren (vgl. Thole/Simon/Prigge 2022). Mit dem Vorhaben, Kinder als eigenständige wie eigensinnige Akteur:innen, Mitgestalter:innen und Expert:innen ihrer Lebenswelt (vgl. Hungerland/Kelle 2014) anzuerkennen und zu adressieren sowie kindlichen Perspektiven eine stärkere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, wird angeknüpft an die seit vier Jahrzehnten zunehmende Zahl an Forschungsarbeiten zu Fragestellungen der Kindheit, den Bedingungen kindlichen Aufwachsens und zur Sozialisation von Kindern (vgl. u. a. Braches-Chyrek et al. 2011; Bühler-Niederberger 2020). Kinder werden mit Blick auf die Gegenwart als Seiende sowie als gleichwertige Angehörige der Gesellschaft betrachtet, die als Akteur:innen zur Reproduktion der Alltagswelt beitragen (vgl. Alanen 2005).

Im jüngeren Diskurs zu Kindern und Kindheiten wird der Frage nach der Rolle der Kinder als Kinder (vgl. Olk 2009) und ihrer Position innergesellschaftlich

4 Die Positionierung als Akteur:innen lässt sich auch in Verweigerungen, Abbrüchen und in vermeintlich „gescheiterten“ Erhebungsprozessen nachzeichnen (vgl. Skalska et al. 2023).

als auch in den entsprechenden Forschungsprozessen und -designs eine besondere Bedeutung zugesprochen (vgl. u. a. Heinzel 2010). Zunehmend werden „Kinder als Akteur:innen“ markiert (Prout/James 1990, S. 8), jedoch nicht ohne zu erwähnen, dass deren Handlungsmacht, ihre Agency, sich nur relational, also unter Beachtung der gesellschaftlichen Strukturen, institutionellen Arrangements und anderer Akteur:innen, denken lässt und zu verstehen ist (vgl. Eßer 2014; Betz/Eßer 2016; Eßer et al. 2016).

Kinder werden in Abgrenzung zu klassischen pädagogischen, sozialisations-theoretischen oder entwicklungspsychologischen Annahmen, die Kinder zumindest historisch betrachtet tendenziell als „Objekte“ der Sorge und Erziehung modulieren, somit als eigensinnige und handlungsfähige Akteur:innen ihrer sozialen Welt angesehen. Ihren Sichtweisen und Thematisierungen ihrer Wahrnehmungen bezüglich der Herausbildung von einem „Selbst-Welt-Verhältnis“ wird damit nicht nur eine Partizipations-, sondern eine bedeutsame Gestaltungsfähigkeit zugemessen (vgl. Witton et al. 2020; Bollig/Kelle 2014). Anschließend an Befunde zu Darstellungen von Kindern durch pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (vgl. Oehlmann 2012; Kuhn/Neumann 2015) und den hierüber vorgenommenen Adressierungen (vgl. Thole et al. 2016) wird in dem Forschungsprojekt davon ausgegangen, dass Kinder schon früh über die Fähigkeit verfügen, sich selbst zu positionieren, und erkennen, auch vom Gegenüber wahrgenommen zu werden. Die sich in den Positionierungen zeigende Autonomie wird hinsichtlich des generationalen Arrangements sowie weiterer gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse, die Kindheiten strukturieren (vgl. Sünker/Bühler-Niederberger 2014; Diehm/Kuhn/Machold 2017), in der Analyse mitbedacht.

Pädagogische Arrangements konsequent aus der Perspektive von Kindern zu erkunden (vgl. Honig 1999, 2010), erfordert, diese mit einer Institutetik zu kombinieren, die die gesamtgesellschaftlichen Bedingungen von Kindheiten und den Institutionen der frühen Kindheit einbezieht (vgl. Honig 2019 im Anschluss an Bernfeld 1925/1967), ohne dabei gesellschaftliche Probleme zu pädagogisieren. Theoretische wie empirische Blicke auf Kinder und Kindheiten stellen sich damit der Aufgabe, ökonomische und zweckrationale Vereinnahmungen und Instrumentalisierungen von Kindern und Kindheiten sowie auch damit einhergehende gesellschaftliche Optimierungsstrategien, Normierungen und Normalisierungen von Kindern und Kindheiten (vgl. Kelle/Mierendorff 2013) kritisch zu reflektieren (vgl. dazu auch Beiträge in Schmidt/Kaul/Thole 2018).

2.2 Das Forschungsdesign

Das Forschungsdesign des Projekts beruht auf miteinander kombinierten methodischen Verfahren der Datengewinnung und -auswertung. In einem

multimodalen Setting werden videografisches Material und dialogische Gespräche mit Kindern mit einem ethnografischen Zugriff symbiotisiert. Die Forschenden halten sich vor den Begehungen einige Tage in der Einrichtung auf und machen erste ethnografische Notizen. Auch direkt nach den Begehungen werden Notizen erstellt. Im Sinne einer datenorientierten Triangulation lassen sich die erhobenen Materialien aufeinander beziehen. Über die Transkripte zu den begleitenden Gesprächen und über die auf den Videos basierenden Bewegungsprofilen lassen sich die pädagogischen, institutionellen sowie räumlichen Arrangements als Strukturierungen des Alltags in Kindertageseinrichtungen theoretisch aufschlüsseln. Diese sind, so zeigt das empirische Material, in den Handlungspraktiken der Kinder erkennbar und schichten sich mit biografischen, auch durch von gesellschaftlichen (Ungleichheits-)Strukturierungen durchgezogenen Orientierungen auf (vgl. Fegter 2014).

Die Kombination des Datenmaterials zeigt zudem die multiplen Sichtweisen auf die Wirklichkeiten in Kindertageseinrichtungen (vgl. Thomas 2019). Überdies bieten die Kinder mit den von ihnen gestalteten Begehungen und den von ihnen eigenständig geführten Videokameras ihre Interpretation der Institution an, die sich wiederum beschreiben oder durch Rekonstruktionen auch analytisch fassen lässt. Mittels der videografierten Bildfolgen, den die Begehungen begleitenden Beobachtungen und dialogisch orientierten Gesprächen zwischen Forschenden und Kindern lässt sich eine Annäherung an die Perspektive der Kinder vornehmen. Die Kamera dient dabei als distanzschaffendes Medium und ermöglicht einen Blick auf die Kindertageseinrichtungen und pädagogischen Arrangements. Die videografisch grundierten Repräsentationen von Wirklichkeiten aus der Perspektive der Kinder und die dabei stattfindenden Gespräche sind Gegenstand der sequenziellen Rekonstruktionen. Die Rekonstruktionen des videografischen Datenmaterials ermöglichen zum einen in der Kombination mit den ethnografischen Feldnotizen eine tiefergehende Analyse, zum anderen werden sogenannte „grafisch erstellte Bewegungsprofile“ der einzelnen Kindertageseinrichtungsbegehungen zur Analyse hinzugezogen. Anhand dieser zweidimensionalen Grafiken gelingt es, einen Überblick über den Radius und die Laufwege der Kinder zu erhalten.

Das vorliegende Sampling der Studie setzt sich aus 117 videografierten Begehungen mit Kindern im Alter von drei bis sieben Jahren aus insgesamt 15 Kindertageseinrichtungen in vier Städten mit unterschiedlichen Profilen zusammen. Darunter sind Einrichtungen in gewerblicher, kirchlicher und städtischer Trägerschaft, mit offenem und geschlossenem Gruppenkonzept und Kindertageseinrichtungen, die sowohl in Bezug auf die Infrastruktur als auch auf die Bewohner:innen in unterschiedlich strukturierten Sozialräumen lokalisiert sind. Um sich dem Material möglichst umfassend annähern zu können und Daten aus differenten Perspektiven zu generieren, wurde auf das kontrastive Verfahren der Grounded Theory zurückgegriffen (vgl. Glaser/Strauss 1967; Strauss/Corbin 2010)

und in 27 Fällen um eine praxeologisch-wissenssoziologisch inspirierte Rekonstruktion der Bilder und Narrationen ergänzt (vgl. Bohnsack 2017). Dabei geht es insbesondere um die oben dargestellte Berücksichtigung der institutionellen und gesellschaftlichen Strukturierungen von Alltag in Kindertageseinrichtungen, der sich über bestimmte Wissensbestände, eingelagert in sprach- sowie handlungspraktischen Orientierungen, rekonstruktiv erschließen lässt.

Die Begehungen gestalteten sich hinsichtlich des zeitlichen Umfangs (wenige bis knapp 45 Minuten) sowie der Intensität und des Umfangs des Gezeigten bzw. Gesagten variabel. Alle Kinder innerhalb der Einrichtungen wurden sowohl über den Aufenthalt als auch das Interesse der Forschenden informiert, woraufhin einige Kinder ihre Teilnahme selbst initiierten. Mit einem offenen Eingangsstimulus⁵ wurden die Kinder in ihrer Expertise für ihre Kindertageseinrichtung sowie die von ihnen dort erlebten Ereignisse, Strukturen, Interaktionen und Artefakte adressiert. In der Erhebung wurde betont, dass sie selbst entscheiden, wann sie nicht mehr filmen, wann sie nur erzählen oder die Forschungssituation verlassen möchten; dementsprechend vielfältig ist das Datenmaterial. Die Forschenden agierten als teilnehmende Beobachter:innen sowie Gesprächspartner:innen im Dokumentationsprozess, den die Kinder aktiv gestalteten, indem sie multivariat ausdrucksmächtig als „actors in their own rights“ (Borgers/De Leeuw/Hox 2000, S. 61) handelten.

3 Kindertageseinrichtungen aus der Sicht von Kindern – empirische Streifzüge

Nachfolgend wird auf bereits veröffentlichte Ergebnisse⁶ zurückgegriffen, die mit Blick auf die Frage der Qualitätsentwicklung zugespitzt referiert werden. Über die sich aus den Relevanzsetzungen der Kinder ergebenden Themen Räume, Peers und Freund:innenschaften sowie altersbezogene Differenzmarkierungen⁷ wird argumentiert, wieso es ertragreich sein kann, die Perspektiven von Kindern

5 „Ich interessiere mich dafür, wie Du Deine Kita findest und siehst. Du kannst alles filmen, was Du möchtest, und alles, was für Dich wichtig ist, hier drinnen oder draußen. Du kannst alles filmen: Räume, Wege, Kinder, Erzieher:innen, Spielzeuge, Spiele – einfach alles, was Du zeigen möchtest, und dann kannst Du mir auch gerne etwas dazu erzählen. Wir werden Dir dabei einfach folgen, und wenn Du bereit bist, kann es losgehen.“

6 Ausführliche Informationen beispielsweise zu der Auswahl der Sequenzen finden sich in den bereits publizierten Beiträgen (Simon et al. 2021; Simon/Lochner/Thole 2021; Simon/Skalska/Prigge 2021). Im Grunde folgt die Auswahl minimalen und maximalen Kontrasten und Ankerfällen, die sich über detaillierte Rekonstruktionen ergeben haben.

7 Die Themen entstanden aus dem Material heraus und folgen den Relevanzsetzungen der Kinder. Sie sind nicht auf Basis eines vorher angelegten Schemas im Material „gesucht“ worden. Dementsprechend lässt sich hier vorab keine theoretische Herleitung der drei Themenfelder anbringen – da sie eben nicht theoretisch, sondern empirisch begründet sind.

nicht nur zu dokumentieren, sondern auch wahrzunehmen und anzuerkennen. Nachgezeichnet wird darüber hinaus, wie die einzelnen Thematiken miteinander verwoben sind. Im Zentrum der Rekonstruktionen in den folgenden Abschnitten stehen gewissermaßen „quer“ zu den drei Themen die organisationalen und institutionellen Strukturierungen der Kindertageseinrichtungen durch Regeln, Artefakte und Räume, die wiederum die Praktiken der Aneignung, Transformation und Mitbestimmung der Kinder in der Einrichtung strukturieren. Gezeigt werden kann auch, wie sich soziale Beziehungen und Peer-Konstellationen, generationalen Arrangements⁸ sowie Thematisierungen von alters- oder genderbezogenen Differenzmarkierungen mittels Praktiken des gemeinsamen Agierens und Aushandelns im Wissen um die institutionellen Regeln und Normen, räumlichen Arrangements und Zuschreibungen herstellen; nur unter Beachtung dieser Rahmungen sind sie zu verstehen und zu rekonstruieren.

3.1 „Hier sind wir echt viel unterwegs, haben hier echt viel Spaß“ – Streifzüge durch die räumlichen Arrangements

Die Kinder betonen in den Forschungssituationen die Bedeutsamkeit von Bewegungsmöglichkeiten und -freiheiten über räumliche Arrangements innerhalb sowie außerhalb der Einrichtungen. Insbesondere den „Toberäumen“ oder den Außengeländen wird eine besondere Bedeutung zugesprochen. Zudem beschreiben sie selbstorganisierte Spielarrangements und setzen diese in Beziehung zu dem von ihnen erlebten und gestalteten Alltag in den institutionalisierten Arrangements der Pädagogik der Kindheit. Dabei thematisieren sie soziale Verbindungen innerhalb ihrer Peer-Kultur mit Praktiken des Spielens und der räumlichen Arrangements, wobei sie u. a. vermeintlich unberührte, nichtpädagogisierte Räume zu Orten ihrer Fantasie werden lassen.

In einem Video befindet sich der fünfjährige Pierre auf dem Außengelände der Kindertageseinrichtung und erzählt, „hier draußen haben wir auch immer eine gute Aktion. Hier sind wir echt viel unterwegs, haben hier echt viel Spaß, alles ist hier auch echt gut [...] [zeigt auf ein Holzpodest]. Das da istn verstecktes Piratenschiff“. Er erläutert weiter die „Bambusbüsche (.), das da istn Kletterbaum,

Während „Räume“ ggf. noch dem Forschungsdesign und der Fragestellung inhärent sind, sind die beiden anderen Themen selbstläufig von Kindern gesetzt worden.

8 Mit dem Begriff des Arrangements verweisen wir auf die Relationalität und den Herstellungsscharakter bestimmter Verhältnisse. So ist das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern als Arrangement zu verstehen, welches über Praktiken fortlaufend (re)arrangiert, also hergestellt und ggf. ausgehandelt wird, aber gleichsam diese Praktiken strukturiert. Im Kontext von „räumlichen Arrangements“ verweisen wir hier auch auf einen relationalen Raumbegriff (vgl. Löw 2000), der davon ausgeht, dass Räume durch Praktiken hergestellt sind und gleichsam die dort aufführbaren Praktiken strukturieren.

das da ist nurn Sitzbaum“, und „das braune [...] Holzgerüst da [...] [soll] eine Polizeistation sein“, und in der „Detektiv-Station [...] machen wir uns dann immer nen Spaß“ (13_Pierre, Z. 63 ff.)⁹. Verschiedene Artefakte oder in der Natur vorhandene Materialien werden von Pierre benannt und zum Teil in ihren Funktionsweisen beschrieben. Gleichzeitig werden sie als Spielorte mit positiven Erlebnissen in Verbindung gebracht. Pierre macht deutlich, dass die kinderkulturellen oder kitaspezifischen „Wir“-Deutungen von Nicht-Eingeweihten vielleicht nicht sogleich erkennbar sind. Das (Frei-)Spiel und der nicht durchgehend pädagogisierte Raum eröffnen, so wird anhand des Videomaterials deutlich, den Kindern die Möglichkeit, eigene Interessen über Spielarrangements in den vorhandenen Räumlichkeiten zu realisieren. Einen geheimen, exklusiven Raum zu schaffen, scheint, wie schon von Susann Fegter beschrieben, eine „wichtige kinderkulturelle Praktik“ (Fegter 2014, S. 531) zu sein. Kinder scheinen hier ihrem Bedürfnis nach Selbstbestimmung nachzugehen und sich als handlungs- und eigenmächtig erleben zu können (siehe dazu auch Kap. 3.2).

Dazu im Kontrast stehen die Analysen zu der institutionellen Strukturierung von Räumen (vgl. Simon et al. 2021). Rauman eignungen und -nutzungen der Kinder werden durch Regeln und Artefakte bisweilen blockiert, zumindest aber vorstrukturiert. So beschreibt Zuma (sechs Jahre), dass das „Atelier“, ihr Lieblingsraum, kaum nutzbar sei. Sichtbar wird dies im Video auch daran, dass im Raum keinerlei von den Kindern gestalteten Artefakte zu sehen sind. Und auch die Wand, an der „halt unsere Bilder manchmal“ hängen, ist leer. Der von „Papa [...] mitgebrachte“ „Mülleimer“ zum „Anmalen“ (9_Zuma, Z. 87–90) liegt versteckt in einer Wühlkiste. Obschon Zumas Erzählung folgend Kindern in der Einrichtung über das Kreativ-Werden eine Rauman eignung des Ateliers ermöglicht wird, wird deutlich, dass dies gegenwärtig nicht der Fall ist, da derzeit „wenig Erzieher“ da seien. Später problematisiert Zuma dieses pädagogisch-räumliche Arrangement: Die Raumnutzung sei gekoppelt an Regeln, an „eine bestimmte Anzahl von Kindern“ sowie an eine Art bürokratisches Wartesystem, welches den Zugang regelt und mit einem freien Platz am Basteltisch verknüpft ist. Sie beschreibt das Zutrittssystem aus ihrer individuellen Perspektive so: „Meistens ist voll, wenn ich mal dran rein wollte“, aber eigentlich sei der Raum überhaupt sehr selten offen. Dass die Nutzung des Ateliers jedoch grundsätzlich nur unter Aufsicht stattfinden kann, problematisiert Zuma implizit durch den Gegenentwurf: „Wir dürfens auch manchma ohne Erzieher, wenn die wissen, wir machen hier keinen Quatsch [...]“ (9_Zuma, Z. 149–152). Die eigenständige Nutzung des Raumes, so macht Zuma deutlich, setzt ein gewisses Vertrauen der Pädagog:innen

9 Zur besseren Lesbarkeit wurden die Transkripte geglättet. Kürzungen sind über eine eckige Klammer mit Auslassungspunkten zu erkennen. Die Zahlenangabe vor dem pseudonymisierten Namen der Kinder verweist auf den anonymen Einrichtungscode. Die Kinder tragen von ihnen selbst gewählte Pseudonyme, weshalb diese sich in Form und Strukturlogik zum Teil unterscheiden.

in die Kinder voraus, das darin besteht, dass diese „wissen, wir machen hier keinen Quatsch“.

In anderen Fällen wird die Strukturierung der Raumnutzung und -aneignung durch Altersdifferenzierungen institutionell vorgenommen. So rekurriert der sechsjährige Johannes Sterner massiv auf Differenzen zwischen den Kindern, die den Hort besuchen („Hortis“), und den anderen Kindern („wir“), wenn es um Raumnutzungen und beispielsweise in den Räumen aufbewahrte Spiele geht. Seine Erläuterung – „hier gibts auch ganz viele Spiele, die wir gar nicht kenn, aber die sin von den Hortis“ (10_Johannes Sterner, Z. 41 f.) – verweist darauf, dass er davon ausgeht, dass bestimmte Spiele Eigentum der „Hortis“ sind. Das „Wir“, die unbenannte Kindergruppe – mutmaßlich die jüngeren Kinder –, kann dort lediglich „manchma spielen“. Wiederkehrende Kommentare wie „un das gehört nicht uns, dieser ganze Raum gehört nur den Hortis“ (10_Johannes Sterner, Z. 68 ff.) zeigen, dass über die Differenzierung zwischen Hortis und anderen Kindern eine Altersstrukturierung vorgenommen wird. Es scheint zwar auch den jüngeren Kindern durchaus möglich, die Räume der „Hortis“ zu nutzen, jedoch keineswegs durchgängig. Durch die Benennung des Raumes als Hortraum wird bereits institutionell eine Differenz erzeugt, die Alter und Status der Kinder in der Einrichtung analogisiert und als relevant setzt.

Zudem lässt sich über das Material nachzeichnen, wie pädagogische Arrangements und Artefakte das Raumnutzungsverhalten strukturieren. So sind etwa „Laufkarten [...] dazu da, wenn man in ein anderes Zimmer geht“ (12_Steve, Z. 507). Den „Laufkarten“ ist somit ein Aufforderungscharakter inhärent, der die Kinder adressiert, selbsttätig und eigenverantwortlich und genauen Vorgaben folgend sich in den Räumen der Einrichtung zu bewegen. Neben Laufkarten gibt es „Klammern“, die an die Türen gepinnt werden, und an beides schließt das „Stempeln“ an, denn „die Erzieher¹⁰ fragen uns, ob wir ein Stempel gemacht haben“ (12_Steve, Z. 555). Das „Stempeln“, das an eine Stechuhr in industrialisierten Arbeitsprozessen erinnert, scheint Kontroll- und Anreizsystem zugleich zu sein, denn „dann gibt’s, wenn man [...] in jedem Zimmer einmal war, dann kriegt man jeden Freitag Smileys“ (12_Steve, Z. 565 f.). In der wöchentlichen Evaluierung darf sich, „wer fünf Smileys kriegt [...], ein Wunsch erfüllen“ (12_Steve, Z. 567–569).

In diesem Arrangement motivieren die Artefakte über ihren Aufforderungscharakter die Kinder zum Einhalten der Regeln zu den räumlichen, organisationalen und inhaltlichen Arrangements. Die damit verbundenen Belohnungslogiken bewerten ein implizit erstrebenswertes Verhalten, das sich auf eine ausgewogene Nutzung unterschiedlicher Räumlichkeiten bezieht. Dieses Arrangement erinnert im Sinne einer positiven Verstärkung an operante Konditionierung. Es belohnt erwünschte Praktiken in tauschwert-kapitalistischer Logik und setzt

10 Die meisten Kinder gendern den Begriff „Erzieher“ in den Videografien nicht. Die Transkripte folgen hier dem Sprachgebrauch der Kinder.

nicht die (zu) belohnenden Akteur:innen, sondern die auffordernden Artefakte zentral. Für Steve scheinen es nicht die Pädagog:innen zu sein, die sie adressieren, sondern die Dinge und das warenförmige Ziel, das angestrebt wird. Räumliche Arrangements werden durch Artefakte und an diese gekoppelten Praktiken der Raumnutzung vorstrukturiert, was eine eigensinnige Aneignung von Räumen implizit erschwert. In den Erzählungen zu den Raumnutzungsarrangements deutet sich übergreifend an, dass Kinder diese Strukturierung, obschon sie diese bis zu einem gewissen Grad kritisch anfragen, als gegeben, beinahe naturalisiert annehmen und nicht als hergestellte, institutionelle und pädagogische Arrangements hinterfragen oder mitgestalten.

3.2 „Mit jedem spiele ich gerne, weil das alles meine Freunde sind“ – Peers und Freund:innenschaften

Die Thematisierungen von Peer-Beziehungen und Freund:innenschaften nehmen einen zentralen Platz in den videografierten Begehungen ein (vgl. Simon/Lochner/Thole 2021). In den visuellen Darstellungen zeigen sich Peers über die Präsentation und Inszenierung als bedeutsam: Andere Kinder werden in der Kameraführung gezielt adressiert und auch in Groß- bzw. Nahaufnahmen dargestellt (siehe Kap. 3.4). In den Erzählungen werden ebenfalls Beziehungen und Konflikte mit Peers, aber auch das Thema Freund:innenschaften aufgerufen. Neben konkreten Freund:innen, die namentlich oder visuell eingeführt werden, werden die Peers als Kindergruppen („wir“) thematisiert. Differente Herstellungspraktiken von Zugehörigkeit und Abgrenzung zu Peers sind zu identifizieren, die besonders über Alters- bisweilen auch über Geschlechterdifferenzen markiert werden. Eine zentrale Form der Präsentation vom „Peer-Kollektiv“ wird darüber angedeutet, dass Spielpräferenzen als gemeinsame Ideen präsentiert werden. Das Sprechen im „Wir“ verweist auf eine gegenseitige Bezugnahme und beinhaltet, sich nicht nur als Teil eines Kollektivs zu verstehen, sondern darüber hinaus sich in der Lage zu fühlen, auch für dieses sprechen zu können (Lochner 2017, S. 150).

Kinder scheinen um die Komplexität von Freund:innenschaften und Peer-Interaktionen zu wissen. So zeigt sich etwa bei Maya (sechs Jahre), dass Kooperation und Asymmetrie kein Widerspruch sein müssen. Sie thematisiert, nach ihren Freund:innen gefragt, insbesondere ihre „allerbeste Freundin“ Aiko und illustriert das Konfliktpotenzial der Beziehung über Situationen, in denen auch Aikos jüngere Schwester Frieda beteiligt ist: „[...] Aiko un Frieda streitn manchma ganz oft mit mir, weil immer machn wir nur Sachn für Aiko un Friedas Mama, weil sie ständig Geburtstag hat, und noch nie ham wir etwas für meine Mama gemacht [...] zusammen“ (11_Maya, Z. 173–176). Obwohl Maya weder den Konflikt in der kooperativen Praxis thematisiert noch das Argument der beiden Schwestern infrage stellt, werden die Asymmetrie und Ungerechtigkeit, die Maya in den

entsprechenden Situationen verspürt, von ihr deutlich ausgedrückt. Sie artikuliert nicht, dass sie sich nicht für Aikos und Friedas Mutter mit engagieren möchte, sondern moniert die fehlende Wechselseitigkeit in der Freund:innenschaft. Es deutet sich hier ein machtvolleres Verhältnis an, bei dem Maya sich als diejenige moduliert, die unterstützt, ohne gleichsam unterstützt zu werden. An einer anderen Stelle legen Mayas Äußerungen nahe, dass Auseinandersetzungen zwar Begründungen und reziproke Handlungsweisen einfordern, die Stabilität der Beziehung dadurch aber nicht gefährdet ist, denn obwohl „wir uns streiten, sind wir immer noch beste Freunde“.

Im Erzählen über Freund:innenschaften der Kinder stehen Reziprozität und wechselseitige Wahrnehmung im Fokus. Rio (sechs Jahre) stellt detailliert Interaktionen zwischen sich und seinen Peers dar, indem er seine Freund:innen als Subjekte mit eigenen verbalen und körperlichen Ausdrucksweisen vorstellt. So erzählt er über deren Interaktionen am Mittagstisch: „Quatsch machen wir so welche Sachen und da lachen manche Kinder und manche lachen auch mal nicht, aber am meisten lach ich und Messi und Lukas und dann lacht Messi manchmal nicht und dann lach ich, wenn der Lukas lustige Sachen macht, und dann, wenn ich zu Lukas zu Messi lachen, dann lacht nur Lukas, und wenn Messi noch lustige Sachen macht, dann lach ich und Lukas“ (11_Rio, Z. 83–103).

Rio beschreibt differenziert die wechselseitige Affizierung der Kinder, die durch die Aktivitäten des „Quatschmachens“ während des Mittagessens unterschiedliche Reaktionen untereinander erzeugen. Laut Rio ist der „Quatsch“ nicht für die gesamte Peergroup („manche Kinder“) lustig, denn erstens lachen sie in unterschiedlicher Intensität, zweitens sind nicht alle Animatoren des gemeinsamen Quatschmachens, und drittens wird in seiner Äußerung die ko-konstruktive, reziproke Entwicklung der Handlung relevant gemacht. Rio beobachtet sich und seine unterschiedlichen Freundschaftsbeziehungen kleinteilig und beschreibt, wie in alltäglichen Situationen Zugehörigkeit, emotionale Affizierung, aber auch Abgrenzung zu anderen – den Nicht-Benannten – performativ hergestellt werden. Nicht über die Peergroup an sich, sondern über die gemeinsamen Aktivitäten mit benennbaren und adressierbaren Anderen positioniert er sich zu und in der Kindertageseinrichtung.

Auch während der Videobegehung mit Charlotte (sechs Jahre) werden die Peers zu einem zentralen Gegenstand. Für sie steht ebenfalls das gemeinsame Aktivsein mit anderen im Mittelpunkt. Sie nimmt etwa in Kauf, dass sie und ihre Freund:innen manchmal „nich so gut zusammen“ sind, z. B. wenn sie „jetz ma sage ich möchte ma was anderes mit jemand machen“. Sie sieht, dass es auch riskant sein kann, derartige Bedürfnisse zu äußern, denn „wenn wir dann ma nich Freunde sind, das is dann immer blöde, weil dann hat man niemandn zum Spielen“ (10_Charlotte, Z. 80–97). Charlotte zeichnet zudem ein komplexes, dynamisches Bild von Gruppenprozessen, denen sich Kinder ausgesetzt sehen können. Sie weist in ihrer Narration den „Jungs“ wie selbstverständlich mehr situative

Gestaltungsmacht zu, die Spiele eigenständig beenden, und wie „wir Mädchen“ dann den Jungen folgen. Obschon sie die wahrgenommene Ungleichheit in Bezug auf geschlechtsbezogene Spielpräferenzen missbilligt („is halt n bisschn blöd“), betont sie in ihrem Resümee, dass sie „aber sonst [...] die Freunde gut“ findet. Damit relativiert sie die von ihr als problematisch markierte Spielsituation, in der die „Jungs“ diejenigen sind, die den Ton angeben, als Ausnahme. Sie elaboriert, was ihr an Freund:innenschaften wichtig ist: ein reziproker Austausch zu eigenen Bedürfnissen, der Unstimmigkeiten überwindet. Sie erkennt dabei aber auch die Risiken offener Kommunikation, nämlich, am Ende mit der gewählten Aktivität alleine zu sein.

Freund:innenschaften werden in dem Material insgesamt als Beziehungen attribuiert, die relativ stabil sind, Aushandlungen und Konflikte aushalten, in denen Reziprozität erwartet und das Gegenüber als Subjekt sowie Akteur:in adressiert, anerkannt und wahrgenommen wird. Im Mittelpunkt steht ein beziehungsorientiertes Handeln. Diese Befunde korrespondieren mit der Erkenntnis, wonach symmetrische Reziprozitätserwartungen sozialisationstheoretisch der Entwicklung von Kooperation dienen (vgl. Youniss 1982).

3.3 Altersdifferenzmarkierungen – verinnerlichte Orientierungen innerhalb generationaler Arrangements

Im empirischen Material wird markant von den Kindern auf Altersdifferenzierungen hingewiesen. Altersdifferenzmarkierungen werden von ihnen selbst in Bezug auf andere Kinder, im Hinblick auf das eigene Selbst und auf die pädagogischen Fachkräfte vorgenommen (vgl. dazu Simon/Skalska/Prigge 2021). Hinsichtlich der Peergroup werden unterschiedliche Kindergruppen und ihr institutioneller Status in Form einer Benennung aufgeführt, die stark auf hierarchisierende Alters- und Kompetenzklassifizierungen in der Einrichtung schließen lassen. So werden u. a. „die Hortis“ (vgl. Kap. 3.1), „die kleinen Mäuse“ (12_Wanda, Z. 196) oder die „Schlaukinder“ (4_Hund, Z. 95), immer mit einer bestimmten Einschränkung oder Befugnis in Bezug auf Raum- oder Spielgerätenutzungen, zitiert und zu anderen Kindergruppen abgegrenzt. Hervorgehoben wird z. B., dass die „kleinen Mäuse“ nur die kleinere Rutsche, die „Großen“ jedoch sowohl die Rutsche für die Großen als auch für die Kleinen benutzen dürfen (12_Wanda, Z. 195–199). Steve bezieht die institutionell bestehenden Regeln für die Nutzung von Kletterstangen auf die Verschränkung von Alter und Größe und bringt diese gar performativ hervor, indem er sich an die Stangen stellt: „Das ist für die Kleinen, das is zum Beispiel für mich für unseren Alter, und das ist für die Großen“ (12_Steve, Z. 206–209). Auch hier werden die Differenzlinien Alter und Körpergröße nicht stringent voneinander abgegrenzt, sondern als zusammenhängende Kategorien betrachtet und reproduziert.

Altersbezogene Nutzungsregeln finden sich auch bezüglich der Spiel- und Bastelmaterialien, die sich als strukturierende Momente des Alltags rekonstruieren lassen. Die vierjährige Zina berichtet etwa, dass „alle, die fünf sind“, „Filzstifte“ benutzen dürfen, und „alle, die vier oder oder einfach nur drei sind [...], die dürfen [...] Buntstifte“ (14_Zina, Z. 62–69) verwenden. Für Zina scheint es völlig selbstverständlich zu sein, dass die Nutzungsregeln mit dem Alter und nicht – wie vermutet werden könnte – mit Kompetenzen im Umgang mit dem Material verbunden werden. Es lässt sich vermuten, dass auch diese Regeln eine von den Fachkräften formulierte, von den Kindern unhinterfragt akzeptierte und ihre Handlungspraktiken strukturierende Grenzziehung sind.

Altersdifferenzierungen werden zudem auch von den Kindern gegenüber sich selbst gezogen, indem sie sich selbst als sich entwickelndes, Kompetenzen dazugewinnendes, wachsendes und älter werdendes Subjekt betrachten. Deutlich wird dies bei der Präsentation der Portfolios, die den Forschenden von mehreren Kindern in unterschiedlichen Einrichtungen unaufgefordert gezeigt und erläutert werden. Die Kinder setzen sich über die Portfolios mit ihrer Biografie in Bezug und kommentieren ihre Arbeiten über Hinweise wie: „Hier war ich noch kleiner“ (10_Sophie, Z. 346). Erlebnisse wie Geburtstage, Aktionen in der Turnhalle oder das Faschingsfest kommentiert etwa Tara und erklärt den Forscher:innen ihre selbstgemalten Bilder, wo sie „noch sehr sehr klein“ war (14_Tara, Z. 284f.). Die Kinder vergegenwärtigen sich selbstvergewissernd ihrer körperlichen Entwicklung, indem sie beispielsweise ihre Handgrößen zu unterschiedlichen Zeitpunkten verglichen. Gleichzeitig stellen die Betrachtungen eine zentrale Selbstpräsentation dar („Und ich wollte dir mal was zeigen, was ich sonst so noch alles so erlebt habe“, 12_Jessy, 80f.). Auch das Filmen und Zeigen von Schlafplätzen in der Kindertageseinrichtung ruft bei den Kindern zeit- bzw. altersspezifische Erzählungen auf. So filmt Evan den Schlafraum mit der Kommentierung: „Hier haben wir immer geschlafen. [...] das war schon lange her“ (14_Evan, Z. 226, 232). Seine Schilderung beinhaltet implizit, dass er damals jünger war. Für Kyla hingegen ist ganz klar, dass nur die „Babys“ in den „Gitterbetten“ schlafen (13_Kyla, Z. 55).

Die Bezugnahme auf das Selbst als Entwicklungssubjekt zeigt sich in den dialoggestützten Begehungen auch unabhängig von Räumen und Artefakten, so reflektiert Maya: „Als ich vier und fünf und drei war, hatte ich es nicht erzählt, weil ich wollte nicht immer so viel reden [...] jetzt bin ich sechs, und ich erzähl jetzt alles, was ich im Kindergarten mache“ (11_Maya, Z. 290–293). Das Material verdeutlicht, inwiefern Kinder sich selbst als verändernde Subjekte wahrnehmen und mittels Artefakte (z. B. Portfolios, Rutschen, Gitterbetten und Stifte) oder bestimmter organisationaler Reglementierungen rückblickend auf ihre eigene Biografie Bezug nehmen und Erinnerungen an vergangene Zeitpunkte verbalisieren.

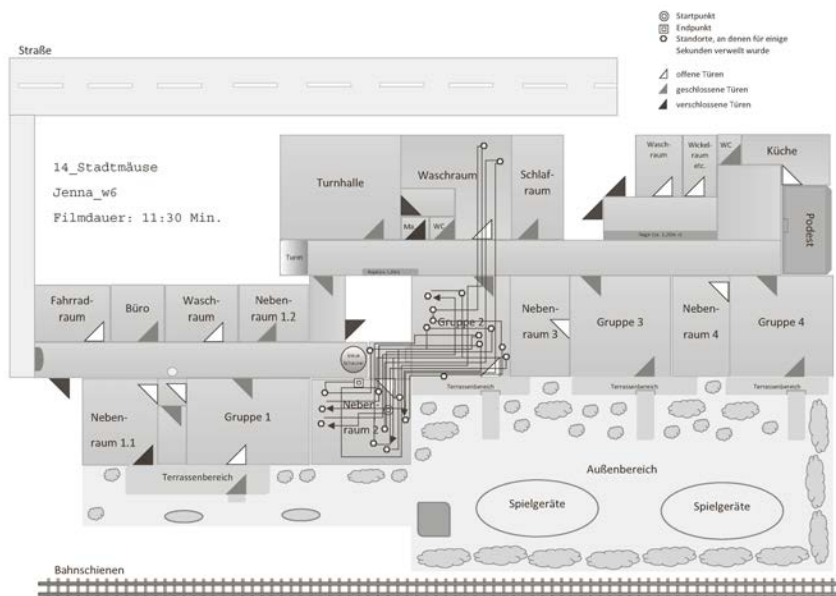
Auch die pädagogischen Fachkräfte werden von den Kindern in Differenz zu sich selbst thematisiert. Dies geschieht weniger stark im Kontext der Erwähnung generationaler Differenzen, obwohl auch Kinder, wie der sechsjährige Evan,

fragen: „Oah sollen wir auch die Erwachsenen filmen?“ (14_Evan, Z. 22). Viel häufiger findet hingegen eine differente Positionierung aus der Perspektive der Kinder gegenüber der Rolle der pädagogischen Fachkräfte als Erzieher:innen statt, die weniger als individuelle Subjekte oder Akteur:innen, sondern mehr als überwachendes Kollektiv thematisiert werden. Die Pädagog:innen werden dabei überwiegend mit Regeln und Strukturen der Kindertageseinrichtung in Verbindung gebracht, so von Caro, die daran erinnert, „ohne Regeln bräuchten wir auch keine Erzieher“ (11_Caro, Z. 214f.) (vgl. Simon/Skalska/Prigge 2021). Die pädagogischen Fachkräfte werden als Teil institutioneller und organisationaler Arrangements präsentiert, die dazu da zu sein scheinen, gegebene Regeln zu überwachen und durchzusetzen (und nicht, die Regeln selbst aufgestellt zu haben). Zugleich monieren einige Kinder, wenn sich Fachkräfte selbst nicht an die allgemeingültigen Regeln halten, indem sie etwa die Kinder „anlügen“, „veräppeln“ oder Kaugummi kauen, während dies den Kindern verboten wird (10_Charlotte, Z. 90–98; vgl. Thole/Simon/Prigge 2022).

3.4 Verschlussene und geschlossene Türen – Bewegungen und Laufwege

Kinder werden mit dem Forschungsdesign nicht auf verbale Artikulationen festgelegt, sondern aktivieren für sich – obwohl sie zum Sprechen aufgefordert werden – auch andere Formen, etwa nonverbale Zeigepraktiken, über die sie sich ausdrücken. Die folgenden zwei Bewegungsprofile basieren auf ethnografischen Skizzen und wurden von Forscher:innen konstruiert. Sie sind ein Ausdruck dafür, wie vielfältig und unterschiedlich intensiv Kinder mit dem Impuls „alles zeigen zu dürfen“ umgehen. Die Bewegungsprofile als fragmentarische Dokumente der Forschungssituation erlauben als grafisches Ausdrucksmittel Einblicke hinsichtlich des Radius der Laufwege der Kinder sowie Rückschlüsse auf die Flexibilität der Forschungsmethode selbst. Des Weiteren verdeutlichen sie Relevanzsetzungen aus Sicht der Kinder im Hinblick auf räumliche Arrangements.

Abbildung 1: Bewegungsprofil Jenna



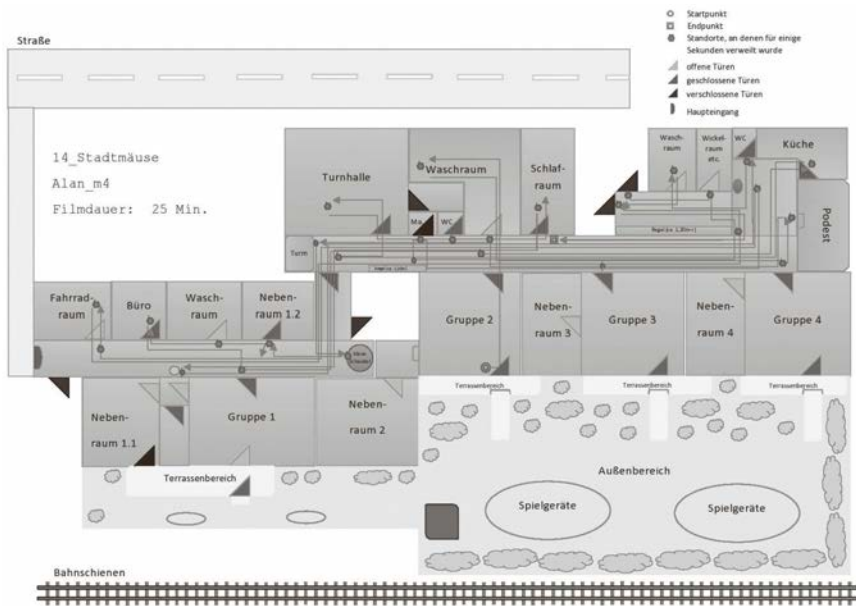
Quelle: Eigene Darstellung; Skalska/Gormanns

Das Bewegungsprofil von Jenna (vgl. Abb. 1), die ihren Gruppenraum und den dazugehörigen Nebenraum filmt, zeigt eine sich konstant in Bewegung befindende, an einem Ort nicht länger als wenige Sekunden verweilende Akteurin. Zweimal verlässt sie den Gruppenraum, um den gegenüberliegenden Waschraum aufzusuchen und zu filmen. Die gefilmten Artefakte scheinen aufgrund der gezielten Herangehensweise mit Bedacht gewählt. Sie bewegt sich kontinuierlich und führt die Kamera dabei gekonnt häufig in Richtung spielender Kindergruppen. Während des Filmens der Peergroups und deren Spielpraktiken porträtiert Jenna einzelne Kinder und hält mit der Kamera auch ihr eigenes Spiegelbild im Waschraum fest.

Während die Videoaufnahme im ersten Eindruck ein willkürliches Filmen der Einrichtung in einem relativ kleinen Radius vermittelt, zeigt die Rekonstruktion in Verbindung mit dem Bewegungsprofil, dass sich Jenna insbesondere auf Personen ihrer Gruppe fokussiert. Beispielsweise filmt sie insgesamt fünfmal eine pädagogische Fachkraft, die Kindern aus einem Buch vorliest. Die zweite Fachkraft, die mit organisatorischen Aufgaben beschäftigt ist und an der sie mehrfach vorbeigeht, wird von ihr nicht gefilmt. Jenna spricht während des elfminütigen Films lediglich in einer einzigen Situation, nachdem sie von zwei Kindern angesprochen wird. Darüber hinaus wird sie von den anderen Kindern nicht angesprochen, obwohl Jenna diese teilweise auf sehr kurze Distanz filmt.

Besonders aufmerksam filmt sie ein an der Tür hängendes Plakat, auf dem sich die Kinder selbst malten, mit der Aufschrift „Das sind wir“. Für Jenna scheinen bei ihrer Begehung insbesondere soziale Kontakte und Peers, Personen und Artefakte in ihrem direkten Umfeld von Bedeutung zu sein.

Abbildung 2: Bewegungsprofil Alan



Quelle: Eigene Darstellung; Skalska/Gormanns 2020

Als Kontrast kann das Bewegungsprofil von Alan (vgl. Abb. 2) gesehen werden, dessen Radius in seinem Video sich auf den Flur und die Türen der Einrichtung sowie die dahinterliegenden Räume konzentriert. Er filmt weder seine eigene Gruppe noch andere Gruppenräume und verlässt bereits zu Beginn der Aufnahme den Gruppenraum in Richtung des Waschraumes. Alan zeigt, dass er die Wege und den Flur der Einrichtung kennt, wobei er immer wieder während der Begehung seine Unwissenheit bezüglich Türen und Räumen deutlich macht. Mehrmals steht er vor Türen, betrachtet sie, fragt teilweise die Forschenden, was sich dahinter verbirgt, und öffnet erst nach Ermutigung durch die Forscher:innen die Türen selbstständig. Dabei läuft er Orte meist einmalig, aber doch scheinbar geplant ab. Zu interessieren scheinen ihn Türen und dahinterliegende Räume, die nicht zu seinem Alltag gehören und von denen er teilweise nicht weiß, was sich dahinter verbirgt. Die Begehung scheint für ihn endlich eine Gelegenheit zu sein, sich die Kindertageseinrichtung umfassend anzuschauen, um neue Erkenntnisse zu den räumlichen Arrangements zu gewinnen.

Die Bewegungsprofile ergänzen die Analyse des videografischen Datenmaterials sowie der Transkripte und zeigen, dass jedes Kind eine ganz eigene Form der Begehung und inhaltlichen Schwerpunktsetzung wählt. Aus den Bewegungsprofilen werden insbesondere die Relevanzsetzungen der Kinder erkennbar, welche Wege, Orte und Räume stärker gewichtet werden und welche weniger bedeutend für sie sind.

4 Kindertageseinrichtungen aus Sicht von Kindern – eine zu wenig beachtete Perspektive in der Qualitätsdebatte

Kinder gestalten die Forschungspraxis im Projekt „Kinder als ‚Stakeholder‘ in Kindertageseinrichtungen“ (KiSte) aktiv als einen Raum der Thematisierung ihrer Wahrnehmungen, Sichtweisen, Erlebnisse und Beziehungen. Zudem artikulieren sie Schwierigkeiten mit und Kritik an der Institution und den dort auffindbaren Arrangements sowie Praktiken. Die Kinder zeigen und bringen sich als wissende Akteur:innen und Expert:innen ihrer Kindertageseinrichtungen doppelt hervor: Sie präsentieren sich erstens im Kontext der Forschungspraxis souverän als Akteur:innen, die die Einrichtungen vorzustellen und über sie zu berichten vermögen, und zweitens bezüglich der institutionellen Arrangements und Praktiken als handlungsmächtige – *agency* performende¹¹ – Subjekte (vgl. Thole/Simon/Prigge 2022).

