

Kaiser-Kratzmann, Jens [Hrsg.]; Burghardt, Lars [Hrsg.]; Eckhardt, Andrea G. [Hrsg.]; Lattner, Katrin [Hrsg.]; Viernickel, Susanne [Hrsg.]

## Aufwachsen von Kindern gestalten

Weinheim : Beltz Juventa 2025, 192 S. - (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit)



Quellenangabe/ Reference:

Kaiser-Kratzmann, Jens [Hrsg.]; Burghardt, Lars [Hrsg.]; Eckhardt, Andrea G. [Hrsg.]; Lattner, Katrin [Hrsg.]; Viernickel, Susanne [Hrsg.]: Aufwachsen von Kindern gestalten. Weinheim : Beltz Juventa 2025, 192 S. - (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-337392 - DOI: 10.25656/01:33739

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-337392>

<https://doi.org/10.25656/01:33739>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

### Kontakt / Contact:

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Jens Kaiser-Kratzmann | Lars Burghardt |  
Andrea G. Eckhardt | Katrin Lattner |  
Susanne Viernickel (Hrsg.)

# Aufwachsen von Kindern gestalten

Jens Kaiser-Kratzmann | Lars Burghardt | Andrea G. Eckhardt |  
Katrin Lattner | Susanne Viernickel (Hrsg.)  
Aufwachsen von Kindern gestalten

Schriftenreihe der DGfE-Kommission  
Pädagogik der frühen Kindheit

Herausgegeben von der  
Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft

Vorstand der Kommission:  
Lars Burghardt | Peter Cloos | Andrea G. Eckhardt |  
Diana Franke-Meyer | Jens Kaiser-Kratzmann

Jens Kaiser-Kratzmann | Lars Burghardt |  
Andrea G. Eckhardt | Katrin Lattner |  
Susanne Viernickel (Hrsg.)

# Aufwachsen von Kindern gestalten

**BELTZ** JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-8727-7 Print  
ISBN 978-3-7799-8728-4 E-Book (PDF)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
service@beltz.de  
Alle Rechte vorbehalten

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag  
(ID 15985-2104-1001)  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

Aufwachsen von Kindern gestalten – eine Rahmung unter aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen

*Jens Kaiser-Kratzmann, Lars Burghardt, Andrea G. Eckhardt,  
Katrin Lattner & Susanne Viernickel*

[7](#)

## **I. Organisationale Bedingungen des Aufwachsens von Kindern**

Wachstumsmarkt Kita – Frühe Bildung im Spannungsfeld von Quantität und Qualität

*Kirsten Fuchs-Rechlin*

[18](#)

Inklusion empfehlen?

Zum Wandel der Kindertagesbetreuung unter den Vorzeichen einer diversifizierten Eingliederungshilfe

*Catalina Hamacher & Anja Tervooren*

[34](#)

Pädagogische Fachkräfte und ihre Perspektive auf das Aufwachsen von jungen Kindern – Erkundungen der Berufskultur

*Linda Wellmeyer*

[49](#)

Diversitätsreflexive Professionalisierung und hochschulische Qualifizierung

Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Studierenden

*Peter Cloos & Svenja Garbade*

[63](#)

## **II. Die Bedeutung von Raum und Materialien für das Aufwachsen von Kindern**

Lernen, miteinander zu leben: Ethisch-ökologische Perspektiven auf Orte des Aufwachsens in der frühen Kindheit

*Ursula Stenger & Antonina Poliakova*

[82](#)

„Das ist eine Situation, die entsteht einfach“ – Die Konturierung des Raums im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Kitas

*Kathrin Hormann & Lena S. Kaiser*

[98](#)

„Der große, runde Teppich“ – Reflexion der Bedeutung von Raum und Materialität in Institutionen der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung

*Melanie Holztrattner*

[121](#)

### **III. Digitalisierungsprozesse in der Pädagogik der frühen Kindheit**

Kinder im Umgang mit digitalen Bilderbüchern: organisationskulturelle Perspektiven auf Digitalisierungsprozesse in der Kita

*Katja Flämig & Juliane Engel*

[134](#)

Pädagogische Gestaltung des Aufwachsens von Kindern in der institutionellen Kindertagesbetreuung unter dem Aspekt digitaler Partizipation

*Kerstin Eschwege & Andreas Nürnberger*

[147](#)

### **IV. Aufwachsen in der Lebenswelt Familie**

„Müssen [...] uns das häufig anhören, dass es irgendwie krank ist, was wir machen“ – Elterliches Arrangieren von Kinderbetreuung im Spannungsverhältnis von Normen und Alltagspraxis

*Christoph Kairies*

[166](#)

Entgrenztes Kindsein – Fallrekonstruktive Zugänge zur sozialen Wirklichkeit von Kindern drogenkonsumierender Eltern

*Stephanie Meiland*

[180](#)

# Aufwachsen von Kindern gestalten – eine Rahmung unter aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen

Jens Kaiser-Kratzmann, Lars Burghardt, Andrea G. Eckhardt,  
Katrin Lattner & Susanne Viernickel

Gestaltungen des Aufwachsens von Kindern unterliegen Wandlungsprozessen. Sie sind eingebunden in einen gesellschaftlich-historischen Kontext, der das Handeln der Akteur:innen über geltende Werte und Normen des Zusammenlebens rahmt, und beeinflusst von gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen, wie z. B. technologischen Fortschritten oder globalen Krisen. Anliegen der Jahrestagung der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Jahr 2023 an der Universität Leipzig war es daher, die Gestaltung des Aufwachsens von Kindern an verschiedenen Orten und in verschiedenen sozialen Zusammenhängen unter den aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu betrachten. Ausgewählte Beiträge der Tagung werden in diesem Tagungsband dokumentiert. Mit dieser Einleitung erfolgt mit einem allgemeinen Blick auf aktuelle gesellschaftliche und fachliche Entwicklungen eine Rahmung des vorliegenden Bandes und eine Einführung in die einzelnen Beiträge. Explizit bedanken möchten wir uns an dieser Stelle bei Sandra Hitlich, die die Organisation der Erstellung des Bandes umfassend unterstützte, die Kommunikation mit den Herausgeber:innen, Autor:innen und Gutachter:innen übernahm und die Beiträge lektorierte.

Gleichwohl die Familie nach wie vor als die erste zentrale Lebenswelt zu sehen ist, in der Bedingungen des Aufwachsens von Kindern gesetzt und gestaltet werden, hat auch die institutionelle Betreuung in Kindertageseinrichtungen heute einen hohen Stellenwert im Alltag von Kindern. Der Besuch einer Kindertageseinrichtung im Alter von ca. drei bis sechs Jahren gehört längst zur Normalbiografie von Kindern. Zudem ist sowohl der Anteil der Kinder unter drei Jahren in institutioneller Tagesbetreuung als auch die Dauer der täglichen Inanspruchnahme institutioneller Betreuung in den letzten Jahrzehnten stark gestiegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023). Gegenläufig zur zunehmenden Inanspruchnahme von institutioneller Tagesbetreuung steht die allgemeine gesellschaftliche Problematik des Fachkräftemangels aufgrund der demografischen Entwicklung. Dem Ausbau des Platzangebots steht in Westdeutschland ein zu geringes Angebot an pädagogischen Fachkräften gegenüber, wogegen in Ostdeutschland eher ein

Überangebot an ausgebildeten pädagogischen Fachkräften erwartet wird (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021). Dies stellt die Institutionen der Frühen Bildung vor organisatorische Problematiken, die auf politischer Ebene verhandelt werden und Konsequenzen für die Professionalisierung der Fachkräfte in Arbeitsfeldern der Frühen Bildung haben.

Zu den demografischen Veränderungen der Altersstruktur Deutschlands kommen, unter anderem verursacht durch globale Krisen, vermehrt transnationale Zuwanderungsströme, wodurch die seit Jahrzehnten stattfindende Diversifizierung der Gesellschaft eine weitere Verstärkung erfährt. Gleichzeitig findet eine Veränderung der Sichtweise in der Erziehungswissenschaft auf den Umgang mit Vielfalt hin zu einer inklusiven Pädagogik statt. Beide Prozesse, der demografische und der fachliche, ziehen Konsequenzen für die Organisation von Institutionen der Kindheit, die Professionalisierung der Fachkräfte und den pädagogischen Umgang mit Vielfalt nach sich. Die Idee der gleichberechtigten Teilhabe aller Kinder an den Institutionen der Frühen Bildung erfordert zum einen den organisatorischen Umbau der Institutionen selbst, aber auch die Begleitung und eine Vorbereitung der pädagogischen Fachkräfte auf die in den Institutionen anzutreffende Vielfalt und den geforderten diversitätsanerkennenden Umgang damit.

Hinter der zunehmenden Inanspruchnahme von Kindertageseinrichtungen steht zum einen die Frage nach der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die in Zeiten eines hohen wirtschaftlichen Interesses an einer möglichst hohen Ausschöpfung des Arbeitskräftepotenzials einen besonderen Stellenwert erhält. Zum anderen geht damit aber auch ein Bedeutungswandel von Kindheit zur „Bildungskindheit“ (Neumann 2014) einher. Orte des Aufwachsens von Kindern werden heute hinsichtlich des Bildungspotenzials befragt, das sie bieten. Entsprechend wird sowohl der Ermöglichung des Zugangs zu als auch der Bildungsfunktion von Kindertageseinrichtungen eine hohe Bedeutung zugesprochen. Standen in diesem Zusammenhang in den vergangenen 20 Jahren die Entwicklung, Messung und Förderung von Kompetenzen der Kinder im Fokus, ergeben sich angesichts der Ausweitung der institutionellen Betreuung zunehmend auch Fragen nach deren Wohlbefinden (Viernickel 2022). Unter anderem in Anschluss an Studien, die Kinder als Forschungsobjekte adressieren und deren Sichtweisen auf das Aufwachsen in Institutionen präsent werden lassen (Nentwig-Gesemann et al. 2021) mehren sich kritische Stimmen, die auf einen zunehmenden Bildungsdruck und die Ökonomisierung der Kindheit hinweisen und einen Gegenpol zur starken Bildungsorientierung darstellen (vgl. z. B. Grunau/Mierendorff 2022).

Mit der Corona-Krise hat das Thema „Digitalisierung“ einen weiteren Aufmerksamkeitsschub erfahren. Auch die frühe Kindheit ist wie nie zuvor geprägt durch die Allgegenwart digitaler Medien, was Fragen des Umgangs mit Digitalisierungsprozessen in Bezug auf die frühe Kindheit aufwirft. Diese beziehen sich

zum einen auf die Tätigkeiten der Kinder mit digitalen Medien, zum anderen aber auch auf die Verwaltungs-, Organisations- und Dokumentationsprozesse in den Institutionen der Frühen Bildung. Die Notwendigkeit des Einbezugs von Digitalisierung in der Pädagogik der frühen Kindheit ist dabei wohl unbestreitbar, da die gesellschaftliche digitale Realität nicht ignoriert werden kann und Wege des Umgangs in der Kindheit damit gefunden werden müssen. Viele Fragen bezüglich einer sinnvollen Umsetzung sind dabei jedoch noch ungeklärt. Dies betrifft einen sinnvollen, unterstützenden Einsatz von digitalen Technologien für pädagogische Fachkräfte, auch unter Berücksichtigung der Verwertbarkeit von Daten oder unter arbeitsökonomischen Überlegungen ebenso wie deren Einsatz unter Gesichtspunkten der (Medien)Bildung (Knauf 2024).

Der Tagungsband vereint Beiträge zu Organisationalen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern, zur Bedeutung von Raum und Materialien für das Aufwachsen von Kindern, zu Digitalisierungsprozessen in der Pädagogik der frühen Kindheit und zum Aufwachsen in der Lebenswelt Familie.

## **I. Organisationale Bedingungen des Aufwachsens von Kindern**

Die Gestaltung des Aufwachsens von Kindern durch die an verschiedenen Orten handelnden Akteur:innen ist immer auch beeinflusst von strukturellen und organisationskulturellen Bedingungen. Insofern reicht die Inblicknahme der tätigen Akteur:innen für das Verständnis pädagogischer Prozesse nicht aus. Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern sind in ein System eingebettet, das die Handlungsoptionen und -weisen der Akteur:innen sowohl erweitern und unterstützen als auch begrenzen kann. Die Beiträge, die im ersten Teil des Bandes versammelt sind, widmen sich daher den *organisationalen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern*.

Kirsten Fuchs-Rechlin nimmt in ihrem Beitrag *Wachstumsmarkt Kita – Frühe Bildung im Spannungsfeld von Quantität und Qualität* die Frage in den Blick, wie sich das Personalgefüge im Zuge der Expansion in Institutionen der Frühen Bildung verändert hat und inwiefern es ggf. zu unerwünschten Nebenwirkungen gekommen ist. Dafür stellt sie zunächst die quantitativen Entwicklungen in der Kindertagesbetreuung und zukünftige Fachkräftebedarfe dar und beschreibt im Anschluss als zentrale Strategien der Fachkräftegewinnung in der Frühen Bildung den Beitrag der Fachschulausbildung und der Fachkraftanerkennung. Mit Bezug zur qualitativen Entwicklung im Personalgefüge widmet sich Fuchs-Rechlin dem Qualifikationsgefüge des Kita-Personals, das zwar einerseits vergleichsweise stabil geblieben ist, andererseits deutliche Ost-West-Unterschiede aufweist. Zusammenfassend hält die Autorin fest, dass der Personalaufwuchs zumindest für die Kindertagesbetreuung weiter anhält, wenn auch verlangsamt

und dass bezüglich der Fachkräftegewinnung Öffnungspolitik dominieren. Das Qualifikationsgefüge stellt sich als robust dar. Neben einem weiteren Ausbau der Ausbildungs- und Studiengänge plädiert die Autorin dafür, Maßnahmen der Fachkräftebindung zu intensivieren.

Catalina Hamacher und Anja Tervooren adressieren im Beitrag *Inklusion empfehlen? Zum Wandel der Kindertagesbetreuung unter dem Vorzeichen einer diversifizierten Eingliederungshilfe* eine verstärkte Deinstitutionalisierung für jene Kinder, die bereits in ihren ersten Lebensjahren laut SGB IX als „behindert“ oder „von Behinderung bedroht“ gelten. Im Beitrag werden fachpolitische Dokumente des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen im Bereich der Kindertagesbetreuung analysiert und gefragt, wie in diesen an pädagogische Fachkräfte adressierten Empfehlungen sowohl Teilhabe als auch die soziale Kategorie Behinderung konturiert werden und wie sich diese Konturen in den späten 2010er Jahren, in denen Inklusion durch das Bildungs- und Teilhabegesetz rechtsverbindlich gemacht wird, wandeln. Die Autorinnen zeigen, dass nach der Inkraftsetzung des BTHG Behinderung im Kontext der Kindertagesbetreuung häufig nicht als soziale Kategorie gerahmt wird und sich die Logik des medizinischen Modells verstärkt durchsetzt. Damit wird entgegen der programmatischen Logik von Inklusion Behinderung stärker individualisiert und defizitär gerahmt, als vor dem Zeitpunkt ihrer Verrechtlichung auf der Ebene der Landesgesetze in der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Eingliederungshilfe. Hamacher und Tervooren argumentieren, dass sich mit der Deinstitutionalisierung im Feld der Kindertageseinrichtungen eine kompensatorische Logik durchsetzt. Wie genau dies geschieht ist Gegenstand weiterer Untersuchungen.

Linda Wellmeyer befasst sich in ihrem Beitrag *Pädagogische Fachkräfte und ihre Perspektive auf das Aufwachsen von jungen Kindern – Erkundungen der Berufskultur* mit den Auswirkungen des Ausbaus der institutionellen Betreuung auf die Lebenswelt junger Kinder in Deutschland. Anhand qualitativ-rekonstruktiver Fallanalysen zeigt sie u. a., wie die Ausdehnung der Betreuungszeiten den pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen prägen. Dabei reflektiert sie die unterschiedlichen Handlungsstrategien der Fachkräfte im Umgang mit den daraus resultierenden Herausforderungen. Im Fokus stehen die Perspektiven zweier Fachkräfte, die durch ausgewählte Fallvignetten das institutionelle Aufwachsen von Kindern in früheren Zeiten mit der gegenwärtigen Situation kontrastiv gegenüberstellen. Auf diese Weise bietet die qualitative Fallanalyse, basierend auf der Grounded-Theory Methodologie, Einblicke in die (veränderte) Berufskultur der pädagogischen Fachkräfte und betont die Notwendigkeit einer unterstützenden Infrastruktur, um die pädagogische Qualität zu sichern und den sich verändernden Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden.

Peter Cloos und Svenja Garbade berichten in ihrem Beitrag *Diversitätsreflexive Professionalisierung und hochschulische Qualifizierung Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Studierenden* über Ergebnisse aus dem Projekt DivSpace. In diesem Lehr-Lern-Forschungsprojekt wurden als diversitätssensibel markierte Spielmaterialien als Medium des Lernens eingesetzt, um Studierenden das Konzept von Diversität praktisch übersetzt näher zu bringen und den Aufbau von Fachwissen sowie analytischen und reflexiven Kompetenzen zu befördern. Ihre Analysen zeigen, dass Studierende je nach ihrer Nähe zum Lerngegenstand und zur hochschulischen Lernkultur unterschiedliche Zugänge zu Thematisierungsweisen von und Kompetenzzuwächse in Bezug auf Diversitätsreflexivität aufweisen. Die eingesetzten Materialien scheinen unabhängig von diesen Ausdifferenzierungen eine subjektiv bedeutsame Rolle für studentische Aneignungsprozesse zu spielen.

## **II. Die Bedeutung von Raum und Materialien für das Aufwachsen von Kindern**

Das Aufwachsen von Kindern wird in Praxiszusammenhängen gestaltet, in denen Kindern die Möglichkeit eröffnet wird, sich selbst in Situationen in eine Beziehung zur Welt zu setzen. Eine besondere Bedeutung haben dabei neben und in Verwobenheit mit pädagogischen Beziehungen räumliche und materiale Gegebenheiten und Strukturierungen. Sie geraten zunehmend in den Fokus wissenschaftlicher Beschreibungen und Analysen. Die Beiträge im zweiten Teil des Bandes eint ihr Interesse an der Bedeutung und Gestaltung von Orten, Räumen und Dingen für das Aufwachsen von Kindern.

Ursula Stenger und Antonina Poliakova nehmen in ihrem Beitrag *Lernen, miteinander zu leben: Ethisch-ökologische Perspektiven auf Orte des Aufwachsens in der frühen Kindheit* vor dem Hintergrund ökologischer Krisen und der damit verbundenen Folgen für die nachwachsende Generation die Konstitution von Orten und Beziehungen in den Blick, die nachhaltige friedliche Formen des Zusammenlebens ermöglichen. Sie stützen sich dabei auf erfahrungsbezogene theoretische Denkansätze des Posthumanismus und der Leibphänomenologie, anhand derer ethisch-ökologische Aspekte verkörperter Erfahrungsweisen sichtbar gemacht werden sollen. Anhand eines phänomenologischen Zugangs des Geschichtenerzählens fragen sie danach, welche Arten von ethischen Fragen, Erfahrungen, Wissen und Fähigkeiten in diesen Orten und Beziehungen beobachtbar sind und wie diese entstehen. Mittels exemplarisch ausgewählter Ortsgeschichten in Kindertageseinrichtungen zeigen sie auf, wie sich ethisch-ökologische Lebensformen an Orten entfalten können, an denen im Zuge von Erfahrungen Verhandlungen

über Formen des nachhaltigen Zusammenlebens geführt werden und damit eine Entwicklung von Wissen, Orientierungen, Einstellungen und Verantwortungsbewusstsein stattfinden kann.

Kathrin Hormann und Lena S. Kaiser rekonstruieren im Beitrag *„Das ist eine Situation, die entsteht einfach“ – Die Konturierung des Raums im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Kitas* die komplexe Dynamik der Raumgestaltung und -nutzung in Kindertageseinrichtungen. Sie untersuchen, wie pädagogische Fachkräfte durch gezielte Raumgestaltung und -nutzung Lernprozesse unterstützen. Der Beitrag beleuchtet sowohl praktische Herausforderungen als auch theoretische Perspektiven, die mit der Gestaltung von Lernumgebungen in Kitas verbunden sind, und bietet auf der Grundlage qualitativ erhobener Daten Einblicke in die kontinuierliche Anpassung und Reflexion pädagogischer Konzepte im Hinblick auf die räumlichen Bedingungen. Dabei zeigen Hormann und Kaiser auf, wie die flexible Anordnung und Nutzung von Räumen den Entwicklungsprozess von Kindern fördern kann und welche Rolle diese Gestaltungsfreiheit für die Erweiterung pädagogischer Handlungsspielräume spielt. Ihre Untersuchung trägt zur Diskussion bei, wie Kitas als Lernwerkstätten konzipiert werden können, die durch ihre Raumgestaltung und -nutzung vielfältige Lerngelegenheiten schaffen und Kinder in ihrer individuellen Entwicklung unterstützen.

Melanie Holztrattners Beitrag nimmt Kindheitsräume und ihre Verwobenheit mit Pädagogik in den Blick. Sie rekonstruiert im Beitrag *„Der große runde Teppich“ – Reflexion der Bedeutung von Raum und Materialität in Institutionen der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung* auf Basis empirischen Materials aus ethnografischen Feldaufenthalten in österreichischen Kindertageseinrichtungen, wie Räume durch Möblierung und Ausstattung pädagogisch inszeniert und insofern wirksam werden, als dass sie – gleichsam als Ausdruck einer zugrunde liegenden institutionellen, raum-zeitlichen, konzeptuellen und generationalen Ordnung – Kinder in spezifischer Weise positionieren und deren Spielpraktiken mit konstituieren. Am Beispiel eines Auszugs aus einem der Feldprotokolle wird dies mithilfe der dokumentarischen Methode herausgearbeitet. Der Beitrag inspiriert dazu, das „komplexe und zugleich relationale Ordnungsgeflecht“ von Räumen, Dingen und Menschen auf seine machtvolle Wirkung auf Ausdrucksweisen, (Spiel-)praktiken und Beziehungen zu hinterfragen.

### III. Digitalisierungsprozesse in der Pädagogik der frühen Kindheit

Digitalisierung und deren Konsequenzen hat sich in den vergangenen Jahren zu einem übergreifenden Thema entwickelt, das unsere Gesellschaft beschäftigt. Insbesondere die Allgegenwart digitaler Medien im Alltag sowie der Umgang mit Digitalisierungsprozessen wirft Fragen für die Pädagogik der frühen Kindheit auf. Im dritten Teil des Bandes werden daher *Digitalisierungsprozesse in der Pädagogik der frühen Kindheit* in den Blick genommen und im Hinblick auf deren praktischen Einsatz in Kindertageseinrichtungen diskutiert.

Katja Flämig und Juliane Engel richten in ihrem Beitrag *Kinder im Umgang mit digitalen Bilderbüchern: organisationskulturelle Perspektiven auf Digitalisierungsprozesse in der Kita* den Blick auf den situativen Gebrauch digitaler Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen. In ihrem qualitativ-rekonstruierenden Zugang nutzen sie Interviewausschnitte und videogestützte Beobachtungen und gehen dabei den Fragen nach, welche sozial-kommunikativen Aktivitäten Bilderbücher initiieren, wie sie in die Organisation implementiert wurden und wie Kinder und Fachkräfte an der Herstellung von digital-kulturellen Praktiken beteiligt sind. Durch Codierungen und Kontrastierungen im Sinne der Grounded Theory und sequenzanalytischen Verfahren identifizierten die Autorinnen Schlüsselthemen und zeigen eine Verschränkung von interaktiven Beschäftigungsformen der Kinder mit spezifisch organisationskulturellen Mustern der Kindertageseinrichtungen.

Kerstin Eschwege und Andreas Nürnberger greifen im Beitrag *Pädagogische Gestaltung des Aufwachsens von Kindern in der institutionellen Kindertagesbetreuung unter dem Aspekt digitaler Partizipation* das Thema digitale Medien auf und verweisen auf die Allgegenwart digitaler Medien in allen Lebensbereichen der Gesellschaft, die mit der Verantwortung zur Umsetzung einer digitalen Medienbildung für pädagogische Fachkräfte einhergeht. Mit Blick auf vorhandene digitale Werkzeuge stellen sie zunächst mangelnde Partizipationsfunktionalitäten fest, was sie in Hinsicht auf den hohen Stellenwert, der der Partizipation aktuell in der Pädagogik zugewiesen wird, kritisieren. Ihr Ansatz verfolgt daher das Ziel, mit digitalen Medien Partizipations- und Dokumentationsprozesse zu stärken. In ihrem Beitrag diskutieren sie, inwieweit durch digitalisierte Partizipations- und Dokumentationsprozesse pädagogisch wichtige „analoge“ Prozesse verloren gehen. Sie stützen sich dabei auf ausgewählte Ergebnisse der Evaluation einer praxisnahen Entwicklung eines IT-Assistenten in der Kindertagesbetreuung und stellen den Mehrwert digitaler Medien in Hinblick auf Dokumentations- und Partizipationsmöglichkeiten heraus.

#### IV. Aufwachsen in der Lebenswelt Familie

Das Aufwachsen von Kindern wird vor allem in der frühen Kindheit im Wesentlichen in der Familie gestaltet, welche auch weitere Orte auswählt und die Teilnahme der Kinder organisiert. Familie ist dabei ein dynamisches Konstrukt, das sich aufgrund von Pluralisierungsprozessen in unterschiedlichen familialen Lebensformen und Lebensweisen realisiert. Die Erfahrungen, die Kinder in ihren Familien machen, sind entsprechend individuell. Im vierten Teil des Bandes werden Aspekte des *Aufwachsens in der Lebenswelt Familie* thematisiert.

Christoph Kairies thematisiert in seinem Beitrag *„Müssen [...] uns das häufig anhören, dass es irgendwie krank ist, was wir machen“ – Elterliches Arrangieren von Kinderbetreuung im Spannungsverhältnis von Normen und Alltagspraxis* inwieweit sich Normvorstellungen in den elterlichen Perspektiven im Kontext des Arrangierens von Kinderbetreuung zeigen. Hierzu werden zwei Fallbetrachtungen (zu verstehen als Kontrastfälle) herangezogen, um zu zeigen, wie an Eltern eine implizite Norm der geteilten familialen und öffentlichen Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern herangetragen wird. Dem Beitrag liegt ein qualitativ-rekonstruktives Forschungsdesign zu Grunde, die Perspektiven der Eltern wurden mittels leitfadengestütztem Einzel- bzw. Paarinterview erhoben. Das Arrangieren der Kinderbetreuung kann entlang einer zweipoligen Achse (Beruf und Familie) beschrieben werden, welche von Spannungsverhältnissen geprägt ist. Die beiden Fallbeispiele zeigen die unterschiedlichen Spannungsfelder der Familien: Spannungsfeld zwischen Karriere und kindlichem Wohlbefinden in der einen Familie und Spannungsfeld zwischen familialer Erstzuständigkeit und öffentlicher Verantwortungsübernahme in der zweiten Familie. Trotz der Unterschiedlichkeit wird herausgearbeitet, dass sich Familien hinsichtlich des Arrangierens von Kinderbetreuung einem Legitimationsdruck ausgesetzt sehen.

Stephanie Meiland thematisiert in ihrem Beitrag *Entgrenztes Kindsein – Fallrekonstruktive Zugänge zur sozialen Wirklichkeit von Kindern drogenkonsumierender Eltern* die Perspektive betroffener Kinder. Sie kritisiert zunächst die vorliegenden Erkenntnisse über Kinder drogenkonsumierender Eltern hinsichtlich der überwiegenden Annäherung durch das Erfahrungswissen ehemaliger Betroffener und das Fachwissen von Experten, dem die Perspektive der betroffenen Kinder selbst fehlt. Entsprechend fragt sie, anknüpfend an eine kindheitstheoretische Verortung von Kindern als handlungsfähige Akteure, nach den Alltagserfahrungen von Kindern drogenkonsumierender Eltern aus Perspektive der Kinder. Ihr durch offene Verfahren erhobenes empirisches Material analysiert sie anhand der hermeneutischen Wissenssoziologie unter dem Analyseschema der Lebenswelt, in der das Kind lebt, die das Kind erlebt und die das Kind lebt. Daran beschreibt sie anhand eines Ankerfalls das Muster eines entgrenzten Kindseins und leitet

daraus eine Modifizierung und Erweiterung bisheriger Konzeptualisierungen, der Beziehungswirklichkeiten sowie sich daraus ergebender pädagogischer Konsequenzen ab.