Das Material dokumentiert, dass Kinder in der Lage sind, die in ihren Einrichtungen anzutreffenden gesellschaftlichen wie institutionellen Strukturierungen kritisch zu hinterfragen und situativ zu transformieren, auch wenn sie es nicht durchgängig tun. In Konfrontation mit generationalen Regeln, Differenzierungen oder räumlichen Arrangements rufen sie darüber erinnerte gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen auf, fragen sie mitunter an und überführen sie zumindest partiell in hergestellte Arrangements, an deren Herstellung sie als Akteur:innen mitwirken. Wird diesem Befund vertraut, so scheinen Kinder in der Lage, situativ und partiell die soziale Welt und insbesondere die Arrangements von Kindertageseinrichtungen nicht als fraglos gegeben hinzunehmen, sondern als gestaltbar und kritisierbar reflektieren und thematisieren zu können – insbesondere dort, wo signifikante Andere als Ko-Konstrukteur:innen auftauchen und sich aktiv einbringen. Hier scheinen Peers als mithandelnde Akteur:innen bedeutsamer zu werden als Pädagog:innen (vgl. Corsaro 2009).

11 Florian Eßer (2014) skizziert die relationale Agency als eine, die in Beziehungen ermöglicht respektive hervorgebracht wird. Die in diesem Beitrag entfaltete Erkenntnis schließt daran an, legt jedoch den Fokus noch stärker auf etwas von den Kindern selbst Hervorgebrachtes (daher: *agency* performend).

Die Erkenntnisse verdeutlichen außerdem, dass die Kinder in dem erhobenen Material differenzierte Sichtweisen auf Pädagog:innen, auf Peers, sich selbst, auf räumliche Arrangements, Artefakte, institutionelle Konstellationen sowie auch auf ihre Gefühle artikulieren und sich sensibel zeigen für verletzende wie ungerechte Adressierungspraktiken. Ungleichheitsverhältnisse werden vor allem in Bezug auf die Differenzlinien *Alter* und *Geschlecht* aufgerufen. Kinder in Kindertageseinrichtungen scheinen fähig zu sein, ein Gespür für die hergestellten Arrangements und deren Wirkmächtigkeit zu artikulieren. Sie thematisieren die Formen der Reproduktion von Alltag unter den jeweils gegebenen Bedingungen und reflektieren dabei die jeweils wahrgenommenen organisationalen Strukturen, Ordnungen, Regeln und ritualisierten Praktiken. Nachdrücklich empfehlen die eruierten Selbstpositionierungen, Kinder in Tageseinrichtungen keineswegs als konforme Kompliz:innen (vgl. u. a. Bühler-Niederberger 2020) einer immer schon da gewesenen, präformierten Kindertageseinrichtungswirklichkeit zu beschreiben und sie auch nicht nur als Adressat:innen pädagogischer Bildungsanliegen zu verstehen, sondern als Akteur:innen ihrer eigenen Kindertageseinrichtungsalltage und -welten (vgl. Thole/Simon/Prigge 2022).

Die Thematisierungen von Freund:innenschaften, die in dem Material insgesamt als relativ stabile Beziehungen attribuiert werden, die Aushandlungen und Konflikte aushalten und die Freund:innen als Subjekte adressieren sowie als Akteur:innen wahrnehmen, dokumentieren einen von Kindern reklamierten Status als Akteur:innen eindeutig. Einige Äußerungen verweisen auch hier auf wirkmächtige Geschlechterkonstruktionen in den Praktiken der Kindergruppe und damit auf strukturelle Differenzen, an die sich ungleichheitstheoretische Überlegungen anschließen lassen. Ausgehend von der Annahme einer subjektbildenden Wirkung von Aushandlungen und Adressierungen empfiehlt dieser Befund, der Machtförmigkeit der auf Geschlecht, aber auch auf Alter bezogenen Praktiken in der Beziehungsgestaltung in Kindertageseinrichtungen zukünftig verstärkt aus Sicht von Kindern nachzugehen (vgl. u. a. Kubandt 2016).

Insbesondere in Bezug auf adultistische Praktiken lässt sich fragen, ob das im generationalen Arrangement eingelassene hierarchisierende Moment nicht eine autoritäre Wirkung zeigt. In den Dokumentationen wird zumindest sichtbar, dass Kinder zwar ihre Beziehungen zu anderen Kindern und ihre Involviertheit in die Peergroup thematisieren, jedoch ihre Beziehungen zu den Pädagog:innen weder durchgehend explizit beschreiben noch die Fachkräfte als machtvollen, die institutionellen Arrangements herstellenden Akteur:innen oder als adressierbares Gegenüber in den Videografien aufrufen. Und dies, obwohl in den Beschreibungen und Begründungen bezüglich der Zugänglichkeit zu Räumen und Artefakten immer wieder die fast unhinterfragte Deutungshoheit der Pädagog:innen herausgestellt wird. Die Kinder hinterfragen diese performativ und subtil etwa darüber, dass sie sich eigenständig Räume aneignen, in denen sie fantasievoll Wege finden, die Vorgaben und Regeln der Fachkräfte umzugestalten oder umzudeuten.

Zugleich scheinen sie partiell die von den Erwachsenen vorgelebten und durch die Regeln an die Kinder weitergegebenen Logiken und Strukturierungen zu übernehmen.

Die durch bürokratische Systeme und warenförmig modulierten Belohnungssysteme strukturierten Raumnutzungspraktiken sowie Regeln präformieren den Zugriff auf Spielzeuge und andere Artefakte als Besitz spezifischer Kindergruppen. Diesen Zugriffskonfigurationen schreiben sie mittels Alter oder Geschlecht, also qua vermeintlich natürlich gegebener Ordnungen, Deutungs- und Gestaltungshoheiten zu. Im Kindertageseinrichtungsalltag scheinen die Kinder diese Raumnutzungspraktiken und Regeln zu akzeptieren. Demnach ist der Schluss zu ziehen, dass Kindertageseinrichtungen gesellschaftlich kodifizierte Ordnungen und Beziehungsformen als „natürlich gegebene“ stabilisieren und konservieren und damit ein „das war schon immer so“ in der und durch die Institution reproduzieren (Bernfeld 1925/1967, S. 110).

Was Qualitätsentwicklung folglich in Kindertageseinrichtungen sein könnte, lässt sich möglicherweise durch die Perspektive der Kinder innovativer und dem Feld angemessener beantworten als durch fein gewebte Messinstrumente und Qualitätssicherungsverfahren, die lediglich die Sicht von Erwachsenen operationalisieren und so die vorherrschenden gesellschaftlichen Ordnungen und Regeln affirmativ stützen sowie positiv sanktionieren. Eine Pädagogik, die das gedachte Morgen und nicht das gelebte Jetzt – oder gar vergangen Geglaubtes – zu adressieren wünscht, nicht nur das „bisher Erreichte“ über Techniken und standardisierte Messungen zu reproduzieren sucht, sondern durch den Einbezug der Perspektive der Kinder und einer Kritik der pädagogischen Konzepte und Arrangements dem noch zu erfindenden, gänzlich Neuen einen Entfaltungsraum eröffnen möchte, setzt nicht ein instrumentelles, sondern ein kommunikatives, kritisches, auf die Entwicklung von Neuem orientiertes Qualitätsverständnis im Sinne der Kinder voraus. Nicht der Qualitätssicherung, sondern einer Qualitätsentwicklung wäre damit eine Möglichkeit eröffnet, die offensiv danach sucht und darauf orientiert, nicht das vermeintlich Bewährte zu standardisieren, sondern Neues mit und durch die Kinder zu entdecken und damit nicht nur die pädagogischen Orte, sondern vielleicht auch gesellschaftliche Vorstellungen nachhaltig zu transformieren.

Literatur

- Alanen, Leena (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: Hengst, Heinz/Zeiher, Helga (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–82.
- Andresen, Sabine/Fegter, Susann/Hurrelmann, Klaus/Schneekloth, Ulrich (Hrsg.) (2017): Well-being, Poverty and Justice from a Child's Perspective. 3rd World Vision Children Study. Wiesbaden: Springer VS.

- Becker-Stoll, Fabienne/Wertfein, Monika (2013): Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In: Stamm, Margit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 845–856.
- Bernfeld, Siegfried (1925/1967): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Betz, Tanja/Eßer, Florian (2016): Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 11, H. 3, S. 301–314.
- Bilgi, Oktay (2021): Qualität pädagogisch gedacht: Ein historisch-systematischer Beitrag zum Qualitätsverständnis in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Bilgi, Oktay/Blaschke-Nacak, Gerald/Durand, Judith/Schmidt, Thilo/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): „Qualität“ in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 49–67.
- Bilgi, Oktay/Blaschke-Nacak, Gerald/Durand, Judith/Schmidt, Thilo/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (2021) (Hrsg.): „Qualität“ in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2021): Gute-Kita-Bericht 2021. www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/gute-kita-bericht-2021-190856 (Abfrage: 19.04.2022).
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Stuttgart: UTB.
- Bollig, Sabine (2020): Children as becomings. Kinder, Agency und Materialität im Lichte der neuen ‚neuen Kindheitsforschung‘. In: Wiesemann, Jutta/Eisenmann, Clemens/Fürtig, Inka/Lange, Jochen/Mohn, Bina Elisabeth (Hrsg.): Digitale Kindheiten. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–38.
- Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2014): Kinder als Akteure oder als Partizipanten von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 34, H. 3, S. 265–281.
- Borgers, Natacha/De Leeuw, Edith/Hox, Joop (2000): Children as Respondents in Survey Research: Cognitive Development and Response Quality. In: Bulletin de Methodologie Sociologique 66, H. 1, S. 60–75.
- Braches-Chyrek, Rita/Bühler-Niederberger, Doris/Heinzel, Friederike/Sünker, Heinz/Thole, Werner (2011): Deutungen und Bilder von Kindern und Kindheiten. In: Promotionskolleg „Kinder und Kindheiten im Spannungsfeld gesellschaftlicher Modernisierung“ (Hrsg.): Kindheitsbilder und die Akteure generationaler Arrangements. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–18.
- Bröckling, Ulrich (2017): Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin: Suhrkamp.
- Bühler-Niederberger, Doris (2020): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Cloos, Peter (2021): Professionalisierung im System der Kindertagesbetreuung. Chancen, Ambivalenzen und Widersprüche. In: König, Anke (Hrsg.): Wissenschaft für die Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 136–155.
- Corsaro, William A. (2009): Peer Culture. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 62–77.
- Deinert, Aline (2010): »Willst du eigentlich mal wissen, ob ich ein Auto hab?« – Qualitative Interviews mit Vier- und Fünfjährigen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 11, H. 1, S. 131–152.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.) (2017): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im Interdisziplinären. Wiesbaden: Springer VS.
- Eberlein, Noemi/Schelle, Regine (2018): Aspekte kindlichen Wohlbefindens als Indikator für pädagogische Qualität? Eine Dokumentenanalyse von Qualitätsinstrumenten für den frühpädagogischen Bereich. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 13, H. 4, S. 387–402.
- Equit, Claudia (2018): Bildung und Beteiligung oder doch Teilhabe? Chancen und Grenzen der Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 13, H. 1, S. 87–97.
- Eßer, Florian (2014): Agency revisited. Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 34, H. 3, S. 233–246.
- Eßer, Florian/Baader, Meike S./Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (2016) (Hrsg.): Reconceptualizing Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies. New York: Taylor & Francis.

- Fegter, Susann (2014): Räumliche Ordnungen guter Kindheit. Zum Potenzial praxeologischer Zugänge für die Child-Well-being-Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 60, H. 4, S. 520–534.
- Frankfurter Kinderbüro (Hrsg.) (2017): Frankfurter Kinderumfrage 2016. Beteiligung von Kindern im Kindergarten. www.kinderbuero-frankfurt.de/images/Kinderumfrage_2016/Endfassung_Broschre.pdf (Abfrage: 19.04.2022).
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2011): *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Berlin: Verlag das Netz.
- Heid, Helmut (2000): Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Helmke, Andreas/Hornstein, Walter/Terhart, Ewald (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 41–51.
- Heil, Julian/Roux, Susanna/Knör, Emely/Thalhofer, Katja/Bertrand, Ulrike (2019): Zur Qualität der Kindertagesbetreuung aus Kindersicht. In: Donie, Christian (Hrsg.): *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung 23*. Wiesbaden: Springer VS, S. 257–262.
- Heinzel, Friederike (2010): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Auflage. Weinheim: Juventa, S. 707–722.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honig, Michael-Sebastian (2010): Beobachtung (früh-)pädagogischer Felder. In: Schäfer, Gerd E./Staage, Roswitha (Hrsg.): *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung*. Weinheim und München: Juventa, S. 91–101.
- Honig, Michael-Sebastian (2019): Pädagogische als soziale Phänomene auffassen. Ein sozialwissenschaftlicher Zugang zur Pädagogik der frühen Kindheit. In: Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 63–76.
- Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.) (1999): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim und München: Juventa.
- Hungerland, Beatrice/Kelle, Helga (2014): Kinder als Akteure – Agency und Kindheit. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34, H. 3, S. 227–232.
- James, Allison/Prout, Alan (Hrsg.) (1990): *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Routledge.
- Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.) (2013): *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Klaudy, Elke K./Stöbe-Blossey, Sybille (2020): Qualität und Evaluation in Kindertageseinrichtungen. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 547–557.
- Kluczniok, Katharina (2018): Pädagogische Qualität im Kindergarten. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hrsg.): *Handbuch Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Münster und New York: Waxmann. S. 407–426.
- Kronberger Kreis für Dialogische Qualitätsentwicklung e. V. (1998): *Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertageseinrichtungen besser werden*. Seelze/Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.
- Kubandt, Melanie (2016): *Geschlechterdifferenzierungen in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Kuhn, Melanie/Neumann, Sascha (2015): Verstehen und Befremden. Objektivierungen des „Anderen“ in der ethnographischen Forschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 16, H. 1, S. 25–42.
- Lochner, Barbara (2017): *Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Lochner, Barbara/Kim, Munzo/Witton, Tom (2020): Adressat:innen als Stakeholder pädagogischer Organisationen. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Wiesbaden: Springer VS, S. 323–336.
- Löw, Martina (2000): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lutz, Tilmann (2012): Verordnete Beteiligung im aktivierenden Staat – Bearbeitungsweisen und Deutungen von Professionellen. In: Widersprüche, H. 123, S. 41–54.
- Machold, Claudia (2018): Kinder positionieren. Positionierung als Perspektive ethnografischer Kindheitsforschung zu Differenz. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 133–150.
- Mayer, Daniela/Beckh, Kathrin (2018): Erfassung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen. In: Frühe Bildung 7, H. 2, S. 67–76.
- Moss, Peter (2015): Über die Qualität hinaus zu einer ethischen und politischen Frühpädagogik. In: Kalicki, Bernhard/Wolff-Marting, Catrin (Hrsg.): Qualität in aller Munde. Themen, Positionen, Perspektiven in der kindheitspädagogischen Debatte. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 31–40.
- Moss, Peter (2016): Why can't we get beyond quality? In: Contemporary Issues in Early Childhood 17, H. 1, S. 8–16.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Großmaß, Ruth (2017): Kinder als Forschungssubjekte – von den rechtlichen und forschungsethischen Grundlagen zur forschungspraktischen Realisierung. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik X. Freiburg im Breisgau: Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre, S. 209–227.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian (2021): Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in KiTas. In: Bilgi, Oktay/Blaschke-Nacac, Gerald/Durand, Judith/Schmidt, Thilo/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): „Qualität“ in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 180–198.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Bakels, Elena/Munk, Lisa-Marie (2021): Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Gütersloh: Bertelsmann.
- Oehlmann, Sylvia (2012): Kindbilder von pädagogischen Fachkräften. Eine Studie zu den Kindbildern von Lehrkräften und Erzieherinnen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Olk, Thomas (2009): Ungleichheit und Gerechtigkeit im Generationenverhältnis. Sind Kindheit und Kinder die Verlierer der Sozialstaatsreform? In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa, S. 127–153.
- Prout, Alan/James, Allison (1990): A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: James, Allison/Prout, Alan (Hrsg.): Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London: Routledge, S. 7–34.
- Roux, Susanna (2002): Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. Weinheim und München: Juventa.
- Schmidt, Desireé/Kaul, Ina/Thole, Werner (Hrsg.) (2018): Kinder und Kindheiten. Studien zur Empirie der Kindheit. Unsicherheiten, Herausforderungen, Zumutungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Sehmer, Julian/Gumz, Heike/Marks, Svenja/Prigge, Jessica/Rohde, Julia/Schildknecht, Lukas/Simon, Stephanie (2020): Dialogische Wissenstransformation. Zum Beitrag qualitativ-rekonstruktiver Forschung für das Projekt der Sozialen Arbeit. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession. Wiesbaden: Springer VS, S. 171–184.
- Simon, Stephanie/Lochner, Barbara/Thole, Werner (2021): Freundschaften, Symmetrien und Markierungen von Differenz. Aushandlungen und Konflikte in Peer-Beziehungen aus Sicht von Kindern in Kindertageseinrichtungen. In: Frühe Bildung 10, H. 2, S. 73–79.
- Simon, Stephanie/Skalska, Agata/Prigge, Jessica (2021): Diverse Sichtweisen von Kindern auf Alter. Diverse Kindheiten. Blog für Forschung und Methoden in der Kindheitspädagogik. <https://diversekindheiten.de/2021/12/27/diverse-sichtweisen-von-kindern-auf-alter/> (Abfrage: 23.03.2022).
- Simon, Stephanie/Gormanns, Yvonne/Skalska, Agata/Witton, Tom (2021): Räumliche Arrangements in Kindertageseinrichtungen aus Kindersicht – zwischen Aneignung und Transformation von

- Räumen. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Nentwig-Gesemann, Iris/Gross, Barbara (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik XIV*. Freiburg im Breisgau: Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre, S. 81–111.
- Skalska, Agata/Gormanns, Yvonne/Koplack, Tatjana/Prigge, Jessica/Simon, Stephanie (2023): „So jetzt kannst Du Dir ein anderes Kind suchen“ – Kinder filmen ihre Kita. Zum Umgang mit der Kamera im videobasierten Forschungsprozess mit Kindern. In: Burghardt, Lars/Durand, Judith/Peters, Svenja/Schelle, Regine/Wolstein, Katrin (Hrsg.): *Forschen in der Pädagogik der frühen Kindheit: Eine kritische Reflexion methodischer Ansätze*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Sommer-Himmel, Roswitha/Titze, Karl/Imhof, Daniela (2016): *Kinder bewerten ihren Kindergarten. Wie Kinder ihren Kindergarten sehen – Instrument und Implementierung von Kinderbefragung in der Kindertageseinrichtung*. Berlin: Dohrmann.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (2010): *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Sünker, Heinz/Bühler-Niederberger, Doris (2014): Kindheit und Gesellschaft. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 41–52.
- Thole, Werner (2011): Bildung – theoretische und konzeptionelle Überlegung. Zur Pädagogik der Ermöglichung von Mündigkeit und Anerkennung. In: Hafenecker, Benno (Hrsg.): *Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 67–86.
- Thole, Werner/Lochner, Barbara/Gramelt, Katja (2018): Kinder als ‚Stakeholder‘ in Kindertageseinrichtungen (KiSte). Studie zu den Sichtweisen der Kinder auf institutionelle Arrangements. Vorhabenbeschreibung Verbundantrag. Unveröffentlichter Projektantrag. Kassel und Soest.
- Thole, Werner/Simon, Stephanie/Prigge, Jessica (2022): Kinder – von „Objekten“ zu Akteuren:innen von Forschung. Positionierungen von Kindern in der kritisch-reflexiven Kindheitsforschung. In: Naumann, Isabelle/Storck-Odabasi, Julian (Hrsg.): *Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft. Perspektiven der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer:innenbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 53–65.
- Thole, Werner/Milbradt, Björn/Göbel, Sabrina/Rißmann, Michaela (Hrsg.) (2016): *Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thomas, Stefan (2019): *Ethnografie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thompson, Christiane (2021): Über die fraglichen Wirkungen transparenten und evidenten Wissens. Ambivalenzen des Qualitätsdispositivs im System frühkindlicher Bildung. In: Bilgi, Oktay/Blaschke-Nacak, Gerald/Durand, Judith/Schmidt, Thilo/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): *„Qualität“ in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 20–32.
- Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (1998): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied, Kriftel und Berlin: Luchterhand.
- Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther (Hrsg.) (2017): *Kindergarten-Skala (KES-RZ)*. Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen. Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale. Weimar: Verlag das Netz.
- Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther (Hrsg.) (2019): *Krippen-Skala (KRIPS-RZ)*. Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen. Deutsche Fassung der Infant/Toddler Environment Rating Scale. Weimar: Verlag das Netz.
- Viernickel, Susanne (2020): Kindliches Wohlbefinden und strukturelle Qualitätsmerkmale in der Kita. In: *Jugendhilfe* 58, H. 5, S. 423–428.
- Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissig, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.) (2016): *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. 3. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Weise, Marion/Morys, Regine/Groenwald, Miriam/Stark, Simona/Buntz, Cara (2020): *Kinder bewerten Qualität von Kitas (QUICKSTEP)*. <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/39967/1/Weise%20et%20al.pdf> (Abfrage: 19.04.2022).
- Witton, Tom/Skalska, Agata/Gramelt, Katja/Thole, Werner (2020): Kinder als Stakeholder in Kindertageseinrichtungen. In: *Soziale Passagen* 12, H. 1, S. 197–204.
- Youniss, James (1982): Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: Edelstein, Wolfgang/Keller, Monika (Hrsg.): *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 78–109.

Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in der frühkindlichen Bildung

Doing Collaboration als Konzept zur Erforschung der Praxis eines Programms

Tanja Betz, Sabine Bollig

Abstract

Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Kindertageseinrichtung und Familie hat sich als programmatisches Qualitätsziel für die frühpädagogische Praxis etabliert. Allerdings ist wenig darüber bekannt, wie die multiplen Funktionen der Kindertagesbetreuung die konkreten Praktiken der partnerschaftlichen Zusammenarbeit beeinflussen, wie Kinder in die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften eingebunden sind und wie in der Zusammenarbeit der postulierte Abbau von Bildungsbenachteiligungen möglich wird. Entlang des praxisanalytischen Konzepts des *Doing Collaboration* und weiterer sensibilisierender Konzepte (Boundary Object, Bridging Agent, Doing Difference, Mitspielkompetenz) werden diese Desiderate im Beitrag theoretisch, methodologisch und empirisch bearbeitet. Grundlage der Analysen ist das Verbundprojekt „Gute Partnerschaften in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung“ (PARTNER), das auf einem ethnografischen Feldforschungsdesign basiert, welches teilnehmende Beobachtungen, Interviews und Eltern-Fachkraft-Gespräche einbezieht. Der Beitrag zeigt auf, was das gegenstandsbezogene Konzept des *Doing Collaboration* zwischen Fachkräften, Eltern und Kindern für die weitere Forschung und Qualitätsentwicklung in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung zu leisten vermag.

Schlagwörter: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, *Doing Collaboration*, Praxistheorie, Kinder als Akteure, Reproduktion sozialer Ungleichheit

1 Einleitung – zum Stand der Fachdiskussion

Das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (im Folgenden: BEP) zwischen Kindertageseinrichtung (Kita) und Familie hat sich seit den 1990er-Jahren als programmatisches Qualitätsziel für die (früh-)pädagogische Praxis in vielen Ländern etabliert. Es kann, wie auch der massive Ausbau der Kindertagesbetreuung, als Ausdruck neuer wohlfahrtsbezogener Rahmungen des Verhältnisses zwischen öffentlicher und privater Kleinkinderziehung im Sozialinvestitionsstaat verstanden werden (vgl. Mierendorff 2010). Einhergehend damit wird die frühe Kindheit verstärkt als „Bildungskindheit“ gerahmt (vgl. Betz et al. 2018), wie sich dies auch in der Förderrichtlinie „Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) manifestiert. Das Wohl des Kindes und sein schulbezogener Bildungserfolg stehen im Fokus dieser intensivierten Gestaltung des Verhältnisses von Kita und Familie. Überdies wird eine partnerschaftliche Zusammenarbeit (zum Konzept der BEP: vgl. Betz 2015; Großkopf 2020) zwischen Kita und Familie als ein Hebel für die frühe Kompensation von (Bildungs-)Ungleichheiten angesehen (vgl. BMFSFJ 2021) – ein weiteres Kernelement sozialinvestiver Politiken.

Eingespant ist das Programm der BEP in multiple weitere Aufträge wie Dienstleistung und Kinderschutz sowie insgesamt höhere Erwartungen an die Leistungen der Kindertagesbetreuung (vgl. Honig/Joos/Schreiber 2004; Dahlberg/Moss/Pence 2013), die im frühpädagogischen Qualitätsdiskurs zentral verhandelt werden (vgl. Bilgi et al. 2021). Zugleich changieren die öffentliche Verantwortungsübernahme für die frühe Kindheit und die damit verbundene gestiegene Bedeutung der Zusammenarbeit mit Familien zwischen den ineinander verflochtenen Prozessen der De- und Refamilialisierung einer für Westdeutschland ehemals eher privat verorteten Bildung, Erziehung und Betreuung junger Kinder (vgl. Mierendorff 2010). Resultat dieser Prozesse ist eine Intensivierung von Elternschaft (vgl. Gillies 2011; BMFSFJ 2021), wobei vor allem Mütter junger Kinder kompetenzorientiert adressiert und responsibilisiert werden.

Angesichts dieser vielschichtigen, sich überlagernden Effekte der quantitativen und qualitativen Qualitätsentwicklung in der frühen Bildung ist es nicht verwunderlich, dass auch der Hoffnungsträger BEP – mit Blick auf den schulischen Erfolg des Kindes, sein Wohl sowie die Kompensation von Ungleichheiten zwischen Kita und Familie – Ambivalenzen aufweist (vgl. Lehrer et al. 2022): Einerseits werden die Wahrung der Elternrechte im Zuge der zunehmenden Institutionalisierung der frühen Kindheit, die Respektierung der elterlichen Interessen und die Anerkennung ihrer Kompetenzen betont. Andererseits stehen aufgrund des nachgewiesenen größeren Einflusses der familialen Bildungs- und Sozialisationsbedingungen für den schulbezogenen Bildungserfolg des Kindes die Defizite aufseiten bestimmter, zumeist als „bildungsfern“ bezeichneter familialer Praxen im Fokus. Entsprechende Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen wurden

bereits für (inter-)nationale Curricula herausgearbeitet (vgl. Betz et al. 2017, 2021; Janssen/Vandenbroeck 2018); zudem wird ihnen vermehrt in empirischen Studien zur Praxis der BEP nachgegangen (vgl. Betz et al. 2017, 2019; Krähnert/Zehbe/Cloos 2022). Nach wie vor lassen sich jedoch zentrale Forschungsdesiderate ausmachen.

Erstens ist noch wenig darüber bekannt, welchen Einfluss die multiplen Funktionen der Kindertagesbetreuung (zum Konzept der Multifunktionalität: vgl. Honig/Joos/Schreiber 2004) auf die konkreten Praktiken der partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie haben. Stellt man in Rechnung, dass Kita und Familie seit jeher unterschiedliche Funktionen zugleich erfüllen bzw. erfüllen sollen (vgl. Reyer 2015), dann wird deutlich, dass im Kita-Alltag beide Orte des kindlichen Aufwachsens sehr unterschiedlich zueinander relationiert werden. So steht im Kontext der Dienstleistungsfunktion von Kitas z. B. bei den Öffnungszeiten das Verhältnis von Dienstleister:innen und Kund:innen im Vordergrund, während sich andere Verhältnisbestimmungen im Kontext der weiteren Funktionen wie Bildung (non-formaler/informeller Bildungsort), Erziehung (öffentliche/private Erziehung) oder soziale Kompensation (Hilfe/Kontrolle mit Blick auf bedürftige/benachteiligte Familien) aufzeigen lassen. Die meisten Studien zur Formierung des Verhältnisses von Kindertagesbetreuung und Familie analysieren derzeit die machtvollen Effekte der Dominanz der auf Schule bezogenen Bildungsfunktion (vgl. Thon 2022). Dies führt, so unsere *erste These*, aber gerade in der Verknüpfung mit dem einseitig ausgerichteten Qualitätsmerkmal BEP dazu, dass die Bedeutung der vielfältigen, sich überlagernden Verhältnisbestimmungen von Kita und Familie verdeckt und dadurch auch nicht ausreichend im Hinblick auf die Zusammenarbeit von Familie und Kita erschlossen wird (vgl. Kap. 3.1).

Zweitens ist trotz einer Vielzahl von zumeist praxisnahen Fachbeiträgen zum Thema Partnerschaft mit Eltern weitgehend unklar, wie Kinder konkret in die (qualitativ gute) Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften eingebunden sind. Dies gilt obwohl und, so unsere *zweite These*, auch gerade weil sie in verschiedenen programmatischen Dokumenten explizit als Akteure der Partnerschaft adressiert werden (vgl. Betz et al. 2017). Dieser konzeptionelle Einbezug in die BEP korrespondiert mit der neuen und als eigenständig ausgewiesenen Position der Kinder als „Akteure der Qualitätsentwicklung“ (Nentwig-Gesemann/Walther 2021, S. 180). Diese soll dazu beitragen, nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Fachpraxis die (nach pädagogischen Kriterien vorstrukturierten) Qualitätsurteile der Kinder zum Maßstab einer kindorientierten Praxis zu machen. Viel spricht allerdings dafür, dass sich auch hier die für die Bildungs- und Erziehungspläne bereits nachgewiesenen ambivalenten Adressierungen von Kindern – zugleich als Akteure, als Objekte der Sorge, als Bildungsauscomes etc. (vgl. Betz/Eunicke 2017) – reproduzieren. In den Studien zur Kita-Qualität aus Sicht von Kindern spielen die Positionierungen der Kinder

in der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie bisher keine Rolle. Vielmehr stehen die Bedingungen einer gelungenen Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern im Zentrum. Vor diesem Hintergrund werden auch ihre Erfahrungsräume außerhalb der Kita berücksichtigt; die Kinder sollen und wollen sich in der Einrichtung „als Mitglied einer Familie [...] wahrgenommen“ fühlen (Nentwig-Gesemann/Walther 2021, S. 189). In qualitativen Studien, die stärker die eigenständigen Beiträge der Kinder für die alltägliche Herstellung der Kindertagesbetreuung herausarbeiten, werden komplexe Positionierungen der Kinder deutlich, die auch für die konkrete Gestaltung des Verhältnisses zwischen Kita und Familie bedeutsam sind (vgl. Bollig/Honig/Nienhaus 2016; Betz et al. 2019; Menzel 2022). Auch ihnen gilt es empirisch weiter nachzugehen (vgl. Kap. 3.2).

Drittens ist offen, wie in der Zusammenarbeit mit Familien im Alltag der Einrichtungen der vielfach versprochene und nicht selten auch als bereits realisiert deklarierte Abbau von Bildungsbenachteiligungen möglich wird (für die internationale Diskussion: vgl. Betz et al. 2017). Diese Frage wird bedeutsam angesichts der Tatsache, dass Studien zur Praxis der Zusammenarbeit darauf hindeuten, dass es hier im Gegenteil auch zu einer Reproduktion von sozialen Ungleichheiten kommt (vgl. Betz et al. 2017, 2019). Gesprächsformate wie Entwicklungsgespräche oder der alltägliche Austausch zwischen Tür und Angel werden in der Qualitätsdiskussion in Form einer partnerschaftlichen, d. h. hierarchiefreien, vertrauensvollen und ressourcenorientierten Ausgestaltung der Zusammenarbeit von Kita und Familie als zentral erachtet (vgl. Aich/Behr 2016). Indessen weisen Studien nach, dass sich diese Gespräche nach wie vor durch eine stark hierarchische und asymmetrische Strukturierung – gerade gegenüber den sogenannten „bildungsfernen“ Eltern – auszeichnen. Da hier von sehr komplexen Mechanismen der Ungleichheitsreproduktion auszugehen ist, wären, so unsere *dritte These*, die bislang eingesetzten macht- (vgl. Thon 2022), differenz- (vgl. Kesselhut 2015; Reitz 2022) und diskurstheoretischen Perspektiven (vgl. Karila 2006) auf diese Gespräche entsprechend gewinnbringend um praxistheoretisch ausgerichtete Sichtweisen zu ergänzen. Diese laden stärker dazu ein, nicht nur von einer hegemonialen Asymmetrie im Verhältnis von Kita und Familie auszugehen. Insbesondere von Pierre Bourdieu entlehnte ungleichheitsbezogene Konzepte bieten hier fruchtbare Ansätze, um die unterschiedlichen Modi der Ungleichheitsreproduktion in den vielfältigen Praktiken des Zusammenarbeitens deutlich zu machen (vgl. Kap. 3.3).

Entsprechend dieser drei Ausgangspunkte werden im Folgenden zunächst die Grundlagen des BMBF-Verbundprojekts PARTNER vorgestellt, das diesen Thesen empirisch qualitativ nachging (Kapitel 2). Hiernach werden empirische Befunde dargelegt (Kapitel 3) und abschließend wird ein Fazit gezogen (Kapitel 4).

2 Theoretischer Hintergrund und Feldforschungsdesign

In diesem Kapitel werden der praxisanalytische Hintergrund und das gegenstandsbezogene Konzept des *Doing Collaboration* skizziert, das im Verbundprojekt PARTNER¹ entwickelt wurde, um die aufgeworfenen Forschungsdesiderate zu adressieren. Anschließend wird das Feldforschungsdesign beschrieben.

2.1 *Doing Collaboration* als praxisanalytische Perspektive auf die Zusammenarbeit von Kita und Familie

Vor dem Hintergrund des skizzierten Qualitätsmerkmals *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* sowie der herausgearbeiteten Desiderate standen im Projekt die Prozesse der Differenzierung und Relationierung von Kita und Familie in der alltäglichen Praxis des Zusammenarbeitens im Fokus.² Mit Blick auf die ungleichheitskompensatorische Programmatik der BEP haben wir zudem gefragt, wie in diesen Prozessen gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse wirksam werden. Um angesichts der Multifunktionalität der Kindertagesbetreuung (vgl. Honig/Joos/Schreiber 2004) die Verhältnisbestimmungen zwischen Kita und Familie in ihrer Vielschichtigkeit betrachten zu können, ist ein spezifisches Verständnis von Zusammenarbeit erforderlich. Dieses muss *erstens* in der Lage sein, in nichtnormativer Perspektive die gesamte Breite der Aktivitäten zu berücksichtigen, die die alltägliche Kooperation zwischen Fachkräften und Eltern ausmachen. Zugleich muss es *zweitens* die konkreten alltagspraktischen Vollzüge und soziomaterialen Ordnungsgefüge in den Blick nehmen können, in welche die je spezifischen Verhältnisbestimmungen von Kita und Familie eingelagert sind. Dazu haben wir das Gegenstandskonzept des *Doing Collaboration* entwickelt und ausdifferenziert. Dieses zielt in praxistheoretischer Perspektive zunächst weniger auf verbalisierbare Haltungen, Einstellungen oder das explizite Wissen der Beteiligten zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit ab. Vielmehr steht das Wissen im Vordergrund, das in Praktiken und Routinen in der Kita eingelagert ist

1 Von 2019 bis 2022 wurde das vom BMBF geförderte Verbundprojekt „Gute Partnerschaften in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Das Zusammenspiel von Organisationen, Praxen und Akteuren als Grundlage für eine ungleichheitssensible Qualitätsentwicklung“ (PARTNER) durchgeführt (Projektleitung Johannes Gutenberg-Universität Mainz: Prof. Dr. Tanja Betz, Projektleitung Universität Trier: Prof. Dr. Sabine Bollig; Förderkennzeichen 01NV1812A/B). Wir danken den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Anna-Lena Bindges, Dr. Stefanie Bischoff-Pabst, Dr. Sabrina Göbel, Nadine Kaak, Dr. Karin Kämpfe, Eva Reitz, Nadja Schu und Angelika Sichma herzlich für ihre Beiträge zum Gelingen des Projekts.

2 Ein weiterer, hier nicht verfolgter Projektschwerpunkt lag darin, die Herstellung von Familie im Alltag von Kitas genauer zu untersuchen (*Doing Family in, durch und mit Kitas*: vgl. Betz et al. 2020).

und dort performativ zur Geltung kommt (vgl. Reckwitz 2003). Fokussiert werden entsprechend die „organized nexus of bodily doings and sayings“ (Schatzki 2002, S. 77) und die mit ihnen verknüpften materialen Infrastrukturen wie räumliche und zeitliche Arrangements sowie Objekte. Damit sind die konkreten Aktivitäten der zentralen Akteur:innen des Zusammenarbeitens – im Projekt PARTNER sind dies Fachkräfte, Leitungen, Eltern und Kinder – sowie die damit verbundenen zeitlichen Abläufe und Räume sowie Aushänge, Broschüren, Homepages oder Kleidungsstücke gemeint (vgl. hierzu ausführlich Betz et al. 2020).

Um möglichst offen die Vielfalt der Praktiken des Zusammenarbeitens aufzeigen zu können, aber nicht jedwede Aktivität unter Beteiligung oder mit gegenseitiger Adressierung von Eltern(teilen) und Fachkräften als Zusammenarbeit rahmen zu müssen, haben wir auf das ethnomethodologische Konzept der *Reflexivity of Accounts* (vgl. Schmidt/Volbers 2011) zurückgegriffen. Dieses besagt, dass sich Praktiken zur grundlegenden Handlungskoordination in ihrer Eigenrationalität sichtbar machen müssen, also für die beteiligten Akteur:innen Erkennbarkeit und Verstehbarkeit erzeugen müssen. Praktiken des *Doing Collaboration* beinhalten insofern diverse Elemente (organisationale Strukturen, interaktive und diskursive Rahmungen, körperliche Praktiken etc.), mit denen sich die Akteur:innen implizit oder explizit darüber verständigen, dass es sich bei diesen Praktiken um *Zusammenarbeit* handelt – oder auch nicht.

Die Relationierungen zwischen Kita und Familie im *Doing Collaboration* wurden zudem über das organisationssoziologische Konzept des *Boundary Work* erschlossen. Dieses erlaubt es, die Grenzarbeit zwischen Kita und Familie, die in die Alltagsaktivitäten eingelassen ist, sichtbar zu machen. Diese Grenzarbeit umfasst Langley et al. zufolge „individual and collective efforts to influence the social, symbolic, material and temporal boundaries, demarcations and distinctions affecting groups, occupations and organizations“ (Langley et al. 2019, S. 708). Es geht mit dem Begriff der Grenzarbeit entsprechend nicht nur darum, nach den konkurrenten Abgrenzungen zwischen Kita und Familie zu suchen. Vielmehr rücken all jene Aktivitäten in den Blick, mit denen Grenzen zwischen den Sphären des öffentlichen und privaten Aufwachsens von Kindern aufgerichtet, durchlässig gemacht oder abgebaut werden, um Zusammenarbeit je spezifisch möglich zu machen. Dies geschieht beispielsweise in der Zuweisung von unterschiedlichen Kompetenz- und Verantwortungsbereichen zwischen Einrichtung und Familie.

Um die mit diesen Grenzbearbeitungen verknüpften Relationierungen von Kita und Familie zu bestimmen, wurde zu heuristischen Zwecken an Begriffe aus dem politischen, wirtschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Bereich angeschlossen, die verschiedene Formen von Zusammenarbeitskonstellationen definieren, z. B. Allianzen, strategische Partnerschaften, Zweckgemeinschaften und Koalitionen. Diese zeichnen sich durch unterschiedliche Formen der Handlungskoordination aus (z. B. Kooperation, Konkurrenz, Verträge oder Macht), welche die jeweiligen Akteur:innen wiederum unterschiedlich zueinander ins

Verhältnis setzen, z. B. als Vertragspartner:in, Konkurrent:in, zuliefernde Person oder Ko-Produzent:in.

Entlang dieser konzeptionellen Perspektiven ließen sich analytisch vielfältige Praktiken des *Doing Collaboration* differenzieren, beispielsweise das *Klären von Erwartungen, Bedarfen und Zielsetzungen*, das *Aushandeln von Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten und Arbeitsaufträgen* sowie das *Darbieten von Leistung und Expertise* (Betz et al. 2020, S. 15 ff.; siehe Kap. 3). In diesen Praktiken realisieren sich nicht nur situativ, z. B. im Freispiel, in Gesprächen, beim Bringen und Holen, und entsprechend unterschiedlicher Akteurskonstellationen (Kind – Fachkraft, Kind – Eltern – Fachkraft etc.) je unterschiedliche Verhältnisbestimmungen von Kita und Familie. Vielmehr fordern sie zugleich jeweils verschiedene Akteurspositionen ein und halten diese bereit (vgl. Bollig/Kelle 2014). Daher haben wir entlang dieser praxisanalytischen Perspektive auch nicht nach den Motiven und Interessen einzelner Akteur:innen gefragt, sondern nach den Beiträgen, die Fachkräfte, Eltern und Kinder ausgehend von diesen situativen Akteurspositionen leisten, um bestimmte Praktiken und lokal hergestellte Ordnungen aufrechtzuerhalten.

Der besondere Vorteil eines solchen Akteursbegriffs liegt darin, dass sich damit auch die unterschiedlichen alltagspraktischen Positionierungen und Einbindungen der Kinder – als bisher vernachlässigte Akteursgruppe – in den Praktiken des *Doing Collaboration* differenziert in den Blick nehmen lassen. Die eigenständigen Beiträge der Kinder, die als einzige Akteursgruppe „Mitglieder“ von Familie und Kita zugleich sind und zwischen diesen täglich pendeln (vgl. Dencik 1989), konnten so analysiert werden, ohne dazu von einem empirisch kaum zu haltenden „starken“ Akteurskonzept ausgehen zu müssen, das sich an subjektiver Handlungsmacht orientiert (vgl. Bollig 2018).

Ein weiterer Vorteil ist darin zu sehen, dass eine solche praxisbezogene Perspektive es ermöglicht, den Blick darauf zu lenken, wie eigentlich die Akteur:innen in „wechselseitige[r] Produktion von sozialer Ordnung und Mitspielfähigkeit“ zu kompetenten Mitspieler:innen der Praxis werden (Alkemeyer/Buschmann 2017, S. 276, mit Bezug zu Bourdieu), und zugleich zu berücksichtigen, dass ihr habituellem „Möglichkeitssinn“ vielfältige Beschränkungen mit sich bringt. Dieses Zusammenspiel lässt erwarten, dass Machtstrukturen und Ungleichheitsverhältnisse auf vielfältige Art und Weise – durch Passung, symbolische Gewalt etc. – auch in Praktiken des *Doing Collaboration* reproduziert werden.

Anhand von drei kleineren Fallstudien zeigen wir in Kapitel 3.1 auf, welche komplexen Konstellationen und Praktiken mit diesem Konzept des *Doing Collaboration* sichtbar werden, wie dabei die Kinder positioniert und aktiv werden (siehe Kap. 3.2) und welche ungleichheitsgenerierenden Momente mit je spezifischen Praktiken des *Doing Collaboration* verknüpft sind (siehe Kap. 3.3).

2.2 Ethnografisches Feldforschungsdesign

Das *Doing Collaboration* zwischen Kita und Familie wurde im Rahmen des Projekts PARTNER mithilfe eines Designs untersucht, das auf die multiperspektivische Erschließung der Praktiken des Zusammenarbeitens zwischen Kita und Familie mittels diverser methodischer Zugänge zielte. Von Sommer 2019 bis Herbst 2021 wurden dazu in vier Kitas mit Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren teilnehmende Beobachtungen des Kita-Alltags, Interviews mit Leitungen, Fachkräften und Eltern sowie Aufzeichnungen von Eltern-Fachkraft-Gesprächen durchgeführt. Die Einrichtungen wurden kontrastiv nach ihrer Lage und dem sozialräumlichen Umfeld (Land/Stadt, Sozialstruktur, Trägerschaft) sowie der Einrichtungsgröße ausgewählt (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Samplestruktur des Projekts PARTNER

Kita	Lage/Standort	Träger	Anzahl betreuter Kinder/Gruppen	Sozialstruktur der Familien nach Einschätzung der Leitungen
Kita A	Rhein-Main-Gebiet, städtische Lage	Freier Träger, konfessionell (zentrale Geschäftsleitung)	> 60, überwiegend Halbtagsplätze	Sehr heterogen, zumeist familiäre Migrationsgeschichte, wenig/kaum deutschsprachige Familien, vor allem niedrige soziale Schicht
Kita B	Rhein-Main-Gebiet, städtische Lage	Freier Träger, konfessionell (dezentrale Leitung durch Kirchengemeinde)	> 70, überwiegend Ganztagsplätze	Sehr homogen, vor allem mittlere soziale Schicht, ca. 1/5 mit familiärer Migrationsgeschichte, zumeist mindestens ein Elternteil deutschsprachig
Kita G	Mosel-Saar/Hunsrück, kleinstädtische Lage	Freier Träger, konfessionell	> 130, überwiegend Ganztagsplätze	Heterogen, alle sozialen Schichten, ca. 1/3 mit familiärer Migrationsgeschichte, zumeist mindestens ein Elternteil deutschsprachig
Kita H	Mosel-Saar/Hunsrück, dörfliche Lage	Freier Träger, konfessionell	> 70, überwiegend Ganztagsplätze	Homogen, vor allem mittlere soziale Schicht, kaum familiäre Migrationsgeschichte

Quelle: Eigene Darstellung

Das multimethodische Feldforschungsdesign wurde mit Blick auf die erforderlichen coronabedingten Anpassungen im Einzelnen wie folgt realisiert:

- 1) Den Kern der Untersuchung bildeten jeweils mehrtägige und -wöchige Phasen von *teilnehmenden Beobachtungen* (vgl. Breidenstein et al. 2020) in den vier Kitas, die durch Feldforscherinnen durchgeführt und in Beobachtungsprotokollen verschriftlicht wurden. Das so entstandene Datenmaterial wurde von Beginn an in Anlehnung an die Grounded Theory (vgl. Clarke 2004; Breidenstein et al. 2020) analysiert. Die im Projektverlauf einsetzende Corona-Krise machte allerdings deutliche Anpassungen dieses Vorgehens notwendig, da sich nach den ersten zwei Feldforschungsphasen im Sommer/Herbst 2019 entlang der diversen Pandemiebekämpfungsmaßnahmen nur noch kleinere Ad-hoc-Gelegenheitsfenster zur Teilnahme am Kita-Alltag auftraten. Wo es möglich war, wurden die Feldforschungen daher durch online durchgeführte ethnografische Gespräche, Feedback-Workshops mit den Kita-Teams sowie Interviews und weitere Feldanalysen (z. B. von Dokumenten und Websites) ersetzt. Hier war auch das Multi Case Study Design hilfreich, da die frei gewordenen Feldforschungszeiten für eine intensivere einrichtungsübergreifende Analyse des vorliegenden Datenmaterials genutzt werden konnten. Fokussiert wurden die vielfältigen Praktiken des *Doing Collaboration* vom Aufhängen von Infozetteln über Tür-und-Angel-Gespräche bis hin zu Elternabenden. Die initiale Feldforschungsphase zielte darauf, sich möglichst unvoreingenommen für die Vielfalt an Situationen und Praktiken im gesamten Kita-Alltag zu sensibilisieren, in denen die Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie relevant wird. Hier kristallisierten sich neben erwartbaren Situationen, wie z. B. dem Bringen und Abholen, insbesondere das Freispiel am Morgen und späten Nachmittag sowie Mahlzeiten als gewinnbringende Situationen heraus. Gemeinsam mit der zunehmenden Beschränkung der Anwesenheit von Eltern in der Kita rückten so in der zweiten Feldphase neben dem *Doing Collaboration* zwischen Fachkräften und Eltern vor allem auch die Formen der Zusammenarbeit in *Abwesenheit der Eltern* in den Blick (siehe Kap. 3.2).
- 2) Coronabedingte Herausforderungen stellten sich ebenso in Bezug auf die *Interviews mit Fachkräften, Leitungen und Eltern*, wobei erstere zumeist schon vor März 2020 geführt wurden oder in der Zeit der ersten Schließungen als Online-Interviews unproblematisch nachgeholt werden konnten. Schwieriger zeigte sich die Gewinnung von Eltern für die Interviews unter Bedingungen der geringen Präsenz, wobei diese Zugangsschwierigkeiten vor allem Eltern aus weniger privilegierten Lebensverhältnissen betrafen. Diese sind im Sample entsprechend unterrepräsentiert. Die Interviews wurden als leitfadengestützte qualitative Interviews zum Themenfeld Zusammenarbeit realisiert, die jeweils um einrichtungsbezogene (Leitungen) oder familienbezogene (Eltern) Kurzfragebögen zu soziostrukturellen Daten ergänzt wurden. Transkribiert wurden sie entlang der „einfachen Transkriptionsregeln“ (Dreising/Pehl 2018). Ausgewertet wurden sie ebenfalls mit der Grounded Theory,

wobei hier hauptsächlich (Selbst-)Positionierungen und die differenziellen Perspektiven auf die Praktiken der Zusammenarbeit im Fokus standen.

- 3) Zudem wurde eine Sekundäranalyse von vorliegenden Daten wie Beobachtungsprotokollen, Interview- und Gesprächstranskripten und Analysen aus Vorgängerprojekten durchgeführt, die zur Entwicklung sensibilisierender Konzepte und Arbeitshypothesen herangezogen wurden (vgl. Betz et al. 2020). Von den vorgesehenen Aufzeichnungen von formellen *Eltern-Fachkraft-Gesprächen* ließ sich nur eines in den vier Kitas realisieren. Dafür konnte auf Aufzeichnungen von Erstgesprächen, regulären Entwicklungsge-sprächen sowie Bedarfsgesprächen zwischen Eltern und Fachkräften aus dem Projekt „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ (zum Design und metho-dischen Vorgehen: Betz et al. 2019, S. 15 ff.) zurückgegriffen werden. Diese Eltern-Fachkraft-Gespräche lagen als Transkripte nach dem „Gesprächsana-lytischen Transkriptionssystem 2“ (vgl. Selting et al. 2009) vor und wurden nach Deppermann (2008) gesprächsanalytisch ausgewertet.

Tabelle 2: Multimethodisches Forschungsdesign

Methoden	Umfang	Datenmaterial	Analytischer Fokus
Teilnehmende Beobachtungen	Mehrere Wochen in 4 Kitas	Verschriftlichungen der Beobachtungen (Beobachtungsprotokolle)	Formate und Praktiken des Zusammenarbeitens
Leitfadengestützte Interviews mit Fachkräften (plus Kurzfragebogen)	4 Leitungen und 15 Fachkräfte aus 4 Kitas (2–5 pro Kita)	Interviewtranskripte	(Selbst-)Positionierungen und differenzielle Perspektiven auf Praktiken der Zusammenarbeit
Leitfadengestützte Interviews mit Eltern (plus Kurzfragebogen)	16 Elternteile, (vor allem Mütter, 3–5 pro Kita)	Interviewtranskripte	(Selbst-)Positionierungen und differenzielle Perspektiven auf Praktiken der Zusammenarbeit
(Sekundäranalytische) Gesprächsanalysen von Eltern-Fachkraft-Gesprächen	10 Gespräche (davon 9 aus einem Vorgänger-projekt)	Gesprächstranskripte	Gesprächspraktiken

Quelle: Eigene Darstellung

Die vielfältigen Forschungsmaterialien (vgl. Tab. 2) wurden im Sinne einer Erschließung der Verhältnisbestimmungen zwischen Kita und Familie sowie deren Ungleichheitsrelevanz zunächst jeweils getrennt analysiert und dann im Rahmen von themenbezogenen Fallstudien (vgl. Breidenstein et al. 2020) aufeinander bezogen. Hier standen im Sinne einer collagierenden Triangulation (vgl. Kelle 2001) die differenziellen Perspektiven auf Praktiken der Zusammenarbeit im Fokus, wobei die unterschiedlichen Datenmaterialien einrichtungsübergreifend zueinander ins Verhältnis gesetzt wurden.

3 Empirische Analysen zum *Doing Collaboration* zwischen Kita und Familie

3.1 *Doing Collaboration* I: Praktiken, Rahmungen und Konstellationen der Zusammenarbeit

Wie vielschichtig und komplex sich das *Doing Collaboration* zwischen Fachkräften, Kindern und Eltern im Kita-Alltag darstellt, lässt sich besonders gut an Themen aufzeigen, die einen hohen Koordinierungs- und Aushandlungsbedarf zwischen Kita und Familien erzeugen. Dies betrifft neben dem Essen (vgl. Bindges 2021; für Geburtstagsfeiern: Bischoff-Pabst 2021) und der Sicherstellung des gesundheitlichen Wohls der Kinder (vgl. Göbel/Bollig i. E.) auch deren *Mittags-schlaf*. Dieser wird spätestens dann zum Aushandlungsthema, wenn die Kinder das Alter erreichen, in dem der regelhafte Mittagsschlaf obsolet wird und individuelle Vereinbarungen im Kontext verschiedener Interessen und Bedürfnisse getroffen werden müssen. Eine Rolle spielen hierbei das individuell variable kindliche Schlafbedürfnis, das Interesse der Eltern an einer sinnvollen Einpassung des Mittagsschlafs in den restlichen familialen Tagesablauf und das Interesse der Fachkräfte an der Vermittlung individueller und kollektiver Rhythmen im pädagogischen Alltag sowie die Interessen der Organisation an einem ressourcenschonenden Einsatz der Fachkräfte und der Orientierung an den Wünschen von Kund:innen und Adressat:innen.

In dem skizzierten Spannungsfeld sind Interessenkonflikte zwischen Kindern, Fachkräften und Eltern vorprogrammiert, bilden allerdings auch die multiplen Funktionsbeziehungen der Familie zur Kita und deren in den vergangenen Jahren gleichermaßen intensivierten, zum Teil aber auch widersprüchlichen *familienunterstützenden, -ergänzenden und -kontrollierenden Aufgaben* ab. Mit Blick auf familienunterstützende Aufgaben standen dabei in erster Linie die bedarfs- und familienorientierte Flexibilisierung der Betreuungsleistungen (vgl. BAGLJÄ 2014) im Vordergrund. Demgegenüber hat in Bezug auf familienergänzende Aufgaben der gestärkte (und auch kompensatorisch gedachte) Bildungsauftrag dazu geführt, dass Kitas zunehmend ein eigenständiges gesellschaftliches Mandat neben der Familie zukommt. Zudem wurde der Kita explizit der Auftrag zugewiesen, die Bildungs- und Erziehungskompetenzen der Eltern zu fördern (vgl. Jergus/Krüger/Roch 2018). Im Zuge des deutlich forcierten Schutzauftrags der Kitas (§ 8a SGB VIII) wiederum nehmen die Einrichtungen zudem eine kontrollierende Funktion gegenüber der Familie ein (vgl. Bauer/Wiezorek 2007).

Wie sich im Kontext dieser strukturellen Mehrfach-Verhältnisbestimmungen von Kita und Familie das *Doing Collaboration* entfaltet, lässt sich am folgenden Beispiel aufzeigen. Im Interview rekonstruiert eine Mutter die Aushandlungen mit der Kita zum Mittagsschlaf ihres Kindes dabei zunächst als gescheitert:

„Da hatten wir echt äh Theater. Wir konnten auch nix machen, wir mussten=s aussitzen, dass die ähm einfach den Ben immer wieder schlafen haben lassen. Und er halt nachts bis um elf rumgegeistert is und nich ins Bett gegangen is. Und wir gesagt haben: ‚Wir MÖCHTEN das nicht.‘“³

Die hier zum Ausdruck gebrachte Hilflosigkeit der Eltern gegenüber dem Kita-Team („mussten=s aussitzen“) macht zunächst deutlich, welche Temporalitäten der Zusammenarbeit im Alltag zwischen Kita und Familie relevant werden. Durch die konstitutive Abwesenheit der Eltern in der Kita ist deren unmittelbarer Einfluss auf das Schlafen ihres Kindes stark begrenzt. Anders als z. B. beim Essen, das zu Hause vorbereitet werden kann, kann der Schlaf des Kindes von außen nur wenig beeinflusst werden. Die Eltern müssen mit Blick auf die unmittelbare tägliche Relevanz des Schlafs den Fachkräften entsprechend zugestehen und zutrauen, Entscheidungen zum Wohl des Kindes zu treffen. Die „geteilte Sorge“ (vgl. Göbel/Bollig i. E.) für das Kind entfaltet sich hier entsprechend als sequenzielle Anordnung, die zwar von gemeinsamen Vereinbarungen gerahmt wird, aber auch widersprechende Ad-hoc-Entscheidungen der Fachkräfte zulassen muss. Wie sich die Fachkräfte hier zwischen den Wünschen der Eltern und den wahrgenommenen Bedürfnissen der Kinder positionieren, gibt der folgende Ausschnitt aus einem Fachkraft-Interview wieder:

„Eltern wollen das, dass das Kind hier nicht schläft, da würd ich sagen, das is ne Sache, ähm ich kann n Kind net, das is=n, das is=n ähm, wie soll ich sagen, ich kann ein Kind nicht zum Schlaf verdonnern, wenn das Kind das nicht von INNEN heraus möchte, kann ich das nicht tun. Nur weil die Eltern abends ein Kind haben möchten, das müde is, damit sie abends net mal irgendwo, ja, die Kinder bespaßen müssen oder was weiß ich, [...] Wissen Sie, da muss man abschätzen, is es jetzt, KANN das Kind das noch entscheiden, is das noch Kindeswohl.“

Der Interviewausschnitt zeigt auch den vergleichsweise hohen Aufwand, den die Fachkräfte betreiben müssen, um ihre Zuständigkeit für das Wohlergehen der Kinder gegen die Interessen der Eltern zu reklamieren. Dazu werden im Ausschnitt die elterlichen Interessen zunächst durch die abwertende Formulierung „Kinder bespaßen“ als unberechtigt markiert. Des Weiteren wird mit dem Begriff des Kindeswohls auch eine andere legitimatorisch starke Bezugsgröße eingeführt. Nicht nur, dass die Orientierung am Kindeswohl programmatisch im Kern der BEP mit der Familie steht (vgl. Betz 2015), zugleich wird durch dessen negativen Gegenhorizont – die Kindeswohlgefährdung – die Eingriffsschwelle des Staates in das Erziehungsrecht der Eltern bestimmt. Entsprechend hilft der problematisierende Einsatz dieses Begriffes, die Verantwortlichkeit der Fachkraft für das

3 Alle Personennamen wurden pseudonymisiert.

Wohlergehen des Kindes zu unterstreichen – und zwar gegenüber den Interessen der Eltern wie auch des Kindes.

Das *Inanspruchnehmen und Reklamieren von Zuständigkeit*, das sich hier zeigt, stellt unseren Analysen zufolge ein beständig zu erneuerndes Element des *Doing Collaboration* dar, das indirekt auch durch performativ stilisierte Allianzbildungen mit dem Kind erfolgen kann. Dies macht die Beobachtung einer Szene in der Kita deutlich:

Als ein quengelter Junge in der Mittagszeit beginnt weinerlicher zu werden und sein Gesicht in den Oberkörper der Fachkraft drückt, schaut die Fachkraft zu ihm herunter und sagt: „Ich glaube, morgen lass ich dich schlafen. Dann kann deine Mutter abends gucken, wie sie klarkommt.“ Und eine weitere Fachkraft fügt, während sie die Achseln hochzieht, hinzu: „Ist ja nicht dein Problem.“⁴

Hier ist zunächst interessant, wie die Fachkraft in der Ansprache des Jungen dessen Subjektstatus betont, um von da aus die Interessen der Mutter als untergeordnet zu markieren. Die aufgerufene Allianz zwischen Fachkraft und Kind scheint es dann auch zu erlauben – zumindest „unter Kolleg:innen“ – in eine offene Konkurrenz zu den Eltern und ihren Ansprüchen zu treten. Die lapidare Bestätigung durch die Kollegin („Ist ja nicht dein Problem“) pointiert dabei den Kern des vorliegenden Abstimmungsproblems. Geht es doch um die Frage, wer sich hier eigentlich für wessen Probleme zuständig erklärt: Hat die Kita hier Aufgaben für die Familie zu erfüllen oder die Familie für die Kita – oder die Kita nur für die Kinder?

Die kurz skizzierten Aushandlungen rund um den Mittagsschlaf zeigen entsprechend nicht nur auf, wie die konfligierenden Rahmungen des Verhältnisses von Kita und Familie (Dienstleistung, Familienorientierung, Kinderrechte, Schutz etc.) die partnerschaftliche Zusammenarbeit herausfordern. Entlang eines nichtnormativen Verständnisses von Zusammenarbeit rücken zudem vergleichsweise machtvollen Formen des *Doing Collaboration* als integrale Elemente des Zusammenarbeitens ins Blickfeld – hier z. B. die Selbstpositionierung der Fachkraft als advokatorische Vertretung des Kindes gegenüber den Erwartungen der Eltern, die die Ad-hoc-Handlungsfähigkeit der Fachkraft sichert. Aber ebenso ist die im Selbsterleben der Mutter offenbar einzig mögliche Strategie des „Aussitzens“ nicht einfach nur als Form der fehlenden Zusammenarbeit zu verstehen. Vielmehr spielen die Taktiken des Kleinhaltens von Konflikten eine bedeutsame Rolle im alltäglichen *Doing Collaboration* (vgl. Bollig/Sichma i. E.). Das Aussitzen zeigte

4 Um eine nachträgliche Zuordnung des Datenmaterials auch für die an der Forschung beteiligten Kitas unmöglich zu machen, verzichten wir auf die Nennung der jeweiligen Feldforschungspersonen, die die Beschreibungen angefertigt haben, wenngleich diese natürlich immer mit Autor:innenschaft einhergehen.

sich auch im Beispiel als aktive Praktik des Wartens auf bessere Gelegenheiten. Die Situation, so die oben zitierte Mutter, habe sich mit dem Wechsel der Bezugserzieherin nämlich deutlich gebessert. *Doing Collaboration* heißt entsprechend, die richtigen Ansprechpartner:innen, Zeiten und Anlässe zu suchen, um Anliegen zu platzieren, Vereinbarungen zu treffen und Allianzen zu bilden.

Die aufgezeigten Elemente des *Doing Collaboration* machen zudem deutlich, dass dieses Zusammenarbeiten nicht zwingend an die physische Ko-Präsenz und unmittelbare Adressierung der jeweiligen Partner:innen gebunden ist, wobei dies mit der besonderen Rolle der Kinder in der Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie in Verbindung steht.

3.2 *Doing Collaboration* II: Beiträge und Akteurspositionen von Kindern in der Zusammenarbeit

Szenen, in denen Kinder Aufgaben im *Doing Collaboration* zwischen Fachkräften und Eltern übertragen bekommen oder von sich aus übernehmen, sind in Kitas alltäglich und in vielfältiger Form zu beobachten:

Kurz vor der Abholzeit malt eine Fachkraft einem Jungen mit Kugelschreiber ein Kreuz auf die Hand. Auf Nachfrage erklärt sie mir, dass die Kinder leider für ihre Eltern mitdenken müssten. Das Kreuz sei eine Erinnerung für den Jungen, seine Eltern darauf hinzuweisen, dass schon eine Weile ein Zettel für sie in seinem Fach steckt.

In dieser Szene wird das Kind zum Beispiel als personalisierte Memorierungshilfe eingesetzt, die selbst dann, wenn der Junge vergisst, seine Eltern zu erinnern, immer noch als markierter Körper ihre Wirksamkeit entfalten kann. In anderen Situationen werden die Kinder als Allianzpartner:innen stilisiert (vgl. Kap. 3.1) oder auch als Bot:innen, Zeug:innen, Informant:innen und Doppelagent:innen in der Zusammenarbeit zwischen Familie und Kita aktiv.

Welche konkreten Akteurspositionen die Kinder jeweils einnehmen, lässt sich konzeptionell aus ihrer Doppelrolle als Grenzobjekte und Überbrückungsagent:innen des *Doing Collaboration* zwischen Familie und Kita erschließen (vgl. Bollig/Schu/Sichma i. E.). Als Grenzobjekte („Boundary Objects“, vgl. Star 2015) sind sie genau zwischen den sozialen Welten Kita und Familie platziert und sorgen dafür, dass sich beide Welten aneinander ausrichten können, ohne dafür jedoch immer in ihren Zielvorstellungen und Perspektiven übereinstimmen zu müssen. Was Grenzobjekte dabei ausmacht, ist ihre gleichzeitige Formbarkeit wie Stabilität. Zwischen den Welten, so Star (2015), sind sie so konkret bestimmt und stabil, dass sie die Arbeit sehr unterschiedlicher Akteur:innen aufeinander auszurichten vermögen. In Bezug auf ihre Funktion

in den jeweiligen sozialen Welten wird indes ihre Formbarkeit relevant, sodass sich dort in je eigensinniger Weise auf sie bezogen werden kann.

Hieran anschließend bedeutet die Tatsache, ein Kind zu sein, in der Kita durchaus etwas Anderes als in der Familie. Als Objekte der gemeinsamen Sorge (vgl. Göbel/Bollig i. E.) stiften Kinder jedoch den zentralen Bezugspunkt des *Doing Collaboration*, und die kindbezogene Zusammenarbeit funktioniert nur deshalb, weil diese Differenzen gleichzeitig aufrechterhalten und verdeckt werden. In der obigen Szene z. B. kann die markierte Kinderhand überhaupt nur wirksam werden, wenn die Eltern sich in anderer Weise auf den Kinderkörper beziehen als die Kita, nämlich in exklusiv-intimer Weise. Ansonsten könnte das „fremde“ Kreuz auf der Kinderhand die elterliche Aufmerksamkeit ja gar nicht erst aktivieren.

Zugleich leisten die Kinder als tägliche Pendler:innen zwischen Kita und Familie (vgl. Bollig/Honig/Nienhaus 2016) aber auch eigenständige Beiträge zum *Doing Collaboration*. Als Überbrückungsagent:innen („Bridging Agents“, vgl. Manning 2004) sorgen sie z. B. in einem nicht unerheblichen Umfang dafür, dass ein konstanter Informationsfluss zwischen Kita und Familie gewährleistet wird. Dieser kann sich intendiert oder nicht intendiert und in einem Kontinuum aus passiver oder aktiver Beteiligung der Kinder vollziehen. Mit Blick auf die situative Herstellung von Wissenswertem ist er jedoch durch die strukturelle Asymmetrie der jeweiligen „Mitgliedschaften“ der Kinder in Kita und Familie geprägt. Damit ist gemeint, dass die Kinder in der privaten Lebenswelt der Familie als „Vollmitglieder“ umfänglich integriert sind, während sie in der Kita, als öffentliche Dienstleistungsorganisation, die Rolle der Nutzer:innen einnehmen (vgl. Schnoor 2021).

Für die informationsbezogenen Praktiken des *Doing Collaboration* sind diese asymmetrischen Mitgliedschaftskonstellationen von enormer Bedeutung. Sorgen sie doch dafür, wie das folgende Beispiel einer Beobachtung während der Freispielzeit zeigt, dass die Kinder in der Kita nahezu permanent Informationen über ihre Familie preisgeben, da diese scheinbar nur von ihnen „abgelesen“ werden müssen.

Die Erzieherin Ingrid sitzt mit ein paar Kindern an einem Tisch, mit aufgeregter Stimme spricht der Junge David sie an: „Ingrid, ich dachte, heute ist Walddtag.“ Die Fachkraft antwortet: „Ach, hat die Mama die Mail bekommen?“ David schaut sie weiter an, ohne zu antworten, worauf ihm Ingrid erklärt, dass der Walddtag erst in ein oder zwei Wochen stattfindet. „Aber ich hab freitags Fußballtraining!“, wendet David ein. „Ja, aber da sind wir doch schon längst wieder zurück“, erwidert Ingrid lachend. David scheint jedoch weiter beunruhigt: „Ja, aber ich muss mich doch noch umziehen!“ Ruhig sagt die Fachkraft zu ihm: „Das schaffst du locker. Wir sind morgens im Wald, und am Nachmittag hast du dein Training.“ Laut und sehr aufgeregt erwidert

David: „Ja, aber wenn das Training schon angefangen hat, dann kann ich nicht mehr mitmachen!“ Während sie vom Tisch aufsteht, meint Ingrid zu ihm gelassen: „Sagste der Mama, sie soll sich keine Gedanken machen“, und David nickt.

Für die Verhältnisbestimmungen von Kita und Familie, die sich in diesem *Doing Collaboration* entfalten, ist die Kommunikationsdynamik der Szene zentral, konkret die durch die Fachkraft vorgenommene konsequente Einordnung der vorgebrachten Bedenken des Jungen als performativer Ausdruck einer vorangegangenen familialen Kommunikation. Dies wird direkt zu Beginn deutlich, als David sich nach der terminlichen Organisation des Waldtags erkundigt und die Fachkraft mit der etwas kryptischen Gegenfrage reagiert, ob die Mutter die Mail bekommen habe. Sie bezieht sich damit auf einen vorgelagerten Informationsaustausch zwischen Kita und Eltern über eine E-Mail, in den das Kind nicht unmittelbar involviert war. Davids Interesse an der Taktung der anstehenden Aktivitäten wird daher auch als Resultat eines angenommenen elterlichen Einbezugs des Jungen in den Austausch unter den Erwachsenen interpretiert. David wird so als familialer Akteur zum Auskunftgebenden über kommunikative Praktiken in der Familie, die spätestens mit der Zuweisung der Botenrolle zum Ende der Szene hin zudem als problematisch markiert werden. Entlang des Auftrags, der Mutter auszurichten, *sie* solle sich keine Gedanken machen, lässt sich Davids Beunruhigung dabei für alle Beteiligten kausal im Raum der Familie verorten. Davids bestätigendes Nicken kann sowohl als Auftragsannahme als auch als Anerkennung der impliziten Botschaft verstanden werden, die mit dem Auftrag ebenfalls vermittelt wird, nämlich, dass *er* unbesorgt sein kann, weil die Sorgen der Mutter unbegründet sind.

Im Vordergrund dieses *Doing Collaboration* stehen entsprechend unterschiedliche Kommunikationskanäle, die die Fachkräfte mit Familien nutzen: die Kommunikation mit den Kindern auf der einen Seite und die mit den Eltern auf der anderen, wobei die Familie gegenüber dieser differenzierten, professionellen Kommunikation als tendenziell problematischer Ort einer entdifferenzierten Kommunikation erscheint. Schließlich übertragen sich ja nur so die Sorgen der Mutter unmittelbar auf den Jungen. Entsprechend zeigt sich hier nicht nur ein *Boundary Work* zwischen Kita und Familie als öffentlich-professioneller und privat-indifferenter Sphäre, sondern es wird dem Jungen auch ein sozialisatorisch relevantes Distanzierungsangebot unterbreitet. Der Mutter ausrichten zu sollen, dass ihre Sorgen unbegründet sind, bietet dem Jungen schließlich die Möglichkeit, sich diese Botschaft unmittelbar zu eigen zu machen, d. h., zwischen der Besorgnis der Mutter und der eigenen zu unterscheiden.

Dass andere Dynamiken freigesetzt werden, wenn Kinder nicht mit den Fachkräften oder ihren Eltern alleine sind, sondern alle drei Akteursgruppen miteinander kommunizieren, zeigt die nächste Szene auf, die sich während der Abholzeit am Nachmittag abspielt. Hier geht die Positionierung des Kindes als

Informantin zudem von einer aktiven Weitergabe von Informationen zur Kita durch das Kind aus.

Ich (Beobachterin) sitze mit Emma und zwei anderen Kindern malend am Tisch. Bei uns steht ebenfalls die Fachkraft Jenny, die Flurdienst hat. Emmas Mutter unterhält sich vor dem Tisch mit einer anderen Mutter über ein privates Fest. Emma unterbricht das Gespräch, indem sie sich zu ihrer Mutter dreht und sagt: „Ich hab‘ heute so geweint, als ich gefallen bin!“ Die Mutter geht in die Hocke und sagt zu ihr, dass sie ihr das glaubt. Emma wiederholt noch einmal, dass sie „soo geweint“ habe, woraufhin die Fachkraft Jenny zu dem Mädchen gewandt hinzufügt: „Ein Tränchen hast du vergossen.“ Emma erwidert, dass es „schlimm“ war und wendet sich wieder von den Erwachsenen ab. Jenny erklärt derweil der Mutter, dass sie nicht wusste, dass es für das Mädchen so schlimm war, woraufhin die Mutter leicht lachend antwortet: „Sie ist ja noch in einem ganzen Stück!“

Hier unterbricht Emma in der noch losen Abholsituation das Gespräch der Erwachsenen, um ihre „tragische Erzählung“ unmittelbar an die Mutter zu adressieren, was appellativ eine familiäre Sorgepraxis aktiviert. Im Sinne der Anerkennung der erlittenen Tränen durch die Mutter wird die Familie dabei als exklusiver Ort hoch emotionalisierter Sorge in der Kita sichtbar. Die Fachkraft scheint dieses „Nach-Sorgen“ jedoch leicht in Bedrängnis zu bringen. Die von ihr eingebrachte Einschätzung macht in ihrer objektivierend-relativierenden Form auf ein potenzielles Sorgedefizit in der Kita aufmerksam, das durch die Aussage von Emma im Raum zu stehen scheint. Da die Fachkraft den damit verbundenen Angriff auf die Glaubwürdigkeit des Mädchens jedoch dadurch abmildert, dass sie Emma direkt adressiert, wird eine Verhandlungsarena eröffnet, in die das Mädchen mit ihrer empörten Antwort auch sogleich eintritt. Mit ihrem Insistieren darauf, dass „es schlimm war“, weist Emma die Deutung der Fachkraft energisch zurück. Dabei bleibt allerdings offen, ob sich ihre Empörung auf die infrage gestellte Glaubwürdigkeit bezieht oder das Mädchen die Angemessenheit der familiären Sorgepraxis verteidigt.

Die potenzielle Konflikthaftigkeit, die über die (Selbst-)Positionierung des Kindes als Informantin hier entsteht, ist wesentlich an die triadische Konstellation zwischen Fachkraft, Kind und Eltern und die differenten Beziehungen gebunden, die die Akteur:innen jeweils miteinander pflegen. Was als angemessenes Thema zwischen Mutter und Kind erscheint (nachholende Anerkennung eines erlittenen Leids), wirft zwischen Fachkraft und Mutter potenziell die Frage auf, ob sich in der Kita gut um das Mädchen gekümmert wurde. Abgewendet wird dieser „Verdacht“, indem die Erzieherin anmerkt, dass ihr nicht aufgefallen sei, „dass es so schlimm war“. Dieses Einräumen einer möglichen Fehleinschätzung bekräftigt dabei, dass sie bereit ist, sich am zentralen ideellen Bezugspunkt des *Doing*

Collaboration zu orientieren, nämlich dem subjektiven Wohl des Kindes. Dies wird durch die scherzhaft-entlastende Reaktion der Mutter dann auch anerkannt.

In Bezug auf diese mögliche Bedrohung der Zusammenarbeit durch Informationen, die die Kinder bewusst oder unbewusst weitergeben, lässt sich auf beiden Seiten auch ein relativ hoher Aufwand beobachten, diese Informationen präventiv bereits mit den richtigen Lesarten auszustatten. Auch kommt es vor, dass einzelne Kinder von den Fachkräften als „unsichere Bündnispartner:innen“ markiert werden, weil sie nicht nur unter Verdacht geraten, gezielt Falschinformationen zu ihren Gunsten verbreiten zu wollen („zu Hause darf ich immer nur das Süße essen“), sondern damit auch auf die Beziehungen zwischen Eltern und Fachkräften abzielen. In einer Szene wurde z. B. einem Mädchen zugeschrieben, beim Abholen eine frierende Pose zu inszenieren, um damit ihrer Mutter zu signalisieren, dass die Erzieher:innen beim Ausflug nicht darauf geachtet hätten, dass das Mädchen den warmen Pulli trägt. Darum hatte die Mutter extra gebeten. Dass Kinder entlang solch (zugeschriebener) taktischer Manöver dann auch dafür kandidieren, als manipulativ abgewertet zu werden, verweist darauf, wer im Verhältnis von Kita und Familie eigentlich welche Funktionsbestimmungen legitimerweise in Anspruch nehmen kann. Die Verhältnisbestimmung von Kund:innen und Dienstleister:innen bleibt hierbei, wie andere Szenen ebenfalls zeigen, nämlich den erwachsenen Vertreter:innen der Familie vorbehalten.

Die skizzierten Beispiele geben entsprechend nicht nur über die aktive Einbindung der Kinder in das *Doing Collaboration* Aufschluss, sie machen zudem die vielfältigen Akteurs- und Subjektpositionen sichtbar, welche die Kinder entlang der multifunktionalen Grenzziehungen und Relationierungen von Kita und Familie einnehmen. Mit Blick auf das *Doing Collaboration* zwischen bestimmten Familien und Kitas wäre in Ungleichheitstheoretischer Perspektive also zu fragen, welche differenziellen Positionen die Kinder hierbei einnehmen.

3.3 *Doing Collaboration* III: Formen der Ungleichheitsreproduktion in Eltern-Fachkraft-Gesprächen

Für die Exploration unterschiedlicher Formen der Ungleichheitsreproduktion im *Doing Collaboration* haben wir vor allem formalisierte und informelle Gesprächssituationen wie Eltern-Fachkraft-Gespräche sowie Tür-und-Angel-Gespräche zwischen Kita und Familie analysiert. Hierarchien und Asymmetrien zeigen sich dabei bereits insofern, als Fachkräfte vor allem in den formalisierten Gesprächsformaten wie Entwicklungsgesprächen meist die aktivere Rolle einnehmen, das Gespräch eröffnen, den Gesprächsverlauf steuern, die Themen setzen oder auch Sprechbeteiligungen zuweisen, sobald sich die anwesenden Eltern aktiv verbal mit einzubringen haben (vgl. Karila 2006; Reitz 2022). Hinzu kommt der Einsatz von Entwicklungsbögen sowie weiterer in der Kita dokumentierter Beobachtungen.

In vielen Elterngesprächen werden laut Zehbe und Cloos (2021) diese Artefakte genutzt, um die Zuständigkeiten der Fachkräfte hinsichtlich der Überwachung, Beobachtung, Dokumentation und schließlich Einordnung von Kindern und ihrer (Kompetenz-)Entwicklung abzusichern (zu weiteren Forschungsbefunden: vgl. Reitz 2022).

Anknüpfend an diese Arbeiten steht nachfolgend eine stärker ungleichheitstheoretische Perspektive auf Gespräche als spezifische Arrangements des *Doing Collaboration* im Fokus. Entlang sekundäranalytisch entwickelter sensibilisierender Konzepte (vgl. Kap. 2.1; Betz et al. 2020) wurden auf der Basis der Gesprächsanalyse spezifische Praktiken ausdifferenziert. Im Zentrum stehen hier nun die beiden Praktiken *Leistung und Expertise darbieten* sowie *Erwartungen und Bedarfe klären* (zu den Praktiken *Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten aushandeln* vgl. Bischoff-Pabst/Betz/Kaak 2022). Ziel war es, den Mechanismen auf die Spur zu kommen, über die die Beteiligten und das Arrangement in den Gesprächen situativ zu einer Reproduktion von Ungleichheit beitragen.

Für eine Schärfung des Blicks auf die Gesprächspraktiken dienten unterschiedliche Konzepte, die für verschiedene Formen der Ungleichheitsreproduktion im *Doing Collaboration* sensibilisieren: Mit dem Konzept des *Doing Difference* (vgl. Hirschauer 2014) lenken wir den Blick auf benachteiligende Unterscheidungen hinsichtlich bestimmter Familien(konstellationen) und familialer Kulturen (vgl. Reitz 2022). Mit dem Konzept der *Mitspielkompetenzen* bzw. -*ein-sätze*, orientiert an der Praxeologie Pierre Bourdieus, richten wir den Fokus auf mögliche „Spieleinsätze“, die dazu dienen (können), Gespräche zu den eigenen Gunsten zu entscheiden, sowie auf Kapitalien (u. a. Wissen), die eine kompetente Teilnahme der Eltern am Gespräch, an seinem Verlauf, den Themensetzungen, Entscheidungssituationen etc. ermöglichen oder verhindern (vgl. das praxistheoretische Konzept der „Mitspielfähigkeit“ von Alkemeyer und Buschmann (2017) mit Bezug zu Bourdieus Habitustheorie).

Im Folgenden wird auf der Basis der ungleichheitstheoretischen Analyse eines Eltern-Fachkraft-Gesprächs aufgezeigt, wie die Fachkräfte in *Praktiken der Darbietung von Leistung und Expertise* durch ein *Doing Difference* zwischen Kita und Familie Ungleichheiten zulasten einer bestimmten Familienkonstellation herstellen. Dies veranschaulicht der gekürzte Auszug aus einem Eltern-Fachkraft-Gespräch⁵, das als Bedarfsgespräch zu Daniela, einem fünfjährigen Mädchen, gerahmt wird, wobei Danielas zeitweise „schwieriges“ Verhalten sowie der Umgang damit durch Fachkräfte und Eltern im Mittelpunkt stehen. Anwesend sind

5 Zur besseren Lesbarkeit wurden die nachfolgend dargestellten Gesprächstranskripte an wenigen Stellen leicht formal modifiziert. Eckige Klammern zeigen Überlappungen von Redebeiträgen an. Runde Klammern stehen für Pausen. Das @-Zeichen bedeutet, dass jemand kurz auflacht.

eine Fachkraft sowie eine ebenfalls beteiligte Familienhelferin, die Eltern, Mutter und Vater, sowie zwei Geschwisterkinder.

Fachkraft: *Genau. Aber es liegt bei Daniela auch daran, wenn ich dann meine Karotten auspacke (.) und dann will sie meine essen. Also hab ich mir jetzt angewöhnt, ich setz mich mit ihr morgens hin [und dann gucken wir erst mal]*

Vater: *[ist kurz abgelenkt]*

Fachkraft: *was in der Brotdose ist, (.) und wenn sie halt da auf, an dem Tag keinen Hunger auf Wurst hat, dann hab ich immer n bisschen Honig oder ich hab nochmal ne extra Portion Butter im Kühlschrank, dann hol ich das raus. (.) Und dann setzen wir uns hin. Und ich glaub, das ist auch etwas, das genießt sie dann auch, ne? Mit jemanden zusammen dann da zu sitzen, und dann schneid ich ihr das klein, dann mach ich ihr da so Häppchen*

Fachkraft: *ja und das sind alles so Dinge, (.) da tut die (.) total drauf abfahren eben.*

Vater: *Ja.*

Fachkraft: *Ne? Beobachtet ihr das auch zu Hause?*

Im gesamten Gespräch lassen sich mehrfach, wie in der gezeigten Sequenz, *Praktiken der Darbietung von Leistung und Expertise* durch die professionellen Kräfte auffinden. Konkret geht es u. a. um das Essverhalten von Daniela und die damit verbundenen Herausforderungen für die Fachkraft („also sie fordert mich im Moment da auch heraus, sehr kreativ zu sein, ne, wenns auch ums Essen geht“). Zugleich „wissen“ die Fachkräfte, wie mit Daniela auch in solch anspruchsvollen Situationen richtig umzugehen ist („ich setz mich mit ihr morgens hin“). Die Fachkraft schildert minutiös, welche Lernanlässe sie für Daniela in der Kita schafft und wie positiv dies für das Kind und seine (Lern-)Entwicklung sei („das genießt sie dann auch“).

Im Gesprächsverlauf findet dabei ein starkes *Doing Difference* zwischen Kita und Familie statt: Die Kita erscheint als strukturierter und gezielt geplanter Lern- und Bildungsort, das familiäre Setting hingegen als Ort der Überforderung von Eltern und Kind(ern). Dies wird ebenso in weiteren Sequenzen deutlich, in denen die Fachkraft die strukturelle Stärke der Kita und ihre Ressourcen betont, wie z. B. dann, wenn sie die Eins-zu-eins-Betreuung von Daniela durch sich selbst hervorhebt oder wenn sie mitteilt, dass sie jeweils prompt auf die diagnostizierten Bedürfnisse von Daniela eingeht. So signalisiert sie den Eltern, dass dafür in der Kita immer sofort Zeit vorhanden ist. Damit werden aber zugleich die strukturelle Schwäche der Familie und ihre Ressourcenarmut als negativer Gegenpol offenkundig. In Bezug auf die Familie werden die noch nicht lange zurückliegende Trennung der Eltern, die hierdurch begründete Unvollständigkeit der Familie und die Mehrkindfamilie mit drei Kleinkindern thematisch, die keine Eins-zu-eins-Betreuung zulassen, wie es für die Befriedigung von Danielas Bedürfnissen aus der Perspektive der Fachkraft notwendig wäre (vgl. ausführlich Reitz 2022).

Zugleich erfolgt im Gesprächsverlauf eine Responsibilisierung der Familie, insbesondere der Mutter. Durch die Angleichung an den Bildungs- und Lernort Kita kann die Familie, so der Duktus, zu einer besseren, im Sinne von entwicklungsförderlicheren, Familie für Daniela werden. Dafür gilt es, trotz widriger Umstände, wie der bereits erwähnten strukturellen Schwäche, die Verantwortung zu übernehmen. Hierfür sieht es die Fachkraft als erforderlich an, dass die Mutter – trotz anderer Vorlieben der Tochter – ein erziehungsadäquates Verhalten zeigt. Dies veranschaulicht die folgende Sequenz:

Fachkraft: *Also was ich ganz toll fand, die hat ja sofort am nächsten Tag Karotten un Tomaten mit, ne, das find ich super.*

Mutter: *Ja, aber sie mag keine Tomaten.*

Fachkraft: *Genau, und sie mag gar keine Tomaten, ne, das hat sie mir dann auch (.) mir wieder zurückgegeben, aber (.) was ich dir einfach rückmelden möchte, ich finds so toll, dass wir sprechen und dann nächster Tag das umgesetzt und das find ich ganz toll, ja?*

So lobt die Fachkraft die Mutter für ihr Verhalten bzw. dafür, dass sie die Vorgaben der Kita realisiert hat („dann nächster Tag das umgesetzt“). Sie diagnostiziert insofern bereits erste Schritte in die richtige Richtung (z. B. wird positiv konnotiert, dass die Geschwisterkinder schon in einer Kita angemeldet wurden), weitere Schritte sind zu gehen. Diese werden im Gespräch beispielhaft durch die Fachkraft vorgezeichnet, die Familienhelferin unterstützt sie dabei. Das als Bedarfsgespräch in Bezug auf Daniela gerahmte Gespräch wird so zu einem impliziten *Elternbildungsgespräch*. Die Eltern werden zu den zentralen Adressat:innen gemacht und stimmen den Fachkräften, bei insgesamt recht geringen Redeanteilen, überwiegend zu bzw. gehen nur ansatzweise in Opposition („ja, aber“). Sowohl die Mutter als auch der Vater übernehmen vielmehr die durch die Fachkräfte gesetzten Vorgaben zur Problemdiagnose und zu Lösungsschritten und schwächen damit zugleich ihre eigene (Erziehungs-)Kompetenz und (Verhandlungs-)Position. Diese scheinen nur sehr zögerlich auf, etwa wenn die Mutter die eindeutige Problemdiagnose der Fachkraft, dass der Auszug des Vaters von Zuhause ursächlich für das schwierige Verhalten Danielas in der Kita war, zeitweise in Zweifel zieht.

Im Unterschied zu dieser Praktik, die insbesondere dann auftritt, wenn die Eltern die Beschreibungen, Diagnosen und Lösungsstrategien der Fachkraft stärken, zeigt sich in einer weiteren Sequenz, wie in Praktiken der *Klärung von Erwartungen und Bedarfen* den Akteur:innen der Familie erst durch spezifische Mitspielkompetenzen und -einsätze eine kompetente Teilnahme am Gespräch ermöglicht wird. Diese erlauben oder – wenn sie nicht gezeigt werden – verhindern es, das Gespräch zu den eigenen Gunsten zu entscheiden.

Im nachfolgend skizzierten Gespräch handelt es sich um ein durch einen Vater initiiertes Bedarfsgespräch, da die Einschulung seiner Tochter Anila, bei der das Down-Syndrom vorliegt, ansteht. Im Gespräch zwischen Vater und Fachkraft beschwert der Vater sich, dass seine Tochter derzeit keine konstante Bezugserzieherin habe und er den Eindruck habe, dass die Fachkräfte keine Zeit hätten, sich ausreichend und adäquat um Anila zu kümmern.

Vater: *Ich weiß, dass dieses Jahr nix gemacht worden ist? Meine Wahrnehmung ich weiß, dass ihr Personalmangel habt, das is euer Problem. Ich weiß, dass ich auch vernachlässigt habe, weil ich auch beruflich bedingt und krankheitsbedingt und so weiter konnt ich auch nicht viel machen, aber das is ein Schulkind. [...] das heißt, irgendwelche Fortschritte musste ich sehen bezogen auf Vorbereitung auf die Schule. Hab ich nicht gesehen. Gibt es vielleicht welche?*

Fachkraft: *Jetzt darf ich? @ [jetzt darf] ich antworten, okay.*

Vater: *[du musst]*

Anders als im Fall von Daniela werden Kita und Familie hier nicht als gegensätzliche Orte und die Familie nicht als defizitärer Ort hervorgebracht. Vielmehr wird die Kita als familienergänzender Ort der bildungsbezogenen Förderung des Kindes Anila vom Vater (und im weiteren Gesprächsverlauf von der Fachkraft) hervorgehoben. Der Vater fordert eine Leistung konkret ein („aber das ist ein Schulkind“, „Fortschritte musste ich sehen“), die er selbst nicht erbringen kann und will. An seine Darstellungen sind spezifische Mitspielkompetenzen und -einsätze gekoppelt: Der Vater hat das Gespräch nicht nur initiiert oder eingefordert, er tritt im Gespräch auch auf der Basis seines kulturellen Kapitals selbstbewusst und sprachlich eloquent auf. Er definiert das Problem (bildungs- und förderbezogene Vernachlässigung von Anila), verortet es im Kontext Kita („Personalmangel“) und schildert die Problemlösung („stärkere Förderung“, Beobachtung/Dokumentation der Fortschritte). Zudem weist er der Fachkraft Rederechte zu („du musst“) oder verwehrt sie. Zugleich kann er mehrere starke „Spieleinsätze“ geltend machen und zieht sozusagen seine Karten: Zum einen macht er geltend, dass er beruflich und krankheitsbedingt keine ausreichende (professionelle) Betreuung und Förderung seines Kindes leisten konnte, hier aber eindeutig die Kita in der Verantwortung stehe, die notwendigen Fortschritte bis zum Schuleintritt zu erzielen. Zum anderen, und dies dürfte noch schwerer wiegen, verweist er darauf, dass sein Kind ein Inklusionskind ist, d. h., es ist gerade bei diesem Kind für die Kita ungleich schwerer als bei einem Kind ohne Down-Syndrom, die Aufgabe der Bildungsförderung und Schulvorbereitung vor allem als Aufgabe der Familie zu rahmen.