In der Gesamtschau der Beiträge klingen Transformationsprozesse des Aufwachsens von Kindern an, die zum weiteren Nachdenken anregen. Zunächst ist eine Diversifizierung der Gesellschaft zu beobachten, die zum Wandel der Organisation von Institutionen der Frühen Bildung führt und sich auf Professionalisierungsprozesse auswirkt. Damit einher geht ein Wandel der Orte des Aufwachsens von Kindern, in denen die Institution Kindertageseinrichtung einen zunehmenden Stellenwert erfährt, gleichzeitig jedoch Veränderungen der Organisation und pädagogischer Leitgedanken stattfinden. Zudem ist eine digitale Transformation der Gesellschaft zu erkennen, die auch vor dem Aufwachsen von Kindern keinen Halt macht und daher in pädagogischen Prozessen berücksichtigt werden muss, Gefahren dabei jedoch nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Wenn auch das Aufwachsen von Kindern wesentlich durch familiäre Lebenswelten gestaltet wird, so sind doch auch die damit einhergehenden Erfahrungen zunehmend diverser und damit individuell. All dies geschieht unter einem veränderten Bild des Kindes als aktiver Akteur seiner Entwicklung, das sich selbst in pädagogisch gestalteten Räumen anhand gewählter Materialien in eine Beziehung zur Welt bringt und daran partizipativ beteiligt wird. Die darin gemachten Erfahrungen bilden den Ausgangspunkt für die Entwicklung von Fähigkeiten, Wissen, Orientierungen und ein Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Welt, in der Kinder aufwachsen.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Bielefeld.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Bielefeld.
- Grunau, Thomas/Mierendorff, Johanna (2022): Über die Ökonomisierung des Elementarbereichs und das Ende des Müßiggangs kleiner Kinder. Ein Ausblick. In: Johanna Mierendorff/Thomas Grunau/Thomas Höhne (Hrsg.). Der Elementarbereich im Wandel. Prozesse der Ökonomisierung des Frühpädagogischen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Knauf, Helen (2024): Pädagogik first, Digitalisierung second. Es ist Zeit, die unterschätzten Risiken digitaler Medien in der Kita in den Blick zu nehmen. *Frühe Bildung* 13(1), S. 48–50.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, B./Bakels, E./Munk, L.-M. (2021): Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Neumann, Sascha (2014): Bildungskindheit als Professionalisierungsprojekt. In: Tanja Betz/Peter Cloos (Hrsg.): *Kindheit und Profession*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 145–159.
- Viernickel, Susanne (2022): Kindliches Wohlbefinden. *Frühe Bildung*, 11(3), S. 107–114. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000581>



# I. Organisationale Bedingungen des Aufwachsens von Kindern

# Wachstumsmarkt Kita – Frühe Bildung im Spannungsfeld von Quantität und Qualität

Kirsten Fuchs-Rechlin

## 1. Einleitung

Spätestens seit Mitte der 2000er Jahre, also seit Beginn des U3-Ausbaus, befindet sich die Frühe Bildung in einem beispiellosen, kontinuierlichen Wachstumsprozess. Heute arbeiten mehr als 900.000 Personen in diesem Arbeitsfeld. Damit ist die Frühe Bildung nicht nur einer der größten Teilarbeitsmärkte, sie hat auch die mit Abstand größten Zuwächse in den vergangenen zehn Jahren erzielt (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 138). Demzufolge ist Fachkräftemangel und Fachkräftebedarf kein neues Phänomen in der Frühen Bildung, sondern mittlerweile ein „Dauerthema“. Gleichwohl scheint sich der Fachkräftemangel mittlerweile zu einer regelrechten Fachkräftekrise ausgewachsen zu haben. Fast täglich sind Schreckensmeldungen in der Presse zu lesen. So ist von „Personalmangel mit fatalen Folgen“ die Rede (Ruhr Nachrichten, 02.03.2023), es wird von Eltern berichtet, denen „der Kittel brennt“ (Stuttgarter Zeitung, 30.03.2023), und von Städten, die „Unqualifizierte einstellen“ wollen (News4Teachers, 11.04.2023). An anderer Stelle wird der bevorstehende „Kollaps des Kita-Systems“ prognostiziert (Hessische/Niedersächsische Allgemeine, 30.09.2022). Und tatsächlich bestätigen die wenigen vorliegenden Befunde zur Personalsituation diese Krisenszenarien, wenngleich hinsichtlich der Problemtiefe von sehr großen regionalen Unterschieden auszugehen ist (vgl. DKLK 2022; Wenger u. a. 2022; Böwing-Schmalenbrock 2023).

Der Fachkräftemangel hat jedoch nicht nur die Frühe Bildung erfasst, sondern ist mittlerweile in einer Vielzahl anderer Branchen angekommen, zumal die Personalengpässe in diesen Berufsbereichen zum Teil noch höher ausfallen als es in der Frühen Bildung der Fall ist (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2022). Zu den Branchen mit großen Fachkräftengpässen zählen etwa die Pflege und die medizinischen Gesundheitsberufe, aber auch das Handwerk, das Baugewerbe, die Gastronomie und der IT-Bereich kämpfen mit Nachwuchsproblemen. Dieser Fachkräftemangel, der sich allorten beobachten lässt, hat den Wettbewerb zwischen den Branchen deutlich erhöht, was auch den Ton in den zahlreichen

Kampagnen um Nachwuchskräfte und Quereinsteiger\*innen verschärft hat. So warb etwa die Handwerkskammer 2022 mit dem – vielfach kritisierten – Slogan „Was gegen das Handwerk spricht? Meine Akademikereltern“ (DHZ 2022).

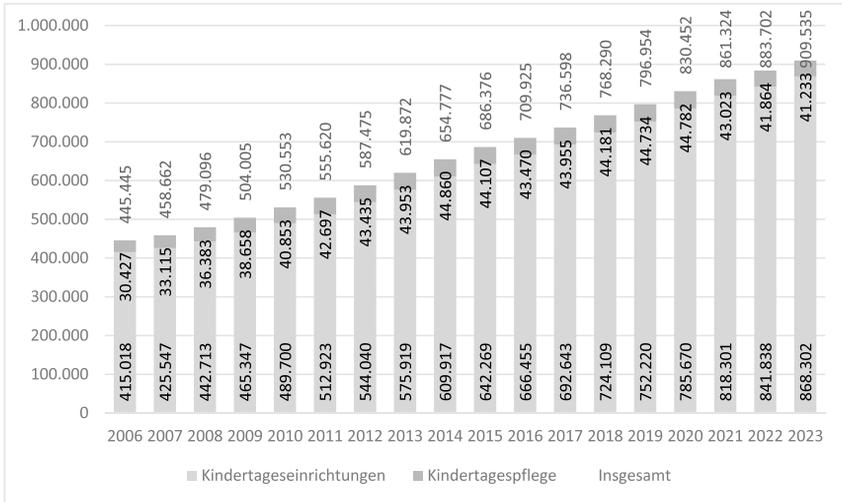
Welche Schlussfolgerungen ergeben sich aus diesen Personalengpässen für die Fachkräftegewinnung? Expandierende Arbeitsmärkte sind i. d. R. offene Arbeitsmärkte, sog. Angebotsmärkte, d. h. einem geringen Angebot an Arbeitskräften steht eine hohe Nachfrage in Form verfügbarer Stellen gegenüber. Dies verbessert i. d. R. die Beschäftigungsbedingungen, was in der Frühen Bildung in überproportional gestiegenen Gehältern und einem Rückgang der Befristungsquoten zum Ausdruck kommt (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 147). Offene Arbeitsmärkte erhöhen aber auch die Arbeitsmarktchancen von geringer qualifiziertem Personal und von Quereinsteiger:innen, also Personen, deren Qualifikationsprofil nicht den im Arbeitsfeld etablierten Qualifikationsstandards entspricht.

In der Frühen Bildung geht dies mit der Befürchtung einher, dass dieses Wachstum zu einem Absinken der mühsam errungenen Qualifikationsstandards führt. Im Folgenden soll es daher um die Frage gehen, wie sich das Personalgefüge im Zuge dieser Expansion verändert hat und inwiefern es ggf. zu unerwünschten Nebenwirkungen gekommen ist. Hierfür wird in einem ersten Schritt die quantitative Entwicklung des Personals sowie die zukünftigen Personalbedarfe vorgestellt. Im Anschluss daran, werden die Strategien, die bislang in der Fachkräftegewinnung vorherrschen erörtert, um schließlich auf die Nebenwirkungen dieser Strategien einzugehen. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion zu vergangenen und zukünftigen Fachkräftegewinnungsstrategien.

## **2. Quantitative Entwicklungen in der Kindertagesbetreuung und zukünftige Fachkräftebedarfe**

Blickt man auf die Entwicklung des Arbeitsfeldes seit Beginn des U3-Ausbaus zurück, dann lässt sich eine Verdoppelung des Personals in der Kindertagesbetreuung beobachten. So ist die Zahl der tätigen Personen zwischen 2006 und 2023 von 445.445 auf 909.535 Personen gestiegen (vgl. Abb. 1). Dieser Anstieg hat sich selbst in den Jahren der Covid-19-Pandemie fortgesetzt, wenngleich mit gebremster Dynamik (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2022, S. 6). Den Kita-Trägern ist es also auch in den Jahren der Pandemie gelungen, zusätzliche Personalressourcen zu mobilisieren.

Abb. 1: Tätige Personen in der Kindertagesbetreuung 2006 bis 2022 (Anzahl)



Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, versch. Jahrgänge; Berechnungen der Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023

Unterscheidet man die beiden Säulen der Kindertagesbetreuung, die Kindertageseinrichtungen und die Kindertagespflege, dann lässt sich dieser kontinuierliche Aufwuchs jedoch lediglich für die Kindertageseinrichtungen beobachten. Die Kindertagespflege hat hingegen seit 2021 rückläufige Zahlen bei den Tagespflegepersonen zu verzeichnen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 79). Auf Seiten der betreuten Kinder wurde dies zwar zunächst über die Erhöhung der Kinderzahlen pro Tagespflegeperson kompensiert. Neuerdings ist jedoch auch die Zahl der in Kindertagespflege betreuten Kinder gesunken.

Laut der Personalvorausberechnung der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik zeichnen sich vor allem kurz- und mittelfristige Personalbedarfe bis Mitte dieses Jahrzehntes ab, und zwar vor allem für die westdeutschen Bundesländer (vgl. Rauschenbach et al. 2020). In den östlichen Bundesländern ist hingegen aufgrund der demografischen Entwicklung und des besseren Ausbaustandes bereits Mitte des Jahrzehnts von einer demografiebedingten „Entlastung“ des Systems auszugehen. Die errechneten Personalbedarfe für Westdeutschland liegen je nach Szenario, d. h. in Abhängigkeit von den zugrunde gelegten Vorannahmen zu Platzbedarfen, zur demografischen Entwicklung und zu den Zugängen aus der Ausbildung, in der Spitze in einem Korridor zwischen 20.000 und 70.000 Fachkräften. Allerdings wird in diesen Vorausberechnungen noch von der demografischen Entwicklung, wie sie in der 14. Koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung angenommen wurde, ausgegangen. Die mittlerweile erschienene 15. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung geht für die westdeutschen

Bundesländer von deutlich höheren Zahlen bei den Kindern im Vorschulalter aus (vgl. Statistisches Bundesamt o. J.), m. a. W.: Der Fachkräftebedarf wird höher ausfallen als noch in der letzten Prognose aus dem Jahr 2020 angenommen.

### **3. Strategien der Fachkräftegewinnung in der Frühen Bildung**

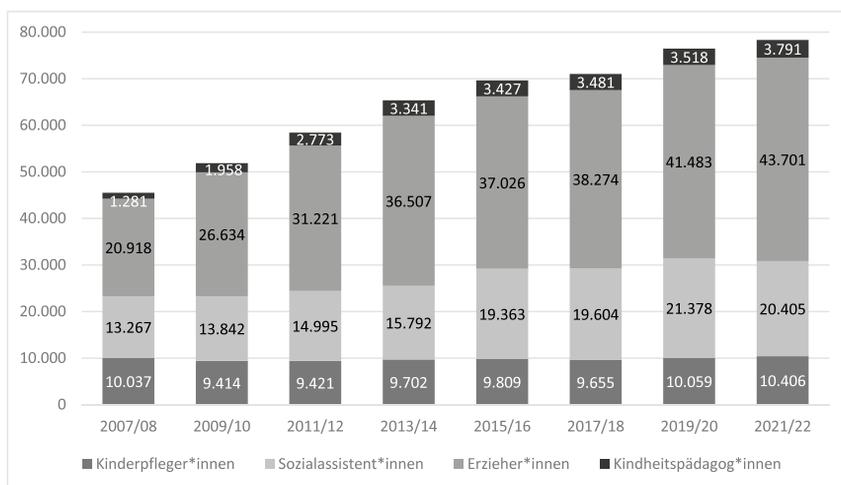
In der frühen Bildung kommen von Seiten der Länder und Träger eine Vielzahl an Strategien und Maßnahmen der Fachkräftegewinnung zum Einsatz, die jedoch häufig den Nachteil haben, dass sie lediglich temporär (z. B. aufgrund von Förderprogrammen) oder partiell und damit nicht flächendeckend, zum Einsatz kommen.

Zwei Strategien stechen jedoch hervor, denn diese lassen sich in allen Bundesländern beobachten. Hierzu zählen zum einen der Ausbau der fachschulischen Ausbildung zur Erzieher:in und zum anderen die Öffnung des Berufszugangs zum Arbeitsfeld. Beide Strategien dienen dazu den Zufluss an Fachkräften in das Arbeitsfeld zu regulieren, wobei diese Regulierung in beide Richtungen gehen kann, sie kann – je nach Arbeitsmarktlage – Zugänge sowohl schließen als auch öffnen (vgl. Grgic 2020). In Zeiten des Fachkräftemangels geht es aber vor allem darum Zugänge zu eröffnen.

#### *3.1 Stellschraube: Fachschulausbildung*

Vom hohen Fachkräftebedarf konnten vor allem die Fachschulen für Sozialpädagogik profitieren: Sie sind in den vergangenen 15 Jahren – gemessen an der Zahl der Schüler:innen im ersten Ausbildungsjahr – massiv ausgebaut worden (vgl. Abb. 2). Besonders große Zuwächse waren zu Beginn der 2010er Jahre zu beobachten. Gänzlich anders verhält es sich bei den übrigen Ausbildungen und Studiengängen, aus denen sich das Personal für die Frühe Bildung rekrutiert: So hatten weder die berufsfachschulischen Ausbildungen, d. h. die Kinderpflege und die Sozialassistenten, noch das Studium der Kindheitspädagogik – sieht man einmal von der Implementierungsphase zu Beginn der 2010er Jahre ab – nennenswerte Zuwächse zu verzeichnen; sie stagnieren schon seit einigen Jahren auf vergleichsweise niedrigem Niveau. Die jüngsten Zuwächse im Studium der Kindheitspädagogik gehen auf Fernstudiengänge zurück. Es ist jedoch davon auszugehen, dass diese Studienangebote vor allem bereits ausgebildete Erzieher:innen adressiert, so dass von ihnen keine Neuzugänge ins Arbeitsfeld zu erwarten sind (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 125).

Abb. 2: Schüler:innen und Studierende im ersten Ausbildungs- bzw. Studienjahr (Deutschland; Anzahl)



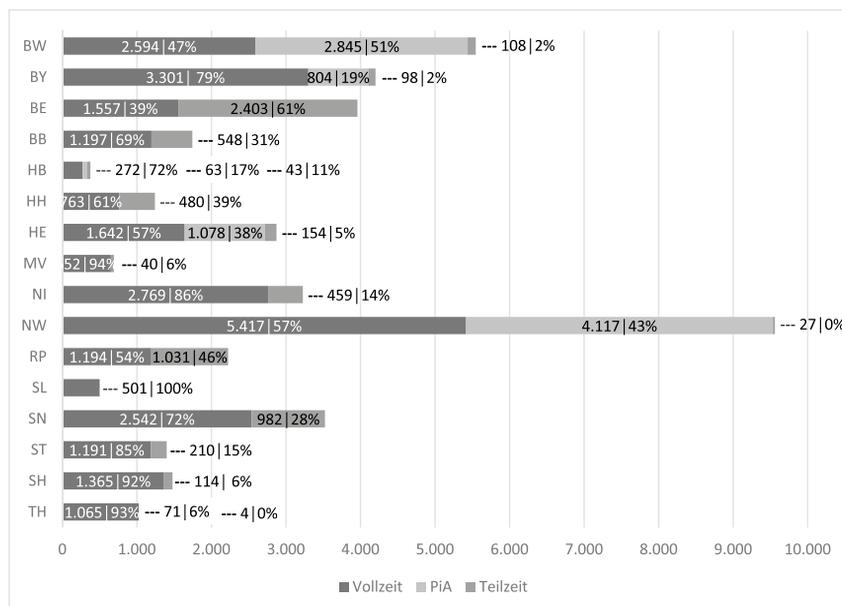
Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 2, verschiedene Jahrgänge, sowie ergänzende Tabellen zur Fachserie; Statistische Landesämter: WiFF-Länderabfrage, verschiedene Jahrgänge; Berechnungen der Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023

Flankiert wurden die Zuwächse in der Fachschulausbildung zum/r Erzieher:in durch umfassende Ausbildungsreformen, die sich im Großen und Ganzen mit den Schlagwörtern, der „Pluralisierung“ und „Dualisierung“ sowie der „Diversifizierung“ charakterisieren lassen (Fuchs-Rechlin/Rauschenbach 2021, S. 202; König et al 2018, S. 20). Mit diesen Ausbildungsreformen waren drei Zielperspektiven verbunden: Erstens sollte durch eine Vergütung der Ausbildung deren Attraktivität gesteigert werden, zweitens sollte durch eine Öffnung der Zugangswege zur Ausbildung neue Zielgruppen erschlossen werden und schließlich sollten drittens durch umfassende Anrechnungsmöglichkeiten Ausbildungszeiten eingespart werden (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 116f.). M. a. W.: Interessent:innen sollten früher in die Ausbildung und die frisch ausgebildeten Fachkräfte schneller von der Ausbildung ins Arbeitsfeld gelangen.

Eine der wichtigsten Reformen in der fachschulischen Ausbildung der vergangenen Jahre bezieht sich auf die Ausbildungsformate: So wurden neue Ausbildungsformate eingeführt, die sich von der klassischen vollzeitschulischen Ausbildung insbesondere dadurch unterscheiden, dass sie bereits während der Ausbildung eine Vergütung ermöglichen. Umgesetzt wurde dies einerseits durch die praxisintegriert vergütete Ausbildung, die sog. PiA, PivA oder Optiprax, sowie mit der berufsbegleitenden Ausbildung, letztere häufig als Teilzeitvariante angeboten. Ein solches, vergütetes Ausbildungsformat existiert mittlerweile in allen Bundesländern, wobei die östlichen Länder eher auf die berufsbegleitende Ausbildung (MV, BB, BE, SN), die westlichen Bundesländer eher auf die praxisintegriert,

vergütete Ausbildung setzen (SH, NW, SL, BW, BY; vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 117). In einigen wenigen Ländern werden mittlerweile beide Varianten angeboten (TH, ST, HE). Die praxisintegrierte, vergütete Ausbildung spielt vor allem in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Hessen eine große Rolle, dort lag die Zahl der Anfänger:innen zuletzt zwischen 38 % und 51 % (vgl. Abb. 3). Die berufsbegleitende Ausbildung schlägt vor allem in Berlin mit einem Anteil von 61 % an allen Schüler\*innen im ersten Ausbildungsjahr zu Buche.

Abb. 3: Schülerinnen und Schüler im ersten Jahr der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung nach Ausbildungsformat und Ländern 2021/22 (Anzahl; in %)



Die Berufsbegleitende Ausbildung wird in der amtlichen Statistik nicht gesondert ausgewiesen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 2, Jahrgang 2021/22, sowie ergänzende Tabellen zur Fachserie; Statistische Landesämter: WiFF-Länderabfrage; WiFF-Recherche; Berechnungen der Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023

Neben der Einführung neuer Ausbildungsformate wurden die Zugänge zur Fachschule für neue Zielgruppen geöffnet. Will man die Zugänge zur Fachschulausbildung in den Blick nehmen, dann ist zunächst zu berücksichtigen, dass es sich bei der Erzieher:innenausbildung nicht um eine Erstausbildung im klassischen Sinne, sondern um eine berufliche Weiterbildung gemäß KMK-Rahmenvereinbarung über Fachschulen (vgl. KMK 2020) handelt. Eine solche Weiterbildung hat im Wesentlichen zwei Zugangsvoraussetzungen, zum einen den mittleren Schulabschluss und zum anderen eine fachlich einschlägige Erstausbildung, so

ist es beispielsweise bei den Weiterbildungen im Bereich der Wirtschaft der Fall, weshalb die Erzieher:innenausbildung in der Vergangenheit auch häufig als „unechte“ Fachschulausbildung bezeichnet wurde (Janssen 2010, S. 12).

Die Öffnung der Zugänge zur Erzieher:innenausbildung lässt sich beispielsweise an den Veränderungen in der KMK-Rahmenvereinbarung beobachten: Während im Jahr 2000 noch eine fachlich einschlägige Berufsausbildung als Zugangsvoraussetzung zur Fachschule gefordert wurde, werden neuerdings auch fachfremde Berufsausbildungen, eine Hochschulzugangsberechtigung oder berufspraktische Erfahrungen als berufliche Vorbildung akzeptiert (vgl. Janssen 2010; KMK 2020).

Schaut man sich die Zugangswege auf Länderebene an, dann haben die Länder zugenommen, die eine fachlich nicht einschlägige Ausbildung als Zugangsvoraussetzung anerkennen, z. T. mit förderlicher Tätigkeit, zum Teil jedoch auch ohne. Und es haben die Länder zugenommen, die eine fachlich einschlägige Berufstätigkeit als berufliche Vorbildung akzeptieren (vgl. Tab. 1). Diese beiden Voraussetzungen gelten seit der KMK-Rahmenvereinbarung bundesweit als Äquivalente zur beruflichen Erstausbildung. Damit wurden zwar formale Qualifikationsstandards aufrechterhalten, der Status der Erzieher:innenausbildung als „unechte“ Fachschulausbildung, wurde jedoch zementiert.

Tab. 1: Berufliche Vorbildung als Zugangsvoraussetzung für die Fachschulausbildung nach Ländern 2010 und 2020 (Anzahl)

Berufliche Vorbildung	Fachliche Ausrichtung	2010	2020	
Berufsausbildung	Fachlich einschlägig/affin	16	16	
	Fachlich nicht einschlägig	Mit förderlicher Tätigkeit	3	7
		Ohne förderliche Tätigkeit	3	5
Berufstätigkeit	Fachlich einschlägig	6	10	
	Fachlich nicht einschlägig	2	1	
	Familienarbeit	4	2	

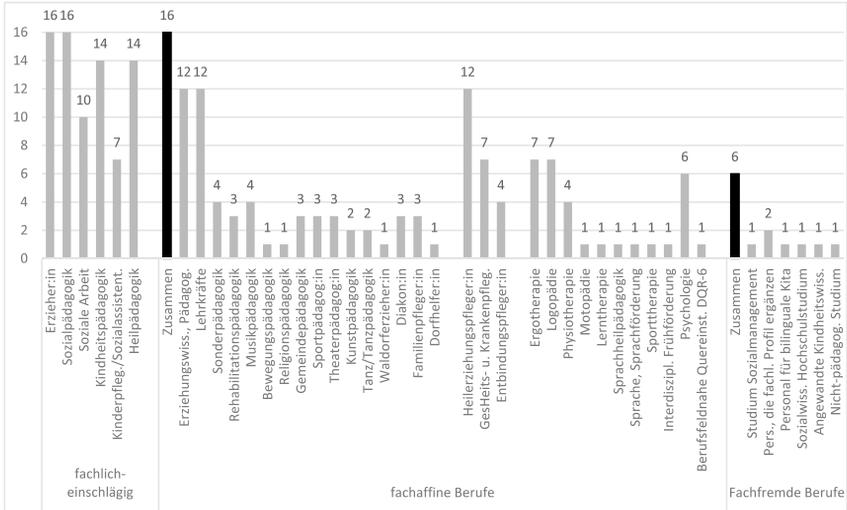
Quelle: Janssen 2010; WIFF-Recherche 2020

### 3.2 Stellschraube: Fachkraftanerkennung

Ähnliche Öffnungspolitiken wie in der Ausbildung zum/r Erzieher:in sind auch im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen zu beobachten. Eine besondere Rolle für eine Beschäftigung in Kitas spielt die Anerkennung als Fachkraft im Sinne des §72 SGB VIII, und zwar deshalb, weil sie zum einen über die Einkommenschancen und zum anderen über die berufliche Positionierung in der Einrichtung entscheidet.

Erwartungsgemäß erhalten die klassischen Berufsgruppen der Erzieher:innen und Sozialpädagog:innen in allen Ländern eine Fachkraftanerkennung (vgl. Abb. 4). Aber schon die Kindheitspädagog:innen und die Heilpädagog:innen erhalten lediglich in 14 Bundesländern eine solche Anerkennung und diese gehen z. T. einher mit weiteren Bedingungen, i. d. R. einem Nachweis berufspraktischer Erfahrungen im Arbeitsfeld. Die Assistenzberufe, und damit Ausbildungen auf DQR Niveau 4, sind in immerhin sieben Bundesländern als Fachkraft anerkannt. Dagegen lässt sich in allen Bundesländern eine Öffnung gegenüber fachaffinen Berufsgruppen beobachten. Hierzu zählen weitere „Pädagogiken“, die von Sonderpädagogik, über Musik-, Theater- und Kunstpädagogik bis hin zu Religions- und Gemeindepädagogik reichen. Auch die Gesundheits- und Therapieberufe finden mittlerweile breite Anerkennung. Jeweils sieben Bundesländer lassen Gesundheits- und Krankenpfleger:innen, Ergotherapeut:innen und Logopäd:innen für die Position der Fachkraft in Kitas zu. Gewisse Öffnungstendenzen zeigen sich schließlich in sechs Bundesländern auch für fachfremde Berufsgruppen. Teilweise ist die Fachkraftanerkennung an bestimmte Voraussetzung geknüpft etwa eine Nachqualifizierung. Einen Fachdiskurs über die Art und Weise der Nachqualifizierung existiert aber bislang nicht. Zu diesen fachfremden Berufsgruppen zählen Absolvent:innen einzelner Studiengänge, die es in den jeweiligen Bundesländern gibt, Personal für bilinguale Kitas, in der Regel Muttersprachler:innen, aber auch Personen, die ein nicht-pädagogisches Studium absolviert haben. Über alle Länder hinweg betrachtet, scheinen diese Anerkennung jedoch keiner spezifischen Logik zu folgen. So werden in einigen Ländern fachlich einschlägige Berufsgruppen nicht anerkannt, wohingegen fachfremde Berufsgruppen eine Anerkennung erhalten (oder nur mit weiteren Voraussetzungen).

Abb. 4: Regulierung des Berufszugangs in den Ländern: Fachkräfte gem. SGB VIII (ohne und mit Bedingung)

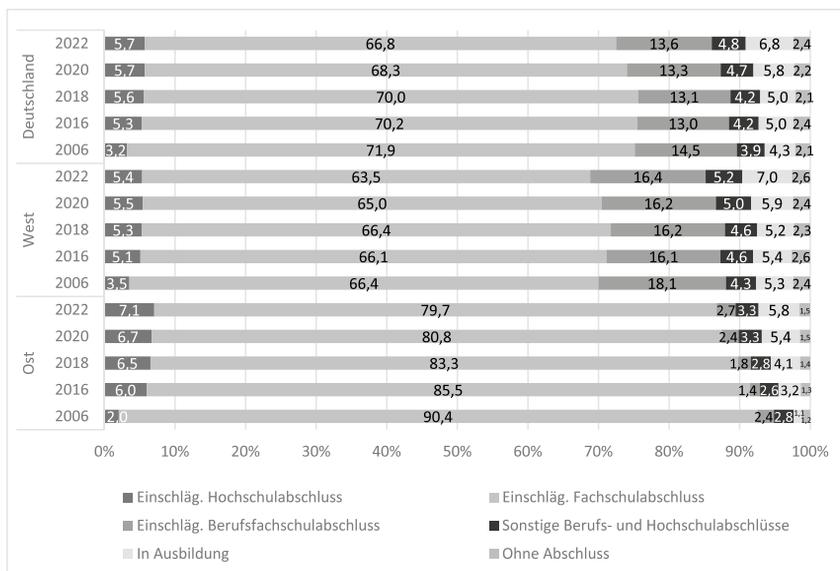


Quelle: WiFF-Recherche zu den Kita-Gesetzen, Personalverordnungen und Fachkräftekatalogen 02/2022; Fuchs-Rechlin et al. 2022, S. 37ff.

#### 4. Nebenwirkungen der Expansion? Qualitative Entwicklungen im Personalgefüge

Trotz des enormen Personalaufwuchses ist das Qualifikationsgefüge des Kita-Personals erstaunlich stabil geblieben. Nach wie vor besteht das Kernpersonal überwiegend, nämlich zu 67 % aus fachschulisch qualifizierten Personen (vgl. Abb. 5). Das sind in der Regel staatlich anerkannte Erzieher:innen, zu kleinen Teilen Heilpädagog:innen oder Heilerziehungspfleger:innen. Schaut man sich das Qualifikationsprofil im Ost-West-Vergleich an, fällt das überproportional hohe Qualifikationsniveau in den östlichen Bundesländern auf. Hier verfügen bis zu 80 % über eine fachschulische Ausbildung. Werden die hochschulisch qualifizierten Fachkräfte hinzugezählt, haben demnach 87 % des Personals eine Qualifikation auf DQR Niveau 6 absolviert. Im Westen ist dieser Anteil mit rund 73 % deutlich niedriger. Aber auch innerhalb dieser Ländergruppen variiert – vor allem in den westlichen Bundesländern – das Qualifikationsniveau erheblich. Während etwa in Bayern lediglich 53 % des Personals auf DQR Niveau 6 qualifiziert sind, verfügen in Rheinland-Pfalz rund 77 % des Personals über eine solche Qualifikation.