Entsprechend der starken Positionierung des Vaters geht die Fachkraft im Gesprächsverlauf auf seine Bedenken und Problemdiagnosen ein, was vom Vater

positiv evaluiert wird, und sie gesteht ein, dass seine Erwartungen berechtigt sind und erklärt sich bzw. die Versäumnisse der Einrichtung.

Fachkraft: *Und man sieht natürlich den Unterschied zwischen (.) dieser sehr intensiven (.) Förderung, die man sich für jedes Kind wünscht (.), und dem, was dann [quasi] Vater: [Tatsache]*

Fachkraft: *Normalzustand sag ich jetzt mal is (.) ähm, das, was man in im in der Regel (.) leisten kann.*

Vater: *Mhm.*

Fachkraft: *Und dann kommt natürlich noch Personalmangel dazu, und dann (.) is natürlich (.) äh das Leisten weniger, das (.) is einfach n Fakt, das is so.*

Insofern zeigt sich hier, wie das Elternteil seine Verhandlungsposition im Gespräch stärkt und entsprechend die Fachkraft in eine defensive Position gerät. Das Konzept der Mitspielkompetenzen und -einsätze erlaubt es dabei, zwischen Eltern(teilen) und den verschiedenen, ungleichen Teilnahmemodalitäten an Praktiken der *Klärung von Erwartungen und Bedarfen* zu differenzieren.

Ein Gegenspieler indessen, der die Einsätze und Kompetenzen der Familienmitglieder untergräbt, kann in spezifischen (Ab-)Wertungen bestimmter Familien(kulturen) gesehen werden, die ebenso in *Praktiken der Klärung von Erwartungen und Bedarfen* durch stillschweigende Übereinkünfte zwischen Fachkräften und Eltern zustande kommen. Dies haben wir in Rekurs auf das Konzept der *Symbolischen Gewalt* bezogen auf Tür-und-Angel-Gespräche und ihre materialen Arrangements untersucht (vgl. Bischoff-Pabst/Betz/Kaak 2022). Ebenfalls hat sich das Konzept der *Passung* in Praktiken des *Doing Collaboration* – angewandt auf die Herstellung von kulturellen (Nicht-)Passungsverhältnissen zwischen Familie und Kita – als ertragreich erwiesen, wie dies andernorts am Beispiel des Geburtstagsfeierns in der Kita empirisch herausgearbeitet wurde (vgl. Bischoff-Pabst 2021).

4 Fazit: Was leistet das Konzept *Doing Collaboration* zur Erforschung von Partnerschaften?

In diesem Beitrag haben wir Perspektiven und Befunde des Projekts PARTNER entlang der theoretischen, methodologischen und empirischen Ausarbeitung des *Doing Collaboration* zwischen Fachkräften, Eltern und Kindern in der Kita aufgezeigt. Drei Desiderate in Forschung und Qualitätsentwicklung zur Programmatik der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft bildeten hierfür den Ausgangspunkt: die Verengung auf bildungsbezogene Rahmungen des Verhältnisses von Kita und Familie, die unklare Position der Kinder sowie die geringe Beachtung der vielfältigen Reproduktionsmechanismen von Ungleichheit in der

Zusammenarbeit von Kita und Familie. Durch die praxistheoretisch informierte Perspektive auf das *Doing Collaboration* und die sensibilisierenden Konzepte (*Boundary Work*, *Boundary Objects*, *Bridging Agents*, Mitspielkompetenzen und *Doing Difference*) konnte herausgearbeitet werden, dass die Praxis des Programms der BEP vielschichtig, multiperspektivisch und durch unterschiedliche Verhältnisgestaltungen zwischen Kita und Familie geprägt ist.

Dabei wurde ebenfalls sichtbar, dass sich die in den programmatischen Leitlinien bereits aufscheinende, konzeptionell kaum eingelöste und deshalb auch ambivalente Rolle der Kinder als Partner:innen in der Praxis fortschreibt. Dies ist allerdings nicht als Umsetzungsproblem der BEP oder als Hinweis auf die falsche Haltung von Fachkräften und die schlechte Qualität der Einrichtungen zu verstehen. Vielmehr zeigen unsere Analysen, dass diese unklare und ambivalente Konzeptualisierung von Kindern als Partner:innen in der Zusammenarbeit eng mit der strukturell eigenwilligen Positionierung der Kinder zwischen ihrem familialen Zuhause und den Kitas zusammenhängt. Dabei macht die aufgezeigte Doppelrolle der Kinder als Grenzobjekte und Überbrückungsagent:innen im *Doing Collaboration* die vielfältigen und zum Teil auch konfligierenden Rahmungen des Verhältnisses von Kita und Familie noch einmal in besonderer Weise sichtbar.

Kitas sind insofern keine pädagogischen Sonderräume, in denen sich – wie mit der Programmatik der BEP insinuiert – „gute“ Zusammenarbeit ausschließlich über eine am Wohl des Kindes und der Idee einer gemeinsam abgestimmten Bildungspraxis zwischen Familie und Kita klassifizieren ließe. Ganz im Gegenteil: Die gesellschaftlichen, wohlfahrtsbezogenen und institutionellen Konturierungen des Verhältnisses zwischen den privaten und öffentlichen Orten der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung – und die damit verbundenen Widersprüche – werden in den alltäglichen Beziehungen und Positionierungen von Kindern und Erwachsenen im Feld der Kindertagesbetreuung reproduziert. Die programmatische Verengung der Beziehungen zwischen Fachkräften, Eltern und Kindern auf die Ziele Bildung und Erziehung sowie eine hierarchiefreie und symmetrische Partnerschaft zwischen den Akteur:innen läuft hier entsprechend Gefahr, die tatsächlich zu leistende Komplexität des Zusammenarbeitens systematisch zu unterlaufen und deshalb unter Umständen auch ihre angestrebte Wirkung zu verfehlen.

Die praxisanalytische und ungleichheitstheoretisch informierte Perspektive auf das *Doing Collaboration* könnte entsprechend gleich mehrere Impulse setzen, die neben der Bedeutung für die Grundlagenforschung auch Qualitätsentwicklungsprozesse im Feld der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung berühren:

- Die praxistheoretische Verschiebung des Blicks weg von einem Verständnis einzelner Personen als Sinnstifter:innen der gemeinsamen erlebten Alltagspraxis hin zur Frage der Stabilisierung von Praktiken, die über unterschiedliche und fragmentierte Beiträge von Personen, Räumen und Objekten

geleistet werden, erlaubt es für die Teams, auch das alltägliche Scheitern der BEP für Qualitätsentwicklungsprozesse fruchtbar zu machen. Konflikte, Unstimmigkeiten und nicht zur Programmatik passende Praktiken wären so auch als Chancen zur reflexiven Sensibilisierung für die Ambivalenzen und unerwünschten Dynamiken des Zusammenarbeitens zu begreifen.

- Darüber hinaus macht ein praxisanalytischer Ansatz zur Ungleichheitsreproduktion im *Doing Collaboration* sichtbar, wie sich im Miteinander von Fachkräften, Eltern und Kindern die Asymmetrie zwischen Fachkräften als Vertreter:innen einer *öffentlichen Institution* sowie Eltern und Kindern als Vertreter:innen der *privaten Familie* reproduziert, die im Kontext des hegemonialen Bildungsdispositivs in ihrer pädagogischen Funktionalität strukturell abgewertet wird.
- Und drittens wird die Rolle der Kinder nicht länger lediglich in ihrer advokatorischen Einbeziehung in die Partnerschaft zwischen Familie und Kita gesehen, sondern ihre Positionierung genauer betrachtet. Dies macht nicht nur ihre eigenständigen Beiträge zur Zusammenarbeit jenseits eines Partnerideals sichtbar, sondern auch die Lern- und Sozialisationsprozesse, die sich erst durch diese Platzierung zwischen Kita und (ihren ungleich positionierten) Familien entfalten.

Mit Blick auf den dritten Aspekt wurde im Verbundprojekt PARTNER ein Kartenset entwickelt, das anhand von Konzepten und praxisbezogenen Reflexionsangeboten für die besonderen Positionierungen der „Kinder als Akteure in Kita und Gesellschaft“ sensibilisiert und in der Aus- und Fortbildung sowie im Selbststudium eingesetzt werden kann. Das Set wird ab 2023 als Open-Access-Produkt im Beltz Verlag zugänglich sein (vgl. Betz/Bollig i. E.).

Literatur

- Aich, Gernot/Behr, Michaela (2016): Gesprächsführung mit Eltern in der Kita. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2017): Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 271–297.
- BAGLJÄ – Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (2014): Flexibilisierung der Kindertagesbetreuung I. Anforderungen an bedarfsgerechte, familienunterstützende und flexible Angebotsformen der Kindertagesbetreuung. Köln: BAGLJÄ.
- Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (2007): Zwischen Elternrecht und Kindeswohl. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 614–636.
- Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja/Bollig, Sabine (im Erscheinen): Kinder in Kita und Gesellschaft. 105 Reflexionskarten für die frühpädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Betz, Tanja/Eunicke, Nicoletta (2017): Kinder als Akteure in der Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und Familien? Eine Analyse der Bildungs- und Erziehungspläne. In: *Frühe Bildung* 6, H. 1, S. 3–9.
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen (Forschungsbericht 1). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.) (2018): *Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familie, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Cloos, Peter/Krähnert, Isabell/Zehbe, Katja (2021): Kinder, Eltern, pädagogische Fachkräfte: Programmatiken und Praktiken institutioneller Verhältnisverschiebungen zwischen Familie und Kindertageseinrichtungen. In: *Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit* (Hrsg.): *Familien im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 85–99.
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Bollig, Sabine/Göbel, Sabrina/Kaak, Nadine/Sichma, Angelika (2020): Parent-Teacher Partnerships, Collaboration with Families, Parental Participation: Day-care-Family Relations from the Perspective of Inequality Research. *Kindheitsforschung – Working Paper 1*. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.
- Bilgi, Oktay/Blaschke-Nacac, Gerald/Durand, Judith/Schmidt, Thilo/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.) (2021): „Qualität“ revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bindges, Anna-Lena (2021): Verhandlungen des Pausenbrotes. Eine ethnographische Studie über die Verhältnisgestaltungen zwischen Kindertageseinrichtung und Familie am Beispiel der Brotdose. Masterarbeit. Universität Trier.
- Bischoff-Pabst, Stefanie (2021): „Geburtstag feiern in der Kita“ als doing collaboration – Analysen zu (ungleichen) Passungen zwischen Familie und Kindertageseinrichtung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 6, H. 1, S. 7–21.
- Bischoff-Pabst, Stefanie/Betz, Tanja/Kaak, Nadine (2022): Symbolische Macht im doing collaboration zwischen Kindertageseinrichtung und Familie – Verschränkte Verhältnisse in der frühen Kindheit. In: *Bak, Raphael/Machold, Claudia* (Hrsg.): *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 217–232.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2021): *Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ.
- Bollig, Sabine (2018): Kinder als Akteure des Feldes früher Bildung, Betreuung und Erziehung: Vorschlag zu einer praxistheoretischen Methodologisierung und Dimensionalisierung des Agency-Konzepts in frühpädagogischer Forschung. In: *Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Koch, Sandra/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried* (Hrsg.): *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 136–151.
- Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2014): Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34, H. 3, S. 263–279.
- Bollig, Sabine/Sichma, Angelika (im Erscheinen): „Weißt du, das ist Arbeit der Familie.“ Zu- und Abweisung von Optimierungsansprüchen als boundary work im Verhältnis von Eltern und Kindertageseinrichtungen. In: *Fahrenwald, Claudia/Schröer, Andreas/Weber, Susanne M.* (Hrsg.): *Organisation optimieren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bollig, Sabine/Honig, Michael-Sebastian/Nienhaus, Sylvia (2016): Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2-4-jähriger Kinder. Belval: Université du Luxembourg.
- Bollig, Sabine/Schu, Nadja/Sichma, Angelika (im Erscheinen): Children as Informants. Children's Active Participation in Building Relations Between Family and Early Childhood Education and Care Institutions. In: *Bollig, Sabine/Groß, Lisa* (Hrsg.): *Practicing the Family. The Doing and Making of Family In, With and Through Education and Social Work*. Bielefeld: Transcript.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): *Ethnografie – Die Praxis der Feldforschung*. 3. überarbeitete Auflage. Konstanz: UTB.

- Clarke, Adele (2004): *Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn*. New York: Sage Publications.
- Dahlberg, Gunilla/Moss, Peter/Pence, Alan (2013): *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Languages of evaluation*. 3. Auflage. London: Routledge.
- Dencik, Lars (1989): *Growing Up in the Post-Modern Age: On the Child's Situation in the Modern Family, and on the Position of the Family in the Modern Welfare State*. In: *Acta Sociologica* 32, H. 2, S. 155–180.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren: Eine Einführung. Qualitative Sozialforschung*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Gillies, Val (2011): *From Function to Competence: Engaging with the New Politics of Family*. In: *Sociological Research Online* 16, H. 4, S. 109–119.
- Göbel, Sabrina/Bollig, Sabine (im Erscheinen): *Doing Shared Care in ECEC Institutions*. In: Bollig, Sabine/Groß, Lisa (Hrsg.): *Practicing the Family. The Doing and Making of Family In, With and Through Education and Social Work*. Bielefeld: Transcript.
- Großkopf, Steffen (2020): *Pädagogische Begriffsproduktion und Ideologie: Das Beispiel Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*. In: Großkopf, Steffen/Winkler, Michael (Hrsg.): *Reform als Produktion. Ideologiekritische Blicke auf die Pädagogik*. Würzburg: Ergon, S. 93–116.
- Hirschauer, Stefan (2014): *Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 43, H. 3, S. 170–191.
- Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (Hrsg.) (2004): *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Janssen, Jeroen/Vandenbroeck, Michel (2018): *(De)constructing parental involvement in early childhood curricular frameworks*. In: *European Early Childhood Education Research Journal* 26, H. 6, S. 813–832.
- Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (2018): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Karila, Kirsti (2006): *The significance of parent-practitioner interaction in early childhood education*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 7, H. 1, S. 7–24.
- Kelle, Helga (2001): *Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 21, H. 2, S. 192–208.
- Kesselhut, Kaja (2015): *Machtvolle Monologe. „Elterngespräche“ als Herstellungsorte von Differenz*. In: Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–22.
- Krähnert, Isabell/Zehbe, Katja/Cloos, Peter (2022): *Polyvalenz und Vulneranz. Empirische Perspektiven auf inklusionsorientierte Übergangsgestaltung in Elterngesprächen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Langley, Ann/Lindberg, Kasja/Mørk, Björn Eric/Nicolini, Davide/Raviola, Elena/Walter, Lars (2019): *Boundary work among groups, occupations, and organizations: From cartography to process*. In: *The Academy of Management Annals* 13, H. 2, S. 704–736.
- Lehrer, Joanne/Hadley, Fay/Van Laere, Katrien/Rouse, Elizabeth (2022): *Relationships with Families in Early Childhood Education and Care. Beyond Instrumentalization in International Contexts of Diversity and Social Inequality*. London: Routledge.
- Manning, Stephan (2004): *Public Private Partnership as „Negotiated Order“*. In: *Berliner Journal für Soziologie* 14, H. 1, S. 95–112.
- Menzel, Britta (2022): *Kinderperspektiven auf institutionalisierte Elterngespräche in Kindertageseinrichtungen*. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 15, H. 1, S. 31–45.
- Mierendorff, Johanna (2010): *Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit*. Weinheim und München: Juventa.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian (2021): *Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in KiTas*. In: Bilgi, Oktay/Blaschke-Nacak, Gerald/Durand, Judith/Schmidt, Thilo/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): *„Qualität“ revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 180–198.

- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32, H. 4, S. 282–301.
- Reitz, Eva (2022): Differenz und Herstellung von Differenz in institutionell gerahmten Gesprächen zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern in Kindertageseinrichtungen. *Kindheitsforschung – Working Paper* 5. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität.
- Reyer, Jürgen (2015): Die Bildungsaufträge des Kindergartens. Geschichte und aktueller Status. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania: Penn State University Press.
- Schmidt, Robert/Volbers, Jörg (2011): Öffentlichkeit als methodologisches Prinzip. Zur Tragweite einer praxistheoretischen Grundannahme. In: *Zeitschrift für Soziologie* 40, H. 1, S. 24–41.
- Schnoor, Oliver (2021): Kinder als Außenseiter der Organisation – Pädagogik als Verarbeitung von Nichtmitgliedern. In: Schröer, Andreas/Königeter, Stefan/Manhart, Sebastian/Schröder, Christian/Wendt, Thomas (Hrsg.): *Organisation über Grenzen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 279–292.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzluff, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2): In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, H. 1, S. 353–402.
- Star, Susan Leigh (2015): Die Struktur schlecht strukturierter Lösungen. Grenzübekte und heterogenes verteiltes Problemlösen. In: *Navigationen – Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften* 15, H. 1, S. 57–77.
- Thon, Christine (2022): Kindertagesstätte als pädagogische Sphäre und Familie als ihr konstitutives Außen. In: Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (Hrsg.): *Eltern und pädagogische Institutionen: Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 20–36.
- Zehbe, Katja/Cloos, Peter (2021): Normfokussierungen: Empirische Perspektiven auf Elterngespräche in inklusiven Kindertageseinrichtungen. In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 4.

Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen und die Bedeutung des migrationsgesellschaftlichen und organisationalen Kontexts

Drorit Lengyel, Elke G. Montanari, Tanja Salem,
Barbara Graßer

Abstract

Der Beitrag präsentiert Ergebnisse des interdisziplinären Verbundprojekts „Sprachbildungsprofis in mehrsprachigen Kitas“ (SprabiPiKs). Ziel des Projekts war es, Interaktionsqualität in der Kindertageseinrichtung aus handlungsorientierter Perspektive empirisch zu untersuchen und ihre Entfaltung im Qualitätsgefüge aus einrichtungsinternen und -externen Bedingungen der je spezifischen Einrichtung zu bestimmen. Im Beitrag wird die erarbeitete Konzeptualisierung von Interaktionsqualität vorgestellt. Anhand eines Falls aus dem SprabiPiKs-Sample wird die Relevanz der Bedingungen in Bezug auf den migrationsgesellschaftlichen Kontext und den Umgang mit Mehrsprachigkeit für das Interaktionshandeln der einzelnen pädagogischen Fachkraft herausgearbeitet. Die gewonnenen Erkenntnisse weisen auf die Notwendigkeit hin, in Professionalisierungsmaßnahmen die organisationale Ebene und die Orientierungen im Team zu berücksichtigen.

Schlagwörter: Kindertageseinrichtung, Interaktion, Interaktionsqualität, Mehrsprachigkeit, Professionalisierung

1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse des Verbundprojekts „Sprachbildungsprofis in mehrsprachigen Kitas“ (SprabiPiKs) vorgestellt. Ausgangspunkt des Projekts war der Forschungsstand zu pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen (Kitas), insbesondere zur Fachkraft-Kind-Interaktion, sowie zur Rolle einrichtungsexterner und -interner Bedingungen zur Schaffung von sprachbezogener Interaktionsqualität. Relevant aus Sicht der Fachgebiete Interkulturelle

Erziehungswissenschaft und Deutsch als Zweitsprache – die Autorinnen sind Vertreterinnen dieser Subdisziplinen – sind dabei Befunde quantitativer Studien, die aufzeigen, dass die Interaktionsqualität in Gruppen mit einem Anteil von ca. 40 % Kindern mit Migrationshintergrund sinkt (vgl. z. B. Kratzmann et al. 2013). Außerdem wurde deutlich, dass Fachkräfte, die sich für die Einbeziehung der Mehrsprachigkeit der Kinder aussprechen, eine niedrigere Interaktionsqualität zeigen als solche, die diese Ansicht nicht teilen (vgl. Kratzmann et al. 2013).

Vor diesem Hintergrund war im Projekt von Interesse, in Kitas mit einem ähnlichen höheren Prozentsatz an Kindern mit Migrationshintergrund *qualitativ* anhand von Fallstudien zu untersuchen, welche sprachbezogenen Praktiken Fachkräfte anwenden, wie sie diese wahrnehmen und begründen und welche Rolle strukturelle und sozialräumliche Merkmale der Einrichtungen sowie organisationale Bedingungen spielen. Ziel dieses Beitrags ist es, die im Projekt interdisziplinär erarbeitete Konzeptualisierung von Interaktionsqualität vorzustellen. Mithilfe der entwickelten Kategorien analysieren wir die Qualität der Interaktionen an einem Fallbeispiel. Im Hinblick auf das Einbeziehen von Mehrsprachigkeit als Teil von Interaktionsqualität in der Migrationsgesellschaft fragen wir außerdem danach, welche Bedeutung der migrationsgesellschaftliche Kontext des Sozialraums und die Orientierungen der Kita-Teams in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit für das Interaktionshandeln der Fachkräfte haben.

In Kapitel 2 geben wir Einblick in den Forschungsstand, an den unsere Untersuchung anknüpft. Danach legen wir in Kapitel 3 das Untersuchungsdesign des Projekts dar. In Kapitel 4 gehen wir zunächst auf das von uns erarbeitete Verständnis von Interaktionsqualität ein, um im Anschluss den Fall einer Kita darzustellen. Die hieraus gewonnenen Erkenntnisse werden abschließend in Kapitel 5 diskutiert, und es wird ein Fazit gezogen.

2 Interaktionsqualität und ihre Entfaltung im kompetenten System – Forschungsstand und Desiderate

Ausgangspunkt unserer Untersuchung war der Befund, dass der Besuch von Kitas, die eine hohe pädagogische Qualität aufweisen, einen positiven Einfluss auf kindliche Entwicklungsbereiche ausübt (im Überblick vgl. Anders 2013). Dabei zeigte sich jedoch, dass zwar die deutschsprachlichen Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern (vgl. Biedinger/Becker 2010; Kotzerke et al. 2013) beeinflusst werden, es den Kitas jedoch noch nicht flächendeckend gelingt, Nachteile von mehrsprachigen gegenüber einsprachigen Kindern auszugleichen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Diese Nachteile kumulieren sich über die Bildungsbiografie hinweg und beeinträchtigen die Bildungsteilhabe mehrsprachiger Kinder (vgl. Faust/Roßbach 2014; Montanari et al. 2015). Ein Grund hierfür wurde und wird darin gesehen, dass die Anregung und Unterstützung

von Sprachbildungs- und Lernprozessen in Deutschland verbesserungswürdig ist (vgl. u. a. Fried 2013; Wildgruber/Wirts/Wertfein 2014).

Es geht im Kern um das Interaktionshandeln von Fachkräften, das laut Schelle, Friederich und Buschle als „entscheidender Aspekt der Qualität in einer Kita hervorgehoben“ wird (Schelle/Friederich/Buschle 2020, S. 205). Die Fachkraft-Kind-Interaktion im Bildungsbereich Sprache wird seit einigen Jahren verstärkt mit für den deutschen Kontext adaptierten CLASS-Skalen (Classroom Assessment Scoring System; vgl. Pianta/Hamre 2009) erfasst (vgl. Weltzien et al. 2017), und auch der Einsatz der KES-Skalen (Kindergarten-Einschätzungsskalen) ist weit verbreitet (vgl. Tietze et al. 2005). Daneben gibt es bereichsspezifische Studien, in denen die sprachliche Interaktion im Rahmen der alltagsintegrierten Sprachbildung, des adaptiven Sprachförderhandelns oder in Bezug auf Sprachlehrstrategien untersucht wird (vgl. Beckerle/Linck/Bernecker 2021; Göbel/Cloos/Hormann 2021; Hormann/Neugebauer/Koch 2021). Vernachlässigt wird in den vorliegenden Konzeptualisierungen jedoch, dass sprachliche Interaktionen in einen gesellschaftlichen und auch in einen institutionellen Kontext eingebettet sind.

Forschung im Bereich der (alltagsintegrierten) Sprachbildung und den Spracherwerb unterstützenden Bedingungen konzentriert sich bisher auf die pädagogische Fachkraft als sprachliches Vorbild, das Input bereitstellt (vgl. Beckerle et al. 2021). Zudem gelten der Einsatz von Sprachlehrstrategien, wie Erweiterungen der kindlichen Äußerung z. B. durch Expansion, Umformung, korrekatives Feedback, modellierte Selbstkorrektur und Extension (vgl. hierzu für die entwicklungsproximale Sprachtherapie: Dannenbauer 1984), und ein sinnvoller Gebrauch von Fragen als Kennzeichen einer guten Qualität von Interaktionen (vgl. Lengyel 2017; Schmidt et al. 2019; Hormann/Neugebauer/Koch 2021). Empirische Erkenntnisse aus der Frühpädagogik belegen, dass die Fachkraft eine Anregungsqualität für kindliche Äußerungen entwickeln kann, wenn sie ein sprachliches Vorbild ist, das über die verwendete Sprache in phonologischer, syntaktischer, lexikalischer und pragmatischer Hinsicht ausreichend Schlüsselinformationen für den Sprachaneignungsprozess bereitstellt, dessen Sprache also nicht verarmt, stark vereinfacht und stereotypisiert ist oder eine teilweise angeeignete Lernervarietät mit zahlreichen Inkonsistenzen darstellt (vgl. Kammermeyer/Roux/Stuck 2017; Kammermeyer et al. 2019).

Zudem sollte der Input der Fachkraft kindorientiert sein, und explizite Sprachlehrstrategien sollten nicht schematisch oder als stereotype Äußerungen eingesetzt werden, da sie die Fachkraft-Kind-Interaktion nicht verbessern (vgl. Kurtenbach/Bose 2014). Es zeigt sich außerdem, dass Interaktionsmöglichkeiten oft nicht optimal genutzt werden und Möglichkeiten, Dialoge weiterzuentwickeln, von den pädagogischen Fachkräften häufig nicht bemerkt oder umgesetzt werden (vgl. König 2009, 2016). Diese Ergebnisse werden aus linguistischer Perspektive bestätigt. So kommt Ricart Brede in ihrer Untersuchung von 48 Sprachfördersituationen in 30 Kitas zu folgendem Schluss: „Die durchschnittlich sechs

anwesenden Kinder sprechen pro Minute zusammen lediglich 70 Morpheme; ihr Sprechanteil ist damit addiert immer noch geringer als der der Sprachförderperson. Dies trifft auf alle Arten von Aktivitäten zu [...]“ (Ricart Brede 2011, S. 221).

Weitere, das Projekt leitende Forschungsbefunde waren, dass die Qualität von Interaktionen maßgeblich (wenn auch nicht ausschließlich) von der professionellen Kompetenz frühpädagogischer Fachkräfte abhängt, die sich grob in Wissen, Können und Handeln gliedert (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011). So konnten Fried (2013) und Ofner (2014) Zusammenhänge zwischen dem Wissen und der sprachbezogenen Interaktionsqualität nachweisen, während andere Autor:innen (vgl. Müller/Geyer/Smits 2016; Wirts/Wildgruber/Wertfein 2017) keinen Zusammenhang zwischen theoretischem Wissen (in Abgrenzung zu erfahrungsbasiertem) und dem Handeln ausmachen konnten, ebenso wenig wie zwischen Können und Sprachhandeln der Fachkräfte. Damit eröffnete sich die Frage, wie das professionelle Wissen frühpädagogischer Fachkräfte in der Praxis zum Tragen kommen kann. Im Modell „professionelle Kompetenz als Kontinuum“ von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) moderieren sogenannte „situationsspezifische Fähigkeiten“, nämlich Wahrnehmung, Interpretation und Handlungsplanung, zwischen Wissen und Handeln. Mithilfe dieses Modells haben wir im Projekt untersucht, was diese Fähigkeiten empirisch im Kontext von Interaktionshandeln und sprachlicher Bildung kennzeichnet und wie sich ihre Beziehung zu Dispositionsfacetten und dem eigenen Handeln darstellt.

Da in diesem Beitrag nicht die situationsspezifischen Fähigkeiten im Fokus stehen sollen, stellen wir den Forschungsstand an dieser Stelle nicht dar und verweisen auf die Publikationen von Salem et al. (2020), Salem und Lengyel (eingereicht), Salem und Graßer (i. Vorb.) sowie Montanari und Lengyel (i. Vorb.).

Neben der professionellen Kompetenz pädagogischer Fachkräfte ist auch das kompetente System (vgl. Urban et al. 2012) maßgeblich für die Entwicklung der Interaktionsqualität. Es verweist über die Bedeutung der professionellen Kompetenz der Fachkräfte für die pädagogische Qualität in Kitas hinaus auf die Relevanz struktureller Merkmale des Sozialraums sowie der sozialräumlichen Vernetzung (vgl. Urban et al. 2012; Hogrebe 2014) und auch auf die Rolle der Leitungskräfte. Die hohe Bedeutsamkeit von Kita-Leitungen im Zusammenhang mit der Umsetzung des Bildungsbereichs Sprache ist eine zentrale Erkenntnis von Salem (2018).

Thole et al. (2015) zeigen zudem in ihrer Studie zu wissensbasierten Deutungs- und Handlungskompetenzen pädagogischer Fachkräfte die Verschränktheit dieser Komponenten auch im Hinblick auf das Team auf. So schreiben sie, dass „alltägliche Erfahrungen, die soziale Situiertheit des beruflichen Alltags und die organisationale Strukturiertheit der jeweiligen Kindertageseinrichtung – also beispielsweise die Teamkonstellationen, die gemeinsam geteilten pädagogischen Überzeugungen sowie die Konzeption der Einrichtung – die Sicht auf die eigene

Praxis [...] prägen“ (Thole et al. 2015, S. 129). Viernickel et al. (2013) widmen sich in ihrer Untersuchung vorrangig den (pädagogischen) Orientierungen des Teams (und der Leitungskräfte) in der Umsetzung der Bildungsbereiche. In Bezug auf sprachliche Interaktionen in Kitas mit mehrsprachiger Klientel wurden Teamorientierungen noch nicht näher untersucht, sodass auch dieses Desiderat in SprabiPiKs bearbeitet wurde.

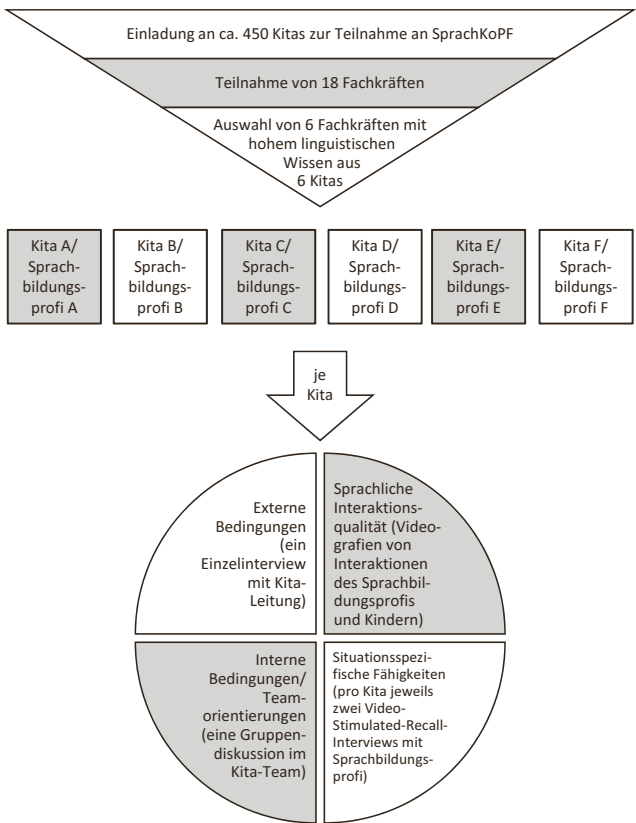
3 Das Projekt Sprachbildungsprofis in mehrsprachigen Kitas

Im Projekt SprabiPiKs wurden qualitative Fallstudien in sechs Kindertageseinrichtungen durchgeführt, um sprachbezogene Fachkraft-Kind-Interaktionen in ihrem je spezifischen migrationsgesellschaftlichen und mehrsprachigen Kontext zu untersuchen. Dabei wurden das theoretische linguistische Wissen (Disposition) und die situationsspezifischen Fähigkeiten der pädagogischen Fachkräfte (im Sinne von Blömeke/Gustafsson/Shavelson 2015) sowie interne und externe Bedingungen der Organisation berücksichtigt.

Gewinnung des Samples

Der Gewinnung des Samples lag eine aufwendige Strategie zugrunde (vgl. ausführlich Salem et al. 2020). Ziel war es, sechs Kitas zu gewinnen, in denen mindestens eine pädagogische Fachkraft mit einem hohen theoretischen linguistischen Wissen arbeitet. Um dieses Kriterium zu erfüllen, erfolgte zunächst ein quantitativ orientiertes Sampling. Hierfür wurden im ersten Schritt über 400 Kitas angeschrieben und zur Teilnahme am SprachKoPF-Test (Untertest Wissen) eingeladen. *SprachKoPF* ist ein computergestütztes Verfahren, um die Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte standardisiert zu erfassen. Anhand der Normierungsstichprobe des Tests können die Ergebnisse in eine Rangfolge gebracht werden. Diese Einteilung erfolgt auf Basis des Vergleichswerts $MW = .33$ der Gruppe „Päd. Fachkräfte im Beruf“ (Thoma/Tracy 2017, S. 8). Aus den Kitas sollten jeweils zwei Fachkräfte an dem Test teilnehmen. Insgesamt bearbeiteten 18 Fachkräfte den Online-Test (maximal zwei Fachkräfte pro Einrichtung). Von den Teilnehmenden erzielte die Hälfte ein Ergebnis, das über dem Vergleichswert lag. Die Betreffenden verfügten also über ein hohes linguistisches Wissen. Aus dieser Gruppe wurden sechs Fachkräfte aus sechs unterschiedlichen Kitas einer Großstadt ausgewählt (vgl. Abb.). Aufgrund ihres attestierten hohen linguistischen Wissens haben wir sie als *Sprachbildungsprofis* bezeichnet.

Abbildung: Forschungsdesign des Projekts SprabiPiKs



Quelle: Eigene Darstellung

Die sechs Kitas liegen in unterschiedlichen Stadtteilen über die Großstadt verteilt. Fünf Kitas befinden sich in jeweils einem Stadtteil mit einem mittleren Statusindex¹, eine in einem Stadtteil mit sehr niedrigem Statusindex. Die Einrichtungen unterscheiden sich zudem hinsichtlich ihrer Größe (Anzahl der betreuten Kinder von 34 bis 140; Anzahl der Fachkräfte von acht bis 29). Der geringste Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund liegt bei 35 %, der höchste bei 98 %. In den Einrichtungen sind zwischen sechs und 13 Sprachen vertreten, Deutsch einbezogen. Sprachbildung stellt in allen Kitas einen Schwerpunkt der Arbeit dar.

1 Mit dem städtischen Sozialmonitoring werden soziale Merkmale wie der Anteil der Arbeitslosen, der Empfängerinnen und Empfänger von SGB-II-Leistungen sowie der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den statistischen Gebieten erfasst. Mit dem Statusindex werden die Gebiete in die Kategorien hoch, mittel, niedrig und sehr niedrig eingeteilt.

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, wurden verschiedene Untersuchungsmethoden eingesetzt (vgl. Abb.). Für die Analyse der sprachlichen Interaktionen wurde mit Videobeobachtungen in den Kitas gearbeitet. Dafür wurde die jeweils mit den Wissenschaftlerinnen zusammenarbeitende Fachkraft, der Sprachbildungsprofi, in ihrem Kita-Alltag mit den Kindern gefilmt. Zudem wurden von den Wissenschaftlerinnen zum Zweck der Vergleichbarkeit Situationen vorgegeben, die in allen Kitas durchgeführt und videografiert wurden: „Memory-Spiel“, „Rollen- und Fantasienspiel“, „Vorlesen eines Bilderbuchs“ und „Kinder helfen“ (z. B. beim Tischdecken). Das Videokorpus umfasst 90 Stunden und 33 Minuten. Von den gefilmten Situationen wurden ca. neun Zeitstunden mit dem Programm EXMARaLDA nach den von Ehlich und Rehbein entwickelten Konventionen der halbinterpretativen Arbeitstranskriptionen (HIAT) vollständig transkribiert (vgl. z. B. Rehbein et al. 2004). Die Situationsausschnitte wurden schließlich mit den Kategorien der Funktionalen Pragmatik analysiert (siehe Kap. 4.1). Tabelle 1 zeigt den Umfang des Videokorpus, der für jede Kita (KA, KB usw.) unterteilt ist in Alltagssituationen (freie Situationen) und vorgegebene Situationen. In Kita D und Kita F konnte die vorgegebene Situation „Kinder helfen“ nicht gefilmt werden.

Tabelle 1: Umfang des Videokorpus (nach Zeitdauer)

	KA	KB	KC	KD	KE	KF	total
Alltags-situationen	19:50:31	19:43:54	19:16:49	20:15:22	02:37:17	02:08:09	83:52:02
Vorgegebene Situationen	01:13:06 (4/4)	01:25:58 (4/4)	01:00:46 (4/4)	00:47:20 (3/4)	01:09:27 (4/4)	01:05:07 (3/4)	6:41:44

Quelle: Eigene Darstellung

Um die situationsspezifischen Fähigkeiten zu erheben, wurden mit jedem Sprachbildungsprofi zwei Video-Stimulated-Recall-Interviews (vgl. Stough 2001) durchgeführt, eines direkt im Anschluss an die jeweiligen Videoerhebungen, das zweite ca. ein halbes Jahr später. Grundlage für die Interviews waren videografierte Sequenzen zwischen dem jeweiligen Sprachbildungsprofi und Kindern.

Während der Erhebung schaute sich die Fachkraft gemeinsam mit einer Forscherin aus dem erziehungswissenschaftlichen Teilprojekt die zur Verfügung gestellten Videosequenzen ihrer eigenen Interaktionen an. Wann immer ihr etwas an ihrem sprachlichen Handeln auffiel, stoppte sie das Video, verbalisierte ihre Wahrnehmung der Situation und wurde danach aufgefordert, ihr Handeln zu interpretieren. Die Vorbereitung und Durchführung werden ausführlicher von

Salem et al. (2020) vorgestellt, das Auswertungsverfahren sowie erste Ergebnisse werden von Salem und Graßer (i. Vorb.) veröffentlicht.

Interviews mit Leitungskräften

Zur Erfassung interner und externer, u. a. migrationsgesellschaftlicher Bedingungen der Einrichtung aus Perspektive der Kita-Leitungen wurden semi-strukturierte 90-minütige Einzelinterviews mit ihnen geführt, die im Anschluss inhaltlich-semantic (vgl. Dresing/Pehl 2018) transkribiert wurden. Vorab erhielten die Leitungen einen Fragebogen zu strukturellen Merkmalen des Sozialraums, strukturellen Rahmendaten der Kita selbst sowie zu den Kooperationspartner:innen und Kooperationsbeziehungen. Die Interviews wurden u. a. aus raumtheoretischer Perspektive (vgl. Dirks/Kessl 2012; Stosić 2012) inhaltsanalytisch (vgl. Kuckartz 2014) ausgewertet. Dieser Perspektive zufolge sind für die (Re-)Produktion von Raum im Kontext von Bildung und Erziehung u. a. folgende Dimensionen relevant, die zugleich zwei unserer Oberkategorien darstellen: *Raum der Repräsentation*, d. h. die Wahrnehmung und das Erleben des Raums aus Sicht der Akteur:innen selbst, und *Repräsentationen des Raums*, also der öffentliche und mediale Diskurs über den Raum, aber auch statistische Daten zur Zusammensetzung der Bevölkerung im Stadtteil. Zusätzlich wurden in SprabiPiKs zwei weitere Kategorien gebildet: *Rolle der Leitung* und *sozialräumliche Vernetzung*. Um die Syntheseleistungen der Leitungskräfte in der Gestaltung des konkreten Bildungsraums zu erfassen, wurden ihre Angaben aus den Interviews mit sozialstrukturellen und -kulturellen Bedingungen in den Einrichtungen und Sozialräumen (*Repräsentationen des Raums*) sowie den Kategorien *Raum der Repräsentation*, *sozialräumliche Vernetzung* und *Rolle der Leitung* verschränkt. Die Ergebnisse für alle sechs Fälle haben Salem und Lengyel (2020) publiziert.

Gruppendiskussionen

Als weitere Datenquelle zur Erfassung der Bedingungen bzw. der Orientierungen im Team dienten Gruppendiskussionen, die in jeder Kita stattfanden. Diskutiert haben Mitglieder des Teams (inklusive der jeweiligen Sprachbildungsprofis) auf der Grundlage zweier Stimuli. Der erste Stimulus bezog sich auf die Wahrnehmung der sozioökonomischen und -kulturellen Situation der Familien, der sozialräumlichen Belastungen in der Nachbarschaft der Kita und deren Auswirkungen auf die (sprachliche) Bildungssituation in den jeweiligen Familien und in der Kita (externe Bedingungen). Der zweite Stimulus fragte nach Orientierungen im Team zu ein- und mehrsprachiger Sprachbildung (interne Bedingungen). Die Diskussionen dauerten zwischen 64 und 90 Minuten.

Die Audioaufnahmen der Gruppendiskussionen wurden inhaltlich-semantic transkribiert (vgl. Dresing/Pehl 2018). Die Auswertung erfolgte mittels

der dokumentarischen Methode. Mit dieser werden explizites kommunikatives Wissen (der immanente Sinngehalt, das „Was“) und implizites kommunikatives Wissen (der dokumentarische Sinngehalt, das „Wie“) rekonstruiert (vgl. Bohnsack 2014). Wie bei der Anwendung dieser Methode üblich, wurde zunächst ein thematischer Verlauf je Gruppendiskussion angefertigt, wobei das Material in thematische Passagen strukturiert wurde. Im Anschluss daran wurden je Gruppendiskussion Passagen identifiziert, die thematisch zur Beantwortung der Fragestellung relevant erschienen. Hierbei wurden bereits Notizen zu Diskurselementen wie Interaktionsdichte, Metaphern, Beispiele eigener Praxis und Erzählungen angefertigt, da diese auf geteiltes implizites handlungsleitendes Wissen der Teammitglieder und somit auf gemeinsame Orientierungen hindeuten (vgl. Przyborski 2004). Diese Passagen wurden sodann nach den von Przyborski (2004) vorgeschlagenen Konventionen transkribiert.

Die Analyse wurde sequenziell durchgeführt, wobei jene Passagen einbezogen wurden, in denen die Praxis durch Beispiele und Erzählungen vergegenständlicht wurde. Zunächst wurde eine formulierende Interpretation durchgeführt und dabei das explizite kommunikative Wissen herausgearbeitet. Hiernach erfolgte die reflektierende Interpretation, um das implizite konjunktive Wissen zu erschließen (vgl. Lengyel/Salem 2022).

Vorteil der Kombination von verschiedenen Untersuchungsmethoden

Auf Basis der verwendeten unterschiedlichen Erhebungs- und Auswertungsverfahren wurden Profile der einzelnen Kitas erstellt und fallübergreifende Vergleiche zu spezifischen Fragestellungen durchgeführt, z. B. zur Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in die pädagogische Arbeit der Einrichtung (vgl. ausführlich Lengyel/Salem 2022) oder aber zu den Beziehungen zwischen Interaktionsqualität und situationsspezifischen Fähigkeiten der Fachkräfte (vgl. Salem/Graßer i. Vorb.).

Forschungsmethod(olog)isch unterliegen die qualitative Inhaltsanalyse und die dokumentarische Methode, die auf der praxeologischen Wissenssoziologie basiert, grundlegend unterschiedlichen Prämissen. Anschlussstellen bestehen jedoch zum einen – aus der Sicht der dokumentarischen Methode gesprochen – in der formulierenden Interpretation, also der Frage danach, welche Themen in Interviews und Gruppendiskussionen behandelt werden. Es kann auf dieser Ebene also nach thematischen (In-)Kongruenzen zwischen den Sichtweisen der Leitungskräfte und den Teamorientierungen gefragt werden. Zum anderen bietet die dokumentarische Methode mit der reflektierenden Interpretation die Möglichkeit, das implizite handlungsleitende Wissen zu rekonstruieren. Damit können Antworten auf die Fragen beige-steuert werden, wie die in den Videografien dokumentierten sprachlichen Interaktionen (und ihre Qualität) zustande kommen und wie in Wahrnehmungen und Interpretationen der individuellen

Fachkräfte im Team geteiltes implizites Handlungswissen zum Ausdruck und zum Tragen kommt.

4 Konzepte, Analysen, Ergebnisse

In diesem Kapitel wird zunächst die im Projekt erarbeitete Konzeptualisierung von Interaktionsqualität aus handlungsorientierter linguistischer Perspektive vorgestellt. Ausgehend davon wird ein Fall aus dem SprabiPiKs-Sample ausführlich betrachtet. Hierbei steht die Frage im Mittelpunkt, welche Bedeutung die spezifischen sozialräumlichen (migrationsgesellschaftlichen) und organisationalen Bedingungen für das Interaktionshandeln der Fachkräfte im Hinblick auf Mehrsprachigkeit aufweisen.

4.1 Konzeptualisierung von Interaktionsqualität

Ein Ergebnis des Projekts ist aus unserer Sicht eine handlungsorientierte Weiterentwicklung des Begriffs der Interaktionsqualität in der Kita. Ein handlungstheoretisches linguistisches Verständnis basiert auf der Auffassung von Sprache als einer gesellschaftlich ausgearbeiteten Form interaktional-kommunikativen Handelns (vgl. Ehlich 2007). Sprachliche Interaktionen finden zwischen mindestens zwei Beteiligten statt, die vor dem Hintergrund der (außersprachlichen) Wirklichkeit gemeinsam handeln und sowohl beim Sprechen als auch beim Zuhören in ihren jeweiligen mentalen Bereichen einen fortwährenden Wissensabgleich untereinander vornehmen. Dabei realisieren die Beteiligten ihre jeweils individuellen Ziele mit und in den sprachlichen Einheiten, die in der Gesellschaft für die Bewältigung spezifischer Zwecke zur Verfügung stehen (vgl. Redder/Guckelsberger/Graßer 2013).

Um die interaktiven Handlungen bei der Entwicklung individueller sprachlicher Kompetenz in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken, hat Ehlich (2009) den Fächer der Basisqualifikationen vorgeschlagen. Mit Basisqualifikationen sind solche grundlegenden sprachlichen Fähigkeiten gemeint, die zusammenwirkend erforderlich sind, um zielgerichtet sprachlich handeln zu können. Ehlich trennt in dem Fächer die Basisqualifikationen (u. a. phonische, semantische, morphologisch-syntaktische, pragmatische, diskursive und literale) analytisch und weist auf die Wechselbeziehungen zwischen diesen Qualifikationen hin. Mithilfe des Fächers wird der Blick auch auf diskursive Fähigkeiten gerichtet, wie die Entwicklung der *sprachlichen Kooperation* oder die Aneignung sprachlicher Handlungen, z. B. das Erzählen, Begründen, Erklären oder Beschreiben.

Die sprachlichen Handlungen, die sich Kinder in der Familie angeeignet haben, werden in den Bildungsinstitutionen Kita, Schule und Universität stetig

weiterentwickelt und ausgebaut, indem sie an den spezifischen Kontext der Institution und die damit einhergehenden institutionellen Handlungsziele angepasst werden. Im Fall von mehrsprachigen Familien ist zu berücksichtigen, dass die sprachlichen Handlungen in der bzw. den Familiensprachen (also gegebenenfalls auch im Deutschen) angeeignet werden. Die Kinder haben mit Eintritt in die Institution also schon Spracherfahrungen gesammelt und verfügen über diskursive Fähigkeiten (in anderen Sprachen), auf die sie bei der Weiterentwicklung ihres sprachlich-kooperativen Handelns zurückgreifen können.

Vor diesem Hintergrund wurde in SprabiPiKs die sprachliche Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern auf ihre Qualitäten für den *Spracherwerb* und die *Sprachenbildung* in ein- und mehrsprachigen Konstellationen untersucht. Interaktionsqualität wird aus der im Projekt angelegten funktional-pragmatischen Perspektive als *Erreichen gemeinsamer Handlungsziele von Sprecher:in und Hörer:in* verstanden. Eine hohe Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen in der Kita liegt in unserem Verständnis dann vor, wenn die Fachkraft den Kindern ein Anknüpfen an ihre Wissensbestände in der Ausführung und Erweiterung ihrer sprachlichen Handlungsmuster ermöglicht, um ihre Handlungsziele zu erreichen. Aus diesem Blickwinkel werden folgende Aspekte betrachtet:

- a) der Einsatz von Sprachlehrstrategien wie der Erweiterung von Äußerungen, komplexen echten Fragen und Rückmeldungen,
- b) die sprachlich-kooperative Fähigkeit, die eigenen Handlungspläne zurückzustellen, um Raum für die Sprechfähigkeit der Kinder zu schaffen,
- c) die gemeinsame Wissenskonstruktion in der Interaktion.

Zur kategorialen Erfassung von Interaktionsqualität wurden diese Aspekte anhand eines entwickelten Rasters von Rahmenkategorien weiter ausdifferenziert, um auf dieser Grundlage individuelle Interaktionsprofile der Fachkräfte erstellen zu können. Eine dieser Rahmenkategorien ist die *Länge der Interaktion*. Hier besteht eine Grundannahme darin, dass für die Entwicklung sprachlicher Handlungen größere Redeabschnitte nötig sind. Nur in mehreren Redewechseln ist es möglich, z. B. ein Thema weiterzuentwickeln oder ein Handlungsziel differenziert gemeinsam zu erreichen. Aus diesem Grund ist in unserer Konzeptualisierung die Länge der Interaktion, operationalisiert über die Redewechsel (Turns), ein erstes Maß. Zwar wären auch andere Maße für die Länge der Interaktion denkbar, z. B. die Verwendung niedrigfrequenter (seltener) Wörter oder die Anzahl von Handlungsmustern. Jedoch haben gesprächsanalytische Studien (vgl. z. B. Li/Zhang 2022) gezeigt, dass Turns ein gutes Maß darstellen, um Interaktionen und Gespräche zu rekonstruieren.

Weiterhin wurde bei den Fragen der Anteil besonders sprachanregender Fragen berücksichtigt. Hierzu zählen *komplexe Fragen*, *Nachfragen* und *komplexe*

Lehrerfragen. Lehrerfragen werden hier als Fachbegriff gebraucht und sind durchaus nicht nur auf Schule bezogen, daher könnte man sie auch als *Lehrfrage* bezeichnen. Sie werden didaktisch eingesetzt, wenn die oder der Fragende das Wissen bereits hat, aber erfragt werden soll, ob der andere Interaktant auch über das Wissen verfügt, oder wenn dieser zum Nachdenken angeregt werden soll. Komplexe Fragen liegen dagegen dann vor, wenn vom Kind eine mentale und sprachliche Handlung im Sinne einer Beschreibung oder einer Erklärung erforderlich ist (vgl. dazu auch Schmidt et al. 2019).

Bei den Rückmeldungen wurde der Anteil komplexer Rückmeldungen erfasst. Dazu zählen *modellierende* und *korrigierende Rückmeldungen* sowie *inhaltliche Weiterführungen* von sprachlichen Handlungen der Kinder.

Im Folgenden können nur einige wenige Auswertungen in der Falldarstellung einer Kita Raum finden (vgl. Montanari/Lengyel i. Vorb.). Neben der Feinanalyse des Transkriptausschnitts einer videografierten Situation und Auszügen aus den Stimulated-Recall-Interviews zu dieser Situation werden das Interview mit der Leitung und die Rekonstruktion der Gruppendiskussion herangezogen. Ziel ist es herauszuarbeiten, wie sich die vom Sprachbildungsprofi hervorgebrachte Interaktionsqualität vor dem Hintergrund der internen und externen Bedingungen entfaltet. Bei der Feinanalyse der Interaktionssequenz erfolgt zudem als Exkurs die Analyse eines zweiten, kurzen Transkriptausschnitts, um den Aspekt der gemeinsamen Wissenskonstruktion veranschaulichen zu können.

4.2 Falldarstellung Kita B: „Sprache braucht einen Kontext“

In Kita B werden zum Zeitpunkt der Studiendurchführung (2018/2019) 72 Kinder betreut, 60 % der Kinder haben einen Migrationshintergrund laut der Definition des Statistischen Bundesamtes, was dem zweithöchsten Prozentsatz in unserer Studie entspricht. Mit zwölf neben dem Deutschen gesprochenen Sprachen liegt hier die höchste Anzahl gesprochener Sprachen in unserer Stichprobe vor. Mehrsprachigkeit kann also als eine typische Bildungsvoraussetzung der Kinder in der Kita B angesehen werden. In der Einrichtung arbeiten 13 pädagogische Fachkräfte, neben Deutsch werden im Team auch Türkisch, Spanisch, Polnisch und Englisch gesprochen. Die Kita nimmt an zwei Programmen zur Unterstützung der sprachlichen Bildung teil.

Der Stadtteil weist einen mittleren Statusindex auf (siehe Fußnote 1 in Kap. 3). Die sozialräumliche Vernetzung und die Kooperationsbeziehungen der Kita B wurden anhand der Leitungsinterviews und Fragebögen zu den strukturellen Rahmenbedingungen analysiert. Es zeigte sich, dass Einrichtungen der Familienhilfe (z. B. das Eltern-Kind-Zentrum) und Schulen die wichtigsten Kooperationspartner sind; Kooperationspartner zur sprachlichen Bildung und/oder eine Kooperation mit Organisationen der migrantischen Communities

wie Migrantenselbstorganisationen gibt es nicht (vgl. Salem/Lengyel 2020). Die Syntheseleistung der Leitung besteht darin, dass sie die Herausforderungen von Familien im Stadtteil in ihrer Kita deutlich wahrnimmt – „ja, so schwierige soziale Verhältnisse, in denen die Familien hier auch leben und ja mit denen auch klarkommen müssen“ (Leitung_Kita B, Z. 16–17) – und vor diesem Hintergrund Kooperationen mit Partnern eingeht, die Familien unterstützen können. Damit errichtet sie einen lokalen Bildungsraum, in dem Familien als tendenziell hilfebedürftig konstruiert werden und der vom Narrativ über die Siedlung als schon in ihrer Entstehungsgeschichte segregiertes Viertel migrantischer Arbeiter:innen und Neuzugewanderter getragen wird. Deutlich wird auch: Migration und das Quartier sind untrennbar miteinander verbunden, Migration ist in diesem Sozialraum Normalität.

Die pädagogische Fachkraft, die im Zentrum der Studie in Kita B steht, unser Sprachbildungsprofi B also, hat das höchste linguistische Fachwissen unserer Stichprobe. Laut SprachKoPF liegt es auf dem Expert:innenniveau (vgl. Thoma/Tracy 2017). Diese Fachkraft, von der das Zitat in der Überschrift dieser Fall-darstellung („Sprache braucht einen Kontext“) stammt, hat eine erzieherische Ausbildung und 23 Jahre Berufserfahrung. Neben Deutsch spricht sie Englisch (in der Schule gelernt) und nach eigener Aussage auch etwas Türkisch. Die Analyse ihrer Interaktionen mit den Kindern ergibt, dass längere Interaktionen mit zehn und mehr Turns (vgl. Tab. 2) und sogar Gespräche mit mehr als 30 Turns regelmäßig Teil der Interaktionen sind. Im Folgenden wird eine Sequenz aus einer der vorgegebenen Situationen, dem Memory-Spiel, analysiert.

Tabelle 2: Anzahl längerer Interaktionen zu einem Thema

	Dauer (Minuten: Sekunden)	10–19 Turns	20–29 Turns	> 30 Turns	Gesamt
Kita B	31:43	7	1	1	9

Quelle: Eigene Darstellung

Transkriptausschnitt 1: Memory-Spiel in Kita B

Anna² hat gerade eine der Bildkarten mit dem Bild eines Hamburgers aufgedeckt und geht zum Aufdecken ihrer zweiten Karte um den Tisch herum.

Fachkraft B: (lacht) • den leckeren ...³ (001)

Marco: Ich mag auch Cheeseburger am besten.
(Anna geht zu den weiter entfernt liegenden Karten und deckt eine zweite Karte auf. Marco leckt sich über die Lippen.)

Fachkraft B: • Eine Karotte.

2 Alle Namen sind Pseudonyme.
3 Gemeint: Suche den leckeren Hamburger.

Anna:	Marco! <i>(zeigt auf die Karte)</i>	
Fachkraft B:	Oh, lecker!	
Anna:	Magst du? <i>(zu Fachkraft B)</i> ⁴	
Marco:	Karotte magst du? <i>(zu Fachkraft B, verzieht das Gesicht)</i>	
Fachkraft B:	Ja! <i>(nickt)</i>	(002)
	• • • Die kann man ganz lecker auch kochen.	
Anna:	Ähm Hasen auch mag Karotte.	(003)
	<i>(dreht die Karte wieder um, zeigt auf ihr Kleid mit einem Hasen als Pailletten-Applikation)</i>	
Marco:	Kuck mal, das! <i>(streicht über die Pailletten auf dem Kleid von Anna)</i>	
Anna:	Der. ⁵	
Fachkraft B:	Hasen mögen auch gerne Karotten.	(004)
	Ach, der Hase! <i>(zeigt zum Kleid von Anna)</i>	
Anna:	Der. ⁶ <i>(streicht einmal über die Pailletten und deutet auf die Hasen-Applikation)</i>	
Fachkraft B:	Ja, ja, jetzt versteh ich dich. Drehst du noch mal deinen „Hamburger“ bitte um? <i>(zu Anna, zeigt auf die Karte)</i>	
Anna:	<i>(macht schmatzende Geräusche)</i> Ein fetter Hase! <i>(hüpft zu ihrem Platz und dreht sich dort im Kreis)</i>	(005)
Fachkraft B:	Anna? Anna! Du musst deine Karte umdrehen.	(006)
Marco:	Du musst • • • umdrehen. <i>(fasst Anna am Arm)</i> <i>(Anna dreht die Karte mit dem Burger wieder um.)</i>	

Betrachtet man die von dem Sprachbildungsprofi hervorgebrachte Interaktionsqualität in dieser Sequenz entlang der in Kapitel 4.1 vorgestellten Analysekategorien, fällt hier zuerst der Einsatz von Sprachlehrstrategien wie der Erweiterung von Äußerungen, komplexen echten Fragen und Rückmeldungen auf: Die Fachkraft erfragt die Abbildungen auf den Bildkarten (Nr. 001 im Ausschnitt) und macht sie zum Thema („der Hamburger“). Sie baut eigene und kindliche Äußerungen durch einen Kommentar und eine Erweiterung aus (Nr. 002 und Nr. 004). Auf eine Korrektur nicht zielsprachlicher kindlicher Äußerungen verzichtet sie und wiederholt die Äußerung als implizite Korrektur (Nr. 003 und Nr. 004).

Tabelle 3 zeigt, dass die Äußerungen der Fachkraft in Kita B und die Äußerungen aller Kinder im Durchschnitt pro Minute ungefähr die gleichen Redeanteile einnehmen. Bei der Berechnung der durchschnittlichen Äußerungslänge in Wörtern als Quotient der Äußerungsanzahl und der Wörteranzahl jeweils pro Minute enthalten die Äußerungen der Fachkraft durchschnittlich 4,0 Wörter und damit mehr Wörter als die Äußerungen der Kinder mit einem Durchschnitt von 2,5 Wörtern.

4 Gemeint: Magst du Karotten?

5 Gemeint: der Hase.

6 Gemeint: der Hase.

Tabelle 3: Redeanteile beim Memory-Spiel (Anzahl der Äußerungen bzw. Wörter pro Minute)

Kita B	Fachkraft	Alle Kinder	Gesamt
Äußerungen	22,7	24,5	47,3
Wörter	91,8	61,2	152,9

Quelle: Eigene Darstellung

Es fällt der im Vergleich zu anderen Untersuchungen hohe Redeanteil der Kinder auf, der fast ebenso hoch ist wie der Anteil der pädagogischen Fachkraft. Trotzdem liegt keine gleichberechtigte Verteilung von Redeanteilen vor, da jeweils die Redezeit von zwei bis fünf Kindern erfasst wird. Weiter zeigt die durchschnittlich um die Hälfte geringere Anzahl von Wörtern bei den Kindern, dass ihre Äußerungen deutlich kürzer sind als die des Sprachbildungsprofis. Dies wiederum wird durch die Spielsituation begünstigt, in der durch wenige Zeigewörter (Deixis, z. B. in Nr. 003 „Guck mal das“ und „Der“), die im Kontext des Spiels verständlich sind, Handlungsziele erreicht werden können.

Bezüglich der *sprachlich-kooperativen Fähigkeit* die eigenen Handlungspläne zurückzustellen, um Raum für die Sprechfähigkeit der Kinder zu schaffen, wird erkennbar, dass der Kontext und die Durchführung des Spiels eine hohe Bedeutung für den Sprachbildungsprofi haben. Das wird in der im Transkriptausschnitt 1 dargestellten Konversation deutlich: Anna, eines der beteiligten Kinder, ist im situativen Verlauf sehr mit der Idee des Hasen beschäftigt (Nr. 005). Die Fachkraft geht aber nicht auf die kindliche Äußerung ein, sondern leitet zurück zu den Spielregeln (006). Sie unterbricht also die aktuelle Interaktion; der Fortlauf des Spiels hat für sie Priorität um den Preis des Abbruchs der laufenden verbalen Interaktion. Dass diese *Zurückführung zum Spiel* bewusst erfolgt ist, kann anhand des mit Fachkraft B geführten Video-Stimulated-Recall-Interviews im Anschluss an die Videografien herausgearbeitet werden. Sie richtet ihre Wahrnehmung im Interview auf Handlungszusammenhänge und ihren eigenen Input. Zum Ausdruck kommt im Interview zudem ihre Sicht auf Sprachbildung, nämlich dass es im Kita-Alltag vor allem darum gehe, Sprache in einen für Kinder sinnvollen Zusammenhang einzubringen. In der Betrachtung des Memory-Spiels geht Fachkraft B genauer darauf ein, wie sich die Interaktion im Kontext des Spiels entwickelt hat:

„Und dann ist [Anna] wieder darauf eingestiegen. Sie verbindet Karotte eigentlich mit Hasenfutter, also, dass Hasen die gerne essen, und verbalisiert das, nicht völlig korrekt. Ich habe dann versucht, glaube ich, ein korrekatives Feedback anzusetzen. Und dann bezog sie das auf ihren Pailletten-Hasen da und dann habe ich das verstanden, dass sie da irgendwie das darauf beziehen und habe das da auch verbalisiert:

„Ah, da (auch?) für den Hasen.“ Oder so/ und dann habe ich aber eine ganz schnelle Zurückführung zum Spiel: „Du musst hier den Hamburger noch umdrehen.““ (Recall 1_Kita B, Z. 509–512)

Dass dieser Abbruch des Gesprächs eine bewusste Handlungsentscheidung zugunsten der Fortführung des Spiels darstellt und eigene Handlungspläne der Fachkraft nicht zurückgestellt werden, um den Kindern Sprechmöglichkeiten zu ermöglichen, zeigt sich im weiteren Verlauf des Interviews mit Fachkraft B:

„[...] Natürlich ist ganz viel dann trotzdem aus der Situation und nicht perfekt, und man hätte es noch besser im Nachgang betrachten können, aber es ist nicht einfach nur völlig beliebig, ne? Ich bin mir in meiner Rolle da schon sehr bewusst. Aber es kann nicht nur die Sprache im Fokus stehen, beziehungsweise die Sprache braucht auch einen Kontext, und der Kontext muss vielleicht manchmal eingehalten werden, damit die Sprache oder die Situation einfach dableibt, und das Spiel sollte dableiben.“ (Recall 1_Kita B, Z. 536–542)

Die Begründung, die die Fachkraft hier gibt, lässt ihre Vorstellung von Sprachbildung als situatives Geschehen sichtbar werden, in der Sprache in für die Kinder sinnvolle Handlungszusammenhänge eingebettet ist. Eine gemeinsame Wissenskonstruktion kann in der Interaktion während des Memory-Spiels, jedenfalls in diesem Transkript, nicht beobachtet werden, da der Fokus des Handelns der Fachkraft auf dem Spielablauf liegt.

Dass es auch anders gehen kann, zeigt ein kurzer Ausschnitt einer Sequenz aus einer anderen Kita, der im Folgenden zum Vergleich dargestellt wird.

Exkurs: Transkriptausschnitt 2 – Memory-Spiel in Kita F

Beteiligt sind drei Kinder und die Fachkraft F. Die Memory-Karten werden verdeckt auf dem Tisch verteilt. Als diese Spielvorbereitung abgeschlossen ist, äußert sich der Sprachbildungsprofi.

- Fachkraft F: So.
- Kira: Das ist kein Restaurant. *(lacht •)*
- Fachkraft F: Nein? Was isst es dann?
- Laura: • • • Essenraum. (001)
- Fachkraft F: Der Essensraum? (002)
- Und was macht man im Restaurant? (003)
- Kira: • • Bestellt man. *(lacht)*
- Fachkraft F: Da kriegt man **auch** was zu essen, oder?
- Laura: • • Aber nicht so wie im Kindergarten. (004)
- Fachkraft F: Nein? Wie macht man das denn im Restaurant? (005)
- Laura: • • Man bestellt was. (006)
- Kira: Was.

Fachkraft F:	Ach so. Und hier?	(007)
Kira:	• • Hier kommt man hoch und isst was.	(008)
Fachkraft F:	• Kann man sich nicht aussuchen, ne?	(009)
Laura:	• Ja. Hier kann man sich nicht aussuchen, was man isst.	

Als Sprachlehrstrategien setzt die Fachkraft komplexe Lehrerfragen (Nr. 003) ein, die die Kinder zum Mitteilen ihres Wissens anregen. Sie geht auf jede kindliche Äußerung ein, indem sie sie erweitert, in eine Frage überführt (Nr. 004 und Nr. 005) oder eine Hörer:innenrückmeldung gibt (Nr. 006 und Nr. 007). Sie erweitert und pointiert kindliche Äußerungen durch Reformulierung und fragende Handlungen (Nr. 008 und Nr. 009). Auch hier stellt sich die Frage, ob die verbale Interaktion oder das Spiel im Fokus stehen sollen. Die Fachkraft stellt den Handlungsplan, das Spiel durchzuführen, zurück, und greift dafür den kindlichen Themenvorschlag *Essensraum* (Nr. 001) auf. Die gesamte Interaktion ermöglicht es, dass die Kinder ihr Wissen über Restaurants und Kitas einbringen und diskutieren. Die Fachkraft wählt dieses Vorgehen ganz bewusst, wie anhand des folgenden Ausschnitts aus dem mit ihr geführten Video-Stimulated-Recall-Interview ersichtlich wird:

„Also, ich finde das immer ganz interessant, wenn die Kinder sowas/ die Kinder geben ja einfach unheimlich viel von sich, so. Und manchmal muss man auch so ein bisschen hinterfragen. Also einfach/ da hat mich jetzt, glaube ich, gerade interessiert, was sie denn denken, was jetzt die Definition ist von einem Restaurant oder was für sie dahintersteckt. [...]“ (Recall 1_Fachkraft F, Z. 57–59)

Einbezug von Mehrsprachigkeit in der Praxis

Die analysierte Sequenz des Memory-Spiels in Kita B steht stellvertretend für die sprachlichen Interaktionen, in die Fachkraft B involviert ist, wobei zum Teil noch mehr Sprachlehrstrategien von ihr verwendet und im Recall-Interview wahrgenommen werden. Bemerkenswert ist zudem, dass in den von der Fachkraft oder Kindern spontan initiierten Interaktionssituationen vor allem die überwiegend komplexen Hörer:innenrückmeldungen der Fachkraft und die sprachanregenden Fragen, die sie stellt, hervorstechen.

Beobachtet wurden außerdem spontane mehrsprachige Interaktionssituationen, die sie initiiert hat und in denen sie sich in die Rolle einer Lernenden begibt. Dies ist z. B. in einer Alltagssituation der Fall, in der zwei Mädchen in der Kinderküche spielen und sich auf Türkisch unterhalten. Der Sprachbildungsprofi fragt, ob er sich dazugesellen darf und beginnt dann ein Gespräch über Begriffe aus dem Themenfeld Küche und Ernährung. Er fragt die Mädchen nach Wörtern auf Türkisch, bringt selber einige Vokabeln ein und bindet türkische Wörter ganz selbstverständlich ins Deutsche ein („Ich esse gern yumurta!“ / Ich esse

gern Ei!). Die Fachkraft handelt damit im Sinne des Translanguaging-Ansatzes (vgl. Panagiotopoulou 2019). Sie kommt der Anforderung, Mehrsprachigkeit einzubeziehen, die an sie und ihr professionelles Handeln durch die Anwesenheit mehrsprachiger, in diesem Fall türkisch-deutschsprachiger, Kinder gestellt wird, im Alltag also (punktuell) nach.

Die Frage stellt sich nun, wie sich das Team zur Nutzung weiterer von den Kindern mitgebrachter Sprachen positioniert. Aufschluss darüber kann die Rekonstruktion der Teamorientierungen zur Frage des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag geben. Diese Rekonstruktion erfolgte mittels der dokumentarischen Methode. Die folgenden Daten stammen aus der impulsbasierten Gruppendiskussion in Kita B. Hier diskutierten vier Teammitglieder, darunter auch der Sprachbildungsprofi. Zunächst wird die Bedeutung des segregierten Stadtteils für die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in der Praxis verhandelt. Die Teilnehmenden diskutieren ihre Praxis des Einbezugs der Sprachen: So werden die (Wörter aus den) Sprachen der Kinder bei der Eingewöhnung genutzt und gegebenenfalls, wenn es um die Sicherung der Abläufe bzw. erzieherisches Verhalten geht. Vordergründig werden die Wertschätzung und der Vertrauensaufbau als Ziel dieses Einbezugs diskutiert. Die Rekonstruktion fördert jedoch die Bestrebungen der Teammitglieder zutage, dass Eltern (und Kinder) die Grundsätze und Handlungsweisen der Organisation übernehmen. Beim Einbezug von Mehrsprachigkeit orientierten sich die Teammitglieder nicht an den Kindern und ihren Familien, sondern an sich selbst. Dies veranschaulicht der folgende Ausschnitt aus der Gruppendiskussion:

Fachkraft B2: *Was sagen wir denn jetzt der Kollegin? Abschließende Runde: Was sagen wir jetzt der Kollegin, wie soll sie mit Vielfalt umgehen? Woran kann sie sich da orientieren?*

Fachkraft B1: *An sich selbst, würde ich sagen.*

Fachkraft B3: *An sich selbst.*

Fachkraft B1: *Sie soll die Sch/ Also das ist halt persönlich, ne? Ich würde sagen, beziehe die Sprache mit ein, mach es, so gut, wie du es kannst, und vergiss das Deutsche dabei einfach nicht. So würde ich es sagen. So, wie sie sich damit wohlfühlt. (Z. 1243–1249)*

Im Gegensatz zu den anderen Bildungsbereichen, in denen die Fachkräfte eine soziale Norm umsetzen, die durch den Bildungsplan ihres Bundeslandes expliziert wird, orientieren sie sich im Bildungsbereich „Kommunikation und Sprachen“ bei der Einbeziehung von Mehrsprachigkeit nicht an sozialen oder organisationalen Normen, sondern stellen individuelle Bezüge her: die eigenen sprachlichen Fähigkeiten, die eigenen Vorlieben sowie das eigene Wohlbefinden. Mehrsprachigkeit als Bildungsziel und zu erstrebende Handlungsnorm wird zurückgewiesen:

Fachkraft B2: [...] *Dies ist nicht nur eine Kita, die klar den Bildungsauftrag hat, ganz klar, die Kinder MÜSSEN die deutsche Sprache lernen, damit sie in der nächsten Bildungsinstitution Schule mitkommen können, das ist eine Grundvoraussetzung. Aber warum/ Das ist ja doch auch ein Geschenk, wenn wir Türkisch sprechen könnten. Und auch die anderen Kinder. Wenn das Türkische hier einen ganz größeren Part bekommt.*

Fachkraft B3: *Ja, muss ich ein bisschen einschränken. Ich habe ja nun im Laufe der Jahre so viel Erfahrung gemacht und viel Dinge ausprobiert, so viel versucht, in versch/ also um an gewissen Dingen ranzukommen, es ging immer bis zu einem gewissen Grad und dann haben sie [Gemeint sind die Eltern, Anmerkung der Autorinnen]*

Fachkraft B4: *Abgeblockt.*

Fachkraft B3: *zugemacht, abgeblockt. Ja, dann hat man wieder ein bisschen Ruhe gelassen, hat man wieder angefangen. Man stockt immer. Ich habe es bis jetzt immer noch nicht geschafft, so wie du das jetzt gerade sagst, ganz ranzugehen, obwohl man viel gemacht hat, haben sie immer einen nur bis zu einem gewissen Grad rangelassen, also an sich rangelassen. Ich habe es in den ganzen Jahren/*

Fachkraft B2: *Wer jetzt genau?*

Fachkraft B3: *Die tür/Also GANZ/ Ja, wir sprechen ja gerade über die türkischen Leute, die ja schon so viele Jahre mein Leben begleiten, und man hat ganz viele Dinge probiert und gemacht und getan. Ob das Feste waren, ob das Miteinander-Reden war. Und trotzdem ist man nicht ganz rangekommen. ALSO, ich kann mir nicht vorstellen, so wie du das jetzt gerade sagst, dass sie sich weiter/ (Z. 457–471)*

Diese Orientierung wird jedoch nicht von allen Mitgliedern getragen, denn der Sprachbildungsprofi vertritt den Einbezug von Mehrsprachigkeit als Handlungsnorm und geht offen in Opposition. Innerhalb der Diskussionszeit wird der Konflikt nicht aufgelöst. Letztlich zeigt sich an diesem Fall, dass es keine organisationale Leitlinie gibt, die die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit umfasst.⁷ Auch wird deutlich, dass die Einbeziehung der Sprachen der Kinder nicht Teil der sprachlichen Bildung ist, die alltagsintegriert erfolgt, sondern sie wird anlassbezogen realisiert, zum Beispiel in der Eingewöhnungsphase. Es hängt von der jeweiligen Fachkraft ab, wie mit Mehrsprachigkeit umgegangen wird, womit sich ein Fenster für Willkür im pädagogischen Handeln öffnet. Nach einem praxeologischen Verständnis von Professionalisierung stellt sich dieser Fall als nichtprofessionalisiertes Milieu dar (vgl. Bohnsack 2020). Zu einem ähnlichen Ergebnis hinsichtlich des Dilemmas der (gesellschaftlichen und organisationalen) Normen kommen Viernickel et al. (2013) im Hinblick auf die Implementation der Bildungspläne der Bundesländer in den Einrichtungen.

7 Dies zeigt sich auf der thematischen Ebene auch im Leitungsinterview.

Zusammengefasst kann mit dieser Falldarstellung Folgendes herausgearbeitet werden:

- Die Interaktionen des Sprachbildungsprofis erweisen sich gerade in Alltagssituationen als hochwertig, es liegt also eine hohe Interaktionsqualität vor. Dies wird daran erkennbar, dass die aus der handlungsorientierten Sprachauffassung heraus entwickelten Kategorien, insbesondere Fragen, Antworten und Hörer:innenrückmeldungen sowie Sprachlehrstrategien, genutzt werden. Auch im Hinblick auf das Zurücknehmen von Redebeiträgen zugunsten von Redebeiträgen der Kinder und den Anteil längerer thematischer Abschnitte mit mehr als zehn Redewechseln (Turns) pro Thema-Rhema zeigen allein die hier nur ausschnittshaft dargelegten Analysen, dass die Redeanteile zwischen Fachkraft und Kindern ähnlich verteilt sind und die Interaktionen längere thematische Abschnitte enthalten.
- Mit Blick auf den Einbezug von Mehrsprachigkeit in den pädagogischen Alltag erweist sich die Fachkraft B als offen und bereit, die Sprachen der Kinder anzuerkennen. Diese Anforderung wird durch die sozialräumlichen Bedingungen hervorgerufen und ist auch im Bildungsplan verankert.
- Die hier nur ansatzweise eingebrachten Auszüge aus den Stimulated-Recall-Interviews belegen Verbindungen zwischen der Wahrnehmung der Situation (Kontext Spiel; Sprache braucht einen für die Kinder sinnvollen Handlungszusammenhang) und ihrer Interpretation (Abbruch des Gesprächs zum Zweck der Spielfortführung) sowie dem tatsächlichen Handeln (verbalisiertes Zurücklenken zum Spiel). Die Fachkraft handelt sprachlich bewusst und begründet ihr Handeln.
- Die Analyse der externen und internen Bedingungen macht deutlich, dass Migration zwar als Normalität im Stadtteil konstruiert, jedoch mit der Hilfebedürftigkeit der Familien in Verbindung gebracht wird. Auf diese, von der Einrichtung und der Leitung wahrgenommene Anforderung, Hilfen bzw. Zugänge zu Hilfen bereitzustellen, wird explizit eingegangen, wie anhand der wichtigsten bestehenden Kooperationen erkennbar ist. Eine zentrale Anforderung, die sich aus dem Bildungsplan und vor allem aufgrund der Zusammensetzung der Bevölkerung im Sozialraum (und damit der Familien und Kinder, die die Kita besuchen) ergibt, nämlich die Mehrsprachigkeit der Kinder als Bildungsvoraussetzung anzuerkennen und dementsprechend im pädagogischen Alltag aufzugreifen, wird nur vom Sprachbildungsprofi umgesetzt. Die in der Gruppendiskussion vertretenen Teammitglieder offenbaren indessen, dass sie hierzu nur anlassbezogen im Zusammenhang mit der Eingewöhnung oder mit Reglementierungen bereit sind. Auch wurde deutlich, dass organisationale Leitlinien fehlen, die den Fachkräften eine Orientierung für den Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Alltag bieten könnten. Daher stellt sich die Frage, wie es unter diesen Umständen überhaupt gelingen kann, der

Anforderung nach Anerkennung der Sprachen der Kinder in der Fachkraft-Kind-Interaktion gerecht zu werden.

5 Diskussion und Fazit

Im Rahmen des Forschungsprojekts konnten wir Aspekte sprachbezogener Interaktionsqualität aus handlungsorientierter Perspektive erarbeiten. Ein zentrales Merkmal einer so verstandenen Interaktionsqualität ist es, dass Fachkräfte den Kindern Raum für eigene Äußerungen geben, wodurch sie Einsichten in die mentalen Prozesse erhalten, die zur gemeinsamen Wissenskonstruktion genutzt werden können (siehe Beispiel aus Kita F im Exkurs), und dass die Beteiligten gemeinsam über Handlungsziele entscheiden. Die Auswertung der Redeanteile in SprabiPiKs zeigt, dass die Fachkräfte etwa so viel wie alle Kinder zusammen sprechen. Damit werden die Ergebnisse von Ricart Brede (2011), die in Kapitel 2 berichtet wurden, im Wesentlichen bestätigt, wobei die Redeanteile der Kinder in unserer Studie etwas höher sind.

Durch mehr und längere Äußerungen der pädagogischen Fachkraft wirkt diese als Sprachvorbild. Gleichzeitig gibt sie damit kindlichen Äußerungen weniger Raum, die daher seltener und kürzer sind. Das Zuhören, das Warten auf kindliche Äußerungen, das Anfragen kindlicher Redebeiträge in der Interaktion, also die Beteiligung der Kinder an der gemeinsamen sprachlichen Handlung ist dort schwieriger, wo die Fachkraft sich als Sprachvorbild zu intensiver eigener Rede gefordert sieht. Hier müssen Handlungsentscheidungen getroffen werden, wann das Wirken als Sprachvorbild notwendig ist und wann den Kindern Raum in Interaktionen gegeben werden kann. Denn so können Situationen als geeignet wahrgenommen werden, um z. B. als Sprachvorbild zu agieren, oder als besonders günstig, um Wissenskonstruktion mit den Kindern zu betreiben. In der Professionalisierung von Fachkräften sollten somit gezielt Diskursformate bearbeitet werden, die Rederäume für Kinder erschließen, etwa in Kinderdiskussionen und Pro-Kontra-Diskussionen. Zudem sollten die Tätigkeiten des Zuhörens und Zulassens von kindlichen Äußerungen als sprachbildende Handlungen verstanden werden.

Aus praxeologischer Perspektive besteht Professionalisierung im Kern in der Bearbeitung der Spannungsfelder, die sich aus den Anforderungen der Klientel (in unserem Fall der Familien, die die Einrichtung besuchen) und den unterschiedlichen Normen (z. B. der Organisation sowie der Bildungspläne) ergeben, sodass sie in einem gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum etabliert werden können. Aus interkulturell-erziehungswissenschaftlicher Perspektive besteht die Anforderung in Einrichtungen, in denen ein Großteil der Kinder mehrsprachig aufwächst, darin, mit der Bildungsvoraussetzung Mehrsprachigkeit pädagogisch-professionell umzugehen und andere Sprachen in die Interaktionen im

Kita-Alltag einzubinden. Dennoch wurden in unserer Studie fast ausschließlich deutschsprachige Interaktionen erfasst. In Kita B, die hier vorgestellt wurde, entwickelt der Sprachbildungsprofi längere mehrsprachige Interaktionen, und in einer anderen Kita aus unserem Sample konnte zumindest auch das Aufgreifen einzelner Begriffe aus anderen Sprachen beobachtet werden. Für den Sprachbildungsprofi ist das Anknüpfen an die Sprachen der Kinder ein Aspekt von Sprachbildung. Gleichwohl zeigte sich in der Rekonstruktion der Teamorientierungen, dass die anderen an der Gruppendiskussion Beteiligten überzeugt sind, die Einbindung von (Wörtern aus) anderen Sprachen solle lediglich anlassbezogen erfolgen. Denn ihr Anliegen ist es, dass sich die Familien an die Regeln und Normen der Organisation anpassen.

Ebenfalls wurde festgestellt, dass Orientierungshilfen der Einrichtung im Hinblick auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit fehlen. Damit rücken die Organisation und die Frage ins Blickfeld, wie die dargelegten Spannungen im Umgang mit migrationsbedingter Diversität und Mehrsprachigkeit aufgegriffen werden können. Eine professionelle Bearbeitung kann beispielsweise die transparente Darstellung im pädagogischen Konzept der Einrichtung sein, wie auf die Sprachen der Kinder und Familien im Alltag (pädagogisch) eingegangen wird. Dies erfordert eine Auseinandersetzung im Team und eine Klärung von Fragen, welche die Teilnehmenden in den Gruppendiskussionen zum Teil bereits selbst artikuliert haben und die zu ihrer Verunsicherung beitragen: Welche Räume zur mehrsprachigen Gestaltung ihres Alltags werden den Kindern (wann wie) eröffnet? Wie genau wird dies von den Fachkräften unterstützt? Wann bringen Fachkräfte ihre Sprachen zu welchem Zweck ein? Wie agieren sie in Elterngesprächen? Dürfen die Fachkräfte im Gespräch untereinander eine andere Sprache als Deutsch nutzen? Die Fragen können gesammelt, nach und nach gemeinsam bearbeitet und in ein konkretes Language-Management-Konzept (vgl. Curdt-Christiansen/Lanza 2018) überführt werden.

Die Bestimmung dessen, was eine gute Interaktionsqualität ausmacht und wie sie erfasst werden kann, bleibt eine inhaltliche und methodische Herausforderung. Dabei ist zu beachten, dass der in Untersuchungen zugrunde gelegte Sprachbegriff zu unterschiedlichen inhaltlich-methodischen Herangehensweisen, Kategorisierungen und Interpretationen dessen führt, was als „gut“ bezeichnet wird. Im Rahmen eines handlungsorientierten Verständnisses von Sprache kann künftige Forschung als weitere Kategorien z. B. Handlungsmuster und die Erreichung der jeweiligen Handlungszwecke durch Kinder und Fachkräfte untersuchen, um gute Interaktionsqualität zu bestimmen. Darüber hinaus erscheint uns eine konsequent relationale Perspektive (vgl. Neumann/Honig 2009) weiterführend, die danach fragt, welche interaktionale Praxis die Akteur:innen selbst hervorbringen und wie sie diese einordnen und begründen. So lässt sich Interaktionsqualität auch in Bezug auf individuell-professionelle Voraussetzungen sowie organisationale und sozialräumliche Bedingungen untersuchen. Mit unserer

Studie haben wir einen Schritt in diese Richtung vollzogen. Infolge der interdisziplinären Kooperation konnten wir Desiderate wie die Handlungsorientierung in der Analyse von Interaktionen und die Relevanz der Teamorientierungen und der Organisation für einen professionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Kita bearbeiten.

Dies hat aus unserer Sicht auch Folgen für Professionalisierungsprozesse, denn bisherige Maßnahmen zur Verbesserung der sprachlichen Interaktionsqualität im Kontext migrationsbezogener Diversität konzentrieren sich auf die individuelle professionelle Kompetenz. Diese kann sich jedoch unter bestimmten Bedingungen (wie im Fall von Kita B) nur unzureichend entfalten, solange das Spannungsfeld (assimilative Teamorientierung vs. mehrsprachige Handlungspraxis des Sprachbildungsprofis) unbearbeitet bleibt. Daher ist es in Professionalisierungsmaßnahmen erforderlich, einerseits an den Orientierungen im Team zu arbeiten, z. B. mittels Reflexion gemeinsamer Erfahrungen bei Integration von Mehrsprachigkeit, und andererseits organisationale Prozesse bei der Implementation von Sprachmanagement-Konzepten oder der Überarbeitung des pädagogischen Konzepts der Einrichtung zu begleiten.

Aus der Forschung zu Mehrsprachigkeit in Kitas liegen Befunde vor, die im Hinblick auf das Einbeziehen von Mehrsprachigkeit in das pädagogische Handeln die Produktivität von längerfristig angelegten Professionalisierungsprozessen in der gesamten Einrichtung herausstellen. Dabei können Reflexionsprozesse zum eigenen mehrsprachigen Erfahrungshandeln der Fachkräfte in der Institution initiiert und begleitet werden (vgl. z. B. Hansell/Björklund 2022). Die Professionalisierungsprozesse sollten sich an das Team richten und die organisationalen Logiken und Normen hinterfragen, um (neue) Erfahrungen mit der Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in den Kita-Alltag zu machen, diese zu reflektieren und gegebenenfalls in das Einrichtungskonzept zu integrieren.

Literatur

- Anders, Yvonne (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, H. 2, S. 237–275.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Beckerle, Christine/Linck, Stefani/Bernecker, Kim Sophie (2021): Adaptive sprachförderliche Interaktionen im Kita-Alltag. In: Mackowiak, Katja/Wadepohl, Heike/Beckerle, Christine (Hrsg.): Interaktionen im Kita-Alltag gestalten. Grundlagen und Anregungen für die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 85–107.
- Biedinger, Nicole/Becker, Birgit (2010): Frühe ethnische Bildungsungleichheit: Der Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die deutsche Sprachfähigkeit und die allgemeine Entwicklung. In: Becker, Birgit/Reimer, David (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 49–79.

- Blömeke, Sigrid/Gustafsson, Jan-Eric/Shavelson, Richard J. (2015): Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. In: *Zeitschrift für Psychologie* 223, H. 1, S. 3–13.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Curd-Christiansen, Xiao Lan/Lanza, Elizabeth (2018): Language management in multilingual families: Efforts, measures and challenges. In: *Multilingua* 37, H. 2, S. 123–130.
- Dannenbauer, Friedrich M. (1984): Techniken des Modellierens in einer entwicklungsproximalen Therapie für dysgrammatisch sprechende Vorschulkinder. In: *Der Sprachheilpädagoge* 16, S. 35–49.
- Dirks, Sebastian/Kessl, Fabian (2012): Räumlichkeit in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen. In: Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe H. (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Dordrecht: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 507–525.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse*. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg. https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf (Abfrage: 01.12.2022).
- Ehlich, Konrad (2007): *Sprache und sprachliches Handeln*. Band 1. Pragmatik und Sprachtheorie. Berlin und New York: Walter de Gruyter.
- Ehlich, Konrad (2009): Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In: Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hrsg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster: Waxmann (FörMig Edition Band 5), S. 15–24.
- Faust, Gabriele/Roßbach, Hans-Günther (2014): Herkunft und Bildungserfolg beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, Sonderheft 24, S. 119–140.
- Fried, Lilian (2013): Die Qualität der Interaktionen zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Kindern – Ausprägungen, Moderatorvariablen und Wirkungen am Beispiel DO-RESI. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/König, Anke/Stenger, Ursula/Weltzien, Dörte (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik VI*. Schwerpunkt Interaktion. Freiburg im Breisgau: FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre, S. 35–59.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 19. München: DJI.
- Göbel, Anika/Cloos, Peter/Hormann, Oliver (2021): Sprachförderliche Interaktionen von pädagogischen Fachkräften und Kindern im Alltag von Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse der qualitativen Videoanalyse. In: Salisch, Maria von/Hormann, Oliver/Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): *Fühlen Denken Sprechen – Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen*. Münster: Waxmann, S. 97–123.
- Hansell, Katri/Björklund, Siv (2022): Developing bilingual pedagogy in early childhood education and care: Analysis of teacher interaction. In: *Journal of Early Childhood Education Research* 11, H. 1, S. 179–203.
- Hogrebe, Nina (2014): *Bildungsfinanzierung und Bildungsgerechtigkeit*. Der Sozialraum als Indikator für eine bedarfsgerechte Finanzierung von Kindertageseinrichtungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hormann, Oliver/Neugebauer, Lukas/Koch, Katja (2021): Entwicklung der Dialogstrukturen und Sprachlehrstrategien der pädagogischen Fachkräfte. In: Salisch, Maria von/Hormann, Oliver/Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): *Fühlen Denken Sprechen – Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen*. Münster: Waxmann, S. 81–96.
- Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Stuck, Andrea (2017): Qualität in der vorschulischen Sprachförderung. Ergebnisse der Evaluation der (additiven) Sprachförderung in Rheinland-Pfalz. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 64, H. 1, S. 49–63.
- Kammermeyer, Gisela/Leber, Anja/Metz, Astrid/Roux, Susanna/Biskup-Ackermann, Beate/Fondel, Eva (2019): Empirische Arbeit: Langfristige Wirkungen des Fortbildungsansatzes „Mit Kindern im Gespräch“ zur Sprachförderung in Kindertagesstätten. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 66, H. 4, S. 285–302.