Abb. 5: Pädagogisches und leitendes Personal in Kindertageseinrichtungen nach Qualifikationsniveau 2006 bis 2022 (in %)



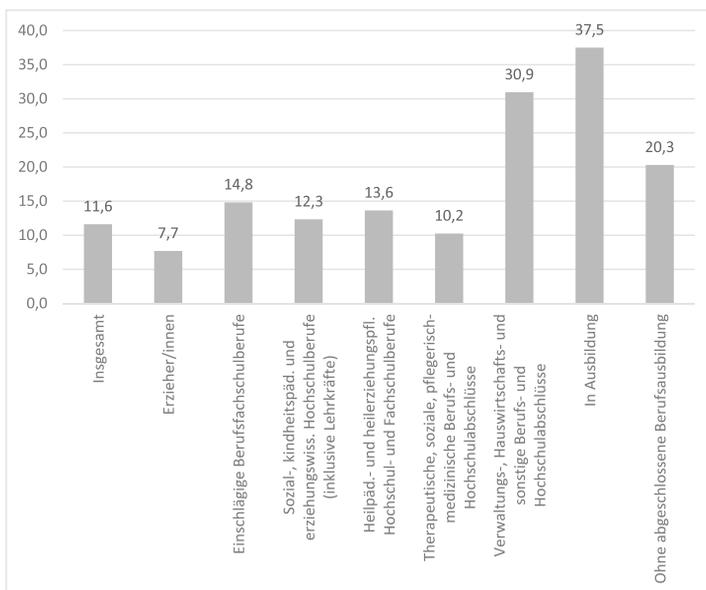
Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2022; Berechnungen der Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023

Eine vergleichsweise hohe Stabilität zeigt sich auch bei den berufsfachschulisch qualifizierten Personen, also den Kinderpfleger:innen und Sozialassistent:innen. Diese Berufsgruppen stellen heute rund 14 % des Personals, wobei sie lediglich in den westlichen Bundesländern einen nennenswerten Anteil erreichen. Die „sonstigen Berufsabschlüsse“, also die fachfremden Berufsgruppen und die Personen in Ausbildung sind hingegen leicht, um zwei bzw. drei Prozentpunkte, gestiegen. Dieser Anstieg erfolgte jedoch von einem sehr niedrigen Niveau aus, so dass deren zahlenmäßige Bedeutung nach wie vor kaum ins Gewicht fallen dürfte. Während sich bei den fachfremden Berufsgruppen die Bemühungen Quereinsteiger:innen für Kitas zu gewinnen niederschlagen dürfte, ist der Anstieg bei den Personen in Ausbildung vermutlich ein Effekt des Ausbaus der praxisintegrierten, vergüteten und berufs begleitenden Ausbildungsvarianten in der Fachschulausbildung.

Die aktuellen Entwicklungen im Qualifikationsgefüge werden noch etwas deutlicher, wenn man die prozentualen Zuwächse in den letzten Jahren in den Blick nimmt. Während das gesamte pädagogische Personal einen Anstieg um knapp 12 % zu verzeichnen hatte sind die Personen in Ausbildung um 38 %, die Personen in den Arbeitsbereichen Hauswirtschaft und Technik um 31 % und die Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung um 20 % und damit überproportional angestiegen (vgl. Abb. 6). Diese Zuwächse korrespondieren mit

coronabedingten Öffnungen des Arbeitsfelds etwa durch die Einführung von Alltagshelferinnen und -helfern sowie Hilfskräften und spiegeln die erfolgreiche Ausbaupolitik der Fachschulen für Sozialpädagogik wieder (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2022, S. 11).

Abb. 6: Pädagogisches und leitendes Personal nach Qualifizierungsbereichen 2019 bis 2022 (Deutschland; Veränderung in %)



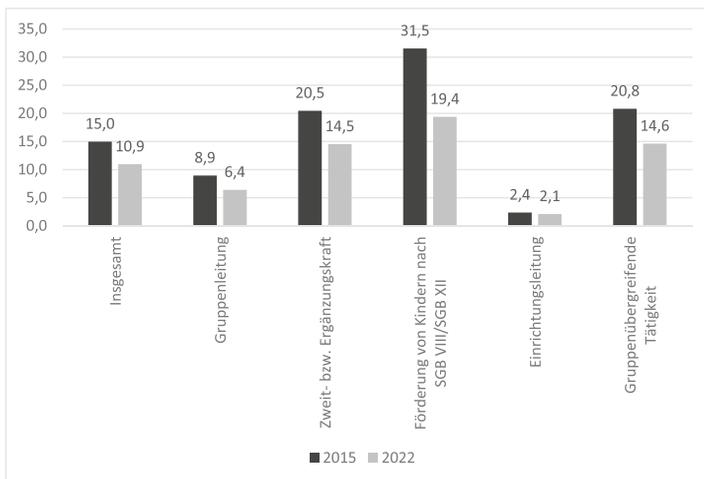
Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge; Berechnungen der Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023

Inwiefern profitieren die Beschäftigten von der Expansion und dem damit einhergehenden Personaldruck? Dies soll im Folgenden anhand der Beschäftigungssicherheit und des Einkommens überprüft werden.

Zunächst zeigt sich erwartungsgemäß ein Rückgang der Befristungsquoten über die Zeit. Während 2015 noch 15 % des pädagogischen und leitenden Personals befristet beschäftigt waren, ist dieser Anteil kontinuierlich gesunken und lag 2022 bei knapp 11 % (vgl. Abb. 7). Allerdings liegt er damit nach wie vor über dem Anteil aller Beschäftigten, und zwar selbst dann, wenn lediglich die erwerbstätigen Frauen in den Blick genommen werden, deren Befristungsanteil insgesamt bei 8 % liegt (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 146). Allerdings ist das Befristungsrisiko über die Arbeitsbereiche nicht gleich verteilt. Im Gegenteil: Ein vergleichsweise geringes Befristungsrisiko haben mit gerade einmal 2 % Leitungskräfte und mit 6 % Gruppenleiter\*innen. Zweit- und Ergänzungskräfte

sowie gruppenübergreifend tätige Personen kommen bereits auf überproportional hohe Befristungsanteile von knapp 15 %, der sich bei den Personen in der Förderung von Kindern nach SGB VIII/XII auf 19 % weiter erhöht.

Abb. 7: Pädagogisches und leitendes Personal nach Befristung und Arbeitsbereich 2015 und 2022 (Deutschland; in %)



Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, *Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, verschiedene Jahrgänge; Berechnungen der Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023*

Auch beim Einkommen zeichnet sich in der Frühen Bildung eine positive Entwicklung ab. Während 2012 der Median des Bruttomonatsentgelts bei einer sozialversicherungspflichtigen Vollzeitbeschäftigung in der Frühen Bildung – auch außerhalb des öffentlichen Dienstes und ohne Tarifbindung – noch bei 2.821 Euro lag, ist dieses bis 2021 auf rund 3.555 Euro gestiegen (Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023, S. 147). Dies entspricht einem Anstieg von 26 %, womit die Frühe Bildung eine überproportionale Gehaltssteigerung erzielen konnte und etwas über dem Einkommen aller Erwerbstätigen von 3.156 Euro liegt. Dies kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Monatsbrutto in der Frühen Bildung nach wie vor deutlich unter dem in anderen Bildungsbereichen liegt. So erzielt das Lehrpersonal an öffentlichen Grundschulen im Mittel ein Entgelt von etwa 5.600 Euro und an weiterführenden und allgemeinbildenden Schulen können die angestellten oder verbeamteten Lehrkräfte sogar mit einem mittleren Einkommen von etwa 6.200 Euro rechnen.

## 5. Zusammenfassung und Fazit

Vor der Expansion ist nach der Expansion – dies gilt, betrachtet man die Kindertagesbetreuung – zumindest für die Kindertageseinrichtungen. Hier setzt sich der Personalaufwuchs, der das Arbeitsfeld spätestens seit Beginn des U3-Ausbaus Mitte der 2000er Jahre in Atem hält, weiter fort; wenngleich mit verlangsamter Dynamik. Bei der Kindertagespflege lässt sich hingegen in jüngster Zeit ein Rückgang der Tagespflegepersonen beobachten. Im Hinblick auf die Fachkräftegewinnung besonders prekär ist der Umstand, dass das Arbeitsfeld vor allem vor kurz- und mittelfristigen Fachkräftebedarfen steht. Solche Bedarfe können über einen weiteren Aufwuchs in der Ausbildung – der bislang bevorzugten Gewinnungsstrategie – nicht gedeckt werden, denn Ausbildung benötigt Zeit.

Bei den Strategien der Fachkräftegewinnung, die sich derzeit flächendeckend beobachten lassen, dominieren Öffnungspolitiken. Dies zeigt sich an der Diversifizierung der Zugänge zur Ausbildung und an der Ausweitung der Berufszulassung für das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen. Anstatt die gesamte Bandbreite der „sozialpädagogischen Ausbildungspyramide“ (Müller-Neuendorf 2013, S. 176) zu nutzen und damit breite Zugänge für unterschiedliche Qualifikationsniveaus zu eröffnen, wurde vor allem auf die fachschulische Ausbildung zum/r Erzieher:in gesetzt. Dies hat die Fachschulen an ihre Kapazitätsgrenzen gebracht. So zeigt eine WiFF-Befragung von Fachschulleiterinnen und Fachschulleitern, dass in 47 % der Fachschulen Lehrkräfte und in 52 % Schulräume fehlen (Mende/Fuchs-Rechlin 2022, S. 48).

Trotz Expansion lässt sich in Kindertageseinrichtungen – zumindest bislang – ein außerordentlich robustes Qualifikationsgefüge beobachten. Befürchtungen einer De-Qualifizierung haben sich demnach nicht bestätigt. Fachschulisch qualifizierte Erzieher:innen sind nach wie vor die Kernberufsgruppen. Rechnet man die hochschulisch qualifizierten Fachkräfte dazu, dann sind noch immer mehr als 70 % des Personals auf DQR Niveau 6 ausgebildet. Weder das berufsfachschulisch noch das fachaffin oder fachfremd qualifizierte Personal hat nennenswerte Zuwächse erreicht. Und dies trotz umfassender Öffnungstendenzen, die durch die Covid-19-Pandemie noch beschleunigt wurden. Bei den fachaffin und fachfremd qualifizierten Personen kommt hinzu, dass diese von außerordentlich niedrigem Niveau aus gestartet sind, so dass sie nach wie vor eher eine marginale Berufsgruppe darstellen. Mit Blick auf die Ausbildung lässt sich jedoch in gewissem Sinn eine „De-Qualifizierung auf der Hinterbühne“ beobachten (Fuchs-Rechlin/Rauschenbach 2021, S. 202), und zwar über die Öffnung der Zugangswege zur Ausbildung. Und wenngleich die KMK-Rahmenvereinbarung aus dem Jahr 2000, in der eine fachlich einschlägige Erstausbildung gefordert wurde, in der Mehrzahl der Bundesländer nie zur Anwendung kam, wurde doch mit der Revision der KMK-Vereinbarung im Jahr 2020 der Anspruch, aus der „unechten“ Fachschulbildung eine „echte“ zu machen, gänzlich aufgegeben. Vielmehr wurde die

KMK-Rahmenvereinbarung an die Realität der Länder angepasst und alle denkbaren Zugangswege – inkl. Öffnungsklausel – festgeschrieben. Durch diese breite Öffnung der Fachschulausbildung für die unterschiedlichsten Vorqualifikationen blieb zwar das formale Ausbildungsniveau in Kindertageseinrichtungen stabil, zugleich wurde jedoch der Status der Erzieherinnen:ausbildung als „unechte“ Fachschulausbildung manifestiert.

Die Vorausberechnungen zum Personalbedarf zeigen jedoch auch, dass trotz des Ausbaus der Fachschulen, die im Hinblick auf die Schüler:innen im ersten Ausbildungsjahr in etwa der Dynamik im Arbeitsfeld entspricht, das Personal noch immer nicht ausreicht. Zur Deckung der kurz- und mittelfristigen Bedarfe werden daher auch Quereinsteiger:innen notwendig sein. Allerdings fehlt bislang ein Diskurs darüber, wie diese zu qualifizieren seien, und zwar insbesondere vor dem Hintergrund ihrer Integration in die bestehenden Kita-Teams. Hinzu kommt, dass die Integration von fachaffinem und fachfremdem Personal auch höhere Anforderungen an die Team- und Organisationsentwicklung stellt, und damit weitere Investitionen in das System etwa durch die Stärkung der Fachberatung erfordert.

Mit Blick auf die Fachkräftegewinnung ist aus anderen Berufsbereichen, etwa der Pflege, bekannt, dass jede einzelne Maßnahme der Fachkräftegewinnung nur einen geringen Wirkungsgrad besitzt (vgl. WHO 2010). Das heißt: zur nachhaltigen Fachkräftesicherung sind Maßnahmenbündel notwendig, die systemisch angelegt sein müssen, denn Veränderungen innerhalb eines Teilsystems bedürfen Anpassungsprozesse in den angrenzenden Teilsystemen. Dies zeigt sich auch sehr plastisch am Fachschulausbau: Während die Zahl der Schüler:innen kontinuierlich erhöht wurde, sind die ohnehin geringen Kapazitäten in der Lehrkräfteausbildung erst in jüngster Zeit, und damit viel zu spät, ausgebaut worden.

Wenngleich auch zukünftig ein Ausbau der einschlägigen Ausbildungs- und Studiengänge erforderlich sein wird, etwa für den anstehenden Ganztagschul-ausbau oder die Verbesserung des noch immer unzureichenden Personalschlüssels in Kitas (vgl. Rauschenbach et al. 2021), ist der Blick zukünftig stärker auf die Fachkräftebindung zu richten (vgl. Birkel-Barmsen et al. 2023, S. 368). Es ist wenig zielführend immer wieder neues Personal zu gewinnen, wenn es zugleich nicht gelingt, dieses auch im Arbeitsfeld zu halten. Gerade die Berufseinmündung stellt, dies zeigen – allerdings schon etwas ältere Studien – eine sensible Phase dar, in der nicht wenige Fachkräfte das Arbeitsfeld verlassen oder zumindest ihre Stelle wechseln (vgl. Müller et al. 2018, S. 34). Und last but not least: Jede Maßnahme zur Verbesserung der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen dient der Fachkräftegewinnung und der Fachkräftebindung und damit nicht zuletzt der Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung.

## 6. Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2022): Personal und Arbeitsmarkt in Zeiten von Corona. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte/Deutsches Jugendinstitut.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte/Deutsches Jugendinstitut.
- Birkel-Barmsen, Janine/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Meiner-Teubner, Christiane/Wallußeck, Norina (2023): Personalbindung in Zeiten des Fachkräftemangels – Qualitative und quantitative Analysen zum Bindungsmanagement von Organisationen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 21, H. 4, S. 367–387.
- Böwinger-Schmalenbrock, Melanie (2023): Personal-Kind-Schlüssel in Kitas: nach zuvor hohen Verbesserungen erstmals vermehrt Verschlechterungen. In: KomDat Jugendhilfe 26, H. 1, S. 8–11.
- Bundesagentur für Arbeit (2022): Fachkräfteengpassanalyse 2022. Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt | Mai 2023
- DHZ – Deutsche Handwerkszeitung (2022): Umdenken anstoßen. Neue Imagekampagne: Gegen den Akademisierungswahn, <https://www.deutsche-handwerks-zeitung.de/imagekampagne-gegen-akademisierungswahn-222991/> (Abfrage: 11.12.2023).
- DKLK – Wolters Kluwer Deutschland GmbH (Hrsg.) (2022): DKLK-Studie 2022. Themenschwerpunkt: Gesundheit und Gesundheitsprävention in der Kita. Eine repräsentative, bundesweite Befragung unter Kitaleitungen. [www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Veranstaltungen/Deutscher\\_Kitaleitungskongress/2022/DKLK\\_Studie\\_2022\\_210x297\\_A4\\_V09\\_220331\\_1\\_.pdf](http://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Veranstaltungen/Deutscher_Kitaleitungskongress/2022/DKLK_Studie_2022_210x297_A4_V09_220331_1_.pdf) (Abfrage: 15.10.2023).
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Gessler, Angélique/Hartwich, Pascal (2022): Quantitative Bedarfe decken – Qualität sichern: Fachkräftebindung in der Frühen Bildung. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit 53, H. 2, S. 34–44.
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Rauschenbach, Thomas (2021): Erzieher\*innen – ein Qualifikationsprofil in der Zwickmühle. Seitenwege, Irrwege, Auswege. In: Bildung und Erziehung 74, H. 2, S. 200–218.
- Grgic, Mariana (2020): Kollektive Professionalisierungsprozesse in der Frühen Bildung – Entwicklung des Mandats, der Lizenzierung und der beruflichen Mobilität im Zeitraum 1975 bis 2018 in Westdeutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 72, S. 197–227.
- Hessische/Niedersächsische Allgemeine (30.09.2022): Kinderpsychologe aus Kassel wird deutlich: „Kita-System steht vor dem Kollaps“. [www.hna.de/kassel/vor-dem-kollaps-kita-system-steht-91813667.html](http://www.hna.de/kassel/vor-dem-kollaps-kita-system-steht-91813667.html) (Abfrage: 11.12.2023).
- Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. 2., überarb. Aufl. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte/Deutsches Jugendinstitut.
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020): Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020. Berlin.
- König, Anke/Kratz, Joanna/Stadler, Katharina/Uihlein, Clarissa (2018): Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik. Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula. Eine Dokumentenanalyse. WiFF Studien, Band 29. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte/Deutsches Jugendinstitut.
- Mende, Sonja/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2022): „Dauerbaustelle“ Erzieher:innenausbildung. Strukturen, Ausbildungsformate und Entwicklungen an Fachschulen für Sozialpädagogik. WiFF Studien, Band 35. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte/Deutsches Jugendinstitut.
- Müller, Sylvia/Theisen, Christiane/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2018): Kontinuität und Diskontinuität in den ersten Berufsjahren. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Züchner, Ivo (Hrsg.): Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. WiFF-Studien, Band 27. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte/Deutsches Jugendinstitut.

- Müller-Neuendorf, Manfred (2013): Die Relativierung eines Paradigmas Wie die Neuformatierung der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft zur Aufwertung der Fachschulen führt. In: Berth, Felix/-Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- News4Teachers (11.04.2023): Land öffnet Kitas für Quereinsteiger – sie können auch Gruppenleitungen übernehmen. [www.news4teachers.de/2023/09/land-oeffnet-kitas-fuer-quereinsteiger-sie-koennen-auch-gruppenleitungen-uebernehmen/](http://www.news4teachers.de/2023/09/land-oeffnet-kitas-fuer-quereinsteiger-sie-koennen-auch-gruppenleitungen-uebernehmen/) (Abfrage: 11.12.2023).
- Rauschenbach, Thomas/Meiner-Teubner, Christiane/Böwing-Schmalenbrock, Melanie/Olszenka, Ninja (2020): Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Teil 1: Kinder vor dem Schuleintritt. Dortmund: Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Rauschenbach, Thomas/Meiner-Teubner, Christiane/Böwing-Schmalenbrock, Melanie/Olszenka, Ninja (2021): Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Teil 2: Ganztägige Angebote für Kinder im Grundschulalter. Dortmund: Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Ruhr Nachrichten (02.03.2023): Personalmangel mit fatalen Folgen Erste Kitas in NRW betreuen Kinder nur noch bis mittags. [www.ruhrnachrichten.de/regionales/mangel-an-erzieherinnen-mit-fatalen-folgen-erste-kitas-betreuen-kinder-nur-noch-bis-mittags-w700528-2000755726/](http://www.ruhrnachrichten.de/regionales/mangel-an-erzieherinnen-mit-fatalen-folgen-erste-kitas-betreuen-kinder-nur-noch-bis-mittags-w700528-2000755726/) (Abfrage: 11.12.2023).
- Statistisches Bundesamt (o.J.): 15. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. [www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsvorausberechnung/begleitheft.html](http://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsvorausberechnung/begleitheft.html) (Abfrage: 11.12.2023).
- Stuttgarter Zeitung (30.03.2023): „Vielen Eltern brennt der Kittel“. [www.stzplus-web.s4p-iapps.com/stz-deutschlandausgabe/2023-04-12/baden-wuerttemberg/0fadd0f08740ca968fbab0165dbf93ab.html](http://www.stzplus-web.s4p-iapps.com/stz-deutschlandausgabe/2023-04-12/baden-wuerttemberg/0fadd0f08740ca968fbab0165dbf93ab.html) (Abfrage: 11.12.2023).
- Wenger, Felix/Buchmann, Janette/Drexel, Doris/Tiedemann, Catharine (2022): HF-03 Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte. In: Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.): ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld: wbv, S. 189–204.
- World Health Organization (WHO) (2010). Increasing access to health workers in remote and rural areas through improved retention Global policy recommendations. [www.who.int/publications/i/item/increasing-access-to-health-workers-in-remote-and-rural-areas-through-improved-retention](http://www.who.int/publications/i/item/increasing-access-to-health-workers-in-remote-and-rural-areas-through-improved-retention) (Abfrage: 15.10.2023).

# Inklusion empfehlen?

## Zum Wandel der Kindertagesbetreuung unter den Vorzeichen einer diversifizierten Eingliederungshilfe

Catalina Hamacher & Anja Tervooren

Inklusive, zunächst noch integrativ genannte pädagogische Konzepte und Praxen fanden sich seit den 1970er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland zuallererst in Kindertageseinrichtungen. Seither wurde das Verhältnis zwischen Kindertagesbetreuung und Eingliederungshilfe intensiv diskutiert. In jüngster Zeit wird nach der Verabschiedung des Bundesteilhabegesetzes (BTHG) im Jahr 2016 das Ziel, heilpädagogische Kindertagesstätten ab- und Kindertagesstätten insgesamt umzubauen sowie Leistungen der Eingliederungshilfe in Kindertagesstätten hinein zu verlagern, auf der Ebene der Landesgesetze umgesetzt.<sup>1</sup>

Neben einer massiven Institutionalisierung früher Bildung seit 2000 zeigt sich also seit den 2010er Jahren eine verstärkte Deinstitutionalisierung früher Bildung für jene Kinder, die bereits in ihren ersten Lebensjahren laut SGB IX als „behindert“ oder „von Behinderung bedroht“ gelten. Um das Zusammenspiel von Institutionalisierung der Bildung in der frühen Kindheit und Deinstitutionalisierung der Eingliederungshilfe im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe zu untersuchen, werden in diesem Beitrag fachpolitische Dokumente im Bereich der Kindertagesbetreuung, in denen die Umsetzung von Inklusion empfohlen wird, analysiert. Gefragt wird, wie in diesen an pädagogische Fachkräfte adressierten Empfehlungen sowohl Teilhabe als auch die soziale Kategorie Behinderung konturiert werden und wie sich diese Konturen in den späten 2010er Jahren, in denen Inklusion durch das BTHG rechtsverbindlich gemacht wird, wandeln.

In einem ersten Schritt wird das Spannungsfeld von Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung im Kontext früher Bildung eingeführt, um im zweiten Schritt Forschungen zur Teilhabe im frühkindlichen Bildungsbereich

---

1 So ist der Anteil der Kinder, die im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) heilpädagogische Kindertageseinrichtungen besuchen, in den letzten Jahren stark zurückgegangen. Während im Verlauf der Jahre 2010 bis 2018 die Zahl inklusiver Kindertageseinrichtungen angestiegen ist, hat sich die Anzahl der Tageseinrichtungen für Kinder, die nach dem SGB IX als „behindert“ oder „von Behinderung bedroht“ gelten und in denen mindestens 90 Prozent der zu betreuenden Kinder Eingliederungshilfe (SGB IX) erhalten, um 58 Prozent verringert. Während im Jahr 2012 noch 11 Prozent dieser Kinder eine heilpädagogische Einrichtung besuchten, waren es im Jahr 2018 nur noch 4 Prozent (vgl. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 2020, S. 53 f.).

vorzustellen. In einem dritten wird der gewählte methodische Zugang der Dokumentenanalyse eingeführt, um im vierten, dem empirischen Teil, zwei Empfehlungen zum Umgang mit Diversität und Inklusion in Kindertagesstätten in Nordrhein-Westfalen (NRW), die 2015 und 2020 veröffentlicht wurden, vergleichend zu analysieren. Der Beitrag schließt mit einem Fazit, in dem gezeigt wird, dass die soziale Kategorie Behinderung zunehmend stärker konturiert und Teilhabe mit einer Präventionslogik verbunden wird.

## **1. Zum Verhältnis von Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung in der frühen Bildung**

Die zunehmende Institutionalisierung der frühen Kindheit gilt als „Kreuzungspunkt“ (Bollig et al. 2018, S. 8) eines erziehungswissenschaftlichen und kindheitssoziologischen Erkenntnisinteresses und das Verhältnis der Institutionalisierung der Kindheit und der von Bildung, Betreuung und Erziehung wird breit diskutiert (Neumann 2022). In der Kindheitsforschung steht das Thema der Institutionalisierung der Kindheit sogar so sehr im Zentrum (Betz et al. 2018), dass vor einem „methodologischen Institutionalismus“ gewarnt wird, wenn gleichzeitig eine Auffassung von Kindheit als Institution zugrunde gelegt und deren Institutionalisierung anhand einzelner Institutionen erforscht werde (Eßer/Schröer 2019). Zu fokussieren sei im Gegenteil auf Praktiken und Praxiskomplexe, die quer zu Institutionen verlaufen, auf transorganisationale Verwobenheiten als gegenwärtige Institutionalisierungen von Kindheiten (ebd., S. 130). Stehen also Institutionalisierungen der Kindheit im Zentrum des Interesses, sollten diese im aktuellen gesellschaftlichen Kontext anhand der Zwischenräume der pädagogischen Institutionen analysiert werden, da sie nicht an einzelne Institutionen der Kindheit gebunden sind, sondern über diese Institutionen hinweg verlaufen.

In diesem Beitrag werden Schnittstellen zwischen den Institutionen der Eingliederungshilfe auf der einen und der Kindertagesbetreuung auf der anderen Seite in den Mittelpunkt der Analyse gestellt. Untersucht wird dabei die Institutionalisierung von Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. In erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschung liegt dabei das Augenmerk häufig auf dem kontinuierlichen Ausbau pädagogischer Institutionen, während dem gegenläufigen Prozess, also ihrer Deinstitutionalisierung, der spätestens seit den 1960er Jahren zentrale Entwicklungen international und im bundesdeutschen Bildungssystem darstellt, wenig Aufmerksamkeit gezollt wird. Aus dem Blick gerät dabei, dass Institutionen der Kindheit auch abgebaut und sich die Institutionalisierung der Kindheit in dieser Weise wandelt (Tervooren 2021). Besonders deutlich zeichneten sich Prozesse der Deinstitutionalisierung etwa in

der Behindertenhilfe ab (Rohrman/Schädler 2011, Roets et al. 2022) und veränderten, wie in den 1970er Jahren die Kinderladenbewegung in Deutschland, auch die Kindertagespflege nachhaltig (Baader 2018).

Die Deinstitutionalisierung existierender sonderpädagogischer Einrichtungen in der Kindertagesbetreuung wird im Bundesteilhabegesetz von 2016 in § 4, Abs. 3 explizit gefordert: „Leistungen für Kinder mit Behinderungen oder von Behinderung bedrohte Kinder werden so geplant und gestaltet, dass nach Möglichkeit Kinder nicht von ihrem sozialen Umfeld getrennt und gemeinsam mit Kindern ohne Behinderungen betreut werden können.“ Die gemeinsame Betreuung aller Kinder wird also zum verbindlichen Ziel und dabei die Eingliederungshilfe in die Kinder- und Jugendhilfe hineinverlagert. Letztere ist jetzt für alle Kinder und damit auch für die Kinder, die nach dem SGB IX als „behindert“ gelten, zuständig.<sup>2</sup>

Diese Neuerung zieht eine Reform der Landesgesetze nach sich: Die Träger der Eingliederungshilfe und Kindertagesbetreuung im untersuchten Bundesland Nordrhein-Westfalen, die Landschaftsverbände Rheinland (LVR) und Westfalen-Lippe (LWL), formulieren als Zielpunkt nach einer Übergangszeit bis Ende 2026 erstens ehemals sogenannte Regelkindertagesstätten so aufzustellen, dass sie dem Anspruch auf heilpädagogische Leistungen einiger Kinder gerecht werden können und zweitens vormals sogenannte heilpädagogische in inklusive Kindertageseinrichtungen umgewandelt zu haben. Durch das Ziel, Teilhabe aller Kinder zu ermöglichen, werden die Überschneidungen zwischen Kindertagesbetreuung, die im SGB VIII und Eingliederungshilfe, die in SGB IV geregelt ist, also vergrößert.

Im Folgenden wird an dieser Schnittstelle von Kindertagesbetreuung und Eingliederungshilfe im Bundesland Nordrhein-Westfalen anhand von zentralen Empfehlungen, mit der die Implementation von Inklusion vorangebracht und gestaltet werden soll, analysiert, wie sich die Konzeptionen von Teilhabe und die der sozialen Kategorie Behinderung im Kontext dieser (De)Institutionalisierung von Eingliederungshilfe und Kindertagesbetreuung wandeln.

## 2. Komplizierte Teilhabe in der Kita: Zum Forschungsstand

Die Überschneidungen von Kinder- und Jugendhilfe und Eingliederungshilfe sowie deren gesetzliche Aufträge setzen notwendige Kooperationsbeziehungen voraus, in denen organisationale Zuständigkeiten zwischen den professionellen

---

2 Um die Umsetzung der UN-BRK zu überprüfen, haben sich ein Teil der unterzeichnenden Staaten gemäß Artikel 33, Absatz 2, verpflichtet, jeweils eine unabhängige Monitoring-Stelle zur Einhaltung der Rechte von Menschen mit Behinderung einzurichten, die in Deutschland am „Deutschen Institut für Menschenrechte“ angesiedelt ist. In dem von ihr verantworteten sogenannten Parallelbericht von 2023 wird gefordert, dass die Kinder- und Jugendhilfe als umfassendes Leistungsgesetz zukünftig für alle Kinder und Jugendliche inklusiv gestaltet werden soll (Deutsches Institut für Menschenrechte 2023).

Akteur:innen auszuloten sind, denn die reformierte rechtlich-programmatische Ebene muss nicht unbedingt etwas darüber aussagen, ob und wie diese neuen Vorgaben von den jeweiligen Akteur:innen der Felder *in praxi* prozessiert werden. Die Aufträge beider sind nicht immer widerspruchsfrei zusammenzuführen und dies ist gerade für die (Re-)Produktion von Ungleichheit folgenreich, da zur Herstellung von Teilhabe häufig eine Kategorisierung in Form eines sogenannten Förderstatus vorausgesetzt wird. Akteur:innen der Kindertageseinrichtungen und der Frühförderung sind dabei durch die Aufträge der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Eingliederungshilfe auf ungleichheitsrelevante Differenzkonstruktionen angewiesen, um eine Kooperationspraxis überhaupt rechtfertigen zu können (Hamacher 2020; Hamacher/Seitz 2020). Damit wird ein doppelter sowie paradoxer Auftrag evoziert, der sich zwischen dem normativen Imperativ des anerkennenden Umgangs mit Vielfalt einerseits und der Präventionslogik andererseits aufspannt und in den Einrichtungen selbst dann häufig den Fachkräften überlassen bleibt (Zehbe 2021; Pioch/Schmude 2015). Fachkräfte entwerfen hierbei oftmals ‚abweichende‘ Verhaltensweisen von Kindern auf Grundlage individueller Normalitätsvorstellungen (Brunner 2018). Was also auf der programmatischen Ebene unter Chancengerechtigkeit plausibilisiert wird, bedeutet auf operationaler Ebene in vielen Fällen eine Implementierung von Fördermaßnahmen, mit denen potenzielle Risikokinder und ihre Familien identifiziert werden (Diehm et al. 2013).

Die programmatische Forderung nach Teilhabe impliziert die Aufforderung einer partizipativen Ausgestaltung der Kindertagesbetreuung, mit der Teilhabe durch Partizipation zu ermöglichen versucht wird (Booth 2011). In dieser Lesart wird Teilhabe nicht als Zugang *zu* Bildung, mit der die gesellschaftliche Teilhabe an einer Gruppe realisiert werden soll, sondern als Beteiligung *an* Bildung angesprochen. Melanie Kuhn spricht von der Innenseite der Teilhabe (Kuhn 2021, S. 157), die wiederum suggeriert, dass Fachkräfte gesellschaftlich institutionalisierte und sedimentierte Ungleichheitsverhältnisse aufheben könnten. Diese Machbarkeitsutopien in der Frühpädagogik sind immer wieder angezweifelt worden (Kubandt 2016; Bischoff 2017). Teilhabeforderungen knüpfen demzufolge nicht zuletzt an normalisierende Implikationen an, die auf das Bemühen der Gewährleistung von Teilhabe und auf die Anpassung an gesellschaftlich geprägte Ordnungsverhältnisse sowie Selbstverständnisse abheben (Machold/Diehm 2017). Auf diese Weise wird eine kompensatorische Denklogik in den Diskurs eingespeist und der Anspruch auf Teilhabe zu einem normativen Fixpunkt pädagogischer Programmatiken gemacht. Damit ist eine „Pädagogisierung“ des politischen Anliegens „Inklusion“ (Thon/Mai 2016) verbunden: Strukturelle Ungleichheitsverhältnisse, die in politischer Verantwortung liegen, werden in die Zuständigkeit der (Früh-)Pädagogik verschoben und mit unrealistischen Anliegen versehen. Die Gewährleistung von Teilhabe liegt nicht in der Verantwortung der Fachkräfte im Feld früher Bildung, muss aber von ebenjenen bearbeitet werden.

Das Erkenntnispotenzial erziehungswissenschaftlicher Kindheitsforschung liegt dabei darin, entstehende ambivalente Effekte zu rekonstruieren und die pädagogische Praxis nicht ausschließlich an dem Status der Umsetzung programmatischer Soll-Vorgaben zu messen (vgl. Kuhn 2021, S. 158).

Werden in vorliegenden Forschungsarbeiten, die Herstellungsweisen von Differenz und Teilhabe respektive der diskursiven Konstruktion von Ungleichverhältnissen analysiert, wird v. a. ethnografisch oder mit Analysen von Elterngesprächen oder Gruppendiskussionen mit Fachkräften gearbeitet. Wir arbeiten im Folgenden mit fachpolitischen Dokumenten, die an Fach- und insbesondere Leitungskräfte gerichtet sind und nehmen damit die Dimension der Institution und die Konsequenzen einer gewandelten Verrechtlichung in (De)Institutionalisierungsprozessen in den Blick (Kessl et al. 2022). Die ausgewählten Empfehlungen bearbeiten die Konzeptionsentwicklung im Rahmen des Ausbaus zu einer inklusiven Kindertageseinrichtung und schlagen zentrale Eckpunkte vor.

### **3. Dokumentenanalyse als Zugang zu Prozessen der (De)Institutionalisierung an der Schnittstelle von Eingliederungshilfe und Kindertagesstätte**

Dokumentenanalysen sind in der Forschung zur Bildung in der frühen Kindheit im deutschsprachigen Raum eine häufig genutzte Forschungsmethode, da gerade anhand von Dokumenten – wie etwa die seit 2002 sukzessive eingeführten Bildungspläne<sup>3</sup> der einzelnen Bundesländer – die inhaltlichen und rechtlichen Regulierungen während der Expansion der Kindertagesbetreuung untersucht werden

---

3 Gerade in den Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer wird die institutionalisierte Kindertagesbetreuung vor allem als Hoffnungsträger für den Abbau sozialer Disparitäten adressiert, indem ungleiche Startchancen der Kinder über pädagogische Maßnahmen kompensiert werden. Bildungspläne stellen hierfür ein spezifisches Wissensangebot für die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen bereit und sollen für die Ausgestaltung des Umgangs mit sozialer Differenz nicht nur praxisbedeutsam sein, sondern bereiten fachliches Wissen für die Praxis auf. In den Bildungsplänen werden soziale Differenzen dabei oftmals als gegebene Tatsachen, also als grundlegend und selbstverständlich, formuliert, was Meyer als „Faktum sozialer Differenz“ (Meyer 2018, S. 151) betitelt und als zentrales bildungsplanübergreifendes Motiv herausarbeitet. Betreuungs- und Erziehungsaufgaben werden in Bildungsplänen dabei zunehmend in der Semantik von Bildung diskutiert und die Frage nach der physischen und psychischen Angewiesenheit des Kindes vermehrt in den Hintergrund gerückt (vgl. Koch 2020). Kompetenzen werden dabei zum Maßstab für erfolgreiche Bildung und Förderung bestimmt, weshalb sie die Grundlage für gezielte Förderansätze bilden und für pädagogische Interventionen nutzbar gemacht werden sollen. Die zunehmende Kompetenzorientierung im Kindesalter spiegelt sich insbesondere in den Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer wider, wenn sich Kinder entlang entsprechender Bildungsziele in Bildungsinstitutionen bestimmte Fähigkeiten aneignen sollen (vgl. Kutscher 2018, S. 687).

können. Dokumente werden im Feld gefunden, sind also nicht zu Forschungszwecken entstanden. Sie stellen jedoch keinesfalls objektive Abbildungen eines Sachverhaltes dar (Wolff 2019), sondern sind in ihrem sozialen Kontext sowie ihrem Entstehungszusammenhang zu betrachten und haben eine performative Seite (Schulz/Bischoff-Pabst/Cloos 2020, S. 5). Eine Dokumentenanalyse untersucht die Eigenlogik und Verwendungsgeschichte sowie die Frage danach, was ein Dokument oder eine Gruppe von Dokumenten zu repräsentieren beansprucht und auf welche Weise diese Inhalte kommuniziert werden (ebd.), wobei wir den Corpus der ausgewählten Dokumente mit der Grounded Theory auswerten.

Im Nachgang der UN-BRK wurden landesspezifische Empfehlungen zur Konzeptionsentwicklung für die Kindertagesbetreuung auf den Weg gebracht, um dieser sowohl im Aufbau als auch im Umbau zu einer inklusiv arbeitenden Institution eine Orientierung zu geben. In unserer Analyse wählten wir die beiden vorliegenden Empfehlungen für die konzeptionelle Rahmung des Umgangs mit Diversität an Kindertageseinrichtungen in NRW aus. Während die erste, ein Jahr vor der Inkraftsetzung des BTHG im Jahr 2015 veröffentlichte Empfehlung ausschließlich einen appellativen Charakter hat, kommt zu diesem in der zweiten Empfehlung aus dem Jahr 2020 eine obligatorische Dimension hinzu: Ohne die Erstellung einer Inklusionspädagogischen Konzeption erhält eine Kindertageseinrichtung jetzt keine Betriebserlaubnis mehr. Diesen Empfehlungen, die durch Rundschreiben begleitet werden, die wir ebenfalls in den Blick genommen haben, kann somit einerseits eine vermittelnde und andererseits eine steuernde Funktion im Feld zugesprochen werden, da sie inhaltliche Anregungen zur Ausgestaltung der einrichtungsbezogenen Konzeption vorzugeben suchen

#### 4. Teilhaben in der Kindertagesstätte als Institution

Unter dem Titel „Gemeinsam verschieden. Empfehlungen für den Einstieg in eine Pädagogik der Vielfalt in Kindertageseinrichtungen“ veröffentlichte der Landschaftsverband Rheinland 2015 als zu diesem Zeitpunkt einer der beiden Träger von Kindertagesbetreuung und Eingliederungshilfe in NRW eine Broschüre für Leitungs- und Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen des Bundeslandes. Verfolgt wird darin das im Vorwort formulierte Anliegen, Anregungen zur Auseinandersetzung mit Vielfalt zu geben, indem auf die Unterschiedlichkeit zwischen Kindern abgehoben wird:

*„Vielfalt in Tageseinrichtungen für Kinder zu berücksichtigen heißt, jedes Kind als Individuum mit seinen unterschiedlichen Potentialen wahrzunehmen und anzuerkennen, ihm bei seinen individuellen Bedarfen unterstützend zur Seite zu stehen und so eine bestmögliche Förderung anzustreben.“ (S. 5)*

Die Formulierung, dass Vielfalt in Kindertageseinrichtungen zu berücksichtigen sei, setzt diesen Begriff zentral und erklärt ihn zugleich implizit zum Faktum. Er wird vorangestellt und somit unterstellt, dass ein professioneller Umgang hiermit notwendig sei. Es gelte, jedes Kind als besonders und als unverwechselbar anzusehen ebenso wie dessen „unterschiedliche“ Fähigkeiten. Zugleich scheinen die mit Vielfalt verbundenen Differenzen jedoch auch als Anlass zur Intervention durch Förderung zu fungieren, die mit dem Ziel des Abbaus dieser Differenzen (qua Förderung) verbunden sind. Das pädagogisch-normative Postulat der Anerkennung von Heterogenität im Sinne des Umgangs mit Gleichheit und Verschiedenheit wird damit an den professionellen Umgang mit Unterschiedlichkeit gebunden und zum Ausgangspunkt professionellen Handelns gemacht.

In dieser Lesart werden Differenzen sogleich explizit als Bereicherung begriffen und die Betonung der Angewiesenheit auf eine aktive Unterstützung des Erwachsenen als anschlussfähig an die hier gekennzeichnete Bestrebung einer „bestmöglichen Förderung“ des einzelnen Kindes verhandelt. Das Konzept der individuellen Förderung wird also nicht nur als Antwort auf den Umgang mit möglichen Unterschieden zwischen den Kindern angeboten, sondern als ein didaktisches Format explizit gemacht, wodurch der pädagogische Umgang mit Heterogenität in Form eines anerkennenden Umgangs der Verschiedenen gewendet wird. Differenz wird so zum Ausgangspunkt pädagogischer Intervention und auf diese Weise implizit problematisiert, denn sie wird mit Förder- und Unterstützungsbedürftigkeit verknüpft und erscheint darum als Problem. Implizit dokumentiert sich auf diese Weise, dass nicht Anerkennung von Heterogenität im Zentrum steht, sondern ihre Nivellierung.

Differenzen werden in diesen Empfehlungen sogleich zum Ausgangspunkt einer hier benannten „kindzentrierten Pädagogik“, mit der die Notwendigkeit der Herstellung spezifischer Angebote der Förderung plausibilisiert wird, die in diesem Dokument auf eine optimale Entfaltung der Potenziale des Einzelnen abzielt.

*„Kindzentrierte Pädagogik setzt die Unterschiedlichkeit einer Gruppe voraus und arbeitet mit differenzierten Spiel- und Förderangeboten im pädagogischen und therapeutischen Bereich. Alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – gleich welcher Profession sie angehören, oder ob sie fest angestellt, oder im Rahmen einer Kooperation mit beispielsweise einer therapeutischen Praxis in der Tageseinrichtung tätig sind – arbeiten gemeinschaftlich zum Wohle der Mädchen und Jungen.“ (S. 5)*

Mit der Forderung nach einem Spiel- und Förderangebot kann auf die Ambivalenz verwiesen werden, dem Prinzip der Kompensation von benachteiligenden Differenzen bei gleichzeitiger Orientierung an einer individuellen Normalität zu folgen. Mit der Gegenüberstellung von Spiel und Förderung wird sich implizit auf eine spezifische Gruppe von Kindern bezogen, die auf Hilfeleistungen angewiesen zu sein scheinen und auf diese Weise von dem Allgemeinen unterschieden

werden. Auch über die explizite Nennung und Abgrenzung pädagogischer und therapeutischer Bereiche werden unterschiedliche Aufgabenbereiche markiert, die in der Differenzierung dieser beider Sphären elaboriert werden. Im weiteren Verlauf wird eine Unterscheidung zwischen Pädagogik *und* Förderung fortgeführt und die Wertschätzung von Differenz um die Perspektive einer kompensatorischen Logik erweitert, die sich zugleich immer wieder vom Pädagogischen abzugrenzen scheint. Die Institution der Kindertageseinrichtung wird als eine Sphäre *zwischen* Pädagogischem und Therapeutischem konstituiert, wobei der Begriff des Therapeutischen als eine zusätzliche Leistung in Ergänzung zur allgemeinen Pädagogik verstanden wird. Hierin lässt sich im Nachgang der Forderung einer inklusiven Bildung eine Form der Re-Institutionalisierung heilpädagogischer Settings im allgemeinen Bildungs- und Erziehungssystem vermuten, durch die in der Empfehlung an die Anstrengungen der jeweiligen Fachkräfte appelliert wird. Die Semantik des Therapeutischen wird dabei für frühpädagogische Diskurse und Praktiken anschlussfähig gemacht.

*„Eine inklusive Pädagogik vollzieht sich nicht von selbst. Sie braucht Offenheit für Unterschiedlichkeit bei allen Beteiligten und den Willen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, das eigene Handeln und die eigene Haltung kritisch zu reflektieren.“* (S. 5)

Die Perspektive, Unterschiede zwischen Kindern als Tatsache zu markieren, wird hier um die Vorstellung erweitert, dass Verschiedenheiten in alltägliche Praktiken und Kulturen eingebettet sind. Eine kritisch-reflexive Haltung beansprucht dabei, Differenzen zwischen Kindern als Produkt kontextueller Herstellungsleistungen zu verstehen. Durch die Hervorhebung, dass die Haltungen der Mitarbeitenden sowie deren kritische Reflexion maßgeblich sind, um Unterschiede als Wert im pädagogischen Setting anerkennen zu können, wird dies unterstrichen, allerdings auch Differenz problematisiert. Die professionelle Haltung wird dabei als Schlüsseldimension verstanden, die das Denken, die Weltsicht und Handlungspraxis der Fachkräfte prägt und dabei werden die Professionellen als Alleinzuständige für die Umsetzung von Inklusion adressiert. Auch im weiteren Verlauf wird auf eine praktische Arbeitshilfe verwiesen, die an die Fachkräfte appelliert, sich der individuellen Zuschreibung bestimmter Kategorien im pädagogischen Geschehen bewusst zu werden: *„Wird die Zuschreibung bestimmter Kategorien kritisch reflektiert? (Mädchen/Junge, Migrationshintergrund/kein Migrationshintergrund, Behinderung/keine Behinderung, etc.)“* (S. 11)

Teilhabe wird in der Broschüre von 2015 als nicht obligatorisch konturiert und die soziale Kategorie Behinderung als eine von mehreren Vielfaltsdimension verhandelt. Soziale Differenz wird dabei einerseits als Tatsache verhandelt und andererseits an die Haltung der Fachkräfte appelliert, einen reflexiv-kritischen Umgang mit der Zuschreibung spezifischer Kategorien zu finden.

Das Dokument „An alle denken. Empfehlung zu Erstellung einer inklusionspädagogischen Konzeption“<sup>4</sup> wird im Oktober 2020 nach dem Inkrafttreten der 3. Reformstufe des Bundesteilhabegesetzes am 1. Januar 2020 veröffentlicht. In dem begleitenden Rundschreiben<sup>5</sup> wird gleich im ersten Absatz unterstrichen, dass die Erstellung einer inklusionspädagogischen Konzeption ab jetzt Voraussetzung für die Erteilung einer Betriebserlaubnis, also verpflichtend sei. Die Empfehlung, so heißt es im Rundschreiben weiter, lege darüber hinaus pädagogische Standards zur Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen fest und trage so „zur Professionalisierung der pädagogischen Praxis bei“. Das Rundschreiben schließt mit den Worten:

*„Da Inklusion als gesamtgesellschaftliche Aufgabe zu verstehen ist, soll diese Empfehlung den Trägern und Einrichtungen der Kindertagesbetreuung inhaltliche Anregungen zur Ausgestaltung der eigenen Konzeption geben und deutlich machen, dass Inklusion gelebte Vielfalt ermöglicht. Wir freuen uns, dass wir Sie mit unserer Empfehlung auf dem Weg zu einer ganzheitlich inklusiven Gesellschaft, in der Vielfalt und Diversität gelebt wird, unterstützen können.“ (S. 5)*

Im Rundschreiben von 2020 wird also zunächst an die veränderte gesellschaftliche Situation und deren Bearbeitung auf der legislativen Ebene erinnert und deutlich gemacht, dass im Prozess einer Institutionalisierung von Inklusion durch Verrechtlichung eine veränderte Professionalisierung in den Kindertagesstätten zu erfolgen habe. Die pädagogischen Fachkräfte werden somit als Agent\*innen einer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung für Inklusion angerufen, bei diesen also die Bereitschaft, an einem gesamtgesellschaftlichen Projekt der Inklusion mitzuarbeiten, vorausgesetzt. Im gleichen Zug wird an die Nutzung der Begriffe „Vielfalt“ und „Diversität“ aus der Empfehlung von 2015 angeschlossen.

Während dieses Rundschreiben an die sozialpolitische Verwaltung adressiert und als schlichter Brief in einer schwarz-weiß-Version gehalten ist, ist die Empfehlung<sup>6</sup> selbst als eine gut 40 Seiten umfassende farbige Broschüre ähnlich wie

---

4 „An Alle Denken – Empfehlung zur Erstellung einer Inklusionspädagogischen Konzeption“ ([https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/kinderundfamilien/tageseinrichtungen-frkinder/dokumente\\_88/20\\_1797-An\\_alle\\_Denken-barrierefrei-bereinigt2.pdf](https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/kinderundfamilien/tageseinrichtungen-frkinder/dokumente_88/20_1797-An_alle_Denken-barrierefrei-bereinigt2.pdf)): Anlage vom Rundschreiben Nr. 32, 19. Oktober 2020

5 Das Rundschreiben 42/32-2020 ist an „Stadtverwaltung, Kreisverwaltung, Jugendamt, nachrichtlich an Kommunale Spitzenverbände und Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege“ gerichtet. Verantwortlich zeichnet – wie das Logo oben rechts repräsentiert – das Landesjugendamt, Auftrag Kindeswohl mit konkreter Ansprechpartnerin und Telefonnummer: Rundschreiben Nr. 32, 19. Oktober 2020

6 Ein drittes Dokument, die vierseitigen „Hinweise zur Erstellung einer Inklusionspädagogischen Konzeption“ mit konkreten Anregungen, wie eine solche Konzeption erstellt wird, wird nach einiger Zeit den beiden Dokumenten hinterhergesendet, „weil zahlreiche Rückfragen von engagierten Trägern zur Erstellung und Überarbeitung vorhandener

die Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich desselben Bundeslandes gestaltet: zweiseitig, durch zahlreiche Überschriften und mit bunten Farben hinterlegte Felder gegliedert, um unterschiedliche Textsorten (Leitfragen, historische Kurzurblicke auf gesellschaftspolitische Entwicklungen oder weitere Literatur) zu markieren. Die Empfehlung wendet sich in ihrer übersichtlichen und farbenfrohen Gestaltung in deutlicher Weise an pädagogische Fachkräfte.

Nach einem Deckblatt, das neben den Logos der Organisationen ein Foto mit zwei blonden Kindern in Gummistiefeln, langen Hosen und Jacken vor allem in Beige-, Grau- und Blautönen gehalten in einem Spielhaus zeigt<sup>7</sup>, folgt ein kurzes Vorwort der zuständigen Referent:innen. In diesem erneuern sie die normative Anrufung des vorab gesendeten Rundschreibens, Inklusion als gesamtgesellschaftliche Aufgabe mitzutragen. Sie fügen diesmal allerdings eine Aufzählung an: *„(...) alle Menschen sollen selbstbestimmt am gesellschaftlichen Leben teilhaben können unabhängig von Geschlecht, Alter oder Herkunft, von Religionszugehörigkeit oder Bildung, von eventuellen Behinderungen oder sonstigen individuellen Merkmalen“* (S. 5).

Aufgezählt werden also in einer spezifischen Reihenfolge verschiedene Benennungen von Differenz: Geschlecht wird vorangestellt, gefolgt von Alter und Herkunft; Religion wird mit dem Zugehörigkeitsbegriff verbunden und dann der sonst in der Beschreibung von Diversität nicht oft genannte Begriff der Bildung als ein Verweis auf die soziale Herkunft eingeführt. Behinderung im Plural wird erst am Ende von diesen nur teilweise als soziale Kategorien markierten Benennungen, die durch die zweimalige Verbindung mit der Konjunktion „oder“ eher als Alternativen präsentiert werden, aufgerufen. Durch die Kombination mit dem Zusatz „sonstigen individuellen Merkmalen“, der den Satz abschließt, wird explizit eine Nicht-Rahmung als soziale Kategorie, sondern als individuelles Merkmal vorgenommen. Das vor dem Begriff der Behinderung platzierte „eventuell“ unterstreicht die Lesart, dass nun von Individuen und nicht von Strukturen ausgehend argumentiert wird.

---

Konzeptionen bei den Landesjugendämtern eingegangen sind“. Unter einem zweiten Punkt „Hinweise für die Gestaltung“ wird ein „erweitertes Inklusionsverständnis“ angedeutet (ebd., S. 2): „Überlegen Sie bei allen Passagen, welche Überlegungen und Methoden Ihre Bildungsarbeit stärken und damit Vielfalt und Teilhabe unabhängig vom Alter, Geschlecht, der sozialen Herkunft oder der körperlichen und geistigen Voraussetzungen ermöglichen. Seien Sie sich im Klaren darüber, dass einstellungs- und umweltbedingte Barrieren existieren, die eine gleichberechtigte Teilhabe eines Menschen an der Gesellschaft verhindern.“ Auch hier wird Behinderung nicht als eine soziale Kategorie verstanden. Wie dieses Bündel von Dokumenten vom Herbst 2020 miteinander interagiert, welche intertextuellen Bezüge bestehen, kann an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden.

7 In diesem Aufsatz gehen wir nur auf ausgewählte Textteile der Empfehlungen ein und können die Fotografien, deren Repräsentationen von Differenz eine eigene Analyse verdient hätten, ebenso wie das Zusammenspiel von Text und Bild nicht einbeziehen.

Die gesamte Empfehlung gliedert sich in fünf Kapitel, wobei die Bausteine einer pädagogischen Konzeption im dritten Teil mit Empfehlungen zum Leitbild, zu den Rahmenbedingungen, der inhaltlich-fachlichen Ausrichtung den Kern der Empfehlung bilden. Unter dem Titel „Beschreibung der inhaltlich-fachlichen Ausrichtung der pädagogischen Arbeit“ wird an allererster Stelle auf die „Kategorien der Inklusion: Behinderung, Diversität, Gender“ eingegangen. Wie bei jedem der Kapitel der gesamten Empfehlung wird eine lange Aufzählung von rechtlichen Grundlagen vorangestellt, wobei sie an dieser Stelle mit den internationalen Menschenrechtskonventionen beginnt, zum Grundgesetz übergeht, gefolgt vom Sozialgesetzbuch bis zum reformierten Kinderbildungsgesetz von NRW und dem Antidiskriminierungsgesetz sowie dem neuem Personenstandsgesetz endet.<sup>8</sup> Eine Logik des Primats der rechtlichen Regulierung von Teilhabe organisiert – und das lässt sich an der gesamten Empfehlung von 2020 zeigen – also die gesamte Hierarchie des Textes: Visualisiert wird, dass die rechtlichen Grundlagen die pädagogischen Ziele, also „jedem Kind geeignete Rahmenbedingungen für seine Situation und für seine Bedürfnisse zu bieten“ (S. 15), bestimmen.

Als erste soziale Kategorie wird Behinderung eingeführt. Behinderung wird, so die Erläuterung in einem grünen Kasten, der historische Rückblicke auf gesellschaftspolitische Entwicklungen knapp präsentiert, als „sozialpolitischer, gesetzlicher und verwaltungstechnischer Begriff“ verstanden, der als solcher 1993 ins Grundgesetz eingebaut wurde. In der Bundesrepublik Deutschland sind alle Rechtsansprüche auf einen zusätzlichen Unterstützungsbedarf an diesen Begriff gebunden. Nach der UN-BRK und der durch sie induzierte Reform des SGB IX werde, so die Erläuterung weiter, jedoch ein neuer Behinderungsbegriff genutzt: Beeinträchtigung werde „in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren gebracht, um deutlich zu machen, dass äußere Faktoren Beeinträchtigungen verstärken und Teilhabemöglichkeiten verhindern können“ (ebd.). Unmittelbar anschließend taucht jedoch ein Begriff von Behinderung auf, der deutlich anders gelagert ist: Kindertageseinrichtung müssen in ihrem pädagogischen Konzept deutlich machen, wie sie „die Teilhabeziele der Kinder mit (drohender) Behinderung erreichen wollen“ (ebd.). Der eingebrachte Begriff der „drohenden Behinderung“ lässt sich nur verstehen, wenn das Ende 2016 reformierte SGB IX, § 4, das ebenfalls zitiert wird, hinzugezogen wird. Dort ist das Recht, Leistungen zur Teilhabe zu erhalten, um „die Behinderung abzuwenden, zu beseitigen, zu mindern, ihre Verschlimmerung zu verhüten oder ihre Folgen zu mildern“ verankert.

---

8 „UN-Behindertenrechtskonvention: Artikel 7 und 24; UN-Kinderrechtskonvention Artikel 2, 14, 23, 30; Grundgesetz: Artikel 1 und 3 GG; SGB IX: § 4 Abs. 3, § 79, § 113; KiBiz NRW: §§ 7–8, § 26, § 14; Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG): § 9, § 22a Abs. 4 SGB VIII; Personenstandsgesetz (PStG): § 1“ (S. 15).

Auch wenn konzediert wird, dass „Beeinträchtigung“ in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren bestimmt wird, bleibt der Begriff der (drohenden) Behinderung im Folgenden der Terminologie der Empfehlung inhärent, wenn er auch selten und im Wechsel mit dem häufiger genannten nicht durch ein weiteres Adjektiv bestimmten Begriff der Behinderung aufgezählt wird. Durch die neuen Gesetzestexte wird die Kategorie Behinderung auf diese Weise letztendlich entgegen dem Anspruch, Inklusion als selbstverständlicher Teilhabe aller zu implementieren, umso stärker profiliert, schon weil sie durch die in den Gesetzestexten übliche Bezeichnung „von Behinderung bedroht“ gerahmt wird: Da nur über den Bezug auf das BTHG die personenzentrierten Leistungen ausgeschüttet werden können, hält sie auch Einzug in diese pädagogische Empfehlung von 2020 nach der Novelle des BTHG. Auf diese Weise werden auch diagnostische Formate in der frühen Kindheit, die sich dem Ziel der Vermeidung von Teilhabebeeinträchtigungen über eine frühe und individuelle Förderung verschreiben, in Form eines ‚Risikoscan‘ etabliert und vor dem Hintergrund der Primärprävention zugleich auch plausibilisiert (vgl. Krönig 2017). Als Ziel pädagogischen Handelns wird dann die Bereitstellung geeigneter Bedingungen für die Entwicklung aller Kinder genannt und dazu aufgefordert, „(...) *ausschließende Barrieren für die Teilhabe kritisch in den Blick zu nehmen und sie zu ändern*“ (ebd., S. 15). Teilhabe wird jedoch erst über die Erstellung eines Förder- und Teilhabeplans ermöglicht, mit dem die Kindertageseinrichtung deutlich machen muss, „*wie sie die Teilhabeziele der Kinder mit (drohender) Behinderung erreichen wollen*“ (S. 16).