- König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (VS Research).
- König, Anke (2016): Professionalisierung durch Weiterbildung. Chancen von Begründungswissen und Handlungskompetenz für das Feld der Frühen Bildung. In: Friederich, Tina/Lechner, Helmut/Schneider, Helga/Schoyerer, Gabriel/Ueffing, Claudia M. (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 80–92.
- Kotzerke, Marei/Röhrich, Vanessa/Weinert, Sabine/Ebert, Susanne (2013): Sprachlich-kognitive Kompetenzunterschiede bei Schulanfängern. In: Faust, Gabriele (Hrsg.): Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann, S. 111–135.
- Kratzmann, Jens/Smidt, Wilfried/Pohlmann-Rother, Sanna/Kuger, Susanne (2013): Interkulturelle Orientierungen und pädagogische Prozesse im Kindergarten. In: Faust, Gabriele (Hrsg.): Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann, S. 97–110.
- Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kurtenbach, Stephanie/Bose, Ines (2014): Sprachförderstrategien im Kita-Alltag – Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und Kindern. In: Sallat, Stephan/Spreer, Markus/Glück, Christian (Hrsg.): Sprache professionell fördern. Kompetent – vernetzt – innovativ. Idstein: Schulz-Kirchner, S. 303–310.
- Lengyel, Drorit (2017): Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Band 1. Münster: Waxmann, S. 273–286.
- Lengyel, Drorit/Salem, Tanja (2022): Investigating Team Beliefs on Multilingualism and Language Education in Early Childhood Education and Care. In: International Journal of Multilingual Education. Sonderheft 20, S. 1–19.
- Li, Dongying/Zhang, Lion (2022): Exploring teacher scaffolding in a CLIL-framed EFL intensive reading class: A classroom discourse analysis approach. In: Language Teaching Research 26, H. 3, S. 333–360.
- Montanari, Elke/Lengyel, Drorit (in Vorbereitung): Interaction and Quality. In: European Journal for Applied Linguistics (EJAL).
- Montanari, Elke/Abel, Roman/Graßer, Barbara/Tschudinowski, Lilia (2015): Unterwegs im bilingualen Symbolfeld: russischdeutschsprachige Schülerinnen und Schüler. In: Rösch, Heidi/Webersik, Julia (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik. Beiträge aus dem 10. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“. Stuttgart: Klett Fillibach.
- Müller, Anja/Geyer, Sabrina/Smits, Katinka (2016): Die Sprache der Sprachförderung – Ist das sprachliche Handeln an die Förderbedarfe von DaZ-Kindern angepasst? In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 11, H. 1, S. 13–14.
- Neumann, Sascha/Honig, Michael-Sebastian (2009): Das Maß der Dinge. Qualitätsforschung im pädagogischen Feld. In: Frieberthäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191–210.
- Ofner, Daniela (2014): Wie hängen Wissen und Handeln in der Sprachförderung zusammen? Eine explorative Untersuchung der Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. Empirische Pädagogik. In: Empirische Pädagogik 28, H. 4, S. 302–318.
- Panagiotopoulou, Julie A. (2019): Auf dem Weg zu einer Didaktik der Mehr- und Quersprachigkeit. In: Montanari, Elke/Panagiotopoulou, Julie A. (2019): Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen. Eine Einführung. Stuttgart: UTB, S. 32–34.
- Pianta, Robert C./Hamre, Bridget K. (2009): Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. In: Educational Researcher 38, H. 2, S. 109–119.

- Przyborski, Aglaia (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Wiesbaden: Springer VS.
- Redder, Angelika/Guckelsberger, Susanne/Graßer, Barbara (2013): Mündliche Wissensprozessierung und Konnektierung: Sprachliche Handlungsfähigkeiten in der Primarstufe. Münster: Waxmann.
- Rehbein, Jochen/Schmidt, Thomas/Meyer, Bernd/Watzke, Franziska/Herkenrath, Annette (2004): Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. Universität Hamburg/SFB Mehrsprachigkeit. https://www.exmaralda.org/files/azm_56.pdf (Abfrage: 01.12.2022).
- Ricart Brede, Julia (2011): Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Salem, Tanja (2018): Durchgängige Sprachbildung: Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Eine qualitativ-empirische Fallvergleichsstudie. Münster: Waxmann.
- Salem, Tanja/Graßer, Barbara (in Vorbereitung): Sprachliche Bildung in multilingualen Kitas: Wissen, Wahrnehmung, Interpretation und Handeln frühpädagogischer Fachkräfte.
- Salem, Tanja/Lengyel, Drorit (2020): Dass eine Familie weiß, wo sie was an Hilfe kriegen kann, wenn sie Hilfe braucht, das finde ich wichtig – Sozialräumliche Vernetzung von Kitas in der Migrationsgesellschaft und die Rolle der Leitungen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung ZfG 13, H. 2, S. 229–244.
- Salem, Tanja/Lengyel, Drorit (eingereicht): Wahrnehmung, Interpretation und Handlungsplanung als situationsspezifische Fähigkeiten frühpädagogischer Fachkräfte: ein Konzeptualisierungsvorschlag. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.
- Salem, Tanja/Lengyel, Drorit/Montanari, Elke/Graßer, Barbara (2020): Language Education Professionals in Multilingual ECEC Institutions – Sprachbildungsprofis in mehrsprachigen Kitas. In: European Journal of Applied Linguistics 8, H. 1, S. 127–141.
- Schelle, Regine/Friederich, Tina/Buschle, Christina (2020): Qualität in der Kita. Mögliche Impulse eines interaktionistischen Professionalitätsverständnisses – Ein Diskussionsbeitrag. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 15, H. 2, S. 199–216.
- Schmidt, Florena A./Risse, Laura S./Beckerle, Christine/Mackowiak, Katja (2019): Der Einsatz von Fragearten in unterschiedlich stark strukturierten Situationen im Kita-Alltag. In: Empirische Sonderpädagogik 11, H. 4, S. 310–317.
- Stošić, Patricia (2012): Lokale Bildungsräume zwischen Struktur und Handlung. In: Tertium Comparationis 18, H. 1, S. 12–24.
- Stough, Laura M. (2001): Using stimulated recall in classroom observation and professional development. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Seattle, WA). Seattle.
- Thole, Werner/Göbel, Sabrina/Milbradt, Björn/Rißmann, Michaela/Wedtstein, Maria (2015): Wissen und Reflexion. Thematisierungsweisen pädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Reihe: Perspektive Frühe Bildung, Band 2. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 124–143.
- Thoma, Dieter/Tracy, Rosemarie (2017): SprachKoPF-Onlinev07.2. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Mannheim: Mazem. www.mazem.de/index.php?id=81 (Abfrage: 13.04.2022).
- Tietze, Wolfgang/Schuster, Käthe-Maria/Grenner, Katja/Roßbach, Hans-Günther (2005): Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. Weinheim und Basel: Beltz.
- Urban, Mathias/Vandenbroeck, Michel/Lazzari, Arianna/Laere, Katrien van/Peeters, Jan (2012): Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture (Final Report). London und Gent: University of East London und University of Ghent.
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband, Diakonie und GEW.
- Weltzien, Dörte/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Wadepohl, Heike/Mackowiak, Katja (2017): Interaktionsgestaltung im familiären und frühpädagogischen Kontext. Einleitung. In: Wadepohl, Heike/

- Mackowiak, Katja/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte (Hrsg.): Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden: Springer, S. 1–26.
- Wildgruber, Andreas/Wirts, Claudia/Wertfein, Monika (2014): Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Deutschland – Forschung mit dem „Classroom Assessment Scoring System“. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 183–193.
- Wirts, Claudia/Wildgruber, Andreas/Wertfein, Monika (2017): Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. In: Wadepohl, Heike/Mackowiak, Katja/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte (Hrsg.): Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden: Springer, S. 148–167.

Die iQuaKi-Online-Weiterbildung zu Fachkraft-Kind-Interaktionen

Theoretische Verortung, methodisch-didaktische Umsetzung und Evaluation

Yvonne Reyhing, Johanna Lieb, Stefanie Abt, Sonja Perren

Abstract

Die Qualität der Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern ist für die kindliche Entwicklung von besonderer Bedeutung, gleichzeitig ist sie in der Praxis nur mittelmäßig ausgeprägt. Daher wurde eine Online-Weiterbildung mit Coaching entwickelt, die pädagogische Fachkräfte in der Entwicklung ihres Interaktionsverhaltens unterstützt. Der Transfer des Gelernten in die Praxis steht dabei im Zentrum. Zu diesem Zweck kombiniert die Weiterbildung entwicklungstheoretische Inhalte mit konkreten Beispielen von Handlungsstrategien und regt durch Videobeispiele sowie Aufnahmen des eigenen Handelns tiefgehende Transfer- und Reflexionsprozesse an. Im Rahmen dieses Beitrags werden der Aufbau und Ablauf der Weiterbildung sowie erste Ergebnisse der Evaluationsstudie beschrieben. Die Weiterbildung wird durch die Teilnehmer:innen sehr positiv bewertet, und auch die von ihnen wahrgenommenen Veränderungen deuten auf eine positive Wirkung der Weiterbildung hin. Die gewonnenen Erkenntnisse werden in Hinblick auf die zukünftige Gestaltung der Weiterbildung, die Durchführbarkeit und Grenzen der möglichen Implementierung in der Praxis eingeordnet.

Schlagwörter: Online-Weiterbildung, Coaching, Interaktionsqualität

1 Einleitung

Im Kontext der frühkindlichen Bildung und Betreuung gilt die Qualität der Interaktionen von Kindern mit den pädagogischen Fachkräften als stärkster Prädiktor für die kognitiven und sozialen Fähigkeiten der Kinder (vgl. Mashburn et al. 2008; Ulferts/Wolf/Anders 2019). Deshalb wird die Interaktionsqualität auch als wichtigster Indikator hoher pädagogischer Qualität angesehen (vgl. La

Paro/Hamre/Pianta 2012). Gleichzeitig hat sich gezeigt, dass sie in der Praxis lediglich mittelmäßig ausgeprägt ist und insbesondere im Bereich der aktiven Lernunterstützung, in Abgrenzung zur Emotions- und Verhaltensunterstützung, noch Entwicklungspotenzial besteht (vgl. von Suchodoletz et al. 2014; Perren/Frei/Herrmann 2016). Im Rahmen der Qualitätsdiskussion ist es daher essenziell, die Qualität der Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern in den Fokus zu rücken und darauf hinzuwirken, dass sie durch geeignete Maßnahmen systematisch gesteigert wird.

Dies kann durch gezielte Weiterbildungen gelingen (vgl. Fukkink/Lont 2007; Werner et al. 2016). Vielversprechend sind hier insbesondere Online-Formate: Asynchrone Lernphasen ermöglichen den Teilnehmer:innen eine flexible Zeiteinteilung und damit auch eine Individualisierung der Inhalte, da eigene Schwerpunkte gesetzt werden können. Außerdem sind Online-Weiterbildungen nicht ortsgebunden und können deshalb flächendeckend angeboten werden. Bisherige Studien zeigen, dass vor allem solche Weiterbildungen wirksam sind, die neben asynchronen Elementen auch eine individuelle Begleitung, z. B. Coachings, bieten (vgl. Means et al. 2013; Roberts et al. 2020). Jedoch sind entsprechende Online-Angebote im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung bisher wenig verbreitet (vgl. Buschle/König 2018).

Deshalb wurde im Rahmen des Projekts „Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung durch eine web-medierte Weiterbildung zur unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktion in heterogenen Kleinkindgruppen“ (iQuaKi) eine Online-Weiterbildung mit Coaching entwickelt, die pädagogische Fachkräfte in der Entwicklung ihres Interaktionsverhaltens unterstützt und die Wirkung empirisch überprüft. Dazu haben die Fachkräfte vor und nach der Weiterbildungsteilnahme Fragebögen ausgefüllt, und es wurden Beobachtungen zur Interaktionsqualität durchgeführt. Zusätzlich wurden über Fragebögen die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder erfasst. Das Ziel ist der Transfer der Weiterbildungsinhalte in das Handeln der Teilnehmer:innen. Dies ist erreicht, wenn die Fachkräfte durch die Weiterbildung zum einen ihr Wissen erweitert haben, also eine höhere Selbstwirksamkeit und pädagogische Kompetenz zeigen, und zum anderen dieses Wissen in das Handeln umsetzen, also eine höhere Interaktionsqualität aufweisen (vgl. Baldwin/Ford 1988; zit. nach Blatter/Schelle 2022).

Da die Datenerhebung im Rahmen des Projekts noch nicht vollständig abgeschlossen ist, liegen noch keine Ergebnisse zur Veränderung im Hinblick auf Selbstwirksamkeit, pädagogische Kompetenz und Interaktionsqualität nach der Weiterbildung vor. Wir berichten deshalb in diesem Beitrag erste Ergebnisse der Evaluation durch die Teilnehmer:innen (Kapitel 4). Zunächst werden jedoch die Weiterbildung und die Begleitstudie beschrieben (Kapitel 2 und 3). Abschließend leiten wir wichtige Erkenntnisse für die Weiterentwicklung und Implementierung der Weiterbildung ab (Kapitel 5).

2 Die iQuaKi-Weiterbildung – Aufbau und Ziele

Die iQuaKi-Weiterbildung richtet sich an pädagogische Fachkräfte, die in einer Kindertageseinrichtung oder Großtagespflegestelle mit Kindern zwischen null und vier Jahren arbeiten. Die Weiterbildung ist weitestgehend asynchron aufgebaut und wird online auf einer digitalen Lernplattform (Canvas) absolviert. Um technische Hindernisse zu vermeiden, werden den Teilnehmer:innen ein Tablet sowie zahlreiche Anleitungen und Kontaktmöglichkeiten bei technischen Schwierigkeiten angeboten. Die asynchronen Elemente werden ergänzt durch synchrone Elemente wie individuelle Coachings und Reflexionsgespräche mit einer Kollegin oder einem Kollegen. Um diese sogenannten „Team-Reflexionen“ durchführen zu können, nehmen Fachkräfte also mindestens zu zweit aus einer Einrichtung parallel an der Weiterbildung teil.

Die gesamte Weiterbildung erstreckt sich über einen Zeitraum von sechs Monaten mit einer wöchentlichen Bearbeitungsdauer von ca. einer Stunde. Aufgrund der diversen Arbeitsbedingungen der Teilnehmer:innen wird auf eine feste Zeitstruktur verzichtet, jedoch bieten die Coachings und Team-Reflexionen individuell vereinbarte terminliche Ankerpunkte. Den Termin für das erste Coaching können die Teilnehmer:innen zu Beginn aus einer Liste möglicher Termine auswählen. Der Termin für das darauffolgende Coaching wird dann jeweils am Ende eines Coachings abgesprochen. Die Termine für die Team-Reflexion legen die Teilnehmer:innen individuell fest.

Die Weiterbildung wurde in Zusammenarbeit mit dem National Center for Research on Early Childhood Education (NCRECE) der University of Virginia und in Anlehnung an eine dort bereits etablierte Weiterbildung entwickelt (vgl. Hamre et al. 2012a). Schwerpunkt dieser und somit auch der iQuaKi-Weiterbildung ist die Arbeit mit Videobeispielen und eigenen Videoaufnahmen. Videoanalysen innerhalb von Weiterbildungen, Beratungen und Coachings werden am NCRECE bereits seit vielen Jahren eingesetzt, und begleitende Studien zeigen, dass Weiterbildungen mit integrierten Videoanalysen, sowohl von Beispielvideos als auch von eigenen Videos, stärkere Effekte auf die Interaktionsqualität haben als Angebote ohne diese Elemente (vgl. Hamre et al. 2012b). Die Inhalte und didaktische Umsetzung wurden an den deutschen Kontext angepasst. Beispielsweise wurde die iQuaKi-Weiterbildung stärker an konstruktivistischen Lehr-Lern-Verständnissen sowie einem eher non-direktiven Coaching-Ansatz ausgerichtet.

2.1 Theoretische Inhalte: Entwicklungsaufgaben und passende Handlungsstrategien

Das zugrunde liegende Verständnis von qualitativ hochwertigen Interaktionen beruht auf dem Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Toddler (vgl. La Paro/Hamre/Pianta 2012). CLASS Toddler dient in der eigentlichen Anwendung dazu, im Rahmen von systematischen Praxisbeobachtungen die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen zu beurteilen. Zu diesem Zweck wurden konkrete Indikatoren hoher Interaktionsqualität festgelegt. Diese Indikatoren werden acht Dimensionen in zwei Domänen zugeordnet:

- *Emotions- und Verhaltensunterstützung*: In dieser ersten Domäne umfassen die entsprechenden Dimensionen ein warmes, freundliches Klima, die Abwesenheit von Negativität (z. B. Ärger, Demütigung und Drohungen), Feinfühligkeit, Partizipation und eine proaktive Unterstützung der Verhaltensregulation.
- *Aktive Lernunterstützung*: Zu den Dimensionen dieser zweiten Domäne gehören die Anregung zum Nachdenken und Lernen, spezifische und konstruktive Rückmeldung und Ermunterung sowie sprachliche Anregung.

Wir greifen für die iQuaKi-Weiterbildung auf die Indikatoren des CLASS Toddler zurück, da es spezifisch die Fachkraft-Kind-Interaktionen in den Blick nimmt, die sich als entscheidender Einflussfaktor auf die kindliche Entwicklung herauskristallisiert haben (vgl. NICHD 2006; Mashburn et al. 2008; Sylva et al. 2011). Dabei berücksichtigt CLASS Toddler neben der Beziehungsgestaltung auch explizit die kognitive Förderung. Gleichzeitig ist dieses Verfahren empiriebasiert entwickelt worden, und positive Effekte auf die kindliche Entwicklung sind gut belegt (vgl. Sabol et al. 2013). Aufbauend auf den Indikatoren von CLASS Toddler wurden im Rahmen der iQuaKi-Studie beispielhafte Handlungsstrategien für pädagogische Fachkräfte entwickelt und in den Kontext verschiedener kindlicher Entwicklungsbereiche eingeordnet. Dadurch ist eine völlig neue Weiterbildung entstanden, die sich zwar an den Inhalten von CLASS Toddler orientiert, aber nicht ausschließlich oder genau aus diesen besteht.

Qualitativ hochwertige Interaktionen zeichnen sich dadurch aus, dass sie an der individuellen Entwicklung des Kindes orientiert sind (vgl. La Paro/Hamre/Pianta 2012). Aus diesem Grund ist es von besonderer Bedeutung, kindliche Entwicklungsbereiche als Grundlage für die verschiedenen Handlungsstrategien zu (er)kennen. Deshalb ist die Weiterbildung von der kindlichen Entwicklung her strukturiert. Anhand der von verschiedenen Expert:innen aus Forschung und Praxis ausgewählten und strukturierten Inhalte wurden drei Weiterbildungsbereiche unterschieden: *Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz* der Kinder. Jeder Bereich umfasst zwei Entwicklungsaufgaben bzw. Module.

Die Entwicklung der Selbstkompetenz wird in *Modul 1: Selbstständig sein* und *Modul 2: Mit Emotionen umgehen* vertieft. Dabei geht es um die kindliche Selbstständigkeit, das Emotionsverständnis, den Emotionsausdruck sowie die Emotionsregulation.

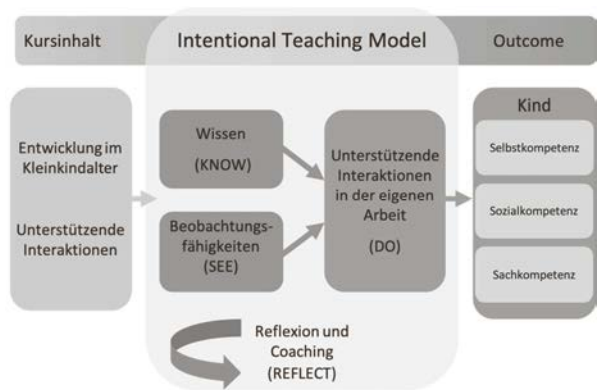
Im Bereich der Sozialkompetenz stehen in *Modul 3: Beziehungen gestalten* der Beziehungsaufbau und die Beziehungsgestaltung im Vordergrund. Interaktionen in einer Peer-Gruppe werden in *Modul 4: Teil einer Gruppe sein* behandelt.

Der dritte Entwicklungsbereich ist die Sachkompetenz. Dabei geht es in *Modul 5: Gemeinsam lernen* und *Modul 6: Gemeinsam weiterkommen* um die Anregung auf die (Um-)Welt bezogener kognitiver Kompetenzen, die Motivation und das Lernen. Eine ausführliche Darstellung der Inhalte ist in der Publikation von Reyhing, Brun und Perren (2022) zu finden.

2.2 Didaktische Grundlagen der Weiterbildung

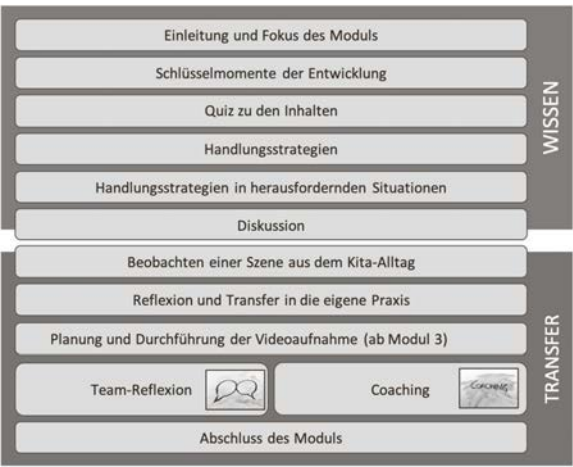
Um den Transfer der Weiterbildungsinhalte in die alltägliche Praxis zu befördern, dient das *Intentional Teaching Model* nach Hamre et al. (2012a) als Grundlage zur didaktischen Umsetzung der iQuaKi-Weiterbildung (vgl. Abb. 1). Im ersten Schritt eignen sich die teilnehmenden Fachkräfte durch theoretische Texte und Videos Wissen zur Entwicklung von Kindern und förderlichen Interaktionsstrategien an (KNOW). Im zweiten Schritt beobachten sie anhand von Videos aus der Praxis Beispiele für eine gelungene Umsetzung (SEE). Im dritten Schritt werden die Fachkräfte aufgefordert, das neu Gelernte selbst in der Praxis anzuwenden (DO). Parallel dazu werden sie immer wieder angeregt, ihre eigene Praxis zu reflektieren. Dies geschieht durch einzelne Reflexionsaufgaben und insbesondere auch im Rahmen der Coachings und der Team-Reflexionen (REFLECT). Dieser Prozess wiederholt sich für alle sechs Module nach einem festen Ablauf (vgl. Abb. 2). Im Folgenden werden die einzelnen Abschnitte der Module vor dem Hintergrund des Intentional Teaching Models beschrieben.

Abbildung 1: Das Intentional Teaching Model im Kontext der iQuaKi-Weiterbildung



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Hamre et al. (2012a)

Abbildung 2: Modulaufbau der iQuaKi-Weiterbildung



Quelle: Eigene Darstellung

Nach einer kurzen Einführung in das betreffende Modul wird im Abschnitt *Schlüsselmomente der Entwicklung* zunächst der entwicklungstheoretische Inhalt des jeweiligen Schwerpunktes vermittelt. Hierfür werden häufig kurze Fließtexte eingesetzt, die mit aussagekräftigen Bildern und Grafiken kombiniert sind. Zudem werden unterschiedliche Lernwege genutzt, um eine möglichst ganzheitliche Lernerfahrung zu bieten. Zu jedem Modul gibt es einen zusätzlichen Artikel aus einer praxisnahen Fachzeitschrift, der bei Interesse gelesen werden kann. Der Abschnitt *Schlüsselmomente der Entwicklung* ist das Kernelement des KNOW-Bausteines nach Hamre et al. (2012b). Das jeweils darauffolgende *Quiz* bezieht

sich auf die wichtigsten Aspekte der bereits behandelten Inhalte. Es stellt keine Prüfung dar, sondern dient ausschließlich der persönlichen Lernstandskontrolle.

Anschließend lernen die Teilnehmer:innen *Handlungsstrategien* kennen, um Kinder in den zuvor beschriebenen Entwicklungsaufgaben zu begleiten und zu unterstützen. Es handelt sich dabei um jene Handlungsstrategien, die wir aus den Indikatoren von CLASS Toddler (vgl. La Paro/Hamre/Pianta 2012) abgeleitet haben. Zur Vermittlung werden videografierte Alltagssituationen aus deutschen Kitas verwendet, die Beispiele einer gelungenen Umsetzung der Handlungsstrategien zeigen. Sie wurden speziell für diese Weiterbildung angefertigt und didaktisch aufbereitet. Das konkrete Vorgehen der Fachkräfte im Video wird verbalisiert und damit nachvollziehbar gemacht. Zusätzlich wurden Grafiken und knappe schriftliche Zusammenfassungen eingearbeitet, um wesentliche Aussagen zu untermauern. Diese aufbereiteten Videos bilden eine Schnittstelle der Bausteine KNOW und SEE aus dem Intentional Teaching Model (vgl. Hamre et al. 2012b). Zum einen lernen die Teilnehmer:innen hier geeignete Handlungsstrategien kennen, zum anderen beobachten sie diese anhand von Videobeispielen und können sich so einer eigenen Umsetzung im Alltag annähern.

Zur Vertiefung der Handlungsstrategien im Alltag gibt es in jedem Modul ein Video zu *Handlungsstrategien in herausfordernden Situationen*. Im *Modul 4: Teil einer Gruppe sein* geht es zum Beispiel darum, wie man Kinder unterstützen kann, die Schwierigkeiten damit haben, Kontakte zu Gleichaltrigen aufzunehmen. Auch diese Handlungsstrategien werden über videografierte Alltagssituationen dargestellt und für die Teilnehmer:innen aufbereitet.

In jedem Modul wird der Bereich Wissen mit einem *Diskussionsforum* abgeschlossen. Dafür wird je eine passende Diskussionsfrage angeboten, die den Transfer zwischen den gelernten Inhalten und der Praxis der Teilnehmer:innen anbahnen soll. Dies ermöglicht den Fachkräften einen ersten Schritt zu ihrer eigenen Praxis, und der Austausch unter ihnen wird angeregt.

2.3 Umsetzung in der Praxis

An den entwicklungstheoretischen Teil und die Vorstellung der Handlungsstrategien schließt sich ein Anwendungsteil an, der die Umsetzung der Handlungsstrategien in die Alltagspraxis der Teilnehmenden fördern soll (vgl. Abb. 2). Die Fachkräfte erhalten so die Möglichkeit, unmittelbar Parallelen zu ihrer Praxis zu finden sowie die eigenen Handlungen zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Der erste Abschnitt ist ein Video zum *Beobachten einer Szene aus dem Kita-Alltag*. Wie die vorherigen Videosequenzen wurden auch diese in deutschen Kitas aufgenommen und didaktisch aufbereitet. Hier liegt der Schwerpunkt auf dem SEE-Baustein. Die Sequenz wird zunächst in einem Stück abgespielt. Die Teilnehmer:innen werden aufgefordert, darauf zu achten, was die Fachkraft in der

Szene macht, wie sie auf die Kinder eingeht und Interaktionen gestaltet. Anschließend wird die Sequenz noch einmal mit Pausen abgespielt, wobei die Handlungen der Fachkraft verbalisiert werden. Diese Übung ermöglicht den Teilnehmenden, anhand eines externen Beispiels den Fokus auf die Interaktionen zu richten und ihren Blick zu schärfen, quasi mit der Lupe zu beobachten, wodurch gleichzeitig die Beobachtungskompetenz geschult wird. Diese Kompetenz benötigen sie im späteren Verlauf für das Betrachten und Reflektieren eigener Videoaufnahmen.

Als nächste Aufgabe folgen *Reflexion und Transfer in die eigene Praxis*. Hier werden die Teilnehmer:innen durch passende Reflexionsfragen aufgefordert, ihr eigenes Interaktionsverhalten zu reflektieren. Der Schwerpunkt liegt dabei immer zunächst auf dem Ist-Stand. Es soll also eine persönliche Bewertung im Hinblick darauf erfolgen, in welchen Situationen ihnen die Unterstützung der Kinder bereits gut gelingt und in welchen Situationen ihnen das noch schwerfällt. Anschließend werden die Teilnehmer:innen gebeten aufzuschreiben, wie, wann und in welchen konkreten Situationen sie die Handlungsstrategien ausprobieren möchten oder bereits ausprobiert haben. Damit wird in diesem Schritt die Umsetzung in der eigenen Praxis unterstützt (DO-Baustein des Intentional Teaching Models).

Ab Modul 3 sollen die Teilnehmer:innen im Abschnitt *Planung und Durchführung der Videoaufnahme* sich selbst in ihrer Alltagspraxis filmen. Sie können dabei selbst entscheiden, wann und in welcher Situation sie sich filmen. Um ihnen diese Aufgabe zu erleichtern, sollte dies in einer Situation geschehen, in der sie sich wohlfühlen. Die Aufnahme soll maximal zehn Minuten dauern. Anschließend wird aus drei einminütigen Zeitabschnitten einer gewählt, der im Coaching intensiv reflektiert wird. Frageimpulse für das Coaching sind z. B.: „Wie erging es Ihnen bei der Aufnahme?“, „Wie war es für Sie, das Video anzusehen?“ Diese Aufgabenstellung spiegelt eine möglichst niederschwellige Herangehensweise an die Videoaufnahme der eigenen Praxis wider.

Im Rahmen des Transfers wechseln sich nun ein individuelles Coaching (Module 1, 3, 5) und eine Team-Reflexion (Module 2, 4, 6) ab. Beide Komponenten sind wesentliche Elemente der Weiterbildung und werden daher im Folgenden ausführlich beschrieben.

2.3.1 Individuelles Coaching

Innerhalb der iQuaKi-Weiterbildung sind drei individuelle Coachings vorgesehen, die per Videotelefonat in Zoom durchgeführt werden. Drei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen wurden für diese Aufgabe von einer zertifizierten Coachin geschult und werden fortlaufend von dieser supervidiert. Die Zuteilung der Fachkräfte zu den Coaches erfolgt per Zufall, sie bleibt über die Weiterbildung (sechs Monate) hinweg konstant. Fachkräfte derselben Einrichtung werden derselben Coachin zugeteilt.

Das Coaching-Konzept dieser Weiterbildung basiert auf der Theorie der Persönlichkeitsentwicklung von Carl Rogers, welche besagt, dass Menschen von Grund auf danach streben, sich weiterzuentwickeln: Sie möchten neue Erfahrungen machen, Neues entdecken, neues Wissen erlangen und bestehendes Wissen ausdifferenzieren. Damit das Neue allerdings nicht als Bedrohung für das Selbst wahrgenommen wird, ist es notwendig, dass das Lernen von der Person selbst initiiert wird. Um also eine Integration des Wissens in das eigene Selbst zu ermöglichen, muss die Person die Inhalte zunächst als emotional relevant und subjektiv bedeutsam ansehen (vgl. Rogers/Schmid 1991; Arnold/Gómez Tutor 2006). Bereits vor Beginn des ersten Moduls wird daher der Coaching-Prozess initiiert und ein sehr persönlicher Zugang zu den Inhalten ermöglicht. Dazu setzen die Teilnehmer:innen sich mit ihren eigenen Interaktionserfahrungen in der Kindheit und ihrem aktuellen Verständnis von guten Interaktionen auseinander. Dieser biografische Zugang erlaubt es, eine Verbindung zwischen den eigenen Erfahrungen und den aktuellen Handlungen herzustellen. Gerade im pädagogischen Setting mit Kindern spielen eigene Erlebnisse in der Kindheit eine entscheidende Rolle, indem sie das heutige Bild vom Kind wie auch die Vorstellung von guten Interaktionen prägen.

Diese vorbereitende Aufgabe wird anhand einer Videobotschaft der Coaches vermittelt, um neben einer emotionalen Verbindung zur Weiterbildungsthematik auch eine Basis für die Beziehung zu den Coaches anzubahnen. Deshalb teilen diese in der Videobotschaft eigene Erfahrungen aus der Kindheit und ihre Vorstellung von guter Interaktionsqualität mit. Innerhalb des ersten Coachings wird dieses Thema gemeinsam bearbeitet und vertieft. Ziel ist es, den teilnehmenden Fachkräften zu ermöglichen, das persönliche und individuelle Verständnis von guten Interaktionen herauszuarbeiten und daraus abgeleitet persönliche Ziele für die Module 1 bis 4 zu entwickeln.

Anschließend verlaufen die Coachings parallel zur Bearbeitung der Inhalte und begleiten die Teilnehmer:innen bei der individuellen Vertiefung und Umsetzung der Inhalte in der eigenen Praxis. Dazu stehen im zweiten und dritten Coaching die gemeinsame Betrachtung und Reflexion einer Alltagssituation der Fachkraft anhand der gefilmten Interaktionssequenz im Zentrum. Das zweite Coaching findet im Rahmen von *Modul 3: Beziehungen gestalten* statt, das dritte Coaching innerhalb von *Modul 5: Gemeinsam lernen*. Das Ziel für die Fachkraft ist jeweils die Reflexion des eigenen Handelns und dessen Wirkung auf die Kinder. Durch das gemeinsame Betrachten der gefilmten Interaktionssequenz sollen die Teilnehmer:innen Klarheit über die eigenen Handlungen, Stärken und Schwächen gewinnen, ihr eigenes Interaktionsverhalten erforschen und die eigenen Handlungskompetenzen erweitern. Folgende Fragen stehen dabei im Mittelpunkt des Coachings: „Was mache ich da?“, „Weshalb mache ich das?“, „Was bedeutet das für das Kind? Für den Prozess?“, „Was bewirkt diese Handlung?“ und „Was möchte ich bewirken?“ Damit soll die Freude am genauen Betrachten

und Reflektieren der eigenen Handlungen geweckt werden. Die Coachings ermöglichen den Teilnehmer:innen, einen individuellen Schwerpunkt für die Weiterbildung zu entwickeln, und begleiten sie in ihrer persönlichen Reflexion und dem Prozess des Transfers der Inhalte in die eigene Praxis.

2.3.2 *Reflexion im Team*

In den Modulen 2, 4 und 6 findet jeweils eine Team-Reflexion statt, also ein Reflexionsgespräch mit einer anderen pädagogischen Fachkraft aus derselben Einrichtung, die auch an der Weiterbildung teilnimmt. Im Rahmen der ersten Team-Reflexion tauschen sich die Teilnehmer:innen – aufbauend auf das erste Coaching – über ihr persönliches Verständnis von Interaktionsqualität aus. In den Modulen 4 und 6 folgt wie im Coaching die gemeinsame Betrachtung und Reflexion einer eigenen Videosequenz. Dazu werden den Teilnehmer:innen Reflexionsfragen und ein Leitfaden für den Gesprächsablauf zur Verfügung gestellt. Diese Methode ermöglicht den Fachkräften einen intensiven Austausch über Interaktionen innerhalb des eigenen Teams, was die Nachhaltigkeit des Transfers der Inhalte verstärken soll. Zudem können sie solche Reflexionsgespräche auch nach Beendigung der Weiterbildung fortführen. Damit sind sie in der Lage, ihre Beobachtungsfähigkeiten weiter zu vertiefen und eigenständig anzuwenden.

All diese Elemente – die Reflexion der eigenen Praxis, die Videoaufnahme, die Coachings und Team-Reflexionen – setzen die beiden Bausteine DO und REFLECT des Intentional Teaching Models (vgl. Hamre et al. 2012a) in Kombination um. Hierbei werden immer wieder Reflexionsschleifen eingebaut, um den Fachkräften eine individuelle und auf ihre persönliche Praxis bezogene Weiterentwicklung zu ermöglichen. Die didaktische Grundlage des Intentional Teaching Models (vgl. Hamre et al. 2012a) ist also auf verschiedenen Ebenen in die Weiterbildung integriert und fördert so eine möglichst intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten in Bezug auf die eigene Praxis.

Nach dem individuellen Coaching bzw. der Team-Reflexion werden zum *Abschluss jedes Moduls* (vgl. Abb. 2) die wichtigsten Inhalte knapp zusammengefasst. Erst wenn alle Aufgaben eines Moduls bearbeitet wurden, kann das nächste Modul aufgerufen werden. Dies dient zum einen der Steuerung der Aufgabenbearbeitung, hat aber auch den Hintergrund, dass die Module aufeinander aufbauend gestaltet sind und entsprechend in der vorgegebenen Reihenfolge absolviert werden sollen.

3 Das Forschungsdesign der iQuaKi-Studie

Im Rahmen des Projekts wurde auch die Wirkung der iQuaKi-Online-Weiterbildung untersucht. Dazu wurden zu drei Messzeitpunkten (vor, direkt nach und

sechs Monate nach der Weiterbildung) Daten zu verschiedenen Fachkraft- und Kind-Variablen erhoben. Die Fachkräfte beantworteten Fragen zu ihrer berufsbezogenen Selbstwirksamkeit, Reflexionskompetenz, Reflexionsbereitschaft, dem Teamklima, ihrem Wohlbefinden, ihrer pädagogischen Kompetenz, Arbeitszufriedenheit, Arbeitsbelastung, zur Einrichtung und Gruppe sowie zu weiteren demografischen Daten.

Über die Fachkräfte wurden zudem die Eltern der beteiligten Kinder um ihr Einverständnis zur Studienteilnahme ihres Kindes gebeten. Fachkräfte und Eltern haben Fragebögen zu Aufmerksamkeit und Leistungsmotivation der Kinder, zu positiven Peer-Beziehungen und Aggression gegenüber Peers, zum Regulationsverhalten, Spiel- und Aufgabenverhalten sowie zum Wohlbefinden in der Kita ausgefüllt. In einigen Gruppen wurden außerdem zu den drei Messzeitpunkten Beobachtungen zur Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen mit CLASS Toddler (vgl. La Paro/Hamre/Pianta 2012) durchgeführt. Das war in jenen Einrichtungen der Fall, die im Umkreis von zwei Stunden Anreise der Beobachterinnen lagen. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt, also nachdem die Teilnehmer:innen die Weiterbildung abgeschlossen hatten, wurden diese zudem gebeten, einen Evaluationsfragebogen auszufüllen. Da die Datenerhebung zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen ist, ist die vorläufige Auswertung dieses Evaluationsfragebogens Teil dieses Beitrags und wird in Kapitel 4 detaillierter beschrieben.

Zur Rekrutierung von Teilnehmer:innen wurde ab August 2019 zunächst per Mail, Post oder Telefon Kontakt zu Einrichtungen im süddeutschen Raum aufgenommen. Da sich die Rekrutierung gerade auch mit Beginn der COVID-19-Pandemie sehr schwierig gestaltete, wurden die Bemühungen nach und nach auf ein größeres Einzugsgebiet ausgeweitet. So wurden ab September 2020 Teilnehmer:innen aus ganz Deutschland gewonnen. Außerdem wurde zusätzlich über soziale Medien (Facebook, Instagram) auf die Studie und die Weiterbildung aufmerksam gemacht. Im Oktober 2021 wurde die Rekrutierung beendet. Zu diesem Zeitpunkt hatten sich 88 Fachkräfte für die Studien- und Weiterbildungsteilnahme entschieden. Bis Ende 2021 hatten 42 Fachkräfte die Weiterbildung abgeschlossen, 21 nehmen aktuell (Stand: Januar 2022) noch teil. Die übrigen 25 Teilnehmer:innen haben nach dem ersten Messzeitpunkt doch nicht mit der Weiterbildung angefangen oder diese frühzeitig abgebrochen.

Da sich schon recht früh im Projektverlauf (d.h. in den ersten Monaten der Rekrutierung) abzeichnete, dass die angestrebte Stichprobengröße von 160 Teilnehmer:innen vermutlich nicht erreicht würde, haben wir auf die Rekrutierung einer Kontrollgruppe verzichtet. Der Standardisierung wegen wurde interessierten Fachkräften aber weiterhin mitgeteilt, dass sie zufällig in die Interventions- oder Kontrollgruppe eingeteilt werden. Alle rekrutierten Studienteilnehmer:innen wurden aber der Interventionsgruppe zugeordnet. Damit können wir keine Aussagen zur eigentlichen *Wirksamkeit* der Weiterbildung machen, da dies ein randomisiertes Kontrollgruppendesign erfordern würde. Wir

fokussieren deshalb auf die *Wirkung* der Weiterbildung (Was hat sich verändert?), *differenzielle Wirkungen* (Für wen hat sich was verändert?) und *Wirkmechanismen* (Wodurch lassen sich die Veränderungen erklären?). Im vorliegenden Beitrag geht es also um die Wirkungen und Wirkmechanismen der Weiterbildung, welche die *Teilnehmer:innen wahrgenommenen* haben.

4 Evaluation der Weiterbildung

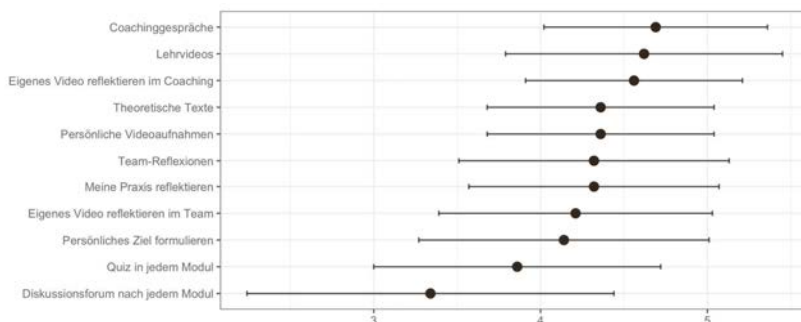
Am Ende der Weiterbildung haben die Teilnehmer:innen eine Evaluation ausgefüllt, deren vorläufige Ergebnisse in diesem Kapitel vorgestellt werden. Zugang zur Online-Umfrage erhielten die Teilnehmer:innen per Mail, wenn sie das letzte Modul begonnen hatten, oder durch einen Link auf der letzten Seite der Lernplattform. Die Evaluation enthielt zum einen *geschlossene Fragen* zum Nutzen der Weiterbildung im Allgemeinen sowie einzelner Elemente und Module, zur Wirkung der Coachings und zur Beziehung zu den Coaches sowie zu den Kolleg:innen, mit denen die Team-Reflexion durchgeführt wurde. Zum anderen wurden *offene Fragen* zur Wirkung der Coachings, der Team-Reflexionen und der Weiterbildung im Allgemeinen gestellt. Von den 42 Teilnehmer:innen, welche die Weiterbildung bisher abgeschlossen haben, füllten 38 den Evaluationsfragebogen aus (Stand: Januar 2022).

4.1 Deskriptive Ergebnisse der Evaluation

Die Teilnehmer:innen geben an, von der iQuaKi-Weiterbildung sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene profitiert zu haben. Der Nutzen im Verhältnis zum Zeitaufwand wird dabei auf einer 5-stufigen Skala von 1 (*sehr gering*) bis 5 (*sehr hoch*) als eher hoch eingestuft ($M = 4.38$, $SD = 0.72$). Die Teilnehmer:innen konnten nach eigener Einschätzung ihr theoretisches Wissen erweitern ($M = 4.26$, $SD = 0.76$) und haben praktische Anregungen für den Kita-Alltag erhalten ($M = 4.29$, $SD = 0.73$). Die genannten Werte, wie auch alle folgenden, beziehen sich auf eine 5-stufige Skala von 1 (*trifft gar nicht zu*) bis 5 (*trifft völlig zu*).

Die Teilnehmer:innen ziehen aus allen Modulen einen hohen persönlichen Nutzen: *Selbstständig sein* ($M = 4.27$, $SD = 0.73$), *Mit Emotionen umgehen* ($M = 4.38$, $SD = 0.76$), *Beziehungen gestalten* ($M = 4.32$, $SD = 0.67$), *Teil einer Gruppe sein* ($M = 4.38$, $SD = 0.68$), *Gemeinsam lernen* ($M = 4.43$, $SD = 0.65$) und *Gemeinsam weiterkommen* ($M = 4.43$, $SD = 0.69$). Abbildung 3 zeigt den eingeschätzten Nutzen der verschiedenen Bestandteile der Weiterbildung. Den größten persönlichen Nutzen hinsichtlich aller Module und Weiterbildungsteile bieten die Coachings.

Abbildung 3: Persönlicher Nutzen verschiedener Weiterbildungsteile (Mittelwerte und Standardabweichungen)



Anmerkung: Die Einschätzungen erfolgten anhand einer Skala von 1 (sehr gering) bis 5 (sehr hoch).

Quelle: Eigene Darstellung

Die Evaluation der Coachings erfolgte sowohl auf Beziehungs- als auch auf Prozessebene. Auffällig hohe Werte erhält die Beziehungsebene ($M = 4.94$, $SD = 0.19$): Die Beziehung zu den Coaches wird als sehr vertrauensvoll, wertschätzend, offen und gleichberechtigt empfunden. Auch die Prozessebene ($M = 4.87$, $SD = 0.24$) erzielt ähnlich hohe Werte. Nach Einschätzung der Teilnehmer:innen gestalteten die Coaches den Prozess der Zusammenarbeit professionell, waren die Methoden angemessen und passten zum inhaltlichen Schwerpunkt. Die Teilnehmer:innen konnten dabei aufeinander aufbauende Prozessschritte erkennen.

Zudem wird die Wirkung des Coachings für vier Aspekte analysiert. Die Fachkräfte konnten aus dem Coaching einen hohen Nutzen bezüglich ihrer *Resourcenorientierung* ($M = 4.40$, $SD = 0.63$) ziehen. Laut ihrer Einschätzung sind sie sich dadurch ihrer eigenen Stärken und Schwächen in der Interaktion mit den Kindern deutlich bewusster, nutzen ihre Fähigkeiten und Stärken gezielter und erleben eine Steigerung des Selbstwertgefühls. Hinsichtlich der *Verhaltensoptimierung* ($M = 3.95$, $SD = 0.79$) geben die Teilnehmer:innen an, neue Verhaltensweisen erlernt, die eigene Einstellung zu bestimmten Themen verändert sowie unerwünschtes Verhalten abgebaut zu haben. Ferner hat die Weiterbildung eine positiv erlebte Wirkung auf die *Reflexionsfähigkeit* ($M = 4.40$, $SD = 0.70$). So geben die Teilnehmer:innen an, mehr Klarheit über die eigenen Kompetenzen gewonnen zu haben sowie die Kinder und Kolleg:innen besser zu verstehen. Durch das Coaching nehmen sie auch im Hinblick auf *Nachhaltigkeit* ($M = 4.43$, $SD = 0.67$) positive Veränderungen wahr, denn sie konnten laut eigener Einschätzung ihre Handlungskompetenzen in der Interaktion mit den Kindern steigern und die im Coaching gemachten Erfahrungen im Kita-Alltag umsetzen.