In der Kontrastierung der beiden Empfehlungen wird auch von der Menge her deutlich, dass der Begriff der Teilhabe nach der Verabschiedung des BTHG zum zentralen Begriff in den Empfehlungen für die Kindertagesbetreuung geworden ist: er wird fast fünfmal häufiger genannt als der Begriff „Inklusion“, ein Verhältnis, das sich in der Empfehlung von 2015 noch genau umgekehrt darstellt. Der Teilhabebegriff wird dabei zur verbindenden Klammer zwischen der legislativen Ebene und dem geänderten Professionalisierungsanspruch im Kontext der gesellschaftlichen Debatten um Inklusion. Im Vergleich zum 2015 zentral gestellten Vielfaltsbegriff – der aufgrund seiner ontologischen Ausrichtung selbst auch kritisiert werden muss – lenkt der Begriff der Teilhabe die Aufmerksamkeit stärker auf die Kategorie Behinderung und wird mit einem Defizit verknüpft, weil dadurch Ressourcen für die Kindertageseinrichtung mobilisiert werden können: Differenz wird also in den Dokumenten zunehmend stärker markiert.

## 5. Fazit: Geteilte Teilhabe

Die Transformation von Inklusion in der Institution der Kindertagesbetreuung wird, so haben wir in der exemplarischen Analyse aufgezeigt, über eine geänderte Verrechtlichung und über die dazugehörigen fachpolitischen Dokumente gestaltet

und auf diese Weise zu steuern versucht. Im Mittelpunkt der Dokumentenanalyse standen zwei zentrale Empfehlungen für das Bundesland Nordrhein-Westfalen. Wie auf bundesdeutscher und landespolitischer Ebene zwischen 2015 und 2020, nachdem Inklusion auf unterschiedlichen Ebenen rechtsverbindlich gemacht worden ist, reagiert und über Empfehlungen Inklusion zu implementieren versucht wird, ist in diesen Dokumenten, die einerseits vor und andererseits nach der Inkraftsetzung des BTHG veröffentlicht wurden, rekonstruiert worden. Die Fragen, wie sowohl Teilhabe als auch die soziale Kategorie Behinderung konturiert wird und in welcher Weise sich diese Konturen wandeln, leiteten unsere Interpretationen. Nach der Inkraftsetzung des BTHG wird Behinderung im Kontext der Kindertagesbetreuung häufig nicht als soziale Kategorie gerahmt und die Logik des medizinischen Modells setzt sich verstärkt durch. Damit wird entgegen der programmatischen Logik von Inklusion Behinderung stärker individualisiert und als defizitär gerahmt, als vor dem Zeitpunkt ihrer Verrechtlichung auf der Ebene der Landesgesetze in der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Eingliederungshilfe.

Mit der vorgelegten Dokumentenanalyse, in der die Ebene der Verrechtlichung von veränderten Formen von Teilhabe anhand fachpolitischer Dokumente untersucht wurde, konnte also gezeigt werden, wie sich – wenn auch mit Gegenbewegungen, Ambivalenzen und Widersprüchen – eine dichotome Perspektive auf Behinderung und Nicht-Behinderung an der Schnittstelle zwischen den Institutionen der Eingliederungshilfe und der Kinder- und Jugendhilfe vertieft. In einer zeitlichen Dimension konnten wir zeigen, dass gerade nach der Verrechtlichung von Inklusion durch das BTHG eine Implementation von Förderung in Kindertagesstätten mobilisiert und legitimiert wird. Die Implementation von Früherkennungsmaßnahmen bezieht sich dabei vor allem auf die Kategorie der „drohenden Behinderung“ (SGB IX), die eine Präventionslogik nach sich zieht und vor dem Hintergrund der Aufforderung der Herstellung von Teilhabe einen Risikoscan aller Kinder plausibilisiert. Diagnostische Formate werden auf diese Weise auch als eine Vermeidung von Risiken für Kinder universalisiert sowie legitimiert. Damit lässt sich ein Transformationsprozess skizzieren und Hinweise darauf geben, dass nach einer Deinstitutionalisierung heilpädagogischer Kindertagesstätten in der Frühpädagogik eine kompensatorische Logik in das Feld der Kindertageseinrichtung Einzug hält und das Feld der Kindertagesstätte reorganisiert. Wie genau dies jedoch geschieht, ist eine empirische Frage und kann nur in verschiedenen Organisationen der Kindertagesbetreuung selbst untersucht werden.

## 6. Literatur

- Baader, Meike Sophia (2018): Die Erziehung der '68er und die Folgen. Das Beispiel der Kinderläden und Elterninitiativen. In: *Pädagogik* 70, H. 7–8, S. 76–80.
- Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.) (2018): *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bischoff, Stefanie (2017): *Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bollig, Sabine/Neumann, Sascha/Betz, Tanja/Joos, Magdalena (2018): Einleitung: Institutionalisierungen von Kindheit. Soziale Ordnungsbildungen im Schnittfeld von Pädagogik, Wissenschaft und Gesellschaft. In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.): *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–20.
- Booth, Tony (2011): The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. In: *Prospects* 41, H. 3, S. 303–318.
- Brunner, Julia (2018): *Professionalität in der Frühpädagogik. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2023): *Parallelbericht an den UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderung zum 2./3. Staatenprüfverfahren Deutschlands*. Berlin.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia/Mai, Miriam (2013): *Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zu Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, H. 5, S. 644–656.
- Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (2019): *Infrastrukturen der Kindheiten – ein transorganisationaler Zugang*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 39, H. 2, S. 119–133.
- Hamacher, Catalina (2020): *Vom Kind zum Fall. Eine rekonstruktive Studie zu Fallkonstitutionen in der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Frühförderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hamacher, Catalina/Seitz, Simone (2020): *Was könnte das Kind denn haben? Konfliktträchtige Dynamiken in der Kooperation von Kindertageseinrichtung und Frühförderung*. In: *Qualifizierung für Inklusion* 2, H. 3.
- Kessler, Fabian/Machold, Claudia/Pfaff, Nicolle/Richter, Martina/Tervooren, Anja (2022): (De)Institutionalisation of Education and Social Care. In: *Social Work and Society International Online Journal* 20, H. 1, S. 1–4.
- Koch, Sandra (2020): *Zwischen Autonomie und Angewiesenheit. Objektivierungen von Kindern und Kindheit in (fach-)politischen Dokumenten der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern*. In: Ritter, Bettina/Schmidt, Friederike (Hrsg.): *Sozialpädagogische Kindheiten und Jugenden*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 287–306.
- Krönig, Franz Kasper (2017): *Inklusion, Prävention und Diagnostik. Ein Rekonstruktionsversuch verdeckter Widersprüche*. In: Platte, Andrea/Amirpur, Donja (Hrsg.): *Handbuch Inklusive Kindheiten*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 51–63.
- Kubandt, Melanie (2016): *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Kuhn, Melanie (2021): *Dabei sein ist alles? Zu den ambivalenten und normalisierenden Nebenwirkungen des programmatischen Ansinnens „Teilhabe“*. In: Bäte, Claudia/Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Riechers, Katharina (Hrsg.): *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 152–170.
- Kutscher, Nadia (2018): *Frühe Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege*. In: Böllert, Karin (Hrsg.): *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer VS, S. 679–691.

- Machold, Claudia/Diehm, Isabell (2017): (Elementar-)Pädagogische Ordnungen – ihre Organisationsspezifika und Ungleichheitsrelevanz. In: Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (Hrsg.): (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 307–320.
- Meyer, Sarah (2018): Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung. Eine diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse. Wiesbaden: Springer VS.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2020): Teilhabebericht Nordrhein-Westfalen. Bericht zur Lebenssituation von Menschen mit Beeinträchtigungen und zum Stand der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Düsseldorf.
- Neumann, Sascha (2022): The institutionalisation of childhood and the institutionalisation of education. Studying a not so simple relationship. In: *Social Work and Society International Online Journal* 20, H. 1, S. 1–17.
- Rohrmann, Albrecht/Schädler, Johannes (2011): Schwerter zu Pflugscharen? Zur Konversion von Großeinrichtungen für Menschen mit Behinderungen im Zusammenhang der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. In: *Behindertenpädagogik – Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre* 50, H. 3, S. 230–247.
- Roets, Griet/Remmery, Matthias/Cautreels, Dries/Allemeersch, Simon/Benoet, Toon/Roose, Rudi (2022): A critical exploration of institutional logics of de-institutionalisation in the field of disability policy and practice: Towards a socio-spatial professional orientation. In: *Social Work and Society International Online Journal* 20, H. 1, S. 1–17.
- Pioch, Deborah/Schmude, Corinna (2015): Die Bildungsprogramme als Leitfaden für eine inklusive Kindheitspädagogik?! – Zentrale Ergebnisse der 3. Phase des Projekts Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. *Gemeinsam leben – Fachzeitschrift für Inklusion*.
- Schulz, Marc/Bischoff-Pabst, Stefanie/Cloos, Peter (2020): Editorial: Dokumentenanalyse aus historischer, diskursanalytischer, dokumentarischer und ethnografischer Perspektive. In: *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre* 3, H. 1, S. 1–13.
- Tervooren, Anja (2021): De/Institutionalisierung (in) der frühen Kindheit. Theoretische und methodologische Überlegungen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 41, H. 1, S. 23–39.
- Thon, Christine/Mai, Miriam (2016): Inklusion oder Teilhabe nach Plan?! Über die Pädagogisierung eines politischen Anliegens im Kontext ‚frühkindlicher Bildung‘. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 259–275
- Wolff, Stephan (2019): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 502–513.
- Zehbe, Katja (2021): Individuelle Förderung als pädagogisches Programm der frühkindlichen institutionellen und inklusiven Bildung. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

# Pädagogische Fachkräfte und ihre Perspektive auf das Aufwachsen von jungen Kindern – Erkundungen der Berufskultur

Linda Wellmeyer

## 1. Einführung

Seit zehn Jahren gilt der Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz für unter Dreijährige. Der enorme Ausbau ist in den letzten Jahren insbesondere auf die unter Dreijährigen zurückzuführen. 35,5 % der U3-Jährigen sowie 91,7 % der drei bis sechsjährigen Kinder besuchen in Deutschland eine Kindertagesbetreuung (vgl. Statistisches Bundesamt 2022). Für junge Kinder unter drei Jahren liegt der vereinbarte Betreuungsumfang für 35 und mehr Stunden in der Woche bei ca. 53 %. Dies trifft auch auf die über dreijährigen Kinder zu (BMFSFJ 2023). Der Bedarf der Eltern wird jedoch weit höher eingeschätzt (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Der Anteil der Kinder, die ganztags betreut werden, ist von 2010 bis 2020 von 22 % auf 34 % gestiegen (vgl. Statistisches Bundesamt 2021). Dies zeigt, dass sich die Lebenswirklichkeit von Familien mit jungen Kindern verändert hat. Junge Kinder verbringen einen großen Teil ihres Tages in institutionellen Settings. Wie sich dadurch der Alltag der Kinder verändert, beschreibt die Erzieherin Frau Neumann mit folgenden Worten:

*„[I]ch finde, ja einmal hat sich ja die Zeit, die die Kinder hier im Kindergarten sind, total verändert. Sonst war ja Kindergarten von acht Uhr bis um – ein Uhr war schon spät – bis um zwölf, dann kam um ein Uhr die Betreuung, die Zusatzbetreuung und zwei Uhr war schon da waren ein paar Kinder, da war ja gar nicht viel. Und jetzt ist es ja bis fünf mittlerweile von sieben Uhr an und wir sind ja noch einer der Kindergärten, ja es gibt auch schon welche bis sechs oder bis sieben, also [...] wie gesagt, sonst war Kindergarten bis um zwölf, dann hat man nochmal den Nachmittag erlebt, man hat sich vielleicht mal verabredet, jetzt verabreden die sich teilweise um fünf.“*

Frau Neumanns Blick richtet sich nicht auf die Perspektive der Eltern und ihrem Bedarf an institutioneller Betreuung, sondern auf die Lebenswirklichkeit junger Kinder. Sie beschreibt, wie sich durch Veränderungen im Bedingungsgefüge der Akteure (die Ausweitung der Betreuungszeiten) Mikrobedingungen (der

Tagesablauf der Kinder, Zeiten für Verabredungen) verändern. Frau Neumann nimmt daher unmittelbar einen Wandel wahr, der die jungen Kinder betrifft. Kindertageseinrichtungen sind Lebensorte junger Kinder, die durch kontinuierliche Interaktionsprozesse der beteiligten Akteur:innen fortwährend gestaltet werden. Als *Soziale Welten* (Strauss 2014) sind sie jedoch keine in sich geschlossenen Systeme, sondern wandel- und veränderbar. Die Akteur:innen nehmen Strukturen bzw. Bedingungen ihres Handelns wahr, reagieren auf diese und gestalten diese mit.

Der Artikel fokussiert pädagogische Fachkräfte und ihre Perspektive auf den Lebensort Kindertageseinrichtung. Zwei Fälle, in denen die Pädagoginnen ihre unmittelbare, pädagogische Handlungspraxis beschreiben, werden kontrastiv gesetzt. Sichtbar wird, wie gesellschaftliche Herausforderungen die Mikrostruktur des pädagogischen Alltags durchdringen und sich hierdurch die pädagogische Praxis und der Blick auf Institution verändert. Im pragmatistisch-interaktionistischen Sinne wird angenommen, dass die Pädagoginnen entsprechend ihrer sozialen Wirklichkeit handeln. Welche Antworten die pädagogischen Fachkräfte auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen im Kontext der Kindertageseinrichtungen finden, gibt daher Aufschluss über das Aufwachsen junger Kinder in frühpädagogischen Institutionen. Die hier vorgestellte qualitative Fallanalyse orientiert sich forschungsmethodologisch an der Grounded-Theory Methodologie (Strauss/Corbin 1996/2015) und greift auf die Theorie der Sozialen Welten (Strauss 2014) zurück. Die Interviewdaten stammen aus einer Studie zur Berufskultur in der frühkindlichen Bildung.

## **2. Forschungsdesign und empirische Daten**

### *2.1 Forschungsdesign des Primärprojekts*

Die qualitative Fallanalyse greift auf empirische Daten der Dissertation „Die Berufskultur der Frühen Bildung – Perspektiven zu Wandel und Professionalisierung im Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen“ (Wellmeyer 2022) zurück. Der Analysefokus der Primärstudie lag auf Akademisierungsprozesse im Handlungsfeld der frühkindlichen Bildung, aus Sicht der Pädagog:innen in Kindertageseinrichtungen. Mit der Primärstudie wurde das Forschungsinteresse verfolgt, wie die frühpädagogischen Fachkräfte den Diskurs zur Professionalisierung des Berufsfeldes wahrnehmen und auf diesen reagieren. Zudem wurde danach gefragt, welche Veränderungen die frühpädagogischen Fachkräfte in ihrem Beruf beobachten und wie sie mit diesen Veränderungen umgehen (vgl. Wellmeyer 2022, S. 15). Hier liegt das Analysepotenzial der Primärdaten für eine Sekundäranalyse, denn was die Akteur:innen im Handlungsfeld in Bezug auf das Aufwachsen der jungen Kinder bewegt, blieb in der Primäranalyse

unausgeschöpft (vgl. Hoffmann-Riem 1980, zit. n. Medjedović 2020, S. 87). Um die Dynamiken innerhalb der Berufskultur, also der Sinngemeinschaft der in Kindertageseinrichtungen tätigen Pädagog:innen, zu erkunden, wurde forschungsmethodologisch auf die Grounded-Theory Methodologie (Strauss/Corbin 1996/2015) zurückgegriffen.

## 2.2 Motivation für die Fallanalyse

Die Primäranalyse der Daten zeigt, dass die Pädagog:innen dem gesellschaftlichen Wandel eine hohe Bedeutung beimessen (Wellmeyer 2022, S. 103). Die gesellschaftlichen Veränderungen werden von ihnen, bezogen auf ihr professionelles Selbstbild und ihr professionelles Handeln, zum Teil als „krisenhaft“ wahrgenommen. Frau Friedrich erzählt dies anschaulich anhand des Fehlens von routinierten Handlungsschemen und Leitbildern für das pädagogische Handeln:

*„[D]ie meisten Erzieher/ Also in der Regel sind Erzieherinnen Menschen, die wollen etwas mit Menschen tun, das heißt, die wollen auch etwas bewirken und sie wollen es gut machen. Es gut zu machen in einer Zeit, in der auch Erwartungen von außen sich verändern, wird schwieriger, weil man nicht mehr so viel auf innere Bilder oder Erfahrung oder alte Wege zurückgreifen kann. [...]“ (Frau Friedrich)*

Wie von Oevermann (2017, S. 75) beschrieben, wird die Krise aus der lebenspraktischen Perspektive der Pädagog:innen als Grenzfall erlebt. Tenor der Interviews ist, dass sich die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen drastisch verändert hat. „Das hat nichts mehr mit der alten Kindergartenarbeit zu tun, GAR nichts mehr!“, meint Frau Majewski, die zum Zeitpunkt des Interviews bereits seit 20 Jahren in ihrem Beruf als Erzieherin tätig ist (Wellmeyer 2022, S. 129). Die Analyseergebnisse der Primärstudie zeigen, dass ein Konglomerat verschiedener gesellschaftlicher Prozesse hier wirksam werden: Besonders präsent und damit handlungsleitend ist in den Augen der Berufskultur eine sich verändernde Kindheit, ein verändertes Kindsein sowie das Aufbrechen traditioneller Familienstrukturen, aber auch der gestiegene gesellschaftliche Anspruch an die frühkindliche Bildung (Wellmeyer 2022, S. 103f.). In ihrem pädagogischen Alltag müssen die Pädagog:innen unmittelbar auf gesellschaftliche Prozesse reagieren (Wellmeyer 2022, S. 192). Wie Prenzel mit Bezug auf die Praxisforschung aufzeigt, „gehört [es] zu den Berufsaufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen, die komplexen situativen Bedingungen ihrer konkreten Erziehungsarbeit zu analysieren und auf dieser Basis adäquate Handlungsweisen hervorzubringen und zu erproben“ (Prenzel 2013, S. 786). Die Fallanalyse möchte daher reflektieren, was die Aussagen der Fachkräfte für die jungen Kinder und ihre Lebenswelt in der Kindertagesstätte bedeuten. Aus den Fragen „Was bewegt die Akteur:innen im Feld? Welche Veränderungen nehmen sie wahr und wie gehen sie damit um?“ ist retroperspektiv

die Lebenswelt der Kinder zum Forschungsinteresse geworden. „Professionelle Erkenntnisweisen von Praktikern werden als eine wichtige Form forschenden Handelns im Spektrum pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisperspektiven verstanden“ (Prenzel 2013, S. 790). Die hier vorgestellten Fallvignetten sind Erkenntnisse aus der implizit beschriebenen pädagogischen Praxis der Interviewteilnehmer:innen. Die qualitativ-rekonstruktive Analyse gibt wertvolle Erkenntnisse über das Leben von Kindern in Tageseinrichtungen und wie dieses von den beteiligten Akteur:innen wahrgenommen und gestaltet wird.

### 2.3 Empirische Daten des Primärprojekts

Die empirischen Daten der Primärstudie wurden in den Jahren 2015 sowie 2016 erhoben, während der ‚großen Streiks‘ der Sozial- und Erziehungsdienste. Der Streik gilt als soziale Arena, „in der Angehörige unterschiedlicher sozialer Welten offene Probleme bearbeiten [...]“ (Strübing 2007, S. 92). Die hier entstandene soziale Arena ist insofern etwas Besonderes, da die Erzieher:innen deutschlandweit ihrem Unmut öffentlich kundtaten (vgl. Wellmeyer 2022, S. 92). Konflikte wurden für die Öffentlichkeit sichtbar ausgetragen. In diesem Kontext wurden insgesamt Daten aus 17 Interviews in Niedersachsen und Bremen erhoben. Das Sample der Primärstudie besteht aus vier akademisch ausgebildeten Fachkräften, elf staatlich anerkannten Erzieher:innen sowie zwei angehenden Erzieher:innen<sup>1</sup>. Die Fallanalyse greift auf diese Datengrundlage zurück. Alle Interviews wurden mit dem Problemzentrierten Interview (PZI) nach Witzel und von der Autorin selbst erhoben. Die Auswertung der Daten erfolgte anhand der Kodiervarianten der Grounded-Theory Methodologie (Strauss/Corbin 1996; Miles et al. 2014). Themen im Interviewleitfaden waren Veränderungsprozesse im Berufsfeld, Bildung und Qualität in den Kindertageseinrichtungen, gesellschaftliche Wertschätzung und Akademisierung. Der Spannungsbogen war offen und inhaltlich breit angelegt, um im Sinne der verstehenden Soziologie die Verwobenheit von Mikro- und Makrobedingungen des pädagogischen Handelns nachzuvollziehen. Die von den Pädagog:innen eingebrachten Themen oder auch Bilder, bspw. von Kindheit, Kindsein oder Familie, waren als Hintergrundwissen relevant für die Primärauswertung, aber nicht Forschungsgegenstand der Primärstudie (vgl. Wellmeyer 2022, S. 220). Die komplexen Diskurslinien der Berufskultur konnten daher nicht im vollen Umfang ausgeschöpft werden.

---

1 Siehe Wellmeyer (2022) für ausführliche Informationen zum Sampling der Primärstudie sowie dem Interviewleitfaden.

## 2.4 Fallauswahl und Fallinterpretation

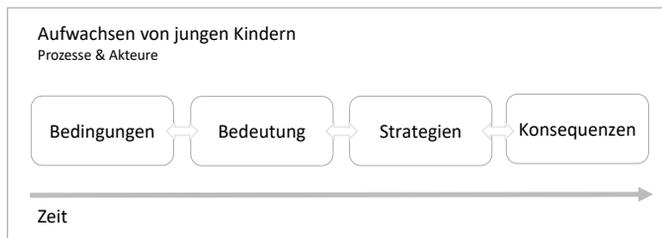
Bei der Fallauswahl wurden detaillierte Beschreibungen von Alltagssituationen berücksichtigt. Die im Folgenden vorgestellten Fallvignetten werden kontrastiv gegenübergestellt. In der Analyse findet Berücksichtigung, dass Handlungen durch eine Dimension von Zeitlichkeit gekennzeichnet sind, wobei Zeit ein vielschichtiges Konzept ist:

*„Time is a multi-faceted concept. It can be viewed as historical, scientific or mathematical. It can be imagined, experienced and measured. It can be theorised as geographically rigid, with constant measurable distances or as percolated [...]“ (Clark 2022, S. 11 f.).*

Im Sinne der interaktionistischen Handlungstheorie kommt der Dauer einer Handlung eine wichtige Eigenschaft zu. Handlungsverläufe variieren in ihrer zeitlichen Frequenz. Zeitliche Aspekte werden durch die verschiedenen Akteure je nach deren Perspektive interpretiert. Deren Interpretationen können sich auch mit dem Fortschreiten der Handlung ändern (vgl. Strauss 2014, S. 32). Zudem entstehen und schließen sich im Verlauf der Zeit Handlungsspielräume. Diese ermöglichen den beteiligten Akteur:innen eine vielfältige Variation an Handlungsoptionen und -entwürfen (ebd.). Die Pädagog:innen in Kindertageseinrichtungen handeln entsprechend ihrer Interpretation der sozialen Wirklichkeit. Hier verstanden als eine eigene Perspektive bzw. gedachte Ordnung der eigenen Welt, welche in die umgebende Kultur eingebettet ist und die sich stetig verändernde Welt erwartbar macht und dadurch unser Handeln strukturiert (vgl. Shibusaki 1955, S. 563 f.; zit. n. Strübing 2007, S. 77). Der Kulturbegriff findet als analytisches Tool Anwendung. Im Sinne der Bezugsgruppentheorie von Shibusaki wird der Kulturbegriff prozessual gedacht und meint, „von bestimmten Gruppen geteilte Perspektiven, die sich im Handeln und in den darin geschaffenen Artefakten manifestieren“ (Strübing 2007, S. 78). Strauss greift das Konzept der *Reference Group* in seiner Theorie der Sozialen Welten auf und knüpft daran an (vgl. Pfadenhauer/Sander 2010, S. 368). Soziale Welten sind „[...] Sinngemeinschaften, die sich durch die Gemeinsamkeit von Weltansicht, Zielen und Handeln ihrer Mitglieder auszeichnen. Durch das Aushandeln von Konflikten werden sie zu Arenen, wobei sie sich häufig in Subwelten aufspalten“ (Anselm Strauss im Interview mit Legewie und Schervier-Legewie 2004, Abs. 9). Für die Datenanalyse sind zudem die Konzepte Bedingungen, Bedeutung, Strategien und Konsequenzen (Corbin/Strauss 2015) relevant. Strategien können als Lösungswege der Akteur:innen gedacht werden, bzw. Antworten auf den in der pädagogischen Praxis wahrgenommenen Herausforderungen. Auf diesen Aspekt bezieht sich das zweite Kriterium für die Fallauswahl: Hier wird die unterschiedliche Auseinandersetzung mit den pädagogischen Alltagssituationen anhand von zwei

Fällen differenziert herausgestellt. Im Fall von Frau Weber liegt der Fokus auf der Prozessebene, während im Fall von Frau Neumann die Akteurebene stärker in den Blick rückt. Die Dimensionen Zeit, Prozesse und Akteurschaft sind eng miteinander verwoben. Es handelt sich hierbei um eine analytische Trennung der Konzepte. Das Handeln der Pädagog:innen ist in komplexe bzw. auch widersprüchliche gesellschaftliche Strukturen eingebettet. Der sogenannte *Structural Context*, das Bedingungsgefüge der Akteur:innen, begrenzt das Handeln der Pädagog:innen, bestimmt dieses aber nicht vorher. Relevant ist, welche Bedeutung die Pädagog:innen einer Situation geben, wie sie ihr Handeln danach ausrichten und welche Konsequenzen daraus entstehen. Die Fallanalyse greift auf das in der Primärstudie entwickelte Kategoriensystem zurück. Die folgende Abbildung veranschaulicht die Kriterien der Fallauswahl, mit Bezug zu den Kategorien des paradigmatischen Modells.

Abb. 1: Das paradigmatische Modell



Eigene Darstellung, in Anlehnung an Corbin und Strauss (2015, S. 156f.)

### 3. Fallvignetten

#### 3.1 Frau Weber | Fokus: Prozesse

Frau Weber „Aber man sieht die Kinder, man sieht die Eltern, also macht man es IRGENDWIE.“

Frau Weber ist staatlich anerkannte Erzieherin und arbeitet als freigestellte Leitung in einer Kindertageseinrichtung eines katholischen Trägers. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Frau Weber bereits seit über 30 Jahren in dem Handlungsfeld der Kindertagesbetreuung tätig. Auf die Interviewfrage, welche Veränderungen sie in ihrem Beruf erlebt, beschreibt sie einen fortwährenden gesellschaftlichen Prozess, der sich nicht nur auf die Kindheit bezieht:

*„[E]s sind IMMER Veränderungen da, immer. Es wird ja immer so schön gesagt auch, Kindheit früher heute und wie Kindheit sich verändert und so, aber es ist ja insgesamt so ein unheimlicher gesellschaftlicher Wandel da.“*

Konkret beschreibt Frau Weber den sozialen Wandel anhand ihrer Vorstellung von Familie. Familienstrukturen, die sich ändern, weil weniger Kinder geboren werden: *„Und heute ist das auf jeden Fall so, dass wir das so erleben, dass immer mehr von den deutschen Familien her immer weniger Kinder in der Familie sind“*. Zugleich stellt sie eine Kausalität zwischen dem Nutzen bzw. dem elterlichen Bedarf an frühkindlicher Betreuung und der Notwendigkeit zur ökonomischen Sicherung der Familien durch berufliche Arbeit her, indem sie sagt,

*„[U]nd die Kinder [werden] immer früher in die Betreuung gegeben [...], weil es aus verschiedenen Gründen bei den meisten einfach notwendig ist, auch das beide Elternteile, sofern sie vorhanden sind, arbeiten müssen und dementsprechend wird es immer wichtiger, die Kinder schon im Kleinstkindalter sprich im Krippenbereich spätestens ab einem Jahr betreuen zu lassen dann auch.“*

Der zunehmende Bedarf von Familien, eine Kindertagesbetreuung für ihre jungen Kinder in Anspruch zu nehmen, bedeutet eine Umstrukturierung der institutionellen Abläufe. Die Betreuungszeiten werden bis in den Ganztagsbereich ausgebaut:

*„[E]s auch vor allen Dingen immer weiter in den Ganztagsbereich rein, also die Betreuung über Mittag, mit Mittagessen mit Betreuung mindestens bis 13 Uhr, was für die meisten schon aber auch nicht mehr reicht, also das geht locker in den Bereich 15, 16 Uhr und bei vielen Eltern wäre es sicherlich auch wünschenswert noch länger. Können wir aber so alles nicht anbieten, wir haben zwar schon auf eine Menge reagieren können, so auch dass wir die Sonderöffnungszeiten erweitert haben, aber da können wir auch nur ein gewisses Kontingent an Kindern aufnehmen [...].“*

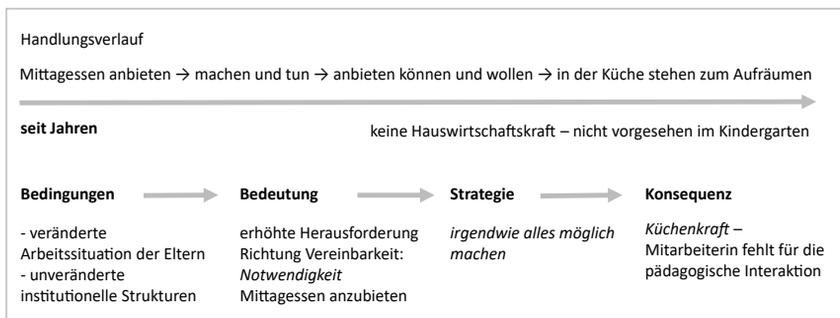
Im folgenden Gesprächsausschnitt wird deutlich, wie sich die von Frau Weber wahrgenommenen Veränderungen auf den Alltag der Kindertageseinrichtungen auswirken. Folgende Situation wird von ihr als „typisch“, also charakteristisch für den Alltag in ihrer Kindertageseinrichtung wahrgenommen:

*„[T]ypisches Beispiel wir bieten seit Jahren Mittagessen an, was auch immer mehr frequentiert wird und da wird dann auch gemacht und getan, wir können das anbieten, wir wollen das anbieten und dann ist es aber so, da hakt es dann zum Beispiel, dass wir keine Hauswirtschaftskraft bekommen. Die ist einfach nicht vorgesehen im Kindergarten als Mitarbeiterin, sprich die wird dann vom Land auch nicht mitfinanziert [...] Und für uns heißt das dann in dieser Konsequenz, dass es tatsächlich*

*mittags jetzt immer so ist bei uns, dass eine Mitarbeiterin zwei Stunden in der Küche steht zum Aufräumen. Und das heißt auch gleichzeitig, dass ich die wieder nicht in der Gruppe habe in der Zeit. Und das finde ich schon ganz schön übel. Und andersrum ist eine pädagogische Mitarbeiterin, wo ich ja eben vom Geld sprach, finde ich auch eine echt überbezahlte Küchenkraft. [...] Wir machen irgendwie alles möglich, was natürlich letztendlich auch schon wieder kontraproduktiv ist so, weil man es ja eigentlich anders haben will. Aber man sieht die Kinder, man sieht die Eltern, also macht man es IRGENDWIE.“ (Frau Weber)*

Frau Webers Ausführungen beziehen sich im Kern auf den Handlungsmodus des Reagierens (vgl. Wellmeyer 2022, S. 111 f.). Einem Modus, welcher von Frau Weber im höchsten Maße als unbefriedigend erlebt wird, da bestehende Strukturen keine Änderung erfahren: *„Wir machen irgendwie alles möglich, was natürlich letztendlich auch schon wieder kontraproduktiv ist so, weil man es ja eigentlich anders haben will.“* Die Situation, welche sie beschreibt, ist keine einmalige Handlung, sondern es zeigt sich vielmehr ein bereits zur Routine gewordener Ablauf, der sich in der tagtäglichen Situation, dem Anbieten von Mittagessen, lediglich spiegelt. Der Verlauf der Handlung bewegt sich in einem zirkulären Kreislauf von – anbieten – machen und tun – anbieten können und wollen – in der Küche stehen zum Aufräumen. Zudem verwendet Frau Weber das Pronomen „wir“, mit dem sie vermutlich ihre Mitarbeiter:innen als verallgemeinerte Gruppe implizit mitdenkt. Damit beschreibt Frau Weber eine generelle Struktur des Handelns der Berufskultur im institutionellen Alltag, die unabhängig vom Anbieten des Mittagessens besteht. Sichtbar wird, wie die kontinuierlichen Interaktionsprozesse der beteiligten Akteur:innen gemeinsam diese Struktur herstellen (vgl. Strübing 2007, S. 75). So wird das Mittagessen von den Familien in Anspruch genommen, denn *„es wird immer mehr frequentiert“*. Dies erklärt sich Frau Weber dadurch, dass *„beide Elternteile, sofern sie vorhanden sind, arbeiten müssen“*. Dem schreibt Frau Weber eine hohe Bedeutung zu. Den Eltern zu helfen, Familie und Beruf besser vereinbaren zu können, wird von Seiten der Pädagog:innen *„dann auch gemacht und getan“*. Auch wenn Frau Weber dies nicht konkret benennt, reagieren die Fachkräfte hier entsprechend des im SGB VIII § 22 (1) gesetzlich verankerten Auftrags zur Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, welcher hier als strukturelle Handlungsbedingungen wirkt. „[V]om Land“, als Repräsentant politischer Akteur:innen, werden die notwendigen Ressourcen nicht zur Verfügung gestellt, denn eine *„Hauswirtschaftskraft [...] ist einfach nicht vorgesehen im Kindergarten als Mitarbeiterin, sprich die wird dann vom Land auch nicht mitfinanziert“*. Die folgende Abbildung skizziert den Handlungsverlauf auf einer zeitlich gedachten Achse und anhand der Grundkategorien der Analyse „Bedingungen“, „Bedeutung“, „Handlungsstrategie“ und „Konsequenz“ der Interaktionsprozesse.

Abb. 2: Prozessebene – Verknappung von Ressourcen



Eigene Darstellung, in Anlehnung an Wellmeyer (2022, S. 56)

Dieses Zusammenspiel führt zu der Konsequenz, dass es in den tagtäglichen Situationen in Kindertageseinrichtungen an Zeitkontingenten des pädagogischen Personals für pädagogischen Arbeit mit den Kindern fehlt (vgl. Wellmeyer 2022, S. 113).

### 3.2 Frau Neumann | Fokus: Akteure

Frau Neumann „Ich finde, früher [...] waren [es] die Kinder, die blieben sitzen beim Malen, ...“

Kontrastiv zu den Veränderungen auf der prozessualen Ebene in den Kindertageseinrichtungen wird mit der folgenden Fallvignette der Fokus auf die Akteurebene gelegt. Frau Neumann nimmt in ihrer beruflichen Praxis ein verändertes Spiel- und Sozialverhalten der Kinder wahr. Sie selbst arbeitet als Gruppenleitung in einem Kindergarten unter evangelischer Trägerschaft und greift zum Zeitpunkt des Interviews auf eine über zwanzigjährige Berufserfahrung zurück. Frau Neumann ist staatlich anerkannte Erzieherin. Auf die Interviewfrage „Welche Veränderungen erleben Sie derzeit in Ihrem Beruf?“ erzählt sie folgendes:

*„Ja also die Arbeitszeiten haben sich total verändert, dann hat sich auch wirklich das Spielverhalten der Kinder geändert, das Sozialverhalten, das Spielverhalten, so / Ich finde, früher waren die Kinder, da waren weniger/ Also ich glaub, vielleicht hat man auch nicht so drauf geachtet, aber es waren Kinder, die blieben sitzen beim Malen, beim Lesen so, auch im Stuhlkreis saßen die Kinder, jetzt ist es schon fast unnormal, wenn die Kinder sitzen bleiben. [...] weil in die so viel reingepropft wird auch, also das die wirklich/ Die müssen ja so viel leisten, ich finde, schon fast seit der Geburt an müssen die ja so viel leisten, die kommen schnell in die Krippe hinein so, da erleben die schon ganz viel, was früher so mit der Mutter noch ein bisschen ruhiger war und wie gesagt, sonst war Kindergarten bis um zwölf, dann hat man nochmal den*

*Nachmittag erlebt, man hat sich vielleicht mal verabredet, jetzt verabreden die sich teilweise um fünf. So und dass so ein Kind völlig fertig ist irgendwann und das auch alles gar nicht komprimieren kann, dass sie so/ Es wird so viel in die Kinder reingepropft und dann ja sind die oft so unruhig dadurch. Die haben halt wenig Phasen, wo sie einfach selber ein bisschen Ruhe haben. Wir versuchen das im Kindergarten auch denen Ruhepausen zu gönnen, aber das ist natürlich schwierig, dass man wirklich mal zwei drei Kindern so eine ruhige Ecke bieten kann.“*

Zu Beginn des Interviews werden zwei Erzählstränge durch Frau Neumann eingeführt. Zum einen berichtet sie auf der strukturellen Ebene von verlängerten Arbeitszeiten. Zum anderen ist sie gedanklich auf der Akteurebene, dem Spiel- und Sozialverhalten der Kinder. Hier wird bereits etwas deutlich: Frau Neumann bezieht die veränderten Arbeitszeiten nicht auf sich als Fachkraft, sondern beschreibt anhand einer zeitlichen Dimension eine Veränderung im Aufwachen der Kinder. Wie Frau Weber nimmt sie wahr, dass die jungen Kinder mehr Zeit des Tages in den Einrichtungen verbringen. Es entsteht der Eindruck, dass Frau Neumann einen Alltag der Kinder beschreibt, der getrieben wirkt, indem es wenig bzw. keinen Freiraum gibt. Zum einen *„kommen [die Kinder] schnell in die Krippe hinein“*, weshalb die Kinder im Lebenslauf mehr Zeit in den Einrichtungen verbringen. Zum anderen war *„sonst [...] Kindergarten bis um zwölf, dann hat man nochmal den Nachmittag erlebt, man hat sich vielleicht mal verabredet, jetzt verabreden die sich teilweise um fünf“*. Durch den längeren Besuch der Kindertagesstätte wird die Tageszeit strukturiert und zugleich am Nachmittag begrenzt. Kindheit heute ist, in den Augen von Frau Neumann, zudem geprägt durch *„reinpropfen“* und *„viel leisten“* müssen und steht im Zusammenhang mit dem zeitlichen Aufenthalt in einer Kindertagesstätte, sowohl in Bezug auf die Lebenszeit als auch im Tagesablauf der Kinder, denn sie kontrastiert dies zu *„früher“*, als es *„mit der Mutter noch ein bisschen ruhiger war“*. Das *„Reinpropfen“* oder auch *„Reinstecken“* bezieht Frau Neumann auf Lerninhalte, die konträr zur kindlichen Bildung im Spiel gedacht werden. Kindheit, so der Eindruck beim Lesen, ist durch einen hohen Leistungsdruck geprägt (Wellmeyer 2022, S. 107):

*„[W]enn man so liest in der Zeitung, dass dann Kinder es soll viel in die reingesteckt werden. Die müssen, eine Zeitlang war ja mal Englisch ganz aktuell, die müssen Englisch können, dann Chinesisch gab es schon, so [...] wie gesagt, dadurch, dass die schon so früh so viel lernen sollen die Kinder, denke ich mal, werden die auch so unruhig. Es wird wenig die Kinder noch Kind sein gelassen und zu gucken, die lernen so viel im Spiel einfach auch.“ (Frau Neumann, 105–107)*

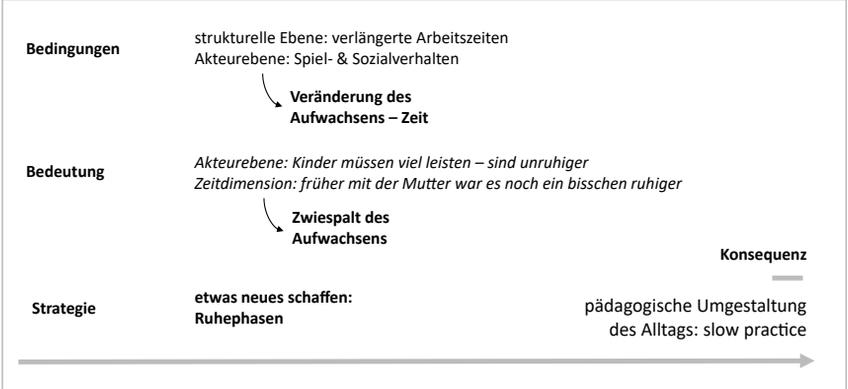
Auf der Akteurebene werden zudem zwei weitere Dimensionen sichtbar: Denn es gibt irgendjemand der *„reinpropft“* und *„reinsteckt“* und Kinder die *„leisten“* müssen. Im folgenden Abschnitt verwendet Frau Neumann hierfür das Pronomen

„man“, welches stellvertretend für irgendjemanden oder für eine bestimmte Gruppe steht. In ihren Äußerungen kommt ein Hierarchiegefälle zum Ausdruck, dass zudem begleitet wird von einer sehr intensiven Emotion, der „Angst [...], die Kinder Kinder sein zu lassen“:

*„Manchmal denke ich schon, das wird so schnelllebig, dass man so ein bisschen Angst hat, die Kinder Kinder sein zu lassen, dass das wichtig ist, dass sie viel lernen und viel beigebracht bekommen, das ist auch völlig in Ordnung, aber manchmal fehlt mir so dieses anerkennend von dem Spiel, dass Kinder im Spiel so viel lernen. Da ist ja wirklich, wenn die in der Puppenecke spielen und sich unterhalten und die Puppen anziehen, da ist ja so viel drin, da denke ich, dass ja das ist bald schon/ Dafür ist bald schon keine Zeit mehr manchmal.“ (Frau Neumann, 141)*

Insgesamt beschreibt Frau Neumann einen Zwiespalt im Aufwachsen der Kinder, anhand von Institutionalisierung und Leistungsdruck, was Folgen für die Kinder mit sich bringt. Die Kinder sind unruhiger in ihrem Empfinden. Frau Neumanns Handlungsstrategie ist, dass sie „versuchen [...] [den Kindern] im Kindergarten auch [...] Ruhepausen zu gönnen“. Damit schafft sie etwas Neues, das komplementär ist zu den veränderten zeitlichen Bedingungen des Aufwachsens. Frau Neumann gestaltet den pädagogischen Alltag um und balanciert diesen neu aus. Eine Form von *Slow Practice*, die Routinen der tagtäglichen Situation verändert (Clark 2023, S. 88 f.). Sie greift nicht auf alte Muster zurück, sondern es findet eine kreative Umgestaltung des Alltags und eine Anpassung an die Bedürfnisse der Kinder statt. Die folgende Abbildung visualisiert die beschriebene Kodierung:

Abb. 3: pädagogische Umgestaltung des Alltags: Slow Practice



Eigene Darstellung

## 4. Diskussion

Welche Erkenntnisse lassen sich aus den beschriebenen Fällen für das Aufwachsen der jungen Kinder ziehen? Der soziale Wandel ist unmittelbar in der pädagogischen Handlungspraxis spürbar. Beide Pädagoginnen beschreiben, dass sich der Aufenthalt und damit die Lebenszeit in einer Institution der frühkindlichen Bildung für die Kinder verlängert. Auf diese Veränderung reagiert Frau Neumann in der Weise eines „ko-regulierenden Anderen“ (Gutknecht 2015). Sie stimmt den Tagesablauf responsiv auf das Verhalten der Kinder ab und agiert im Sinne einer *Slow Pedagogy*, indem Lern- und Bildungsprozessen ein eigener Wert ohne ökonomische Zwänge zugestanden wird (Clark 2023). Dies ist Frau Weber unter den bestehenden institutionellen Bedingungen kaum möglich. Sichtbar wird ein Wechselspiel zwischen der Institution Familie und der Institution Kindertagesstätte. Indem das Mittagessen in der Einrichtung von Frau Weber zum Teil des kindlichen Alltags wird, handelt sie im Auftrag der Familie (Merkens 2006, S. 20). Was hier sichtbar wird, ist die hohe soziale Verantwortung der Pädagogin, denn es gilt den Tagesablauf für die Kinder und für die Familien zu sichern. In dem vorliegenden Fall hat Frau Weber keine Möglichkeit die strukturellen Handlungsbedingungen zu steuern: Die Handlungszusammenhänge verändern sich durch den sozialen Wandel in den Kindertageseinrichtungen, aber die Strukturen, in denen die Pädagogin arbeitet, verändern sich aus ihrer Perspektive nicht. Stärker als bisher werden die Makrobedingungen im Wechselspiel mit einem hohen sozialen Handlungsbewusstsein zu Stress führen. Sichtbar wird dies bereits im Handlungsmodus des „Reagierens“ (Wellmeyer 2022, S. 111). Im „irgendwie alles möglich [machen]“ kann die Gestaltung des Mittagessens nicht als mögliche Bildungssituation wahrgenommen werden. Die Verknapfung von personellen Ressourcen auf der Ebene der Strukturqualität zeigt sich hier im Mikrobereich des pädagogischen Handelns. Bildungsmöglichkeiten der alltäglichen Interaktion (König/Wellmeyer 2021) bleiben dann unbewusst. Das pädagogische Handeln ist in komplexe Strukturen des *Structural Context* eingebunden. Es bedarf daher eines „kompetenten Systems“ (Urban et al. 2012) zur Weiterentwicklung pädagogischer Qualität. Qualität ist aber nur möglich, wenn hier auch die Unterstützungssysteme greifen, d. h. Leitung, Fachberatung, Träger, Kommune und Land entsprechend den sozialen Wandel und die damit verbundenen Veränderungen der Kita annehmen und gemeinsam weiterentwickeln. Die Fallvignette zeigt aber auch, dass das Reagieren der Pädagogin ganz nah an der Familie ist. Im Sinne einer kollektiven Verantwortung für das Aufwachsen der jungen Kinder, geht die Kindertagesstätte hier ein Bündnis mit den Eltern ein und zeigt sich als Teil des Netzwerkes, wenn es um Vereinbarkeit von Familie und Beruf geht.

Die dynamischen Veränderungen, die in diesem Fallbeispiel vor allem im Zusammenhang mit der Berufstätigkeit der Eltern gedacht werden, bringen die Fachkräfte, Kinder und Eltern in Not, da sich die Institution nicht verändert.

Der Faktor Zeit und die Verknappung von personellen Ressourcen schafft hier einen Druck, durch den Alltagsroutinen verändert werden und durch den die Fachkräfte für die pädagogische Interaktion mit den jungen Kindern fehlen. Virulent bleiben zudem die Fragen nach einem beobachtungsfeien Raum und freier Zeiten für die Kinder, dem auch die Pädagogin nicht begegnen kann: „sonst war Kindergarten bis um zwölf, dann hat man nochmal den Nachmittag erlebt“. Die sensiblen Beobachtungen der Pädagoginnen machen einmal mehr deutlich, dass in gesellschaftlichen Diskursen die Perspektive und die Bedürfnisse der Kinder Berücksichtigung finden muss.

## 5. Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv media.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2023): Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2022. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/kin-der-tagesbetreuung-kompakt-228472> (Abfrage: 02.09.2023). Berlin: BMFSFJ.
- Clark, Alison (2023): Slow Knowledge and the Unhurried Child. Time for Slow Pedagogies in Early Childhood Education. London/New York: Routledge.
- Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (2015): Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. 4. Edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Boston: SAGE.
- Gutknecht, Dorothee (2015): Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität. 2. überarbeitete Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- König, Anke/Wellmeyer, Linda (2021): Weltaneignung junger Kinder im Kontext sozialer Interaktion. In: Verband katholischer Kindertageseinrichtungen Bayern e.V. (Hrsg.): Schriftenreihe Arbeits-hilfen: Die Jüngsten in Achtsamkeit begleiten. Band 1: Grundlagen mit Reflexion zum Transfer.
- Legewie, Heiner/Schervier-Legewie, Barbara (2004): „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen“. Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie [90 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 5 (3). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0403222> (Abfrage: 13.09.2023).
- Medjedović, Irena (2020): Qualitative Sekundäranalyse. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer (Springer Reference), S. 79–96.
- Merkens, Hans (2006): Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miles, Matthew B./Huberman, A. Michael/Saldaña, Johnny (2014): Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook. Third Edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Oevermann, Ulrich (2017): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Pfadenhauer, Michael/Sander, Tobias (2010): Professionssoziologie. In: Kneer, Georg/Schroer, Marcus (Hrsg.): Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 341–378.
- Prenzel, Annedore (2013): Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 785–801.

- Statistisches Bundesamt (destatis) (2021): Zahl der Woche Nr. 35 vom 31. August 2021, [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2021/PD21\\_35\\_p002.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2021/PD21_35_p002.html) (Abfrage: 23.08.2023).
- Statistisches Bundesamt (destatis) (2022): Kindertagesbetreuung. Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren nach Bundesländern am 01.03.2022 nach Ländern. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote.html?view=main> (Abfrage: 23.08.2023).
- Strauss, Anselm (2014): *Continual Permutations of Action*. 5. Edition. New Brunswick (U.S.A.), London (U.K.): Aldine Transaction.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg (2007): Anselm Strauss. *Klassiker der Wissenssoziologie*. Band 4. Konstanz: UVK.
- Urban, Mathias/Vandenbroeck, Michel/Lazzari, Arianna/van Laere, Katrien/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 Ghent. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf> (Abfrage 20.09.2023).
- Wellmeyer, Linda (2022): Die Berufskultur der Frühen Bildung – Perspektiven zu Wandel und Professionalisierung im Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen. <http://dx.doi.org/10.23660/voado-350>.

# Diversitätsreflexive Professionalisierung und hochschulische Qualifizierung

Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit  
Studierenden

Peter Cloos & Svenja Garbade

## 1. Einleitung

Ausgangspunkt der hier dargestellten empirischen Ergebnisse des Projektes „Mobile Diversitätswerkstatt Kindheitspädagogik (DivSpace)“ ist zum einen der in der Kindheitspädagogik festgestellte erhebliche Professionalisierungsbedarf in Bezug auf diversitätsreflexive Kompetenzen (Kuhn 2021). Zum anderen kann festgestellt werden, dass Spielmaterialien, die von Herstellenden als diversitätsreflexiv beschrieben werden, in der Praxis von Kindertageseinrichtungen eine zunehmende Beachtung finden.<sup>1</sup> Mit diesen wird die Hoffnung verbunden, die Vielfalt familiärer und kindlicher Lebensweisen und Erfahrungen repräsentieren und die Teilhabechancen von Kindern verbessern zu können (Wagner 2017). Diese Spielmaterialien sind jedoch bislang empirisch noch nicht untersucht worden. Lediglich bei Bilderbüchern findet sich eine kleine Anzahl an Analysen, die den Gehalt dieser thematisch als diversitätsreflexiv gerahmten Bilderbücher untersucht (Burghardt/Klenk 2016; Schulze 2023). Im Projekt DivSpace wurde deshalb im Rahmen des Lehr-Lern-Forschungsprojekts die Analyse dieser Materialien vorgenommen und die Materialien als Medium in der hochschulischen Lehre eingesetzt, um Studierenden das Konzept von Diversität näher zu bringen. Hierbei wird davon ausgegangen, dass die Absolvierenden kindheitspädagogischer Studiengänge wie andere pädagogische Fachkräfte dazu aufgefordert sind, Diversität zu berücksichtigen (Kuhn 2013; Kuhn 2021; Kubandt 2021; Cloos 2014). Hiervon ausgehend wurde die These verfolgt, dass der Einsatz von diversitätsreflexiven Spielmaterialien<sup>2</sup> in der hochschulischen Lehre einen Beitrag zu einer diversi-

---

1 Derzeit befindet sich der Markt für diversitätsreflexive Spielmaterialien im Aufbau. Diese haben noch eine kleine Adressat\*innenschaft. Empirische Daten zu der Verbreitung liegen nicht vor.

2 Als diversitätsreflexive Materialien werden in diesem Beitrag solche didaktischen Materialien verstanden, die Diversität abbilden möchten und sich auf Packungen oder Produktwebsites von einseitigen Repräsentationen durch Vielfaltsnarrative abgrenzen. Diese

tätsreflexiven Professionalisierung leisten kann, indem die Spielmaterialien als Medium des Lernens im Kontext von Diversität eingesetzt und diese durch die Studierenden analytisch erschlossen werden. Unter Diversitätsreflexivität wird das Wissen um die pädagogische Bedeutung von Differenzkonstruktionen sowie um deren Wirkungen auf Subjekte gefasst. Unter Anerkennung von Vielfalt (Prengel 2019) ermöglicht sie die Effekte von Unterscheidungen unter Einbezug von Macht- und Herrschaftsmechanismen zu reflektieren (Riegel 2021). Weniger repräsentierten Gruppen soll eine verbesserte gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden.

In DivSpace wurde ein forschungsorientiertes, spielmaterialbasiertes Lehrkonzept zur multimodalen Anregung diversitätsreflexiver Kompetenzen entwickelt und Studierenden des Bachelor Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim das Seminar „Diversitätsreflexive Materialien in der Kindheitspädagogik“ angeboten. Masterstudierende begleiteten gemeinsam mit den Autor\*innen dieses Beitrags das Bachelor-Seminar, entwickelten das Design einer qualitativen Interviewstudie<sup>3</sup> und führten diese durch. Im Beitrag werden erstens Grundlagen einer diversitätsreflexiven Professionalisierung, zweitens das Lehrkonzept und drittens das Design der Studie vorgestellt. Auf Basis der Analyse der erhobenen Daten geht der Beitrag viertens der Frage nach, wie und inwiefern bei Bachelor-Studierenden im Rahmen eines Seminars diversitätsreflexive Kompetenzen gestärkt werden können.

## 2. Diversitätsreflexive Professionalisierung und Materialität

### 2.1 Diversitätsreflexive Spielmaterialien

Seit der Entstehung frühpädagogischer Einrichtungen spielen *didaktisch vorstrukturierte Materialien* eine prominente Rolle. In Kindertageseinrichtungen werden Spielmaterialien insbesondere mit der Absicht eingesetzt, Selbstbildungsaktivitäten der Kinder zu stimulieren und die Kindergruppe in Ko-Konstruktion mit dem Material lernen zu lassen (Cloos et al. 2018, S. 14). Hierbei werden stereotype Repräsentationen in Materialien kritisiert (Mehringer/Waburg 2020; Sterzenbach 2020). Zugleich wird die Bedeutung von diversitätsreflexiven Materialien

---

werden explizit als Bildungsmaterialien beworben, mit denen adressierte Kinder vielfältige Repräsentationen erlernen sollen.

- 3 Wir bedanken uns sehr herzlich bei den Bachelor-Studierenden für die Bereitschaft zur Teilnahme an den Interviews und bei den Master-Studierenden für die Mitwirkung an der Erstellung des Forschungsdesigns und die Durchführung der Interviews. Unterstützt haben ebenso die studentischen Mitarbeitenden Eda Kaya, Gaia Selina Buddrus, Roberta Müller, Hanna Wente und Louisa Katharina Breuer. Das Projekt wurde vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur von 2022 bis 2023 gefördert.

für die Repräsentation der Vielfalt kindlicher Lebensweisen und Erfahrungen und die Verbesserung von Teilhabechancen von Kindern betont (Koné/Macha 2020), zumal die Zusammensetzung der Kindergruppen in Kindertageseinrichtungen zunehmend divers wird (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 107). Forschung zu diversitätsreflexiven Spielmaterialien (Koné 2017), zum pädagogischen Umgang mit diesen und den Potenzialen einer hierauf bezogenen Professionalisierung stellt noch ein Desiderat dar (Waburg 2018). Spielmaterialien wird das Potenzial zugesprochen, an die heterogenen kindlichen Lebenswelten anzuschließen und für Kinder Diskriminierung thematisierbar zu machen (Burghardt/Klenk 2016). Für die kindheitspädagogische Praxis liegen bereits einige Vorschläge vor, wie Diversität in Bezug auf Spielmaterialien Berücksichtigung finden kann (u. a. Halligan 2012). Empirisch nicht erschlossen ist, wie in der hochschulischen Lehre für Diversitätsreflexivität qualifiziert werden kann (Kuhn 2021; Stolakis et al. 2023).

## *2.2 Diversitätsreflexive Professionalisierung*

Sozialkonstruktivistische Ansätze (Fenstermaker/West 2013) betonen die hohe Bedeutung der Konstruktion sozialer Differenzen wie race\*, class, gender oder dis/ability. Der Umgang mit Differenzen geht häufig mit naturalisierten Bewertungen einher (Tervooren 2019). Die Konstruktion ethnischer Differenz sowie körperlicher oder psychischer Unterschiede (Waldschmidt 2005) führt zur Einordnung von Menschen in ein dichotomes System der Auf- und Abwertung. Dichotome Ordnungen werden schon im frühen Kindesalter vermittelt (Machold 2015) und sind den Subjekten nur bedingt reflexiv zugänglich.