Am Ende des Evaluationsfragebogens wird die iQuaKi-Weiterbildung im Gesamten bewertet, dabei können Noten von 1 (*sehr gut*) bis 5 (*ungenügend*)

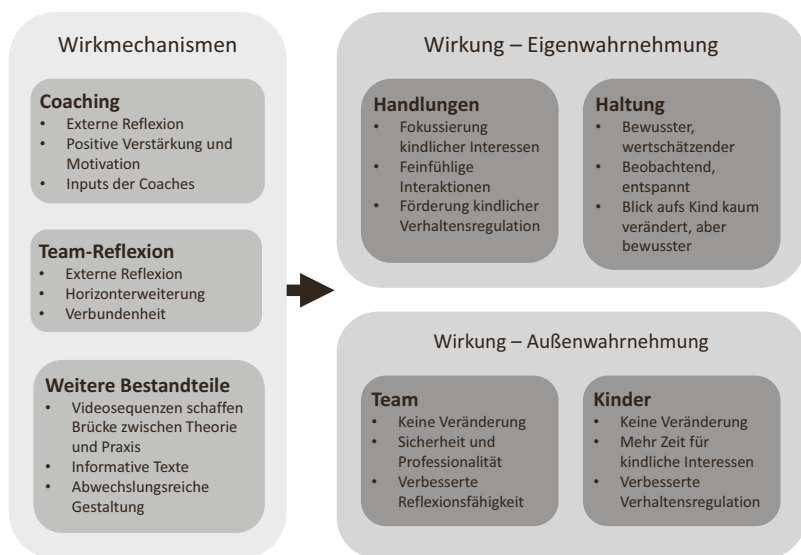
vergeben werden. Die Weiterbildung erhielt insgesamt eine gute Bewertung ($M = 1.58$, $SD = 0.61$).

4.2 Qualitative Inhaltsanalyse der offenen Fragen

Die Teilnehmer:innen wurden mit neun offenen Fragen zur wahrgenommenen Wirkung (Welche Veränderungen wurden bemerkt?) und zu den Wirkmechanismen (Welche Rolle spielen dabei die verschiedenen Elemente?) der iQuaKi-Weiterbildung befragt. Die Auswertung der offenen Fragen basiert auf der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Im ersten Schritt, der sogenannten „initiiierenden Textarbeit“, erfolgte eine intensive, inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Rohtext, um ein Gesamtverständnis für die Aussagen des Textes zu entwickeln. Grundlegend hierfür war die Forschungsfrage: *Welche Wirkung hat die Weiterbildung und wodurch wurde diese erreicht?* Dabei wurden zentrale Begriffe markiert. In einem zweiten Schritt, der sogenannten „Memoarbeit“, wurden Bemerkungen am Rand notiert. Dabei konnte es sich sowohl um kurze Notizen als auch um reflektierte, wichtige Inhalte bezüglich des Forschungsvorhabens handeln. Im dritten Schritt, der *Kategorienbildung*, wurden schließlich auf der Grundlage des Textmaterials Kategorien gebildet. Dies erfolgte induktiv, sprich empirieorientiert. Nach der Festlegung und Ausformulierung der Hauptkategorien wurde das Textmaterial anhand dieser Kategorien durchsucht und markiert. Das anschließende Abzählen der markierten Kategorien diente dazu, ein Stimmungsbild zu erhalten, welche Kategorien von den Teilnehmer:innen häufiger genannt wurden als andere. Die Ergebnisse können dadurch übersichtlicher dargestellt werden.

Aus der Analyse der offenen Fragen unter Berücksichtigung der Forschungsfrage konnte ein Schema entwickelt werden, das die Antworten strukturiert und Zusammenhänge verdeutlicht (vgl. Abb. 4). Dabei stehen Veränderungen durch die Weiterbildung seitens der Teilnehmer:innen im Mittelpunkt, die sie selbst wahrgenommen haben. Einerseits geht es um die selbst eingeschätzte Wirkung, also um die Frage: *Was hat sich verändert?* Andererseits werden Wirkmechanismen betrachtet; die Frage hierzu lautet: *Wodurch kommt es zu den Veränderungen?* Im Folgenden werden jeweils die drei am häufigsten genannten Kategorien anhand des von uns entwickelten Schemas vorgestellt.

Abbildung 4: Von den Teilnehmer:innen eingeschätzte Wirkung und Wirkmechanismen der Weiterbildung



Quelle: Eigene Darstellung

Veränderte Handlungen

Die Teilnehmer:innen nehmen veränderte Handlungen in der Interaktion mit dem Kind wahr. So sehen sie positive Veränderungen in der *Fokussierung kindlicher Interessen*. Das bedeutet, dass sie sich verstärkt auf die Kompetenzen und Interessen der Kinder konzentrieren und die kindliche Autonomie bewusster fördern. Ebenso werden Veränderungen im Sinne *feinfühligere Interaktionen* beschrieben, in denen Bedürfnisse und Emotionen der Kinder besser wahrgenommen und thematisiert werden. Die Teilnehmer:innen geben zudem eine Veränderung hinsichtlich der *Förderung der kindlichen Verhaltensregulation* an. Kinder werden dabei ermutigt, verständlich formulierten Aufforderungen nachzukommen und Konflikte mit Gleichaltrigen selbst zu lösen.

Veränderte Haltung

Bezüglich der Haltung nennen die Teilnehmer:innen eine bewusstere, *wertschätzendere Haltung* in der Interaktion. Sie beschreiben, dass sie stärker die Sicht des Kindes einnehmen und dabei hinterfragen, warum das Kind so handelt und wo es gerade in seiner individuellen Entwicklung und mit seinen Interessen steht. Im Allgemeinen wird eine *beobachtende, entspannte Haltung* wahrgenommen, bei der die Kinder vermehrt beobachtet werden und erst wenn nötig eingegriffen

wird. Lediglich fünf der Teilnehmer:innen schildern, dass sich der *Blick aufs Kind kaum verändert* habe, das grundlegende Bild vom Kind sei nach der Weiterbildung immer noch dasselbe. Jedoch wird dieses Bild vom Kind von den Fachkräften in der Arbeit wieder bewusster erlebt.

Fremdwahrnehmung der Wirkung

In der Evaluation wurde auch die Wirkung aus der Perspektive des Teams und der Kinder untersucht. Dabei stand die Frage im Zentrum, ob die Teilnehmer:innen glauben, dass die Teammitglieder und die Kinder ihrer Gruppe Veränderungen in ihren Handlungen wahrnehmen. Am häufigsten war in beiden Fällen die Antwort: *Nein/keine Rückmeldung erhalten*. Die meisten Teilnehmer:innen gaben also an, dass das Team und die Kinder keine oder kaum Veränderungen wahrgenommen haben oder ihnen keine solche Rückmeldung gegeben haben. Die zweithäufigste Kategorie hinsichtlich des Teams beschreibt, dass dieses mehr *Sicherheit und Professionalität* rückmeldet. Sicherheit bezieht sich dabei sowohl auf die Selbstsicherheit als auch auf die Sicherheit in der Interaktion mit den Kindern. Die Teilnehmer:innen nennen zudem, dass das Team ihnen eine *verbesserte Reflexionsfähigkeit* in Bezug auf das eigene Verhalten und das der Kinder mitteilt.

Wie die Kinder Veränderungen bei den Teilnehmer:innen wahrnehmen, bleibt ungeklärt. Die Teilnehmer:innen beschreiben diesbezüglich, dass sie insgesamt mehr Zeit für die *kindlichen Interessen* einräumen, anstelle einer Konzentration auf geplante Aktivitäten, und dass sich die Kinder selbstständiger im Alltag verhalten, insbesondere in Konfliktsituationen. Ferner macht sich eine verbesserte *Verhaltensregulation* bemerkbar, indem die Kinder weniger „Nein“ in stressigen Situationen hören. Regeln und Grenzen sind sichtbarer, es werden mehr „Ich-Botschaften“ formuliert, Kinder machen im Streit ihre Emotionen deutlicher und finden selbstständiger Lösungswege.

Veränderungen durch das Coaching

Wodurch es zu den geschilderten Veränderungen kommt, wurde anhand der verschiedenen Bestandteile der Weiterbildung erfragt. Ein wesentliches Kernelement der Weiterbildung stellt das Coaching dar. Die Teilnehmer:innen erläutern, dass eine *externe Reflexion* sehr wirksam ist, um sich intensiv mit sich selbst und den eigenen Handlungen auseinanderzusetzen und sich dabei Unbewusstes aus einer Vogelperspektive heraus bewusst zu machen. Durch die *positive Bestärkung und Motivation* der Coaches erleben sich die Teilnehmer:innen kompetenter und bemerken eine Steigerung des Selbstwerts. Durch diverse *Inputs der Coaches* im Sinne von Anregungen durch Fachwissen und Fragestellungen kommt es zu einer Erweiterung der eigenen Denkweise.

Die beim Coaching genannte externe Reflexion wird auch bei der Team-Reflexion als bedeutsam erlebt. Die Teilnehmer:innen sehen darin den Vorteil, sich bewusst Zeit für den Austausch mit Kolleg:innen zu nehmen, wodurch sie sich wiederum besser auf die Kinder fokussieren können. Außerdem erfahren sie eine Horizonsweiterung, denn die Anregungen durch das Team und die unterschiedlichen Sichtweisen und Handlungen ermöglichen es, voneinander zu lernen. Die Teilnehmer:innen hatten Spaß am gemeinsamen Tun, durch diese Verbundenheit konnten sie sich sowohl besser kennenlernen als auch bestärken.

Veränderungen durch weitere Fortbildungselemente

Über die bereits erwähnten Bestandteile der Fortbildung hinaus spielen auch weitere Teile eine entscheidende Rolle hinsichtlich der Wirkung. Insbesondere die Videosequenzen mit Szenen aus dem Kita-Alltag und die Erklärungen dazu schaffen eine Brücke zwischen Theorie und Praxis. Diverse Fachtexte werden als sehr informativ und lehrreich empfunden. Insgesamt bezeichnen die Teilnehmer:innen die Vielfalt der Bestandteile als sehr hilfreich und abwechslungsreich, und sie sehen darin ein gutes Rundumpaket.

5 Implikationen für die Weiterentwicklung und Forschung

Dieser Beitrag hat eine neu entwickelte Online-Weiterbildung mit Coachings und die vorläufigen Ergebnisse der Evaluation durch die Teilnehmer:innen beschrieben. Im Folgenden diskutieren wir anhand des Transfermodells von Baldwin und Ford (1988; zitiert nach Blatter/Schelle 2022) die Gestaltung dieser Weiterbildung sowie daraus resultierende Implikationen für die Weiterentwicklung und Forschung. Nach diesem Modell tragen drei Faktoren zum gelingenden Transfer der Weiterbildungsinhalte ins praktische Handeln der Teilnehmenden bei: die Gestaltung der Weiterbildung, Merkmale der Teilnehmer:innen und Merkmale der Arbeitsumgebung.

Auf der Ebene der Gestaltung der Weiterbildung wirken sich Selbstreflexions- und Selbstevaluationselemente positiv auf das Interaktionsverhalten der Teilnehmer:innen aus (vgl. Egert/Dederer 2018). Die iQuaKi-Weiterbildung enthält zahlreiche Gelegenheiten zur Selbstreflexion: Nachdem die Teilnehmer:innen die Handlungsstrategien kennengelernt haben, werden sie angeregt zu reflektieren, wie sie aktuell mit den entsprechenden Situationen umgehen und die Handlungsstrategien in ihrer Praxis nutzen könnten. Auch durch das Erstellen und Betrachten der Videoaufnahme einer Interaktionssequenz reflektieren die Teilnehmer:innen ihr Interaktionsverhalten, was durch den Austausch im

Rahmen der Team-Reflexion und im Coaching zusätzlich vertieft wird. Das Festlegen von Zielen zu Beginn des Moduls und die Selbstevaluation am Ende des Moduls tragen ebenfalls zur Reflexion des eigenen Handelns und der eigenen Entwicklung bei. Individuelle Sitzungen innerhalb einer Weiterbildung begünstigen zusätzlich den Transfer der Weiterbildungsinhalte ins Handeln (vgl. Werner et al. 2016). Solche Sitzungen erleben die Weiterbildungsteilnehmer:innen im Rahmen der Coachings und der Team-Reflexionen. Und schließlich sind Online-Weiterbildungen in ihren Effekten auf die Interaktionsqualität klassischen Formaten ebenbürtig (vgl. Egert/Dederer 2018).

Der zweite Faktor, der nach dem Transfermodell von Baldwin und Ford zu einer Veränderung des Handelns führt, sind Merkmale der Teilnehmer:innen. Die Evaluation der iQuaKi-Weiterbildung zeigt einen hohen wahrgenommenen Nutzen der Module und Weiterbildungselemente. Jedoch stellen die große Flexibilität und Individualisierung dieser Weiterbildung hohe Anforderungen an die Motivation und Gewissenhaftigkeit der Teilnehmenden. Unsere Erfahrung zeigt, dass viele deutlich länger brauchen als die veranschlagten sechs Monate und es immer wieder zu längeren Bearbeitungspausen kommt. Das könnte darauf hindeuten, dass die Teilnehmer:innen einen engeren zeitlichen Rahmen und mehr im Vorfeld festgelegte Termine brauchen. Dieser Aspekt wurde in der Weiterentwicklung der Weiterbildung berücksichtigt, und die Teilnehmer:innen werden in Zukunft schon zu Beginn die Termine für alle Coachings und Team-Reflexionen festlegen. Damit ist auch ein Rahmen für die Bearbeitung der Inhalte geschaffen, da diese Termine jeweils an einer bestimmten Stelle in den Modulen vorgesehen sind.

Der dritte Faktor, der sich auf das Handeln auswirkt, sind Merkmale der Arbeitsumgebung. Um ein möglichst günstiges Transferklima innerhalb der Gruppe zu schaffen, nehmen die pädagogischen Fachkräfte zusammen mit einer weiteren Fachkraft aus der gleichen Einrichtung teil und tauschen sich im Rahmen der Weiterbildung zu den Inhalten aus. Dies gibt ihnen zusätzlich die Möglichkeit, solche Team-Reflexionen auch nach dem Ende der Weiterbildung fortzuführen. Zudem haben die Teilnehmer:innen noch nach der Weiterbildung die Möglichkeit, auf den Online-Kurs zuzugreifen und so die Inhalte zu wiederholen. Gleichzeitig gibt es im Zusammenhang mit der Arbeitsumgebung Herausforderungen, die allein durch die Weiterentwicklung der Weiterbildung nicht vermieden werden können: Viele der Teilnehmer:innen haben uns berichtet, den Kurs in ihrer Freizeit statt während ihrer Arbeitszeit zu absolvieren, da ihnen im beruflichen Alltag die Zeit dafür fehlte.

Eine Herausforderung in der Entwicklung der Weiterbildung war die Kombination von zunächst als normativ zu klassifizierenden Inhalten eines Beobachtungsinstruments (CLASS Toddler) und einem humanistischen, konstruktivistischen Lehr-Lern-Ansatz. Die Lösung war, die Inhalte des CLASS-Instruments als Grundlage für die evidenzbasierte Aufarbeitung von Handlungsmöglichkeiten zu

nutzen. Im Wissensteil eines jeden Moduls wurden den Teilnehmer:innen Entwicklungsthemen sowie dazu passende Handlungsstrategien vorgestellt, die dann wiederum mithilfe der Reflexionsteile (Selbstreflexion, Coaching und Team-Reflexion) mit den eigenen Erfahrungen und Handlungen verknüpft, modifiziert und weiterentwickelt wurden. Die Evaluationsergebnisse machen deutlich, dass die Teilnehmenden diese Art der Wissensaufarbeitung und die „Mischung“ der Methoden und Herangehensweisen schätzten.

Schwierig gestaltete sich auch die Rekrutierung der Studien- und damit Weiterbildungsteilnehmer:innen. Obwohl über einen Zeitraum von mehr als zwei Jahren über verschiedenste Kanäle rekrutiert wurde, konnte die vorgesehene Stichprobengröße für die iQuaKi-Studie nicht erreicht werden. Daraus ergeben sich nicht nur forschungsmethodische Limitationen, sondern auch die praxisrelevante Frage, weshalb die Weiterbildung von den Fachkräften nicht besser angenommen wurde. Aus anderen Studien ist bekannt, dass pädagogische Fachkräfte insgesamt eine sehr weiterbildungsaffine Gruppe sind. So gaben in einer Befragung durch die „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) 85 % der Fachkräfte an, im letzten Jahr an einer Weiterbildung teilgenommen zu haben (vgl. Buschle/Gruber 2018). Es besteht also eine große Nachfrage nach Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte. Allerdings zeigte sich in dieser Befragung auch, dass 70 % der Weiterbildungen über maximal drei Tage angelegt waren. Dies könnte darauf hindeuten, dass der zeitliche Umfang der iQuaKi-Weiterbildung ein Hindernis für die Fachkräfte darstellt. Zwar ist die wöchentliche Bearbeitungszeit mit ungefähr einer Stunde verhältnismäßig kurz, insgesamt erstreckt sich die Weiterbildung aber über sechs Monate. Eventuell empfinden dies viele Fachkräfte als zu lang. Einige weitere Barrieren könnten ebenfalls relevant sein, wie beispielsweise das digitale Format der Weiterbildung, die Studienteilnahme, die mit der Weiterbildungsteilnahme einherging, die Videoaufnahmen der eigenen Praxis, die empfohlene Teilnahme gemeinsam im Tandem oder auch die Belastungen im Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie. Auszuschließen ist auch nicht, dass das Weiterbildungsthema den Fachkräften wenig relevant erschien.

Die Auswertung des Evaluationsbogens zeigt jedoch, dass die Teilnehmer:innen in der Eigenwahrnehmung positive Veränderungen ihres Verhaltens feststellten, allerdings nicht in der Außenwahrnehmung. Weder die Kolleg:innen noch die Kinder schienen die positiven Veränderungen wahrzunehmen, oder sie gaben diesbezüglich keine Rückmeldung. Das bleibt an dieser Stelle unklar. Möglicherweise nahmen Kinder durchaus positivere Verhaltensweisen der Fachkraft wahr und teilten dies auf indirektere Weise mit, indem sie beispielsweise vermehrt ihre Nähe suchten. Einzelne Teilnehmer:innen erhielten auch direkte Rückmeldungen von Kolleg:innen, etwa hinsichtlich einer höheren Professionalität und Reflexionsfähigkeit. In weiteren Untersuchungen könnte diese Außenwahrnehmungsperspektive näher erforscht werden.

Bei der Einordnung dieser Evaluationsergebnisse gilt es zu bedenken, dass es ein Anliegen der Weiterbildung war, eine emotionale Verbundenheit der Teilnehmer:innen mit der Thematik und damit der Weiterbildung zu schaffen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass dies im Rahmen der iQuaKi-Weiterbildung gelungen ist, was sich z. B. in der positiven Bewertung der Beziehungsebene im Coaching zeigt. Eine solche emotionale Verbundenheit ist Grundlage für nachhaltiges Lernen (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2006), was ein weiterer Anhaltspunkt für die Effektivität der Weiterbildung sein kann. Dementsprechend können die subjektiven Einschätzungen der Teilnehmenden zur Nützlichkeit der Weiterbildung auch nur als Hinweise auf deren Wirkung gedeutet werden.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist außerdem zu berücksichtigen, dass die Stichprobe aus Personen besteht, die grundsätzlich interessiert und für die Weiterbildung offen sind. Zudem wurden im vorliegenden Beitrag die Daten einer Teilstichprobe analysiert, da noch nicht alle Teilnehmer:innen die Weiterbildung abgeschlossen haben. Um einschätzen zu können, ob sich ihr Interaktionsverhalten nach der Weiterbildung verändert hat, haben wir im Rahmen der iQuaKi-Studie Beobachtungen zur Interaktionsqualität durchgeführt. Weiterführende Analysen dieser Daten sind vorgesehen und können eventuell Hinweise zum Veränderungspotenzial der Weiterbildung geben. Außerdem soll der Einfluss diverser Eigenschaften der Fachkräfte und Teams, z. B. der Teamqualität, auf die Veränderung der Interaktionsqualität eingehender untersucht werden.

Literatur

- Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia (2006): Emotionen in Lernprozessen Erwachsener. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Lehr-/Lernforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 37–47.
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022): Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. München: DJI.
- Buschle, Christina/Gruber, Veronika (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WIFF Studien, Band 30. München: DJI.
- Buschle, Christina/König, Anke (2018): E-Learning und Blended-Learning-Angebote: Möglichkeiten beruflicher Weiterbildung für Kita-Fachkräfte. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, H. 30, S. 50–72.
- Egert, Franziska/Dederer, Verena (2018): Metaanalyse zur Wirkung von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte zur Steigerung der Interaktionsqualität. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Fukkink, Ruben G./Lont, Anna (2007): Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. In: Early Childhood Research Quarterly 22, S. 294–311.
- Hamre, Bridget K./Downer, Jason T./Jamil, Faiza M./Pianta, Robert C. (2012a): Enhancing teachers' intentional use of effective interactions with children: Designing and testing professional development interventions. In: Pianta, Robert C. (Hrsg.): Handbook of Early Childhood Education. New York: Guilford Press, S. 507–532.
- Hamre, Bridget K./Pianta, Robert C./Burchinal, Margaret R./Field, Samuel/LoCasale-Crouch, Jennifer (2012b): A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. In: American Educational Research Journal 49, H. 1, S. 88–123.

- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- La Paro, Karen M./Hamre, Bridget K./Pianta, Robert C. (2012): *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual, Toddler*. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing.
- Mashburn, Andrew J./Pianta, Robert C./Hamre, Bridget K./Downer, Jason T./Barbarin, Oscar A./Bryant, Donna/Burchinal, Margaret R./Early, Diane M./Howes, Carollee (2008): Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. In: *Child Development* 79, H. 3, S. 732–749.
- Means, Barbara/Toyama, Yukie/Murphy, Robert/Baki, Marianne (2013): The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. In: *Teachers College Record* 115, H. 3, S. 1–47.
- NICHHD – National Institute of Child Health and Human Development (2006): The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. Findings for Children up to Age 4½ Years. www.nichd.nih.gov/publications/product/20 (Abfrage: 21.11.2022).
- Perren, Sonja/Frei, Doris/Herrmann, Sandra (2016): Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz. Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS Toddler Beobachtungsverfahren. In: *Frühe Bildung* 5, H. 1, S. 3–12.
- Reyhing, Yvonne/Brun, Bettina/Perren, Sonja (2022): Sozio-emotionale und kognitive Kompetenzen im pädagogischen Alltag fördern: Handlungsstrategien für die Interaktionsgestaltung mit Kleinkindern. In: Piegda, Felix/Bianchy, Katja/Link, Pierre-Carl Damian/Steinert, Cedric/Jukowski, Susanne (Hrsg.): *Diagnostik und pädagogisches Handeln zusammendenken. Beispiele aus den Bereichen Emotionale und soziale Entwicklung, Sprache und Kommunikation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 131–148.
- Roberts, Amy M./LoCasale-Crouch, Jennifer/Hamre, Bridget K./Jamil, Faiza M. (2020): Preschool teachers' self-efficacy, burnout, and stress in online professional development: a mixed methods approach to understand change. In: *Journal of Early Childhood Teacher Education* 41, H. 3, S. 262–283.
- Rogers, Carl R./Schmid, Peter F. (1991): *Person-zentriert: Grundlagen von Theorie und Praxis*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Sabol, Terri, J./Soliday Hong, Sandra L./Pianta, Robert C./Burchinal, Margaret R. (2013): Can Rating Pre-K Programs Predict Children's Learning? In: *Science* 341, H. 6148, S. 845–846.
- Suchodoletz, Antje von/Fäsche, Anika/Gunzenhauser, Catherine/Hamre, Bridget K. (2014): A typical morning in preschool: Observations of teacher–child interactions in German preschools. In: *Early Childhood Research Quarterly* 29, H. 4, S. 509–519.
- Sylva, Kathy/Stein, Alan/Leach, Penelope/Barnes, Jacqueline/Malmberg, Lars-Erik/The FCCC-team (2011): Effects of early child-care on cognition, language, and task-related behaviours at 18 months: An English study. In: *British Journal of Developmental Psychology* 29, S. 18–45.
- Ulferts, Hannah/Wolf, Katrin M./Anders, Yvonne (2019): Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. In: *Child Development* 90, H. 5, S. 1474–1489.
- Werner, Claudia D./Linting, Mariëlle/Vermeer, Harriet J./Ijzendoorn, Marinus H. van (2016): Do intervention programs in child care promote the quality of caregiver-child interactions? A meta-analysis of randomized controlled trials. In: *Prevention Science* 17, H. 2, S. 259–273.

Qualitätsentwicklung durch Empirie?

Eine kritische Reflexion des Wissenstransfers in der Frühen Bildung

Regine Schelle, Kristine Blatter

Abstract

Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung hat in den letzten Jahren kontinuierlich an Bedeutung gewonnen. Entsprechend sollen empirische Ergebnisse Anhaltspunkte liefern, welche Aspekte der pädagogischen Qualität verbessert werden müssen. Damit stellt sich die Frage, inwiefern und unter welchen Bedingungen empirische Erkenntnisse der Qualitätsforschung in der Frühen Bildung sowohl die politische Steuerungsebene als auch die pädagogische Praxis erreichen, um Impulse für die Weiterentwicklung des Arbeitsfelds setzen zu können. Dieser oftmals als Wissenstransfer bezeichnete Prozess wird im vorliegenden Beitrag als Wissenstransformation skizziert, die auf Dialog zwischen den Beteiligten fußt. Die Merkmale der Qualitätsforschung in der Frühen Bildung werden illustriert, bevor anschließend entlang der Ideen einer evidenzbasierten Pädagogik diskutiert wird, wie entscheidend der Dialog sowie die Vernetzung zwischen den beteiligten Akteur:innen, z. B. Trägern, Jugendämtern, Landespolitik, Fachkräften, Leitungskräften und Eltern, für eine Wissenstransformation sind.

Schlagwörter: Wissenstransfer, Wissenstransformation, Frühe Bildung, Qualitätsentwicklung

1 Einleitung

Die Relevanz einer qualitativ hochwertigen Gestaltung der Frühen Bildung ist in Öffentlichkeit und Wissenschaft mittlerweile wenig umstritten. Neben den Bemühungen um einen quantitativen Ausbau der Betreuungsplätze wird deshalb auch die Qualitätsentwicklung von unterschiedlichen Akteur:innen aus Fachpraxis, Politik und Wissenschaft kontinuierlich vorangetrieben (vgl. Bilgi et al. 2021). Denn mit einer erhöhten Inanspruchnahme innerhalb der letzten Jahrzehnte und dem damit einhergehenden Bedeutungszugewinn öffentlicher

Kindertagesbetreuung stellt sich in besonderem Maß die Frage nach der Güte von Kindertageseinrichtungen (Kitas). Dabei sind vor allem zwei Perspektiven zu beachten:

- Erstens sind Eltern im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zunehmend auf die außerfamiliäre Betreuung ihrer Kinder angewiesen und formulieren das legitime Anliegen, dass diese hochwertig sein soll. Der Begriff der Qualität dient dabei als objektives Maß einer erwarteten Güte des Angebots und suggeriert, dass durch die Bestimmung von Items, nach denen sich eine Einrichtung ausrichten soll, eine gewisse inhaltliche Kontrolle von außen möglich ist (vgl. Grunau/Mierendorff 2021).
- Zweitens steht im Sinne der bestmöglichen Unterstützung und Begleitung kindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse sowie einer kompensatorischen Wirkung der Kindertagesbetreuung der Erfahrungsraum, den Kinder in der Kita vorfinden, im Fokus. Dieser Erfahrungsraum, der etwa die Interaktionen oder die Rahmenbedingungen umfasst, soll verbessert werden, damit sich Kinder bestmöglich entwickeln können. Ausgangspunkte sind dabei die Annahme, dass Kitas einen Mangel an Qualität aufweisen, und der damit verbundene Anspruch, die Güte mittels Standards und deren Überprüfung zu verbessern (vgl. Drieschner 2021).

Aufgrund dieser Entwicklungen hat sich innerhalb der Frühen Bildung *Qualität* in den letzten Jahren zu einem Schlüsselkonzept gewandelt. Bildungspolitische Ansprüche, Forderungen nach bestimmter Ausstattung und die Perspektiven der Professionalisierung des Arbeitsfelds wurden zunehmend mit Weiterentwicklungsmöglichkeiten der Qualität der Einrichtungen verzahnt (vgl. Thompson 2021). Entsprechend ist zu beobachten, dass auch die Qualitätsforschung mit dem Ziel, empirisches Wissen für eine nachhaltige Verbesserung der pädagogischen Praxis zu generieren, an Bedeutung gewinnt. Im Zuge dessen stellt sich die Frage, welche Relevanz empirische Erkenntnisse für die pädagogische Praxis und Bildungspolitik einnehmen können. Gemeint sind hiermit Akteursgruppen auf diversen Ebenen im komplexen System der Frühen Bildung, wie etwa die Steuerungsebene des Bundes, der Länder oder der Kommunen, die Jugendämter, die Träger, die Kitas oder die Fachkräfte (vgl. Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021).

Der vorliegende Beitrag, der im Rahmen des Metavorhabens zu der BMBF-Förderrichtlinie „Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit“¹ entstanden ist, greift diese Fragen zum Transfer auf und will die Vorausset-

1 Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben „Metavorhaben: Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit“ (Meta-QEB) am Deutschen Jugendinstitut wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1801 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

zungen dafür im Feld der Frühen Bildung bezogen auf die Qualitätsentwicklung klären. Dazu wird zunächst der Transfergegenstand überblicksartig dargestellt, indem die Forschungsfragen sowie -methoden der Qualitätsforschung erläutert werden (Kapitel 2). Entlang der Ideen einer evidenzbasierten Pädagogik zeigt der anschließende Teil, dass nicht allein empirisch abgesichertes Wissen für Transfer entscheidend ist, sondern insbesondere auch der Dialog und die Vernetzung zwischen den beteiligten Akteursgruppen (Kapitel 3). Diese Ausführungen werden abschließend in einem Fazit mit Blick auf den Beitrag des Transfers empirischer Erkenntnisse zur Qualitätsentwicklung kritisch reflektiert (Kapitel 4).

2 Qualitätsforschung in der Frühen Bildung

Im Kontext steigender Forschungsaktivitäten in der Frühen Bildung (vgl. Schmidt/Smidt 2018; Rupperecht/Lattner 2021) werden auch eine Zunahme und wachsende Reichweite der Qualitätsforschung deutlich. Forschungsgegenstände und -schwerpunkte sind dabei von einer enormen Heterogenität gekennzeichnet. So beziehen sich die Projekte, wie auch in der Forschung im Bereich der Frühen Bildung allgemein, auf unterschiedliche Settings und deren Zusammenspiel (z. B. Familie, Kita, Kindertagespflege) sowie auf verschiedene Dimensionen (z. B. Strukturen und Rahmenbedingungen, Programmatiken, Akteur:innen, Prozesse) (vgl. Viernickel 2015). In zahlreichen Projekten nehmen Forschungen zur Interaktionsqualität, zu deren Auswirkungen und Operationalisierung einen besonderen Stellenwert ein. Forschungsvorhaben der letzten Jahre richten dabei den Blick stärker auf das Erleben der Kinder, auf ihr Wohlbefinden oder auf ihre Perspektive auf Qualität. Kritisch ist anzumerken, dass neben diesen ausgeprägten Forschungstätigkeiten grundlagentheoretische und analytische Perspektiven auf Qualität noch zu gering entwickelt wurden und hier ein Desiderat zu konstatieren ist (vgl. Bilgi et al. 2021). Zudem wird eine fehlende Reflexion über die Konsequenzen der Qualitätsdiskurse für das Arbeitsfeld bemängelt (vgl. Thompson 2021).

Nicht nur die Forschungsgegenstände, sondern auch die Methoden sind in der Qualitätsforschung vielfältig. Sie hängen entscheidend davon ab, welches theoretische Konstrukt von Qualität der Forschung zugrunde liegt (vgl. Schelle/Friederich/Buschle 2020). Wird Qualität als ein *relativistisches Konstrukt* verstanden, das zwischen den beteiligten Akteur:innen (Eltern, Kindern, Fachkräften, Trägern etc.) und deren Interessen immer wieder neu ausgehandelt werden muss, erfordert dies eine empirische Herangehensweise, die auch als Handlungsforschung beschrieben werden kann. Im Rahmen des Forschungsprozesses soll die pädagogische Praxis durch den Dialog mit allen Beteiligten verändert werden. Außerdem sollen eine kontinuierliche Reflexion und Weiterentwicklung fachlicher Standards angeregt werden, die durch formative und prozessbegleitende

Evaluationen flankiert werden können (vgl. Kluczniok 2018). Dieses passgenaue Vorgehen kann mit dem Nachteil verbunden sein, dass Qualität beliebig verhandelbar und zu einer Frage der Einflussmöglichkeiten bestimmter Personengruppen werden kann, sodass fachliche Standards in den Hintergrund rücken könnten (vgl. Schelle/Friederich/Buschle 2020).

Ein *relationales Konstrukt* von Qualität hingegen hebt die Performativität dieser hervor. Qualität ist keine feste Kennzahl, die bewertet werden kann oder von außen beobachtbar ist, sondern wird im alltäglichen Handeln der Beteiligten hervorgebracht und ist nur in diesem Moment mehrperspektivisch rekonstruierbar. Das Entstehen von Qualität soll daher auch mit Blick auf den Bezugsrahmen, also den organisationalen Rahmen, in dem sie hergestellt wird, untersucht werden (vgl. Honig 2002; Honig/Neumann 2004). Die Betrachtung der Herstellung von Qualität wird etwa durch einen ethnografischen Zugang ermöglicht. Ziel ist es nicht, eine evaluative Perspektive einzunehmen, um Qualität zu verbessern, sondern im Mittelpunkt steht Qualität als eine „symbolische Kategorie des Feldes“ (Honig et al. 2013, S. 11), mit der eine Praxis als „gute“ Praxis anerkannt wird. Damit ist Qualität kein Spielball zwischen Interessengruppen und kann nur individuell und kontextbezogen beschrieben werden. Rückschlüsse für die qualitative Weiterentwicklung des gesamten Arbeitsfelds sind dabei allerdings kaum möglich (vgl. Schelle/Friederich/Buschle 2020).

Im Gegensatz dazu impliziert ein *strukturell-prozessuales Konstrukt* von Qualität, dass diese etwas Operationalisierbares und Quantifizierbares ist und ihre Güte von außen bewertet werden kann. In Quer- und Längsschnittstudien werden Rückschlüsse auf kurz- und mittelfristige Effekte frühpädagogischer Praxis auf die kindliche Entwicklung gezogen und diese zum Teil mit den familiären Anregungsbedingungen in Beziehung gesetzt (vgl. Viernickel 2021). Die dafür verwendeten Qualitätsmessinstrumente wurden und werden vor allem aus dem angelsächsischen Raum adaptiert bzw. werden zum Teil auch ohne deutsche Adaption genutzt (vgl. Bilgi et al. 2021). Dieser Zugang soll die Möglichkeit eröffnen, vergleichbare Aussagen zu Qualität zu treffen und fachliche Standards übergreifend zu formulieren. Individuelle, einrichtungsspezifische Bedingungen und Herausforderungen können dabei aber nur bedingt betrachtet werden, und die Komplexität der pädagogischen Praxis wird zugunsten einer standardisierten Bewertung deutlich reduziert (vgl. Schelle/Friederich/Buschle 2020).

Die unterschiedlichen Zugänge der Qualitätsforschung werden häufig als konkurrierend verstanden, aber gerade in der dialektischen Auseinandersetzung mit ihrer Gegensätzlichkeit und dem Verbindenden könnte eine besondere Stärke für die Qualitätsentwicklung des Arbeitsfelds liegen (vgl. Drieschner 2021). Die hohe Anzahl der Forschungsprojekte, die sich national wie international auf ein *strukturell-prozessuales Konzept* von Qualität beziehen, weist auf eine Dominanz dieses Zugangs in der Forschung hin (vgl. Vermeer et al. 2016). Dies mag auch darin begründet liegen, dass die Diskurse über Qualität eben weniger

von theoretischen Auseinandersetzungen geprägt sind als vielmehr von „einer Evidenz des Faktischen“ (Thompson 2021, S. 23). So wird von Forschung zunehmend erwartet, standardisierte Daten zu erheben und zu vergleichen und Qualität über empirisch nachweisbare Evidenzen als Transparenzversprechen zu formulieren.

Die Qualitätsforschung ist also durch die Annahme eines Defizits in der Frühen Bildung gekennzeichnet und soll Hinweise dazu geben, wie dieses überwunden und eine Optimierung der pädagogischen Praxis erreicht werden kann – eine Forderung, der sich die empirische Bildungsforschung grundsätzlich ausgesetzt sieht (vgl. Bromme/Prenzel/Jäger 2014; Heid 2015). Auch wenn diese Zielsetzung der (Qualitäts-)Forschung in der Frühen Bildung durchaus kritisch betrachtet wird (vgl. Honig 2015; Bilgi/Stenger 2017; Thompson 2021), prägt sie maßgeblich den Qualitätsdiskurs im Arbeitsfeld und stellt zeitgleich die Anforderung, dass die Ergebnisse der Forschung in Politik und Praxis Relevanz entfalten und dadurch Veränderungen erreicht werden können. Wie dies gelingen kann, ist Thema der Transferforschung, die den Wissenstransfer in den Mittelpunkt rückt – so auch in der Frühen Bildung (vgl. Blatter/Schelle 2022).

3 Wissenstransfer für Qualitätsentwicklung

Die Frage des Transfers wird innerhalb diverser Disziplinen diskutiert und schlägt sich folglich in heterogenen, multidisziplinären Diskursen nieder (vgl. Farley-Ripple/Oliver/Boaz 2020). Damit einhergehend finden sich für den Prozess des Wissenstransfers vielfältige Bezeichnungen mit differierenden Schwerpunktsetzungen (vgl. Ward/House/Hamer 2009) sowie eine Fülle an diversen theoretischen Modellen und Rahmungen aus unterschiedlichsten Disziplinen (vgl. Davies/Powell/Nutley 2015). Um diese zu systematisieren, wurden verschiedene Taxonomien oder Kategorisierungen vorgeschlagen. So postulieren Best und Holmes drei „Generationen“ von theoretischen Modellen des Transfers (Best/Holmes 2010, S. 146), die aufeinander aufbauen und einer historischen Entwicklung unterliegen (vgl. Brown 2012; Ward 2020): 1. lineare Modelle, 2. Beziehungsmodelle und 3. systemische Modelle.

In den 1980er- und 1990er-Jahren war in *linearen Modellen* noch die Annahme vorherrschend, dass Wissensanwendung das Ergebnis eines linearen, einseitigen Transfers oder „Pushs“ von Wissen aus der Wissenschaft ist (vgl. Brown 2012). Neben solchen Push-Prozessen spielen in diesen Modellen Pull-Prozesse eine Rolle, bei denen die Adressat:innen Wissen aus der Wissenschaft herausziehen oder explizit einfordern (vgl. Lavis et al. 2006; Brown 2012). Bei diesem Transferverständnis wird davon ausgegangen, dass neues Wissen von Wissenschaftler:innen produziert, an diverse Wissensanwender:innen disseminiert und schließlich in deren Handeln integriert wird. Wissen gilt hier als

Produkt, das in verschiedenen Kontexten angewendet werden kann. Somit hängt die Wissensanwendung vor allem von einer effektiven Verpackung beim Wissenstransfer ab (vgl. Best/Holmes 2010).

Einige Autor:innen stellten jedoch fest, dass sich die Anwendung neuen Wissens nicht allein durch Push- und Pull-Prozesse erklären lässt (vgl. Brown 2012). Aus diesem Grund vollzog sich um das Jahr 2000 (vgl. Davies/Powell/Nutley 2015) eine Weiterentwicklung der linearen Modelle zu den *Beziehungsmodellen*. In diesen Modellen, wie etwa dem Linkage and Exchange Model (vgl. Lavis et al. 2006), gelten länger andauernde Interaktionen (vgl. Mitton et al. 2007) sowie Dialoge (vgl. Nutley/Walter/Davies 2007) als Voraussetzungen für den dynamischen, multidirektionalen Prozess der Wissensanwendung. Möglich sind Interaktionen zwischen Wissenschaftler:innen und Adressat:innen von unterschiedlicher Intensität (vgl. Davies/Powell/Nutley 2015): Diese Interaktionen reichen von einem reinen Dialog bis hin zu kollaborativen Formen der Wissensproduktion oder Wissensumsetzung, etwa durch Research-Practice Partnerships (vgl. Courn/Penuel 2016). Im Wesentlichen sind damit das Teilen von Wissen sowie der Aufbau und die Aufrechterhaltung von Partnerschaften und Netzwerken mit relevanten Akteur:innen gemeint (vgl. Best/Holmes 2010). Dabei wird nicht nur auf wissenschaftliches Wissen zurückgegriffen, sondern auch auf Wissen aus anderen Quellen, wie etwa Erfahrungswissen aus Politik und Praxis. Für die Wissensanwendung sind effektive Beziehungen und Austauschprozesse entscheidend (vgl. Best/Holmes 2010).

Um das Jahr 2010 wurden die ersten *systemischen Modelle* für den Wissenstransfer im Bereich der Gesundheitsforschung vorgeschlagen (vgl. Best/Holmes 2010). Als Weiterentwicklung der Beziehungsmodelle basieren sie auf der Idee eines komplexen Netzwerkes unterschiedlicher ineinandergreifender Systeme, worin alle am Wissenstransfer Beteiligten eingebettet sind. Die einzelnen Systeme sind von verschiedenen Weltansichten, Prioritäten, Sprachen, Kommunikationswegen und Erwartungen geprägt, die wiederum die Beziehungen zwischen den Beteiligten beeinflussen. Ausschlaggebend für die Wissensanwendung sind eine Vernetzung und Aktivierung des gesamten Systems (vgl. Best/Holmes 2010). Diese systemische Perspektive auf Wissensaustauschprozesse wird zunehmend populär (vgl. Davies/Powell/Nutley 2015), eine Entwicklung, die auch im Bereich der Bildungswissenschaften zu beobachten ist (z.B. Cooper et al. 2020). Da das Arbeitsfeld der Frühen Bildung ebenfalls ein komplexes, vielfach vernetztes System mit diversen miteinander interagierenden Akteur:innen auf unterschiedlichen Ebenen umfasst, bietet sich auch hier eine systemische Betrachtung des Wissenstransfers an. Zu den Akteur:innen zählen z. B. Vertreter:innen der politischen Steuerung, Trägervertreter:innen, Kita-Leitungen, pädagogische Fachkräfte oder Fachberatungen. Jede dieser Akteursgruppen agiert vor dem Hintergrund ihrer eigenen Handlungs- und Deutungslogiken in abgeschlossenen Systemen, die lose miteinander verbunden sind. Im Sinne der Entwicklung hin

zu einem kompetenten System (vgl. Urban et al. 2012) ist das Ziel, dass sich diese Akteur:innen vernetzen und zusammenarbeiten.

3.1 Evidenz als Transferversprechen?

Wie beschrieben, wird das Interesse an der Qualitätsforschung vor allem auf der Steuerungsebene von einem strukturell-prozessualen Verständnis von Qualität getragen, das sich etwa auch in den Ansätzen zum Monitoring wiederfindet (vgl. Riedel/Klinkhammer/Kuger 2021). Die Bereitstellung eines relativ gesicherten Wissens über unterschiedliche Aspekte pädagogischer Qualität soll durch eine evidenzbasierte Praxis und Steuerung in der Frühen Bildung Wirkkraft entfalten.

Die Idee der Evidenz als Richtlinie für das professionelle Handeln erhielt in den vergangenen Jahren in den Kultur- und Sozialwissenschaften und ebenso in der Erziehungswissenschaft enorme Aufmerksamkeit (vgl. Forster 2014). Evidenz beschreibt zunächst die Qualität eines empirischen Wissens, das nach festgelegten methodischen Standards produziert wird und durch angemessene Methoden Wissen über kausale Zusammenhänge herstellen soll (vgl. Bellmann/Müller 2011). Im Zentrum einer evidenzbasierten Pädagogik bzw. Bildungspolitik steht dementsprechend ein wirkungsorientierter Blick, sodass bei Entscheidungen und Handlungen vorrangig empirisch belegte Wirksamkeiten, z. B. für Programme, Abläufe oder Praxen, leitend sein sollen (vgl. Vandenbroeck/Roets/Roose 2012; Bromme/Prenzel/Jäger 2014).