Kinderrechtsbasierte und inklusive Konzepte (Knauer/Sturzenhecker 2016; Maywald 2016) unterstreichen die hohe Bedeutung der Rechte der Kinder auf Bildung und Teilhabe und betonen die professionelle Verantwortung, Diskriminierung entgegenzutreten und demokratische Werte zu vermitteln (Birnbacher et al. 2023). Sie plädieren dafür, der in Deutschland empirisch gut belegten Koppelung zwischen sozialer Herkunft und späterem Bildungserfolge entschiedener entgegenzutreten (Kelle/Schmidt/Schweda 2017). Allerdings ist das Potenzial der Frühen Bildung für den Abbau sozialer Ungleichheit aufgrund natio-ethno-kultureller Unterschiede der Kinder bislang noch nicht hinreichend ausgeschöpft (Betz et al. 2018). Als ein wichtiger Baustein zum Abbau von Diskriminierung und sozialer Ungleichheit in Kindertageseinrichtungen werden reflexive Kompetenzen des Umgangs mit Diversität angesehen, da die Nicht-Berücksichtigung von Diversität und fehlende Kompetenzen im Umgang damit zur Verstärkung von sozialer Ungleichheit führen können. Diversitätsreflexive Kompetenzen zeichnen sich dadurch aus (Cloos 2024), dass pädagogische Fachkräfte (1) die eigene Eingebundenheit in gesellschaftliche Ordnungen von Differenz (Kuhn 2021) reflektieren können, womit auch die Reflexion der eigenen Privilegien

gemeint ist. Weiterhin ist (2) die Anerkennung von vielfaltsbedingten Diskriminierungen von Relevanz (Riegel 2016; Prengel 2019) sowie (3) das Wissen um gesellschaftliche Diskurse, theoretische Modelle wie auch konzeptionelle Übersetzungen im Kontext von Diversität (Kubandt 2021; Wagner 2017). Auch bedarf es (4) der Reflexion, dass affirmative Vielfaltsverständnisse Limitationen in Bezug auf den Abbau von Diskriminierung beinhalten (Kubandt 2016; Garbade 2023). Diversitätsreflexivität kann in der kindheitspädagogischen Praxis nicht vorausgesetzt werden, weil es hier an geeigneten Instrumenten der (organisationalen) Übersetzung bestehenden wissenschaftlichen Wissens<sup>4</sup> in pädagogische Handlungspraxis fehlt (Garbade 2023), die auch in der Lage wären, habituell tief verankerte Überzeugungen von Fachkräften zu verunsichern (Cloos/Lochner 2021) und die bestehende Lücke zwischen Professionalitätserwartungen auf der einen und den vorzufindenden Kompetenzen bei Fachkräften zu überbrücken (Blaschke-Nacak/Bilgi 2017).

Die wenigen vorliegenden Studien zur *Qualifizierung von Fachkräften zu Diversität* betonen, dass Fachkräfte über Kenntnisse zu bestehenden Diskursen um Diversität, zu hierin eingelagerten Machtverhältnissen und zur Konstruiertheit von sozialer Differenz verfügen sollten und dass eine Notwendigkeit der „Vermittlung einer ethischen und politischen Haltung im Kontext einer pluralen Gesellschaft“ (Perko/Kitschke 2014, S. 120) besteht. Biografiearbeit (Kaul 2021) und Forschendes Lernen (Cloos/Lochner 2021) scheinen ein hohes Potenzial für die Bearbeitung von Pauschalisierungen, Skandalisierungen sowie Stereotypisierungen zu haben (Kuhn 2021). Allerdings stellt sich die Frage, ob es der hochschulischen Lehre mit ihren vorhandenen Methoden hinreichend gut gelingen kann, diversitätsreflexive Kompetenzen zu vermitteln. Die Reflexion gesellschaftlicher Normalitätserwartungen wurden insbesondere im Hinblick auf Fragen der (Nicht-)Passung mit Bezug auf die Habitus­theorie von Bourdieu in der Lehrer:innenbildung (Kramer et al. 2020), aber auch beispielsweise in Bezug auf die soziale Herkunft der Studierenden diskutiert (Käpplinger/Miethe/Kleber 2019). Für die Kindheitspädagogik liegen hierzu theoretische Auseinandersetzungen (Bischoff/Cloos 2019; Cloos/Lochner 2021) und empirische Studien (Bischoff 2017; Rothe 2019) vor. Aus ethnografischer und biografischer Perspektive können die Studien die komplexen Relationierungen von Herkunft, Biografie und pädagogischen Denk- sowie Handlungsmustern (Bischoff/Cloos 2019, S. 346) und damit verbundener (Nicht-)Passungen bei pädagogisch Tätigen herausarbeiten.

---

4 Beispielsweise in Form von Wissenschaftskommunikation, siehe z. B. Garbade/Zehbe 2023.

### 3. Das Lehrkonzept von DivSpace

An den beschriebenen Professionalisierungszielen und -bedarfen setzt das Projekt DivSpace an. Es hat zum Ziel, erstens eine mobile Diversitätswerkstatt offline mit diversitätsreflexiven Verleihmaterialien aufzubauen<sup>5</sup>. Es wurden solche Materialien ausgewählt, die von Anbieter\*innen selbst als diversitätsreflexiv beschrieben werden. Online können hier zweitens Analysen zu den Materialien eingesehen werden, die einen diversitätsreflexiven Umgang mit den Spielmaterialien unterstützen sollen. Drittens wird ein hochschulisches Lehr-Lern-Konzept entwickelt, erprobt und evaluiert. Im Rahmen dessen werden Analysen von Spielmaterialien sowohl durch wissenschaftliche Expert\*innen als auch durch Bachelor-Studierende angefertigt, die mit verschiedenen Foki die in der mobilen Werkstatt einsehbaren Materialien analysieren und deren Potenziale und Grenzen für eine diversitätsreflexive pädagogische Arbeit herausarbeiten.

Das Lehrkonzept des Bachelor-Seminars<sup>6</sup> ist folgendermaßen *inhaltlich* strukturiert: Es erfolgt erstens eine Einführung in das Thema Materialität und Diversität. Hier wird an die oben aufgeführten theoretischen Überlegungen zur Bedeutung von Spielmaterialien in der Kindheitspädagogik und zu deren Repräsentation von Differenz angeknüpft. Zweitens findet eine Auseinandersetzung mit der Frage nach professionellen Kompetenzen des Umgangs mit Differenz und mit Theorien der Inklusion statt. Hierzu gehört das Verfassen von zwei Memos durch die Studierenden, über die eigene biografische Erfahrungen in Bezug auf Spielmaterial und Differenz reflektiert werden konnten. Drittens lernen Studierende vier Analysemethoden kennen. Den Studierenden bereitgestellte Musteranalysen zeigen auf, wie die Methoden für die Analyse von diversitätsreflexiven Spielmaterialien eingesetzt werden können. Schließlich wenden die Studierenden die Analysemethoden bei ausgewählten Spielmaterialien an und beginnen unter Anwendung der Methode des Peer-Writings<sup>7</sup> im Seminar den Prozess der Verschriftlichung der Analysen. Am Ende des Seminars nehmen sie, wenn sie ihr Einverständnis erklärt haben, an der von Master-Studierenden durchgeführten qualitativen Befragung teil, so dass sie die im Seminar gemachten Erfahrungen und die erzielten Kompetenzen reflektieren können.

---

5 Die Diversitätswerkstatt ist online unter [diversityspace.de](http://diversityspace.de) zugänglich. Der öffentliche Bereich von DivSpace eignet sich auch zur Nutzung durch pädagogische Einrichtungen, aber auch für die kindheitspädagogische Qualifizierung auf allen Niveaus sowie Fort- und Weiterbildung. Mittels eines Accounts können im internen Bereich Studierende, Lehrende und Kooperationseinrichtungen der Universität Hildesheim die Materialien ausleihen und in gewünschter Form verwenden.

6 Das Seminar hatte einen Umfang von zwei SWS und wurde in einem forschungsorientierten Modul des Studiengangs Erziehungswissenschaft angeboten.

7 Das Peer-Writing ist ein kollaboratives, strukturiertes und intentionales Schreiben, das beratende Elemente unter Studierenden berücksichtigt.

Beim Lehrkonzept bildet, an die oben formulierten Überlegungen anknüpfend, das Forschende Lernen einen zentralen Ankerpunkt in der Qualifizierung von Studierenden. Damit verbundene *Ziele* sind die Einübung in Perspektivwechsel, über die bspw. milieu-, geschlechts- oder herkunftsspezifische Differenzen (Friebertshäuser 2008, S. 49 f.) und die reflexive Sicht auf die eigene Eingebundenheit in organisationale und gesellschaftliche Ordnungen (Cloos/Lochner 2021; Lochner/Kaul/Gramelt 2021) thematisiert werden. Beim Thema Diversität haben ethische Fragen eine hohe Bedeutung. Die Studierenden sollen befähigt werden zu verstehen, dass soziale Differenzen durch bestehende Normalitätsvorstellungen konstruiert werden und darüber soziale Ungleichheiten hervorgebracht werden, die mit widersprüchlichen Anforderungen an das pädagogische Handeln einhergehen, wie Studien zum Differenzdilemma (Kuhn 2013) und zum Trilemma der Inklusion verdeutlichen (Boger 2017). In Bezug auf Diversität kann Forschendes Lernen

„wirkmächtige [...] Kinder- und Familienbilder als Konstruktionen begreifbar und die eigene Involviertheit in Normalisierungsprozesse in der späteren kindheitspädagogischen Berufspraxis reflektierbar [...] machen“ (Kuhn 2021, S. 64).

Den Studierenden wurden vier verschiedene Analysearten angeboten, um ihnen einen differenzierten Zugang zum Material zu ermöglichen. Je nach Material und Fragestellung können sie sich für die Artefaktanalyse (Lueger/Froschauer 2018), die sechsdimensionale Bilderbuchanalyse (Staiger 2022), die spieltheoretische (Baar 2020) oder die didaktische Analyse (Neuß 2018) entscheiden. Die Studierenden lernen alle Verfahren kennen, wenden jedoch nur zwei Verfahren intensiver an. Während bei den ersten beiden Verfahren die Analyse des Materials im Vordergrund steht, beziehen die anderen beiden Verfahren auch die Frage ein, wie das Material in der pädagogischen Praxis eingesetzt werden könnte. Für die spieltheoretische und die didaktische Analyse stellt die genannte Literatur eine Grundlage für die Entwicklung von eigenständigen Verfahrensschritten durch die Autor\*innen dieses Beitrags dar. Die Analysen folgen einem einheitlichen Ablaufmuster. Im ersten Schritt wird das Material von den Studierenden grundlegend beschrieben (Aufbau, Materialität, Zielgruppe etc.). Im zweiten Schritt erfolgt die Analyse des Materials nach der gewählten Methode. An diese schließt sich drittens eine Analyse der Diversitätsreflexivität des Materials an, wobei die im Seminar bearbeiteten diversitätstheoretischen Überlegungen einbezogen werden. Im vierten Schritt wird eine Reflexion der Analyse und ein Fazit vorgenommen. Die Studierenden machen dabei die Erfahrung, dass Materialbetrachtungen methoden- und theoriegeleitet erfolgen und so neue Erkenntnisse über kindheitspädagogische Materialien und ihre Nutzung erzielt werden können.

## 4. Design der Studie

Die hier präsentierte Studie geht der Frage nach: Wie lassen sich mit welchen Ergebnissen in der hochschulischen Lehre im Rahmen des Bachelor-Seminars „Diversitätsreflexive Materialien in der Kindheitspädagogik“ und mit den dort genutzten Methoden bei den Befragten auf welchen Ebenen diversitätsreflexive Kompetenzen vermitteln? Hierfür wurde mit den Master-Studierenden ein qualitativer Interviewleitfaden erstellt, der sich an den Prinzipien von Cornelia Helfferich (2011) orientierte und Fragen nach den Vorerfahrungen der Teilnehmenden, der Didaktik des Seminars, den Methoden der Analyse von Spielmaterialien und ihre Umsetzung, den erzielten Kompetenzen und nach Veränderungen in den Einstellungen auch in Bezug auf Diversität und die mögliche Nutzung der Erkenntnisse in der pädagogischen Praxis integrierte. Das Vorhaben wurde durch die Ethikkommission des Fachbereichs 1 der Universität Hildesheim geprüft. Gegen die Durchführung bestanden keine ethischen Bedenken. Es konnten 20 leitfadengestützte Interviews und von allen Studierenden des Bachelor-Seminars jeweils zwei Memos erhoben werden. Die Interviews und die Memos wurden mit der konstruktivistischen Grounded Theory nach Kathy Charmaz (2014) ausgewertet. Dabei wurden die Schritte des initialen und fokussierten Kodierens durchgeführt. In iterativer Form wurden die Transkripte zuerst Wort für Wort, Zeile für Zeile kodiert. Daraufhin wurden erste Konzepte (Abb. 1) gebildet, die mittels maximaler Kontrastierung zueinander in Beziehung gesetzt wurden. Die Konzepte thematisierten zentrale Fragen zum Lernen und zu den damit verbundenen Bedingungen im Kontext von Diversität (Mecheril et al. 2013). Beim selektiven Kodieren wurden die Konzepte, die zu übergeordneten Lernstrategien und ihren Bedingungen gebildet wurden, zueinander in Beziehung gesetzt sowie theoretisiert. Eine Typenbildung (vgl. Abb. 2) ist in der konstruktivistischen Grounded Theory nicht vorgesehen, aber durch deren Flexibilität durchaus integrierbar. Die in diesem Projekt vorgenommene Typenbildung erfolgte methodenintegrativ im Anschluss an Kuckartz (2016, S. 153). Mittels der Bildung der Konzepte wurde der Merkmalsraum bestimmt sowie Typologien mittels maximaler Kontrastierung beschrieben und in eine Ordnung gebracht. Die folgenden, in Kapitel 5 beschriebenen empirisch entwickelten Konzepte wurden gegenstandsbezogen deduktiv mit Hinblick auf die Betrachtung der Fragestellung, der oben dargestellten theoretischen Konzepte, der davon abgeleiteten Leitfadenkonstruktion sowie in Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial induktiv (Passungsverhältnisse/ Reflexivität) entwickelt.

## 5. Empirische Ergebnisse

Vor dem Hintergrund der oben dargelegten Erkenntnisse wurde die Typologie, die nachfolgend vorgestellt wird, perspektiviert. Folgt man den vorgestellten Studien, dann ist davon auszugehen, dass im Kontext von (hochschulischer) Qualifizierung von den Studierenden erwartet wird, dass sie Passungen von (1) eigenen Lernstrategien und (hoch-)schulischem Lernen, (2) den eigenen thematischen Interessen und Gegenständen bzw. Inhalten und (3) den bisherigen biografischen Erfahrungen mit den Erfahrungen im Kontext von (Hoch-)Schule herstellen. Wie im Folgenden zu sehen sein wird, haben unsere Analysen ergeben, dass die Frage, wie die befragten Studierenden auf diesen drei Ebenen in den Interviews diese Passungsverhältnisse jeweils entwerfen, im Sinne der Grounded Theory (Charmaz 2014) das zentrale datenbasierte theoretische Konzept darstellt, um die Forschungsfrage nach der Vermittlung diversitätsreflexiver Kompetenzen empirisch aufzuschlüsseln. Ergebnis ist eine mehrdimensionale Typologie entlang von Passungsverhältnissen.

### 5.1 Vorstellung der zentralen Konzepte und der Typologie

Den oben benannten vier Konzepten wurden im Rahmen des fokussierten Kodierens jeweils vier Dimensionen zugeordnet, die zentrale Aspekte des Lernens im Seminarkontext zusammenstellen.

Abb. 1: Konzepte und ihre Ausprägungen

<b>1. Passungsverhältnisse</b>	<b>3. Reflexivität</b>
1.1 biografisch und/oder thematisch	3.1 Methoden-Thema-Verhältnis
1.2 hochschulische Lernkultur	3.2 Person-Methoden-Verhältnis
1.3 Methoden	3.3 Person-Thema-Verhältnis
1.4 Lehrperson	3.4 Thema-Thema-Verhältnis
<b>2. Diversitätsverständnis</b>	<b>4. Transfer</b>
2.1 praktischer Zugang über Material	4.1 in den Alltag diffundieren
2.2 affirmativer Vielfaltsbegriff	4.2 praktisch anwenden
2.3 Anti-Diskriminierung	4.3 weitere forschende Fragen
2.4 Kenntnis von Limitationen	4.4 veränderte Sichtweise auf die pädagogische Praxis

Im Hinblick auf die Bedingungen für das Lernen sind die **Passungsverhältnisse** (1) in Bezug auf biografische oder thematische Anschlüsse an den Gegenstand *Diversität* (1.1), die Passung mit der *hochschulischen Lernkultur* (1.2), mit den *Methoden der Vermittlung* in machtvollen Verhältnissen der Universität (1.3) sowie mit der *Lehrperson* (1.4) relevant. Über das Konzept **Diversitätsverständnis** (2)

kann aufgezeigt werden, wie die Studierenden als Ergebnis der Auseinandersetzung im Seminar Diversität entwerfen, also Kenntnisse aus dem Studium zu Diversität eher praktisch anwenden wollen, ohne dem Begriff eine zu große Bedeutung zuzuweisen (2.1), *affirmativ Vielfalt bejahen* (2.2) oder aber damit auch Aspekte von *Anti-Diskriminierung* verbinden (2.3). Auch wird hier abgebildet, ob sie im Kontrast zu einem affirmativen Verständnis *Leerstellen und Begrenzungen* im Sinne Mai-Anh Bogers (2017) in Bezug auf Diversität beschreiben<sup>8</sup> (2.4). Beim empirisch entwickelten Konzept **Reflexivität** werden im Sinne theoretischer Sensibilisierung Überlegungen zur kindheitspädagogischen Reflexivität aufgegriffen (Cloos 2017). Reflexivität wird hieran anschließend als ein sich In-Beziehung-Setzen gefasst, hier in Bezug zu den Dimensionen Person (Wie entwerfe ich mich als Studierende\*r?), Methode (Wie nutze ich die im Seminar angewandten Methoden?) und Thema (Wie setze ich mich in Beziehung zu den im Seminar vermittelten Themen?). Induktiv konnten diese Relationierungen als reflexives In-Beziehung-Setzen in Bezug auf das *Methoden-Thema-Verhältnis* (3.1)<sup>9</sup>, das *Person-Methoden-Verhältnis* (3.2)<sup>10</sup>, das *Person-Thema-Verhältnis* (3.3)<sup>11</sup> und das *Thema-Thema-Verhältnis* (3.4)<sup>12</sup> gefasst werden. Über **Transfer** (4) konzeptualisieren wir die Frage nach der Nachhaltigkeit des Erlernten. Wir beschreiben vier Ebenen, auf denen Transfer in den Interviews angesprochen wird: In den *Alltag diffundieren* (4.1) bedeutet, dass die Studierenden Inhalte des Seminars, wie die Nutzung einer genderreflexiven Sprache, in ihrem Alltag erproben. Bei der *praktischen Anwendung* (4.2) stellen sie Überlegungen an, wie sie das Vermittelte in der pädagogischen Praxis einsetzen können. Das Konzept *Weitere forschende Fragen* (4.3) wurde eingesetzt, wenn im Interview nicht nur Wissen angewendet, sondern das Seminar dazu veranlasst hat, auf der Ebene der Theorie weitere Forschungsfragen zu entwickeln. Eine *veränderte Sicht auf pädagogische Praxis* (4.4)

---

8 Boger (2017, o.S.) hat herausgearbeitet, dass Inklusionskonzepte immer in einem Trilemma anzuordnen sind, welches sich zwischen Normalisierung, Empowerment und Dekonstruktion aufspannt. Dabei können immer nur zwei Eckpunkte zeitgleich erfüllt werden, der dritte Punkt wird verunmöglicht und bleibt eine Leerstelle. Im Seminar wurden die Studierenden im Rahmen ihrer Analysen des Spielmaterials aufgefordert, die Materialien dem Trilemma zuzuordnen und die jeweilige Leerstelle zu identifizieren. Hierüber lernten die Studierenden, dass Leerstellen für Diversität konstitutiv sind und ihre Reflexion für pädagogische Entscheidungen wichtig sind. Ein affirmatives Verständnis von Diversität reflektiert diese Begrenzungen nicht.

9 Verhältnis der Studierenden zu den angebotenen Lern- und Forschungsmethoden zu den Themen Spielmaterialien und Diversität.

10 Verhältnis der Studierenden zu ihren eigenen biografischen wie aktuellen Anknüpfungspunkten zu den angebotenen Lern- und Forschungsmethoden.

11 Verhältnis der Studierenden zu ihren eigenen biografischen wie aktuellen Anknüpfungspunkten zu den dargelegten Themen des Spielmaterials und Diversität.

12 Verhältnis der Studierenden zu dem Thema der Spielmaterialien im Sinne des Spielens wie auch dem Thema Diversität.

wurde bedeutsam, wenn die Studierenden die Bedeutung von Diversitätsreflexivität auf genuin pädagogische Inhalte jenseits der Spielmaterialien beziehen und Überlegungen für die Praxis(-weiterentwicklung) anstellen.

## 5.2 Vorstellung der Typologie

Die Typologie beschreibt die bei den Studierenden in den Interviews deutlich gewordenen Bedingungen für eine diversitätsbezogene Professionalisierung: Zentrale Bedingungen sind zum einen die *Nähe zum Lerngegenstand* Diversität und zum anderen zur *hochschulischen Lernkultur*. Die *Typen 1 und 2* weisen eine hohe Kongruenz zum Lerngegenstand Diversität auf, sind damit vom Thema hochgradig affiziert, haben eine große Nähe zur hochschulischen Lernkultur und zu den im Seminar angewandten Methoden. Sie positionieren sich im reflexiven Nichtwissen und im Weiterlernen-Wollen, wenn sie über das Thema Diversität sprechen und erkennen deswegen nicht vollständig den eigenen Lernerfolg. Die *Typen 3 und 4* zugeordneten Studierenden sind ebenso vom Thema affiziert, lernen jedoch eher sachbezogen bzw. praxisorientiert. Sie weisen eine partielle Kongruenz zum hochschulischen Lernen auf. In den Interviews finden sich Brüche zwischen den Selbstbeschreibungen und der Performanz in den Interviews. Aufgrund der geringeren Nähe zur hochschulischen Lernkultur, zum Teil vorhandener Unsicherheiten in Bezug auf die im Seminar angewandten Methoden, meinen die Studierenden aus Typ 3 weniger gelernt zu haben, als sie in den Interviews zur Geltung bringen können. Bei Typ 4 erfolgt eine Übereinschätzung des erlernten Wissens. Im Folgenden werden die Typen entlang der Konzepte Diversitätsverständnis, Reflexivität und Transfer beschrieben.

Abb. 2: Typologie der Bedingungen für eine diversitätsreflexive Professionalisierung

Typen (n=20)	Typ 1: Diversitäts- unerfahrene und adaptiv affiziert Lernende (n=7)	Typ 2: Affiziert Diversitäts- erfahrene und kritisch Lernende (n=4)	Typ 3: partiell sachbe- zogen affiziert Lernende mit Blick auf diffuse Nutzbarkeit (n=5)	Typ 4: Selektiv Lernen- de und prag- matische und praxisbezogene Orientierungen (n=4)	
<b>Bedingung: Nähe zum Lerngegen- stand Diversität</b>	hohe Kongruenz		partielle Kongruenz		
	hochgradig thematisch affiziert Konsequenz: vielschichtige thematische Aneignung		partiell thematisch affiziert Konsequenz: sachlich-praxisbezogene Aneignung		
<b>Ergebnisse</b>	Diversitäts- verständnis	eher affirmativer Vielfaltsbegriff, teilweise Kenntnis von Limitationen	kein Affirmativer Vielfaltsbegriff, auch Anti-Diskriminierung und Kenntnis von Limitationen	praktische Anwendung, eher affirmativer Vielfaltsbegriff	praktische Anwendung; eher affirmativer Vielfaltsbegriff
	Reflexivität	eher Methoden-Thema-Verhältnis und Person-Thema-Verhältnis	eher Person-Thema-Verhältnis und Thema-Thema-Verhältnis	eher Person-Methoden-Verhältnis	eher Person-Methoden-Verhältnis
	Transfer	in den Alltag diffundieren Praktisch anwenden veränderte Sicht auf päd. Praxis	eher weitere forschende Fragen entwickeln und veränderte Sicht auf päd. Praxis	eher praktisch anwenden und veränderte Sicht auf päd. Praxis	eher praktisch anwenden
<b>Bedingung: Nähe zur hochschulischen Lernkultur und zu Methoden</b>	Positionierung im reflexiven Nichtwissen und im Weiterlernen-Wollen		Brüche zwischen den Selbstbeschreibungen und der Performanz in den Interviews		
	Methoden: hohe Kongruenz	Methoden: hohe bis partielle Kongruenz	Methoden: eher partielle Kongruenz	Methoden: partielle Kongruenz	
	Lernkultur: hohe Kongruenz		Lernkultur: partielle Kongruenz		

Die **Typ 1** zugeordneten Studierenden sind diversitätsunerfahren und geben in den Interviews an, weder im eigenen Leben noch im Studium viel Kontakt zum Thema gehabt zu haben. Zugleich sind sie thematisch affiziert, nutzen die im Seminar genutzten Methoden zur Aneignung des Themas und lernen *adaptiv*. Das heißt: Sie wollen Inhalte *richtig* verstehen und anwenden können.

S15: Das Wissen ist für mich erst mal nur der Ansatz und das muss man noch viel weiter vertiefen. Also wenn ich das vertieft habe, sage ich mal für später kann man es sehr gut einsetzen, vor allem weil es Praxiswissen ist. Und ich glaube, dieses Seminar ist das Seminar bis jetzt, was ich am meisten in die Praxis mit einsetzen kann.

Sie begreifen den Prozess des Lernens um Diversität als persönliche Aufgabe, die Reflexivität erfordert und berichten von neuen Sichtweisen auf die eigene Lebensumwelt. Sie entwickeln Perspektiven auf die praktische Umsetzung des Gelernten. Sie sehen sich zu Beginn eines längeren Lernweges und verlieren dabei den Blick darauf, was sie bereits alles gelernt haben. Ihr Blick auf Pädagogik verändert sich in Teilen.

**Typ 2** umfasst Studierende, die bereits Erfahrungen mit theoretischen Konzepten von Diversität gemacht haben und sich als kritisch lernend entwerfen. Diese Studierenden begreifen das Seminar als Möglichkeit, das eigene Wissen zu erweitern, prüfen die Inhalte aber kritisch auf ihren Wert und ihre Passung zu ihren bisherigen Positionen.

S17: Man kann ja nie so [auf] alles eingehen, das ist ja auch einfach ein super komplexes Thema. Deswegen ist halt ein Seminar eigentlich viel zu wenig. Da muss man halt sich so Sachen aussuchen, worauf man eingehen will. Aber da fällt ja immer irgendwas runter.

Sie haben internalisiert, dass Diversitätsverständnisse Leerstellen aufweisen und standortgebunden sind. Sie sehen das Seminar als Möglichkeit der Erweiterung von Reflexivität und reflektieren auch ihre Lernerfolge kritisch. Sie entwerfen weiterführende forschende Fragestellungen und berichten von einem veränderten Blick auf die pädagogische Praxis, die durch das Spielmaterial für sie praktisch greifbarer geworden ist.

Die Studierenden des **Typ 3** sind verunsichert, welchen Nutzen sie einmal aus den vermittelten Lerninhalten ziehen werden. Sie sind auch unsicher, ob sie die Methoden richtig anwenden können. Diese Gruppe lernt trotzdem sach- und informationsbasiert und prüft die Inhalte auf ihre konkrete Anwendbarkeit, was die oben beschriebene Differenz zwischen Selbsteinschätzung und der in den Interviews gezeigten Performanz verdeutlicht. Aufgrund ihrer partiellen Distanz zum hochschulischen Lernen sind für sie die im Seminar angewandten methodischen Zugänge äußerst relevant: Sie wählen sehr genau aus, welche davon für sie anschlussfähig sind.

S40: Da muss ich sagen, das war das Wenigste. Also mit den Texten konnte ich am wenigsten anfangen. Aber ich bin auch kein Fan davon zu lesen und dann zu reproduzieren. Ich höre eher, gehe in den Diskurs, wie bereits erwähnt und das bleibt dann bei mir hängen beim Lesen.

Für Typ 3 ist Diversität eines von vielen Elementen pädagogischen Handelns. Hier findet sich ein eher affirmativer Zugang zum Thema Diversität. Sie streben damit die praktische Anwendbarkeit und eine veränderte Sicht auf die pädagogische Praxis durch den Lerngegenstand *Diversität und Material* an.

Studierende, die dem **Typ 4** zugeordnet wurden, lernen selektiv. Sie messen den Wert des Lernstoffs daran, wie gut sie ihn selbst verstanden haben. Außerdem spielt die Lehrperson, der sie in diesem Fall den Auftrag der Vereinfachung der Inhalte zuweisen, eine bedeutende Rolle. Gute Lehre wird dementsprechend an praxisorientiertem vermitteltem Wissen gemessen.

S31: Auch wenn ich wirklich kein Mensch bin, der gerne mit Texten arbeitet. Und ich kann aber auch verstehen, wovon es heißt wissenschaftlicher Kontext, und man braucht halt auch irgendwie eine Theorie Basis, um irgendwie Definitionen zu erarbeiten

S37: Ich glaube, wir profitieren dadurch, dass, wenn wir uns in unserem Studium schon damit auseinandersetzen, dass wir halt auch einen viel besseren Zugang für die Praxis später haben.