Die Idee einer evidenzbasierten Professionalisierung, Praxis und Steuerung entstammt insbesondere dem US-amerikanischen Raum. Zwar werden diese Konzepte hierzulande kritischer betrachtet, gleichzeitig wird dennoch oft gefordert, das professionelle Handeln in der Frühen Bildung an empirisch belegten Wirkungen auszurichten (vgl. Friederich/Schelle 2021). Diese Forderung beruht vor allem auf der Kritik, dass die unterschiedlichen Akteur:innen empirischen Ergebnissen zu wenig Aufmerksamkeit schenken. Für Fachkräfte seien persönliche Überzeugungen, pädagogische Traditionen und Konzepte oder Ratschläge von Kolleg:innen leitend, für die politische Ebene bestimmte Finanzierungszwänge und -modalitäten sowie traditionelle Formen der Steuerung (vgl. Slavin 2020).

Übertragen auf den oben skizzierten Qualitätsdiskurs in der Frühen Bildung ist es in diesem Sinne Aufgabe der Forschung, evidenzbasiertes Wissen zu generieren. Dieses lässt Rückschlüsse auf wesentliche Aspekte für Verbesserungen zu, sodass auf dessen Basis in der Praxis wie auch auf der Steuerungsebene entsprechende effektive Entscheidungen getroffen werden können. Daran wird auch die Hoffnung geknüpft, dass die oftmals als kaum oder schwer überwindbar betrachtete Lücke zwischen den unterschiedlichen Welten geschlossen wird und eine Übertragung und Wirkkraft empirischer Erkenntnisse möglich werden (vgl. Buysse/Wesley 2006).

Diese Idee von Transfer lässt aber auch viele Fragen offen. Die häufig als Implementationsdilemma bezeichnete Schwierigkeit, als evident wirksam beschriebene Programme in den Ablauf der Kita zu integrieren, weist etwa darauf hin, dass die Komplexität der Praxis eine exakte Umsetzung bestimmter Innovationen gemäß den Forschungsergebnissen unmöglich macht (vgl. Winton 2010; Herzog 2011). Weitere Probleme zeigen sich, wenn man darauf blickt, wie neues Wissen im Handeln der Praxis und auch der Steuerungsebene integriert wird. Im Sinne des Verständnisses, dass professionelles Handeln stellvertretende Krisenbewältigung darstellt, die immer auch nichtstandardisierbare Komponenten enthält, setzt sich die Expertise der Fachkräfte aus methodisch bewährtem Wissen (Erfahrungswissen), normativen Rechtfertigungen sowie Methoden und Praktiken zusammen (vgl. Oevermann 2005). Wissenschaftliches Wissen, sei es empirisch oder theoretisch, muss in diese Expertise integriert und mit dem bestehenden Erfahrungswissen der Fachkräfte verknüpft werden (vgl. Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff/Pietsch 2011). Somit rekonstruieren Fachkräfte das wissenschaftliche Wissen und integrieren dieses in die eigene Praxistheorie, um es schließlich im Handeln umzusetzen (vgl. Heid 2015).

Vergleichbar gelangt wissenschaftliche Expertise, die für die Politik eine entscheidende Ressource bei riskanten oder kontroversen Entscheidungen darstellt (vgl. Bogner/Torgersen 2005), in die Steuerungsebene. Hier wird das wissenschaftliche Wissen von den Akteur:innen neu gedeutet, um Entscheidungen zu entwickeln, zu implementieren und zu evaluieren (vgl. Nowotny 2005). Politische Entscheidungen sind dabei nicht allein durch wissenschaftliches Wissen geprägt, sondern auch durch moralische Prinzipien, gesellschaftliche Werte und Normen (vgl. Nowotny 2005; Saretzki 2005). Folglich ist beim professionellen Handeln der unterschiedlichen Akteur:innen im System der Frühen Bildung nicht allein empirisch evidentes Wissen leitend, sondern es liegt ihm ein komplexes Gefüge aus (beruflichen) Erfahrungen und wissenschaftlichem Wissen zugrunde, das fall- bzw. situationsorientiert genutzt wird.

Darüber hinaus ist für das Transferversprechen einer evidenzbasierten Pädagogik entscheidend, dass es der Qualitätsforschung überhaupt gelingt, evidentes Wissen zu generieren. In diesem Zusammenhang wird etwa in Konzepten für eine evidenzbasierte Praxis in der Frühen Bildung zwar eingeräumt, dass auch die Kontextbedingungen des Falls und das Erfahrungswissen der Fachkräfte zu berücksichtigen sind. Ausschlaggebend und somit prioritär für Entscheidungen sei es aber, die Ergebnisse empirischer Forschung aufzugreifen, die den Anforderungen der Experimentalforschung gerecht wird (vgl. Herzog 2016; Farley/Brock/Winterbottom 2018). Das erscheint aus unterschiedlichen Gründen schwierig: zum einen, weil eine dafür notwendige frühpädagogische Forschung in Deutschland noch am Anfang steht (vgl. Anders 2018), zum anderen aber auch, weil es grundsätzlich in der Frühen Bildung nur schwer gelingt, Forschungsergebnisse herauszuarbeiten, die eindeutig auf die Wirksamkeit von Maßnahmen hinweisen.

Diskutiert wird, dass insbesondere die pädagogische Praxis nie vollständig abgebildet werden kann und die Qualität einer Kita wie auch des gesamten Systems der Frühen Bildung demnach auch nicht vollständig empirisch zu erfassen ist (vgl. Drieschner 2021). Honig (2002) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Vorstellung der Quantifizierbarkeit und kausalen Aufbereitung von Intentionen, Wirkung und Wirksamkeit problematisch sei. Zudem sei die entwicklungspsychologische Ausrichtung der Qualitätsdebatte zu hinterfragen, da diese übersehe, dass pädagogisches Handeln eine multireferenzielle Angelegenheit sei und mehr als nur ein sich entwickelndes Kind im Fokus stehe.

Somit bedarf es heterogener methodischer Zugänge, um Weiterentwicklungen im System der Frühen Bildung anzuregen. Die Komplexität und Ambiguität sozialer Interaktionssituationen, die vielfältigen Arbeitsbedingungen und -konstellationen in den Kitas sowie unkontrollierbare Störeinflüsse beeinflussen auch die standardisierte Qualitätsforschung, die den Anspruch verfolgt, evidentes oder zumindest relevantes Wissen für die Qualitätsverbesserung zu generieren (vgl. Viernickel 2021). Viernickel (2021, S. 128) konstatiert, dass aufgrund der wenn auch nicht immer einheitlichen Datenlage nicht bestritten werden kann, dass die „Bereitstellung struktureller Rahmenbedingungen, welche regelmäßige emotionale Zuwendung, positive Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern und eine qualitativ hochwertige pädagogische Bildungsarbeit befördern“, zentral für die Steuerung des Systems der Frühen Bildung ist. Doch pädagogische Qualität, das zeigen empirische Befunde ebenso, wird nicht von einem einzigen, sondern von mehreren strukturellen Merkmalen wie auch weiteren Faktoren, z. B. den pädagogischen Orientierungen, der Team- oder Organisationskultur, beeinflusst. Diese Faktoren greifen ineinander und sind miteinander verknüpft, so dass einfache Ursache-Wirkungs-Ketten kaum identifiziert werden können (vgl. Viernickel 2021).

Die Hoffnung, mit einer evidenzbasierten Pädagogik die Lücken zwischen Praxis, Steuerung und Forschung zu verringern, kann also durchaus kritisch betrachtet werden, und es wird deutlich, dass noch Klärungsbedarf besteht. Unbestritten ist aber auch angesichts der oben beschriebenen Kritikpunkte, dass Praxis und Steuerung über empirische Studien informiert sein und diese flexibel und kreativ nutzen sollten (vgl. Nevo/Slonim-Nevo 2011; Vandenbroeck/Roets/Roose 2012). Evidenz ist jedoch womöglich umfassender zu interpretieren: Nicht nur Ergebnisse aus experimentellen, quantitativ ausgerichteten Studien sind zu berücksichtigen, sondern auch qualitative Studien können eine wichtige Informationsquelle für das Handeln der Fachkräfte sein (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2021).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Wissenstransfer offensichtlich nicht als alleinige Leistung der Wissenschaft verstanden werden kann, die darin besteht, dass diese evidentes Wissen bereitstellt. Denn entscheidend ist, dass andere Akteur:innen die durch empirisches Wissen erhaltenen Informationen verarbeiten, verändern und mit vorhandenen Wissensbeständen und

Kontextbedingungen verknüpfen, damit bestmögliche Problemlösungen gefunden sowie eigene Routinen und Heuristiken hinterfragt werden können (vgl. Dewe 2009). Dabei ist die Adaption des neuen Wissens an den Kontext vor Ort ein Prozess, der von den Adressat:innen getragen wird. Um diesen Prozess überhaupt zu ermöglichen, bedarf es nicht nur der Dissemination empirischer Erkenntnisse, sondern zudem eines Dialogs zwischen Wissenschaft und Praxis, der sich im Rahmen von Begegnungen der unterschiedlichen Akteur:innen entspinnen kann. Darauf weist insbesondere die Idee der Transformation von Wissen hin. Sie liefert auch wichtige Ansätze für die Beantwortung der Frage, inwieweit Qualitätsforschung zur Qualitätsentwicklung beitragen kann.

3.2 Wissenstransformation für Qualitätsentwicklung

Aus den vorangegangenen Ausführungen ist deutlich geworden, dass die Idee eines eher unidirektionalen Wegs empirischen Wissens ins praktische Handeln einige offene und kritische Fragen aufwirft. Diese kristallisieren sich auch in der Transferforschung und den oben beschriebenen Modellen heraus: Transfer wird theoretisch zunehmend als reziproker und interaktiver Prozess des Wissensaustausches zwischen allen relevanten Beteiligten gefasst, der idealerweise auf einer über einen längeren Zeitraum andauernden Kooperation und Ko-Konstruktion von Wissen basiert. Voraussetzung hierfür ist Kommunikation bzw. ein Austausch zwischen ebenbürtigen Beteiligten, dem eine gemeinsame Sprache zugrunde liegt (vgl. Wissenschaftsrat 2016). Wissen wird also nicht einfach weitergegeben, sondern diskutiert, reflektiert, für das eigene Handlungsfeld übersetzt und verändert, das heißt transformiert.

Dieser komplexe, dynamische Prozess wird in der Forschungsliteratur als *Wissenstransformation* bezeichnet. Betont wird hierbei, dass sich alle Beteiligten im gegenseitigen Dialog aktiv mit dem Wissen auseinandersetzen, welches dann bei seiner Anwendung transformiert wird (vgl. Beck/Bonß 1989; Dewe 1989). Bevor das Wissen in das praktische Handeln Eingang finden kann, müssen „Reinterpretationen“ (Beck/Bonß 1989, S. 9) des Wissens erfolgen. Der Prozess geht nicht einzig von der Wissenschaft aus, sondern er umfasst vielmehr die Beteiligung einer Vielfalt an Akteur:innen mit verschiedenen Voraussetzungen und Zielen auf diversen Ebenen eines ganzen Systems. Diese systemische Betrachtungsweise legt nahe, dass eine erfolgreiche Kooperation an den Schnittstellen innerhalb des Systems besonderer Bemühungen und vor allem eines Transformationsraums bedarf, in dem sich alle Beteiligten bewegen und begegnen können (vgl. Rushmer et al. 2019). So wird ein dritter Wissensbereich konstituiert, der auf der Begegnung aller Beteiligten fußt (vgl. Dewe 2005). In diesem Bereich oder Raum erfolgt eine Verknüpfung aller ihrer Perspektiven, und auf diese Weise wird empirisches Wissen aus all diesen Blickwinkeln heraus in Relation gesetzt (vgl. Thole 2018).

Durch Austausch, Vernetzung und Kooperation kann somit neues Wissen entstehen, welches dann Impulse zur Qualitätsentwicklung des Systems geben kann.

Damit ein solcher Transformationsraum in der Frühen Bildung eröffnet werden kann, müssen jedoch bestimmte Voraussetzungen vorliegen. Hierzu zählen die Bereitstellung ausreichender Ressourcen, die Förderung der auf Wissenstransformation bezogenen Motivation und Kompetenz aller Beteiligten, die Förderung des Dialogs, der Vernetzung und der Kooperation zwischen den Akteur:innen sowie die kritische Reflexion von Forschung und Evaluation, die einer Wissens-transformation dienlich sein sollen (vgl. Blatter/Schelle 2022).

Für die Qualitätsentwicklung im System der Frühen Bildung durch geeignete Wissenstransformationsprozesse gewinnen die Dimensionen Dialog, Vernetzung und Kooperation damit an Bedeutung. Um diese anzuregen und zu intensivieren, sollten bereits vorhandene Strukturen und Netzwerke identifiziert und ausgebaut sowie neue geschaffen werden. So bieten etwa Expertengremien oder Tagungen, an denen sich unterschiedliche Akteur:innen begegnen, sowie anderweitige Veranstaltungen Austausch- und Vernetzungsmöglichkeiten und können auf diese Weise eine Brücke zwischen den Akteur:innen schlagen. Damit diese Strukturen und Prozesse nicht im Sande verlaufen, gilt es sie zu institutionalisieren und hierfür verantwortliche Personen zu bestimmen. In diesem Zusammenhang sei beispielhaft auf das zeitlich befristete Programm „Qualität vor Ort“ verwiesen, das von 2015 bis 2018 als gemeinsame Aktion des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung sowie der Jacobs Foundation durchgeführt wurde. Im Rahmen dieses Programms fanden Dialoge zur Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung statt, an denen diverse Bildungsakteur:innen eines regionalen Netzwerkes beteiligt waren. Wertvolle Anlässe des Dialogs und der Kooperation schaffen ebenfalls Forschungsvorhaben, bei denen ein partizipatives Vorgehen – inklusive einer Ko-Konstruktion von Wissen durch alle Beteiligten – von Anfang an konsequent mitgedacht wird. Diese werden in der Frühen Bildung bislang noch selten realisiert (vgl. Blatter/Schelle 2022).

Um Austausch- und Kooperationsprozesse an den unterschiedlichen Schnittstellen im System anzubahnen, zu begleiten und zu unterstützen, können zudem vermittelnde Instanzen, sogenannte „Intermediaries“, tätig werden (vgl. Meagher/Lyall 2013). Diese Funktion können einzelne Personen, Gruppen oder ganze Organisationen übernehmen (vgl. Knight/Lyall 2013). Zudem müssen Intermediaries nicht zwangsläufig offiziell als solche benannt werden und sind mitunter nicht direkt zu bestimmen (vgl. Meagher/Lyall 2013). In der Frühen Bildung können auf Ebene einzelner Personen etwa Fachberatungen, Dozent:innen in der Aus- und Weiterbildung oder Kita-Leitungen diese wichtige vermittelnde Funktion erfüllen. Durch ihre Tätigkeit tragen sie zur Professionalisierung und somit zur Qualitätsentwicklung im Arbeitsfeld bei. Darüber hinaus sind mit einigen Landesinstituten, die an der Schnittstelle zwischen Forschung, Praxis,

Aus- und Weiterbildung sowie politischer Steuerungsebene agieren, bereits gewisse Strukturen für die Wissenstransformation gegeben. Zu nennen sind z. B. das Forum Frühkindliche Bildung (FFB) in Baden-Württemberg, das Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (IFP) in Bayern oder das Koordinations- und Transferzentrum des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe).

Um Wissenstransformation mit dem Ziel der Qualitätsentwicklung des Systems der Frühen Bildung anstoßen und umsetzen zu können, besteht offenkundig noch Handlungsbedarf. So ist insbesondere ein langfristiger und auf Nachhaltigkeit angelegter Dialog aller beteiligten Akteur:innen notwendig. Gleichzeitig ist mit den bereits vorhandenen Strukturen und Prozessen jedoch ein solides Fundament für den weiteren Aufbau gegeben. Wie die skizzierte Wissenstransformation gelingen und so zur Qualitätsentwicklung beitragen kann, wird im folgenden Kapitel abschließend kritisch reflektiert.

4 Fazit: Beitrag der Empirie zur Qualitätsentwicklung

Die Erwartung an die Qualitätsforschung, durch empirische Erkenntnisse einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung zu leisten, ist mit komplexen Herausforderungen verbunden. Die Idee, den Erkenntnissen einer an Wirkung orientierten Forschung durch eine evidenzbasierte Professionalisierung mehr Gewicht im Arbeitsfeld zukommen zu lassen, sieht sich widrigen Bedingungen gegenüber und gestaltet sich komplex.

Angesichts der theoretischen Auseinandersetzungen mit Transfer gewinnt der Dialog zwischen den Akteur:innen im Arbeitsfeld an Bedeutung, wenn empirisches Wissen Impulse zur Veränderung geben soll. Damit ist aber nicht nur ein inhaltlicher Austausch gemeint, sondern ein Raum, der es ermöglicht, die Wissensbestände gemeinsam zu interpretieren und in den eigenen Kontext einzubinden. So kann neues Wissen entstehen, das schließlich das eigene Handeln verändert. Im Umkehrschluss wird als evident geltendes Wissen nicht unwichtig und verliert auch nicht an Relevanz für professionelles Handeln (vgl. Friederich/Schelle 2023). Doch stellt sich die Frage, was unter Evidenz zu verstehen ist. Aktuell wird hier unter dem Begriff *evidenzinformierte Praxis* ein breiterer Zugang diskutiert, der neben empirischem Wissen aus quantitativen und qualitativen Studien auch das praktische Erfahrungswissen stärker einbezieht (vgl. Nevo/Slonim-Nevo 2011).

Deutlich hervorgehoben werden muss, dass eine gemeinsame Wissenstransformation eine fortwährende Aufgabe für alle Akteurebenen im System der Frühen Bildung darstellt. Dafür bedarf es entsprechender Ressourcen und der Bereitschaft sowie Kompetenz, sich auf unterschiedliche Deutungs- und Handlungsmuster einlassen zu können. Das kann über die Nutzung bestehender

Netzwerkstrukturen und regionaler Partnerschaften sowie über die Schaffung neuer Infrastrukturen, auch im digitalen Raum, gelingen. Darüber hinaus eröffnen Ansätze der partizipativen Forschung eine direkte Beteiligung der Akteur:innen aus dem Arbeitsfeld bereits im Erhebungsprozess und damit eine gemeinsame Bearbeitung von Forschungsfragen (vgl. Blatter/Schelle 2022). Konkret wäre für die empirische Forschung wichtig, nicht nur und nicht vorrangig auf den nachgelagerten Transfer von erarbeitetem Wissen zu setzen, sondern bereits bei der Planung von Forschungsprojekten den Raum für Dialog mit Praxis und Politik zeitlich und finanziell einzuplanen und dies auch mit einer entsprechenden Förderstruktur durch die Finanzgeber:innen zu ermöglichen (vgl. Wissenschaftsrat 2020).

Der Prozess der Wissenstransformation selbst ist ein noch zu wenig erforschtes Thema – gerade mit Blick auf die Frühe Bildung. Hier bedarf es in Zukunft umfassender Forschungsbemühungen, um beispielsweise Fragen nach den Rahmenbedingungen, der Umsetzbarkeit oder dem Erfolg von Wissenstransformationsprozessen mit dem Ziel der Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung beantworten zu können. Mit dem aktuellen Forschungsvorhaben zum Transfer im Projekt Meta-QEB wird ein erster Schritt in Richtung dieses Ziels getan. Zum einen wird die Perspektive der Praxis in Gruppendiskussionen mit pädagogischen Fachkräften in Kitas eingefangen, zum anderen geben Experteninterviews mit Forschenden Aufschluss über die Sichtweise der Wissenschaft. Die Gegenüberstellung dieser unterschiedlichen Blickwinkel verspricht wertvolle Hinweise für die Gestaltung erfolversprechender Wissenstransformationsprozesse.

Literatur

- Anders, Yvonne (2018): Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Die Rolle von Evaluationsstudien. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 13, H. 4, S. 483–488.
- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (1989): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? In: Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–45.
- Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (2011): Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas. In: Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–32.
- Best, Allan/Holmes, Bev (2010): Systems Thinking, Knowledge and Action: Towards Better Models and Methods. In: Evidence & Policy 6, H. 2, S. 145–159.
- Bilgi, Oktay/Stenger, Ursula (2017): Über den Stellenwert von Grundagentheorie in der Forschung der Frühpädagogik. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen. Freiburg im Breisgau: FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre, S. 131–150.
- Bilgi, Oktay/Blaschke-Nacak, Gerald/Durand, Judith/Schmidt, Thilo/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (2021): „Qualität“ in der Pädagogik der frühen Kindheit – eine Einleitung. In: Bilgi, Oktay/Blaschke-Nacak, Gerald/Durand, Judith/Schmidt, Thilo/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): „Qualität“ revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–18.

- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022): Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. München: DJI.
- Bogner, Alexander/Torgersen, Helge (2005): Sozialwissenschaftliche Expertiseforschung. Zur Einleitung in ein expandierendes Forschungsfeld. In: Bogner, Alexander/Torgersen, Helge (Hrsg.): Wozu Experten? Ambivalenzen der Beziehung von Wissenschaft und Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–29.
- Bromme, Rainer/Prenzel, Manfred/Jäger, Michael (2014): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, Sonderheft 27, S. 3–54.
- Brown, Chris (2012): The 'policy-preferences model': A new perspective on how researchers can facilitate the take-up of evidence by educational policy makers. In: Evidence & Policy 8, H. 4, S. 455–472.
- Buyse, Virginia/Wesley, Patricia W. (2006): Evidence-Based Practice: How Did It Emerge and What Does It Really Mean for the Early Childhood Field? In: Buyse, Virginia/Wesley, Patricia W. (Hrsg.): Evidence-Based Practice in the Early Childhood Field. Washington, D.C.: Zero to Three, S. 1–34.
- Coburn, Cynthia E./Penuel, William R. (2016): Research-Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. In: Educational Researcher 45, H. 1, S. 48–54.
- Cooper, Amanda/Rodway, Joelle/MacGregor, Stephen/Shewchuk, Samantha/Searle, Michelle (2020): Knowledge brokering: "not a place for novices or new conscripts". In: Malin, Joel/Brown, Chris (Hrsg.): The role of knowledge brokers in education. Connecting the dots between research and practice. London and New York: Routledge, S. 90–107.
- Davies, Huw T. O./Powell, Alison E./Nutley, Sandra M. (2015): Mobilising knowledge to improve UK health care: learning from other countries and other sectors – a multimethod mapping study. Southampton (UK): NIHR Journals Library.
- Dewe, Bernd (1989): Wissenssoziologische Betrachtungen zur Relevanz sozialer Deutungsmuster für eine erwachsenengerechte Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Rebel, Karlheinz (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Der Beitrag der Wissenssoziologie. Weinheim und Basel: Beltz, S. 109–130.
- Dewe, Bernd (2005): Von der Wissenstransferforschung zur Wissenstransformation: Vermittlungsprozesse – Bedeutungsveränderungen. In: Antos, Gerd/Wichter, Sigurd (Hrsg.): Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. Frankfurt am Main: Lang, S. 365–379.
- Dewe, Bernd (2009): Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität – Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89–109.
- Drieschner, Elmar (2021): Prozess und Outputqualität. Eine Erörterung aus erziehungs- und bildungstheoretischer Sicht. In: Bilgi, Oktay/Blaschke-Nacak, Gerald/Durand, Judith/Schmidt, Thilo/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): „Qualität“ revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 33–48.
- Farley, Kristin S./Brock, Matthew E./Winterbottom, Christian (2018): Evidence-Based Practices: Providing Guidance for Early Childhood Practitioners. In: Journal of Research in Childhood Education 32, H. 1, S. 1–13.
- Farley-Ripple, Elizabeth N./Oliver, Kathryn/Boaz, Annette (2020): Mapping the community: use of research evidence in policy and practice. In: Humanities and Social Sciences Communications 7, Nr. 83, o.S.
- Forster, Edgar (2014): Kritik der Evidenz. Das Beispiel evidence-informed policy research der OECD. In: Zeitschrift für Pädagogik 60, H. 6, S. 890–907.
- Friederich, Tina/Schelle, Regine (2021): Evidence- and Efficiency-Based Models of Professionalisation – How do they Contribute to Improving Early Childhood Education? In: Bloch, Bianca/Kuhn, Melanie/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried/Stenger, Ursula (Hrsg.): Early Childhood Education in Germany. Exploring Historical Developments and Theoretical Issues. London und New York: Routledge, S. 253–269.

- Friederich, Tina/Schelle, Regine (2023): Evidenzbasierte Professionalisierung – evidenzbasierte Praxis: Ein Weg für frühpädagogische Fachkräfte in Deutschland? In: Cloos, Peter/Jester, Melanie/Kaiser-Kratzmann, Jens/Schmidt, Thilo/Schulz, Marc (Hrsg.): Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit. Handlungsfelder, pädagogische Konzepte und Professionalisierung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 192–207.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2021): Wirkungsforschung unter Praxisbedingungen in der Frühpädagogik – Herausforderungen und Lösungen jenseits des sogenannten „Goldstandards“. In: Weimann-Sandig, Nina (Hrsg.): Forschungsfeld Kita. Grundlagen der Frühpädagogik, Band 5. Hürth: Carl Link, S. 157–170.
- Grunau, Thomas/Mierendorff, Johanna (2021): Wohlfahrtsstaatliche Interessen an der Qualität der Bedingungen des Aufwachsens und der Qualität der Kindertagesbetreuung. In: Bilgi, Oktay/Blaschke-Nacak, Gerald/Durand, Judith/Schmidt, Thilo/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): „Qualität“ revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 148–162.
- Heid, Helmut (2015): Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen. In: Zeitschrift für Pädagogik 61, H. 3, S. 390–409.
- Herzog, Walter (2011): Eingeklammerte Praxis – ausgeklammerte Profession. In: Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123–145.
- Herzog, Walter (2016): Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 19, Supplement 1, S. 201–213.
- Honig, Michael-Sebastian (2002): Pädagogik der frühen Kindheit: Institutionen und Institutionalisierung. Arbeitspapier II – 9. Trier: Zentrum für sozialpädagogische Forschung.
- Honig, Michael-Sebastian (2015): Vorüberlegungen zu einer Theorie institutioneller Kleinkinderziehung. In: Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 43–59.
- Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha (2004): Wie ist „gute Praxis“ möglich? In: Beckmann, Christof/Otto, Hans-Uwe/Richter, Martina/Schrödter, Mark (Hrsg.): Qualität in der sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 251–281.
- Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha/Schnoor, Oliver/Seele, Claudia (2013): Die Bildungsrelevanz der Betreuungswirklichkeit. Eine Studie zur institutionellen Praxis nicht-familialer Kleinkindererziehung. Problemstellung, Ansatz und ausgewählte Ergebnisse des Forschungsprojekts „Betreuungswirklichkeit und Bildungswirklichkeit. Qualität und Qualifizierung in flexiblen Strukturen der Kinderbetreuung luxemburgischer Maisons Relais pour Enfants“ (EDUQUA-MRE). Walferdange: Universität Luxemburg.
- Klucznik, Katharina (2018): Pädagogische Qualität im Kindergarten. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster und New York: Waxmann, S. 407–426.
- Knight, Christine/Lyall, Catherine (2013): Knowledge brokers: the role of intermediaries in producing research impact. In: Evidence & Policy 9, H. 3, S. 309–316.
- Lavis, John N./Lomas, Jonathan/Hamid, Maimunah/Sewankambo, Nelson K. (2006): Assessing country-level efforts to link research to action. In: Bulletin of the World Health Organization 84, H. 8, S. 620–628.
- Meagher, Laura/Lyall, Catherine (2013): The invisible made visible: using impact evaluations to illuminate and inform the role of knowledge intermediaries. In: Evidence & Policy 9, H. 3, S. 409–418.
- Mitton, Craig/Adair, Carol E./Mckenzie, Emily/Patten, Scott B./Waye Perry, Brenda (2007): Knowledge Transfer and Exchange: Review and Synthesis of the Literature. In: The Milbank Quarterly 85, H. 4, S. 729–768.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. In: Frühe Bildung 0, H. 0, S. 22–30.
- Nevo, Isaac/Slonim-Nevo, Vered (2011): The Myth of Evidence-Based Practice: Towards Evidence-Informed Practice. In: British Journal of Social Work 41, H. 6, S. 1176–1197.

- Nowotny, Helga (2005): Experten, Expertisen und imaginierte Laien. In: Bogner, Alexander/Torgersen, Helge (Hrsg.): Wozu Experten? Ambivalenzen der Beziehung von Wissenschaft und Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–44.
- Nutley, Sandra M./Walter, Isabel/Davies, Huw T. O. (2007): Using evidence. How research can inform public services. Bristol: Policy Press.
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 14, H. 1, S. 15–51.
- Riedel, Birgit/Klinkhammer, Nicole/Kuger, Susanne (2021): Grundlagen des Monitorings: Qualitätskonzept und Indikatorenmodell. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): ERiK Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld: wbv, S. 27–42.
- Rupprecht, Beatrice/Lattner, Katrin (2021): Herausforderungen und Besonderheiten der Durchführung von Forschungsprojekten im Kitaalltag. In: Weimann-Sandig, Nina (Hrsg.): Forschungsfeld Kita. Grundlagen der Frühpädagogik, Band 5. Hürth: Carl Link, S. 31–55.
- Rushmer, Rosemary/Ward, Vicky/Nguyen, Tim/Kuchenmüller, Tanja (2019): Knowledge Translation: Key Concepts, Terms and Activities. In: Verschuuren, Marieke/Oers, Hans van (Hrsg.): Population Health Monitoring. Climbing the Information Pyramid. Cham: Springer International Publishing, S. 127–150.
- Saretzki, Thomas (2005): Welches Wissen – wessen Entscheidung? Kontroverse Expertise im Spannungsfeld von Wissenschaft, Öffentlichkeit und Politik. In: Bogner, Alexander/Torgersen, Helge (Hrsg.): Wozu Experten? Ambivalenzen der Beziehung von Wissenschaft und Politik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 345–369.
- Schelle, Regine/Friederich, Tina/Buschle, Christina (2020): Qualität in der Kita. Mögliche Impulse eines interaktionistischen Professionalitätsverständnisses – Ein Diskussionsbeitrag. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 15, H. 2, S. 199–216.
- Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (2018): Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster und New York: Waxmann, S. 9–22.
- Slavin, Robert E. (2020): How Evidence-Based Reform Will Transform Research and Practice in Education. In: Educational Psychologist 55, H. 1, S. 21–31.
- Thole, Werner (2018): Umgang mit Wissen. Wie die Kommunikation zwischen sozialpädagogischer und wissenschaftlicher Praxis gelingen könnte. In: Forum Jugendhilfe, H. 1, S. 18–22.
- Thompson, Christiane (2021): Über die fraglichen Wirkungen transparenten und evidenten Wissens. Ambivalenzen des Qualitätsdispositivs im System frühkindlicher Bildung. In: Bilgi, Oktay/Blaschke-Nacak, Gerald/Durand, Judith/Schmidt, Thilo/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): „Qualität“ revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 20–32.
- Urban, Mathias/Vandenbroeck, Michel/Laere, Katrien van/Lazzari, Arianna/Peeters, Jan (2012): Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. In: European Journal of Education 47, H. 4, S. 508–526.
- Vandenbroeck, Michel/Roets, Griet/Roose, Rudi (2012): Why the evidence-based paradigm in early childhood education and care is anything but evident. In: European Early Childhood Education Research Journal 20, H. 4, S. 537–552.
- Vermeer, Harriet J./Ijzendoorn, Marinus H. van/Cárcamo, Rodrigo A./Harrison, Linda J. (2016): Quality of Child Care Using the Environment Rating Scales: A Meta-Analysis of International Studies. In: International Journal of Early Childhood 48, H. 1, S. 33–60.
- Viernickel, Susanne (2015): Die AWiFF-Förderlinie in der frühpädagogischen Forschungslandschaft. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 21–46.
- Viernickel, Susanne (2021): Die empirisch gestützte Identifikation struktureller Qualitätsmerkmale und Standards in Institutionen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Bilgi, Oktay/Blaschke-Nacak, Gerald/Durand, Judith/Schmidt, Thilo/Stenger, Ursula/Stieve, Claus

- (Hrsg.): „Qualität“ revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 116–132.
- Ward, Vicky (2020): Using frameworks and models to support knowledge mobilization. In: Malin, Joel/Brown, Chris (Hrsg.): The role of knowledge brokers in education. Connecting the dots between research and practice. London und New York: Routledge, S. 168–181.
- Ward, Vicky/House, Allan/Hamer, Susan (2009): Developing a framework for transferring knowledge into action: a thematic analysis of the literature. In: Journal of Health Services Research & Policy 14, H. 3, S. 156–164.
- Winton, Pamela J. (2010): Professional Development and Quality Initiatives: Two Essential Components of an Early Childhood System. In: Wesley, Patricia W./Buysse, Virginia (Hrsg.): The Quest for Quality. Promising Innovations for Early Childhood Programs. Baltimore, MD: Brookes, S. 113–129.
- Wissenschaftsrat (2016): Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier. Weimar. www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.html (Abfrage: 24.11.2022).
- Wissenschaftsrat (2020): Anwendungsorientierung in der Forschung. Positionspapier. Berlin. www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8289-20.html (Abfrage: 24.11.2022).

Die Autor:innen

Abt, Stefanie, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit, Fachgruppe Empirische Bildungsforschung an der Universität Konstanz. Arbeitsschwerpunkte: Qualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (insbesondere Interaktionsqualität). stefanie.abt2@yahoo.de

Betz, Tanja, Dr.in, Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Arbeitsschwerpunkte: Hervorbringung von Differenz und Reproduktion von Ungleichheit in pädagogischen Feldern, frühe Kindheit zwischen Familie und öffentlicher Bildung und Erziehung, politische Leitbilder „guter“ Kindheit und „guter“ Elternschaft und pädagogische Programmatiken. tbetz@uni-mainz.de

Birkel-Barmsen, Janine, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Siegen und am Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Qualität in der Kindertagesbetreuung, Trägerorganisationen der Frühen Bildung, Inklusion, Professionalisierung. janine.birkel-barmsen@uni-siegen.de

Blatter, Kristine, Dr.in, wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut in München. Arbeitsschwerpunkte: Qualitätsentwicklung in der frühen Bildung, Transfer in der frühen Bildung, Sprachbildung und -entwicklung. kristineblatter@yahoo.com

Bollig, Sabine, Dr.in, Professorin für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogische Institutionenforschung an der Universität Trier. Arbeitsschwerpunkte: Kindheit, Jugend, Elternschaft und Familie in sozialpädagogischen und wohlfahrtsstaatlichen Kontexten, Kinder als Akteure der Kindertagesbetreuung, grenzüberschreitende Räume der frühen Bildung und Betreuung, Sozial- und erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung. bolligs@uni-trier.de

Cloos, Peter, Dr., Professor für die Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Hildesheim, Sprecher des Kompetenzzentrums Frühe Kindheit Niedersachsen. Arbeitsschwerpunkte: Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen, qualitative Forschungsmethoden (der Pädagogik der Kindheit), institutionelle und situative Übergänge im Lebenslauf und Alltag von Kindern, professionelles Handeln in Arbeitsfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit. cloosp@uni-hildesheim.de

Eling, Vera, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der RPTU Kaiserslautern-Landau. Arbeitsschwerpunkte: Leadership und Teamwork in Einrichtungen der Kindheitspädagogik, pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen, digitale Bildungs- und Entwicklungsdokumentation. eling@uni-landau.de

Fuchs-Rechlin, Kirsten, Dr.in, Professorin an der Fliehdner Fachhochschule Düsseldorf im Lehrgebiet Bildung und Erziehung in der Kindheit, Projektleitung „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF). Arbeitsschwerpunkte: Systeme frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung, Berufsfeld- und Professionsforschung, Analysen amtlicher Statistiken. fuchs-rechlin@dji.de

Geiger, Kristina, Dr.in, Leiterin der Fachgruppe „Bildungsorte und sozialstaatliche Leistungen für Kinder“ am Deutschen Jugendinstitut in München. Arbeitsschwerpunkte: Strukturen der Kindertagesbetreuung, Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen. kgeiger@dji.de

Gormanns, Yvonne, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Hochschule Düsseldorf. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogik der frühen Kindheit, Perspektiven von Kindern, generationale Ordnung(en) und Adultismus, Normalität in Kindertageseinrichtungen. yvonne.gormanns@hs-duesseldorf.de

Gramelt, Katja, Dr.in., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversität am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften an der Hochschule Düsseldorf. Arbeitsschwerpunkte: Kindheitspädagogik und Kindheitsforschung, Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, Perspektiven von Kindern, De- und Rekonstruktion von Normen in pädagogischen Handlungsfeldern. katja.gramelt@hs-duesseldorf.de

Graßer, Barbara, M.A., bis 09/2021 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hildesheim im Projekt SprabiPiKs. Arbeitsschwerpunkt: Spracherwerb.

Heß, Iris, M.A., bis 09/2021 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Koblenz-Landau im Projekt LeiKi. Arbeitsschwerpunkt: Leadership in Einrichtungen der Kindheitspädagogik. iris.eliane.hess@gmail.com

Hogrebe, Nina, Dr.in, Professorin für Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheit am Department Soziale Arbeit der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Bildung und Erziehung in der Kindheit, empirische Bildungsforschung, Bildungsungleichheiten, Steuerung und Finanzierung im Bildungs- und Sozialwesen, Qualitätsentwicklung und Evaluation. nina.hogrebe@haw-hamburg.de

Kalicki, Bernhard, Dr., Professor für Frühkindliche Bildung an der Evangelischen Hochschule Dresden, Leiter der Abteilung „Kinder und Kinderbetreuung“ am Deutschen Jugendinstitut in München. Arbeitsschwerpunkte: Familiäre und außerfamiliäre Sozialisation, frühkindliche Bildung, Bildungsberichterstattung und Bildungssteuerung im Elementarbereich, Qualitätsentwicklung im System der Kindertagesbetreuung, Entwicklung über die Lebensspanne. kalicki@dji.de

Koplack, Tatjana, M.A., Lehrbeauftragte der Universität Kassel im Institut für Sozialwesen und geschäftsführende Gesellschafterin der Aktiven Medienwerkstatt Kassel gemeinnützige UG (haftungsbeschränkt). Arbeitsschwerpunkt: Medienpädagogik und -didaktik. tatjana.koplack@amks.org

Lengyel, Drorit, Dr.in, Professorin für Erziehungswissenschaft in multilingualen Kontexten an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Migration, Diversity und Mehrsprachigkeit in der (frühen) Bildung, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung in der Schule, Professionalisierung. Drorit.Lengyel@uni-hamburg.de

Lieb, Johanna, M.Sc., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit, Fachgruppe Empirische Bildungsforschung an der Universität Konstanz und der Pädagogischen Hochschule Thurgau. Arbeitsschwerpunkte: Sozial-emotionale Entwicklung in der frühen Kindheit, Fachkraft-Kind-Interaktionen, Peer-Gruppen. johanna.lieb@uni-konstanz.de

Lochner, Barbara, Dr.in, Professorin für Pädagogik der Kindheit an der Fachhochschule Erfurt. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung in der Pädagogik der Kindheit, Organisations-, Personal- und Teamentwicklung, rekonstruktive Interaktionsforschung. Barbara.lochner@fh-erfurt.de

Meiner-Teubner, Christiane, Dr.in, Projektleitung diverser Projekte zur Kindertagesbetreuung am Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Strukturelle Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung, Bildungs- und Sozialberichterstattung, Sekundärdatenanalysen amtlicher Daten. christiane.meiner@tu-dortmund.de

Michl, Stefan, M.A., wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut in München. Arbeitsschwerpunkte: Qualitätsentwicklung in der frühen Bildung, Transfer in der frühen Bildung, quantitative Methoden der Sozialforschung. stefanmichl@web.de

Mierendorff, Johanna, Dr.in, Professorin für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik der frühen Kindheit an der Martin-Luther-Universität

Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Kindheitsforschung, soziale Ungleichheit in der frühen Kindheit, Wandel der Kindheit, Wandel des Elementarbereichs. johanna.mierendorff@paedagogik.uni-halle.de

Montanari, Elke G., Dr.in, Professorin für Deutsch als Zweitsprache an der Stiftung Universität Hildesheim. Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Spracherwerb in allen Lebensaltern. elke.montanari@uni-hildesheim.de

Nebe, Gesine, Dipl.-Päd., M.A. (Early Childhood Education and Care), bis 06/2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit in der frühen Kindheit, Kindheitsforschung, Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, Thanatagogik. gesine.nebe@web.de

Perren, Sonja, Dr.in, Professorin für Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit, Fachgruppe Empirische Bildungsforschung an der Universität Konstanz und der Pädagogischen Hochschule Thurgau. Arbeitsschwerpunkte: Peer-Beziehungen, sozio-emotionale Kompetenzen, frühkindliche Bildung und Betreuung. sonja.perren@uni-konstanz.de

Peters, Justus, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fliegener Fachhochschule Düsseldorf. Arbeitsschwerpunkte: Qualitäts- und Finanzmanagement in Trägerorganisationen. justuspeters@gmx.de

Poliakova, Antonina, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogik der frühen Kindheit, Interkulturelle Kommunikation und Bildung, Kindheitsforschung, Raumforschung, Phänomenologie, Posthumanismus. antonina.poliakova@uni-koeln.de

Prigge, Jessica, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Pädagogik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogik der Kindheit, Professionalisierung und Evaluation, Armut und soziale Ungleichheiten, Kindheitsforschung und qualitativ-empirische Sozialforschung. prigge@paedagogik.uni-kiel.de

Reyhing, Yvonne, Dr.in, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit, Fachgruppe Empirische Bildungsforschung an der Universität Konstanz und der Pädagogischen Hochschule Thurgau. Arbeitsschwerpunkte: Qualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (insbesondere Interaktionsqualität), Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte, (Online-)Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte, Coaching. yvonne.reyhing@uni-konstanz.de

Riedel, Birgit, Mag.rer.pol., wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut in München. Arbeitsschwerpunkte: Strukturen, Governance und Politik der Kindertagesbetreuung national und international, soziale Dienstleistungen, Wohlfahrtsstaatsforschung. riedel@dji.de

Salem, Tanja, Dr.in, Professorin für Theorie und Praxis der Kindheitspädagogik an der Fachhochschule Potsdam. Arbeitsschwerpunkte: Kindheit, sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft, Bildung im Elementar- und Primarbereich, Professionalisierung. tanja.salem@fh-potsdam.de

Schelle, Regine, Dr.in, Professorin für Kindheits- und Sozialpädagogik an der Hochschule München. Arbeitsschwerpunkte: Qualitätsentwicklung in der frühen Bildung, Transfer in der frühen Bildung, Professionalisierung, Didaktik der Frühpädagogik. regine.schelle@hm.edu

Schmidt, Thilo, Dr., Akademischer Oberrat an der RPTU Kaiserslautern-Landau. Arbeitsschwerpunkte: Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen, frühpädagogische Handlungskonzepte, Förderung in der frühen Kindheit, Professionsentwicklung und beruflicher Verbleib in pädagogischen Berufen. schmidt-thilo@uni-landau.de

Schulder, Stefan, M.A., bis 08/2022 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Department Soziale Arbeit der Fakultät Wirtschaft und Soziales an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Soziale Ungleichheiten, Demografie- und Methodenforschung mittels quantitativer Datenanalyse. stefan@schulder.info

Simon, Stephanie, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialpädagogik an der Technischen Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: (Kinder-)Armut, Bildung und soziale Ungleichheiten, Kindheitsforschung, qualitativ-rekonstruktive Forschung. stephanie.simon@tu-dortmund.de

Skalska, Agata, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsarchiv zur Person und Pädagogik von Janusz Korczak am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Hochschule Düsseldorf. Arbeitsschwerpunkte: Kindheiten, Kinder und Familien unter besonderer Berücksichtigung der Pädagogik von Janusz Korczak, Kinderrechten und einer rassismuskritischen Perspektive. agata.skalska@hs-duesseldorf.de

Smidt, Wilfried, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt frühe Bildung und Erziehung an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung, Persönlichkeit frühpädagogischer

Fachkräfte, pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen, Förderkonzepte in der Pädagogik der frühen Kindheit, Leadership und Teamqualität.
wilfried.smidt@uibk.ac.at

Stenger, Ursula, Dr.in, Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt frühe Kindheit und Familie an der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Theoriebildung in der Pädagogik der frühen Kindheit, pädagogische Anthropologie und Phänomenologie, ästhetische und kulturelle Bildung in der Kindheit, ökologische und ethische Bildung. ursula.stenger@uni-koeln.de

Stieve, Claus, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt frühe Kindheit an der Technischen Hochschule Köln. Arbeitsschwerpunkte: Phänomenologische Perspektiven auf frühe Kindheit (u. a. zu Raumaneignung, Gegenständlichkeit, Leiblichkeit, Reflexivität), frühpädagogische Bildungstheorie, frühpädagogische Didaktik. claus.stieve@th-koeln.de

Thole, Werner, Dr., Professor für Bildung und Erziehung in der Kindheit an der Technischen Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Theoretische, professionsbezogene und disziplinäre Fragen der Sozialpädagogik, Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere der Pädagogik der Kindheit sowie der Kinder- und Jugendforschung. werner.thole@tu-dortmund.de

Töpfer, Tom, Dipl.-Soz., Kita-Referent beim PARITÄTISCHEN Wohlfahrtsverband Hamburg e.V. Arbeitsschwerpunkte: Netzwerk- und Unterstützungsforschung, Familienforschung und frühkindliche Bildung, Übergangs- und Lebenslauforschung, qualitative Methoden der Sozialforschung. tom_toepfer@arcor.de

Vitek, Kristina, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogik der frühen Kindheit, Posthumanismus, neuer Materialismus, post-qualitative research. kvitek1@smail.uni-koeln.de

Zirves, Michèle, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Hochschule Köln. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogik der frühen Kindheit, Raumforschung, Phänomenologie. michele.zirves@outlook.com