Da diese Studierenden eine Distanz zur hochschulischen Lernkultur formulieren, favorisieren sie nur bestimmte Vermittlungspraxen: Vor allem präferieren sie anschauliche Bilder, Beispiele und konkrete Handlungsabläufe. Dabei unterscheiden sich die Einschätzungen der eigenen gelernten Fähigkeiten zur Performanz im Interview sehr. Es werden Begriffe genannt, die dann aber nicht theoretisch ausbuchstabiert werden. Im Verlauf der Interviews wird deutlich, dass diese Studierenden mehr als zuvor erlernt haben, sie jedoch kein tiefgreifendes Verständnis von beispielsweise der Zuschreibung von Kategorien entwickeln konnten. Sie sind sehr entschieden, dass Diversität eine Bedeutung hat, wenn die konkrete praktische Umsetzung vermittelt wurde.

Zusammengefasst kann herausgehoben werden, dass alle interviewten Studierenden im Seminar gelernt haben. die Art und Weise, wie sie in Bezug auf welche Gegenstände lernen, jedoch mit ihrer Passung zur hochschulischen Lernkultur und zum Thema Diversität verbunden ist. Damit ist auch ein jeweils unterschiedliches Verhältnis zum Lernen und ein jeweils unterschiedlich entwickeltes Diversitätsverständnis verknüpft. Während Typ 1 Inhalte *richtig* verstehen will und damit eher affirmativ Vielfalt als pädagogisch bedeutsam begreift („*Also Diversität*

*ist für mich etwas sehr Wichtiges und Bereicherndes für die Gesellschaft“ S27), zum Teil aber auch Begrenzungen des Konzepts benennt, setzt sich Typ 2 eher kritisch mit Inhalten auseinander, hebt Antidiskriminierung hervor („so einer Diskriminierung auch entgegenzuwirken“ S17) und setzt sich über die Analyse einer Puppe im Sinne von Boger (2017) mit den Leerstellen von Diversität auseinander („Also ich glaube, da, wo ich mich am Anfang gefreut habe, also oh wow, [...] eine schwarze Puppe mit Downsyndrom. Das ist ja klasse. Gleich zwei Kategorien abgedeckt. Würde ich jetzt vielleicht eher hinterfragen“ S21). Studierende des Typs 3 sind sich unsicher, ob sie richtig gelernt haben („Ja, das ist hängen geblieben oder müssen dann vielleicht noch mal nachschauen im Learnweb auf den Folien. Wie mache ich das jetzt noch mal genau?“ S40) und tendieren dann zu affirmativen, wenig differenzierten Konzepten von Diversität, ähnlich wie Typ 4: Studierende, die dem Typ zugeordnet wurden, sind weniger unsicher, ob sie richtig lernen, sie selektieren stark, was sie lernen wollen und überschätzen ihre Erkenntnisse („dass ich mir Gedanken darüber gemacht habe, wo könnte ich so ein Material einsetzen und wie könnte ich es einsetzen?“ S37).*

Unabhängig jedoch davon, welchem Typ die Studierenden zugeordnet werden konnten, haben alle Studierenden trotz ihrer Heterogenität in Bezug auf ihre Passungen das Seminar als praxisnah aufgefasst. Dies wird z. B. deutlich, wenn S15, wie oben schon angeführt, formuliert: „Und ich glaube, dieses Seminar ist das Seminar bis jetzt, was ich am meisten in die Praxis mit einsetzen kann“. Die Studierenden betonen immer wieder in den Interviews, wie wertvoll die Präsenz der Spielmaterialien, die Möglichkeit, diese zu betrachten und anzufassen, für sie war. So berichtet S25, dass das Material selbst hilfreich für sie war: „Dass ich damit gespielt habe, also das in die Hand genommen habe, es betrachtet habe und dann aber halt auch die, den theoretischen Aspekt dahinter anzuschauen, also was das Ziel davon ist.“ Der Einsatz von Materialien scheint für ihre Einschätzung eine wesentliche Bedeutung gehabt zu haben, obwohl die Inhalte und Forschungsmethoden, die darauf bezogen zum Einsatz kamen, nur bedingt praxisnah waren. Da über alle Typen hinweg alle Studierenden hervorheben, dass sie aufgrund der Praxisnähe des Seminars dort einiges gelernt haben, gehen wir davon aus, dass die Spielmaterialien eine besondere Möglichkeit darstellen, mit einer heterogenen Studierendenschaft Lernerlebnisse in Bezug auf Diversitätsreflexivität zu erzielen. Eine grundlegend hochschuldidaktische Problematik scheint sich aus der Diskrepanz zwischen Einschätzung des eigenen Wissens sowie der Performanz in den Interviews zu ergeben. So schätzen die Interviewten, die den Typen 1, 2 und 3 zugeordnet werden können, ihr Wissen defizitärer ein als das, was sie in den Interviews zur Geltung bringen. Dies könnte auch als ein Ausdruck von Reflexivität interpretiert werden, zumal die Studierenden von der Unabgeschlossenheit des Wissens in Bezug auf Diversität ausgehen. Bei Typ 4 ist es umgekehrt: Diese

Studierenden haben den Eindruck viel gelernt zu haben, reproduzieren in den Interviews im Seminarkontext verwendete Begriffe, können aber dazugehörige theoretische Konzepte nicht explizieren.

### 5.3 Limitationen

Die Ergebnisse sind in einem erziehungswissenschaftlichen Studiengang und in Zusammenhang mit dem Lernen in einem konkreten Seminar entstanden. Somit sind die hier erzielten Ergebnisse in Bezug auf (Nicht-)Passungen eingeschränkt, weil hier die Erfahrungen der Studierenden aus *einem* Seminar Gegenstand waren und damit keine Daten vergleichend erhoben wurden. In diesem Sinne stellt sich die Frage der Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere hochschulische Lehr-Lern-Kontexte. Da sich bei der Auswertung der erhobenen Interviews die jeweiligen Passungsverhältnisse der Studierenden zum hochschulischen Lernen als zentral erwiesen haben, wäre es in Zukunft zielführend, beim Forschungsdesign Fragen zum Studierendenhabitus stärker einzubeziehen. Eine weitere Limitation der Studie ist, dass Studierende mit unterschiedlichen Erfahrungen in der Interviewführung im Kontext eines Seminars die Interviews erhoben haben. Auch konnte sich die Studie nur allgemein den Prinzipien von Diversität annähern, ohne das Verhältnis von intersektionalen und monokategorialen Positionen zu reflektieren.

## 6. Fazit

Die Interviewstudie zum Thema hochschulisches Lernen im Kontext von Diversitätsreflexivität hat gezeigt, welche Bedeutung die Zugänge der Studierenden zur hochschulischen Lernkultur und zum Thema Diversität dafür haben, wie Studierende im Studiengang Erziehungswissenschaft sich Inhalte aneignen und welche Perspektiven sie auf Diversität entwickeln. Empirisch nachvollzogen werden konnte die Bedeutung einer Nähe zur hochschulischen Lernkultur und die Positionierung im reflexiven Nicht-Wissen sowie im Weiterlernen-Wollen für eine vielschichtige Aneignung diversitätsbezogener Inhalte. Deutlich wurde aber auch, dass nur diejenigen, die bereits einen Zugang zum Thema Diversität hatten, in den Interviews über ein affirmatives Verständnis hinaus Diversität auch kritisch und in vorhandenen Begrenzungen folglich reflexiv betrachten konnten. Bemerkenswert ist, dass beim Typus der adaptiv Lernenden ein solches Verständnis – trotz ihrer hochgradig thematischen Affizierung – nur partiell erreicht werden konnte. Deutlich wurden auch die Grenzen der Aneignung bei denjenigen, die eine Distanz zur hochschulischen Lernkultur aufweisen. Im Kontext von Brüchen zwischen den Selbstbeschreibungen und der im Interview sichtbar werdenden Performanz in Bezug auf Diversitätsreflexivität konnte durch unsere Analysen

empirisch aufgezeigt werden, dass die Studierenden mehr gelernt haben, als sie in den Interviews explizit benennen. Auf Basis dieser Ergebnisse stellt sich die Frage, wie hochschuldidaktisch im Kontext von Diversität an den beschriebenen Lerntypen Lehre ausgerichtet werden kann. Die Studie konnte zugleich aufzeigen, dass der gewählte Zugang über die Nutzung und die Analyse von Spielmaterialien ein Schlüssel dafür darstellt, eine heterogene Studierendenschaft inhaltlich an das Thema Diversität heranzuführen und dabei Diversitätsreflexivität – wenn auch auf unterschiedlichen Ebenen – zu vermitteln.

## 7. Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Bielefeld.
- Baar, Robert (2020): Spielend zur Professionalität? In: Stadler-Altman, Ulrike/Schumacher, Susanne/Emili, Enrico Angelo/Dalla Torre, Elisabeth (Hrsg.): Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–28.
- Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.) (2018): Gute Kindheit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Birnbacher, Leonhard/Durand, Judith/Henne, Kathrin/Kölsch, Anke/Mielke, Patrick/Spielhaus, Riem (2023): Bildung und Demokratie. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bischoff, Stefanie (2017): Habitus und frühpädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bischoff, Stefanie/Cloos, Peter (2019): Ethnografie des Habitus von Pädagoginnen und Pädagogen. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 331–349.
- Blaschke-Nacak, Gerald/Bilgi, Oktay (2017): „Wir sind einfach ne Multikultigesellschaft“. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/Nolte, David/Schulz, Marc (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 183–198.
- Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: Zeitschrift für Inklusion, H. 1. [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413) (Abfrage: 29.08.2024).
- Burghardt, Lars/Klenk, Florian Cristobal (2016): Geschlechterdarstellungen in Bilderbüchern – eine empirische Analyse. In: GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 8, H. 3, S. 61–80.
- Charmaz, Kathy (2014): Constructing grounded theory. Los Angeles: SAGE.
- Cloos, Peter (2014): Konturen einer kindheitspädagogischen Professionsforschung. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 100–115.
- Cloos, Peter (2017): Frühpädagogische Fallarbeit und Reflexivität. In: Thieme, Nina/Silkenbeumer, Mirja (Hrsg.): Die herausgeforderte Profession. Lahnstein: Neue Praxis, S. 65–74.
- Cloos, Peter (2024): Kindheitspädagogische Reflexivität. In: Kaul, Ina/Zehbe, Katja (Hrsg.): Reflexivität in Lehre und Profession. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 24–45.
- Cloos, Peter/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele/Wadepohl, Heike/Weltzien, Dörte (2018): Die Dinge und der Raum – einleitende Überlegungen. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Cloos, Peter/Haderlein, Ralf/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Die Dinge und der Raum. Freiburg: FEL, S. 11–29.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2019): Kind – Organisation – Feld. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Cloos, Peter/Jung, Edita (2021): Kindheitspädagogische Qualifizierung an Hochschulen – Zwischen den Erwartungshorizonten und Realitäten des frühpädagogischen Feldes. In: Bildung und Erziehung 74, H. 2, S. 135–151.

- Cloos, Peter/Lochner, Barbara (2021): Habitus und Forschendes Lernen im Studium der Kindheitspädagogik. In: Lochner, Barbara/Kaul, Ina/Gramelt, Katja (Hrsg.): Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 18–55.
- Fenstermaker, Sarah/West, Candace (2013): *Doing Gender Doing Difference*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Friebertshäuser, Barbara (2008): Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. In: Hünnersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 49–64.
- Garbade, Svenja (2023): *Demonstrating Gender*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Garbade, Svenja/Zehbe, Katja (2023): Diversitätsreflexive Wissenschaftskommunikation auf digitalen Plattformen zur Verbindung von Wissenschaft, Lehre und Praxis. In: Diederichs, Tamara/Desoye, Anna Katharina (Hrsg.): *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 198–211.
- Halligan, Ann (2012): *Persona Dolls*. In: Murray, Colette/Urban, Mathias (Hrsg.): *Diversity and Equality in Early Childhood*. Dublin: Gill & Macmillan, S. 165–178.
- Helfferich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Käpplinger, Bernd/Miethe, Ingrid/Kleber, Birthe (2019): Fremdheit als grundlegendes Erleben von Bildungsaufsteiger/-innen im Hochschulsystem? In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 39, H. 3, S. 296–311.
- Kaul, Ina (2021): Biografieforschung als reflexive Selbstvergewisserung. In: Lochner, Barbara/Kaul, Ina/Gramelt, Katja (Hrsg.): *Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 72–101.
- Kelle, Helga/Schmidt, Friederike/Schweda, Anna (2017): Entstehung und Abbau von Ungleichheiten. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 63–79.
- Knauer, Rainard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2016): *Demokratische Partizipation von Kindern*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Koné, Gabriele (2017): *Fair Play! Vielfalt in Spielmaterialien*. In: *KiDs – Kinder vor Diskriminierung schützen! an der Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung*, 02/2017, S. 1–4.ista\_kids201702\_spielmaterialien\_vielfalt\_mediathek.pdf (Abfrage: 29.08.2024).
- Koné, Gabriele/Macha, Kathrin (2020): „Die Puppe sieht aus wie ich!“ (Fehlende) Vielfalt in Spielmaterialien Anregungen für eine diskriminierungssensible Praxis. In: Mehringer, Volker/Waburg, Wiebke (Hrsg.): *Spielzeug, Spiele und Spielen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 215–231.
- Kramer, Kathrin/Rumpf, Dietlinde/Schöps, Miriam/Winter, Stephanie (Hrsg.) (2020): *Hochschulernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschulernwerkstatt in Halle und andernorts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kubandt, Melanie (2016): *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung*. Dissertation. Opladen: Barbara Budrich.
- Kubandt, Melanie (2021): *Praktiken als Prozedent\*innen von Wirklichkeit*. In: Lochner, Barbara/Kaul, Ina/Gramelt, Katja (Hrsg.): *Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 132–158.
- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuhn, Melanie (2013): *Professionalität im Kindergarten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn, Melanie (2021): *Differenz als grundlegender Bezugspunkt Forschenden Lernens*. In: Lochner, Barbara/Kaul, Ina/Gramelt, Katja (Hrsg.): *Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 56–70.
- Lochner, Barbara/Kaul, Ina/Gramelt, Katja (Hrsg.) (2021): *Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lueger, Manfred/Froschauer, Ulrike (2018): *Artefaktanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Machold, Claudia (2015): *Kinder und Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maywald, Jörg (2016): *Kinderrechte in der Kita*. Freiburg i. Br.: Herder.

- Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Menz, Margarete/Plößler, Melanie/Rose, Nadine (Hrsg.) (2013): *Differenz unter Bedingungen von Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mehring, Volker/Waburg, Wiebke (Hrsg.) (2020): *Spielzeug, Spiele und Spielen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Neuß, Norbert (Hrsg.) (2018): *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten*. Mülheim an der Ruhr: Cornelsen.
- Perko, Gudrun/Kitschke, Dorothea (2014): *Kompetenzmessung in der Hochschullehre?* Weinheim: Beltz Juventa.
- Prenzel, Annedore (2019): *Pädagogik der Vielfalt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: Transcript.
- Riegel, Christine (2021): *Hegemoniale Bilder durchque(e)ren*. In: Huxel, Kathrin/Karakayali, Juliane/Palenga-Möllenbeck, Ewa/Schmidbauer, Marianne/Shinozaki, Kyoko/Spies, Tina/Supik, Linda/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Postmigrantisch gelesen*. Bielefeld: Transcript.
- Rothe, Antje (2019): *Professionalität und Biografie*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Staiger, Michael (2022): *Kategorien der Bilderbuchanalyse – ein sechsdimensionales Modell*. In: Dammers, Ben/Krichel, Anne/Staiger, Michael (Hrsg.): *Das Bilderbuch*. Heidelberg: J.B. Metzler, S. 3–27.
- Sterzenbach, Barbara (2020): *Normalitätsvorstellungen in Gesellschaftsspielen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive – eine explorative Studie*. In: Mehring, Volker/Waburg, Wiebke (Hrsg.): *Spielzeug, Spiele und Spielen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–122.
- Stolakis, Anja/Simon, Eric/Hohmann, Sven/Morfeld, Matthias/Schmitt, Annette/Borke, Jörn (2023): *Inklusive Praxis in der Kita. Lehr- und Lernmaterialien für die Kindheitspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Tervooren, Anja (2019): *Geschlecht*. In: Drerup, Johannes/Schweiger, Gottfried (Hrsg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 113–120.
- Waburg, Wiebke (2018): *Diversity im Spielzeug – wo ist sie und warum fehlt sie?* In: *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* 3, H. 1, S. 49–62.
- Wagner, Petra (2017): *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung mit jungen Kindern*. In: Polat, Ayça (Hrsg.): *Migration und Soziale Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 143–152.
- Waldschmidt, Anne (2005): *Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung?* In: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 29, H. 1, S. 9–31.

## II. Die Bedeutung von Raum und Materialien für das Aufwachsen von Kindern

# Lernen, miteinander zu leben: Ethisch-ökologische Perspektiven auf Orte des Aufwachsens in der frühen Kindheit

Ursula Stenger & Antonina Poliakova

Gesellschaftliche Transformationsprozesse angesichts ökologischer Krisen fordern dazu auf, die Gestaltung des Aufwachsens von Kindern erneut in den Blick zu nehmen. Die wohl gravierendsten Veränderungen, die gegenwärtige und zukünftige Generationen werden bewältigen müssen, stehen im Zusammenhang mit den von Menschen verursachten ökologischen, sozialen und kulturellen Folgen des Klimawandels, des Artensterbens und der Umweltzerstörung. Debatten zu ethisch-ökologischen Lernprozessen in der frühen Kindheit kreisen um die Frage, wie wir die nachwachsende Generation auf eine, durch diese Folgen fundamental geprägte Zukunft, vorbereiten können? Folgt man einschlägigen Publikationen des Diskursfeldes der phänomenologischen bzw. posthumanistischen Kindheitsforschung, so kommt es darauf an, nachhaltige Lebensweisen zu entwickeln, die nachwachsende Generationen befähigen, gegenwärtige und zukünftige Transformationsprozesse angemessen zu beantworten und zu lernen, miteinander zu leben.

Wie konstituieren sich Orte und Beziehungen, die nachhaltige und friedliche Formen des Zusammenlebens ermöglichen? Welche Arten von ethischen Fragen, Erfahrungen, Wissen, Fähigkeiten sind beobachtbar und wie entstehen sie? Im Folgenden skizzieren wir kurz unser Forschungsprogramm und werden anschließend am Beispiel von Ortsgeschichten aus zwei Kitas, den hier formulierten Fragen nachgehen.

## 1. Theoretische Bezüge und Entwicklung der Fragestellung

Der Beitrag stützt sich auf theoretische Denkansätze aus dem Posthumanismus (Braidotti 2018; Haraway 2018) und der Leibphänomenologie (Merleau-Ponty 1994; Nancy 2003), mit denen ethisch-ökologische Aspekte verkörperter Erfahrungsweisen, wie etwa des sinnhaften Spürens oder der geteilten Verletzbarkeit sichtbar gemacht werden können. Besonders ertragreich für unsere Fragen sind die Überlegungen von Corine Pelluchon (2020), einer französischen Phänomenologin, die sich in ihrem gleichnamigen Buch der Frage widmet: „Wovon wir leben.“ Die natürliche Welt ist durch viele Wesen bewohnt und wir existieren

nicht unabhängig von ihnen. Was aber bedeutet es, gemeinsam diese Erde zu bewohnen? In diese natürliche Wirklichkeit sind wir durch unsere Körperlichkeit eingetaucht – wir atmen Luft, trinken Wasser, ernähren uns von anderen Lebewesen und Pflanzen usw. Indem Pelluchon die menschliche und nicht-menschliche Existenz in der geteilten Sinnlichkeit verankert, bietet sie eine Konzeption dynamischer Wirklichkeiten, in deren Zentrum ethisch-ökologische Fragen zu einem gewaltfreien und friedvollerem Zusammenleben auf planetarer Ebene stehen (ebd.).

Für eine weitere Konkretisierung unseres Vorhabens beziehen wir uns auf posthumanistische Forschungszugänge, die die Zentralstellung des Menschen, damit auch den Dualismus von Mensch und Natur in Frage stellen, wie dies u. a. durch Braidotti geschieht (vgl. 2014, S. 86) und Relationen und Bedürfnisse mit und von mehr-als-Menschlichem (Tieren, Pflanzen, Elementen, etc.) in der Entstehung von neuen, ethisch-verantwortlichen Formen des Miteinander-Lebens berücksichtigen (Moss 2019, S. 143). Forschungszugänge aus dem internationalen Diskurs der sogenannten „Childhoodnature Studies“ (2020) konkretisieren diesen Anliegen für die frühe Kindheit (vgl. auch Bilgi u. a. 2024). Exemplarisch für dieses Anliegen sind z. B. Forschungsarbeiten im Kontext des Forschungsnetzwerks „Common Worlds Research Collective“. Im Rahmen von Multi-Species-Ethnografien werden Möglichkeiten gemeinsam geteilter Lebenswelten zwischen Kindern, Tieren und Pflanzen forschend und konzeptionell für eine Pädagogik im Anthropozän untersucht.

Die Frage, wie naturkulturelle, sozial-ökologische Lebensformen in Kitas gestaltet werden können, kann entlang folgender Fragestellungen pädagogisch gewendet und empirisch bearbeitet werden:

- Welche didaktischen und konzeptionellen Aspekte sind in den Ortsgeschichten beobachtbar, um im pädagogischen Alltag nachhaltige Formen des Zusammenlebens in der Begegnung mit Pflanzen, Tieren, Elementen zu gestalten und weiterzuentwickeln?
- Wie entstehen in der Zusammenarbeit von Fachkräften in Teams neue Formen pädagogischer Reflexion, (Lebens-)Orientierungen und Einstellungen? Wie werden ethisch-ökologische Aspekte der Lebens- und Alltagspraxis in der Kita durch die Professionellen im Team verhandelt und transformiert?

## **2. Methode und Methodologie: Phänomenologie des Geschichtenerzählens**

Für die empirische Analyse zur Konstitution ökologisch-ethischer Lebensformen oder Kulturen in Kitas bietet sich die Phänomenologie an, weil es ihr um die Erforschung der Konstitution von Erfahrungen, auch an sich konstituierenden,

lebendigen Orten geht (vgl. Stenger et al. 2023; Stieve et al. 2023). Für diese Art Forschung werden auch Methoden des postqualitative research genutzt, um verheißungsvolle, unerwartete Momente mit offenen, auch ungeplanten, auf die Umgebung reagierenden Zugängen einzufangen (vgl. Vladimirova/Rautio 2020). Wir verbinden phänomenologische und postqualitative Anliegen in Form des methodischen Zugangs des Geschichtenerzählens im Anschluss an Donna Haraway (2018, S. 59 f.), um durch die Ortsgeschichten herauszuarbeiten, wie im pädagogischen Alltag nachhaltige Formen des Zusammenlebens, Reflektierens und der Verantwortungsübernahme gestaltet werden können.

Ausgehend von theoretischen Blicken können Orte des Aufwachsens als lebendige und generative Verbindungen von Menschen, mehr-als-menschlichen Anderen, also Pflanzen, Tieren, Elementen, Materialitäten und Kräften, konkretisiert und erzählt werden, die durch gemeinsame Prozesse des Werdens Wissen, Gefühle und Imaginationen von Zugehörigkeit, spezifische Konfigurationen von Lebensformen hervorbringen. Die erzählten Ortsgeschichten sind das Ergebnis differenzierter Analysen von Beobachtungen und Gesprächen mit Kindern, Interviews mit Fachkräften und Leitungen in zwei Kitas. Geschichten sind also keine Beobachtungsprotokolle, sondern nachträgliche Erzählungen, die erst im Anschluss an die Analysen so formuliert werden, dass sie in verdichteter Form im Anschluss an Haraway (ebd.) komplexe Bezüge wiedergeben können, die im Miteinander entstehen.

Über die verdichteten Geschichten wird es möglich, vielfältige Sinnspuren und Tiefendimensionen der untersuchten Wirklichkeiten einzubeziehen. So können Geschichten beispielhafte Sinnhorizonte eröffnen, die neue Möglichkeiten des Zusammenlebens und Lernens thematisieren.

Zugleich gilt zu berücksichtigen, dass erzählte Ortsgeschichten nicht neutral sind, also keine vermeintliche Objektivität suggerieren. Sie können dazu verführen, Machtasymmetrien und Verletzbarkeiten zu verdecken und ortsgebundenen Subjektivierungen zu wenig explizit zu berücksichtigen, etwa wenn nur kinderzentrierte Perspektiven im Vordergrund stehen würden.

Im Folgenden werden ausgewählten Ergebnisse unserer Forschungen in Kitas in Form von Ortsgeschichten vorgestellt. Diese entstanden im Anschluss an das BMBF Projekt RaumQualitäten (Stieve et al. 2019–2022) mit nach Projektende zusätzlich im Austausch mit den Kitas gewonnenen Daten. Orte werden als eigene, im Zwischen entstehende, veränderliche Gefüge verstanden, die Menschen und mehr-als-Menschen auf jeweilige Weise versammeln und spezifische Formen des Lernens ermöglichen. Die Methode des Geschichtenerzählens wird in den Projektergebnispublikationen ausführlicher dargelegt (vgl. Stenger et al. 2023; Stieve et al. 2023).

Die ausgewählten Geschichten zeigen exemplarisch, wie neue ethisch-ökologische Lebensformen entstehen können, die keinem Masterplan einer nachhaltigen Transformation folgen, sondern sich an Orten entfalten, wo Menschen versuchen zu lernen, wie gewaltfreiere und friedvollere Verbindungen über die Belange des Menschen hinaus und verantwortungsvolles Handeln entwickelt werden können.

### 3. Ortsgeschichten

#### 3.1 Ortsgeschichte Kita Lilie<sup>1</sup>: Welche Erfahrungen und pädagogisch-didaktischen Gestaltungen entstehen im Zwischen von Menschen, Wind und Materialien?

Abb. 1 und 2: Kita Lilie



Quelle Abb.: Forschungsteam RaumQualitäten<sup>2</sup> (Stieve et al. 2023, S. 243)

- 1 Alle hier verwendeten Namen von Einrichtungen, Fachkräften und Kindern sind pseudonymisiert.
- 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 Kitas erhielt die Universität zu Köln ein Nutzungsrecht.

*Vorschulkinder einer Reggio-Kita stoßen in einem Buch auf Bilder eines Tornados. Tobias fragt, was ein Tornado ist. Sie wenden sich an die Pädagogin Katja, die sie fragt, welche Naturereignisse aus ihrer Sicht mit einem Tornado einhergehen können. Kinder beschreiben den Tornado mit „einem Blitz“, „Regen und viel Wasser“ – die Pädagogin notiert nebenbei. Linus ergänzt: „Ein Tornado hat einen starken Wind und dreht sich“. Tamara dreht sich schnell im Kreis, sodass ihr Rock in eine drehende Bewegung kommt: „Ich kann einen Tornado mit meinem Rock machen!“ Die Pädagogin fragt nach, ob ein Tornado aus der Erde oder aus dem Himmel kommt. Die Kinder nehmen an, dass er von unten kommt. Die Pädagogin schlägt vor, „ein Experiment im Garten zu machen“. Gemeinsam holen sie mehrere Eimer mit Wasser und rühren darin intensiv mit einem Pinsel (Abb. 1). Die Pädagogin macht auf den entstehenden Strudel aufmerksam. Die Kinder stellen fest, dass es viel Kraft und Schnelligkeit verlangt, einen Wirbel zu erzeugen. „Wir brauchen einen Sturm!“, sagt Noah und dreht sich mit Finn im Kreis mit ausgestreckten Armen (Abb. 2). (Geschichte Tornado, Kita Lilie, im Folgenden G1 vgl. Stieve 2023, S. 243).*

Wie entsteht diese Ortsgeschichte als Zentrierung im Zwischen von Kindern und der Pädagogin, dem Element Wind (Tornado), einigen Materialien und diskursiven Annahmen? Eine zufällige Entdeckung des Tornados weckt Emotionen und Interesse. Der Tornado stößt auf Resonanz, sie fragen staunend, was ihn ausmacht. Die gestaltete Umgebung mit vielen Naturkundebüchern dieser Reggio-Kita, die dort häufig mit und ohne Fachkraft betrachtet werden, sind Teil des Konzepts der Kita. Laut dem Konzept sollen die Bildungsräume und vielfältige Materialien „zum Experimentieren, Forschen, Entdecken und Ausprobieren anreg[en]“ (Konzeption, i. F. K der Kita Lilie, S. 17). Die Frage von Tobias nach dem Tornado regt eine Diskussion an, die das Interesse anderer Kinder und einer Pädagogin findet. In vielen früheren, ethnografisch beobachteten Situationen hat sich eine Frage-Kultur in der Kita entwickelt, die sich auch hier zeigt: Ein Thema kommt auf und gemeinsam wird mit unterschiedlichen Mitteln und Materialien Schritt um Schritt entwickelnd nach Antworten gesucht. Die Pädagog:innen werden als „Begleiter[:innen] der Kinder“ angesehen (ebd.), die „sehen und hören, was Kinder interessiert, was sie bewegt und was sie brauchen“ (ebd.). So knüpft die Pädagogin Katja an das Thema Tornado an und fragt nach. Die Gruppe stellt Hypothesen auf, teilt ihre Vorstellungen, wovon der Tornado begleitet wird. Die Ideen werden gesammelt und aufgeschrieben – auf dem Papier festgehalten, was den Bedeutungsgehalt der Perspektive der Kinder unterstreicht.

Neue Aspekte tauchen dabei auf: Die Drehbewegung, die zunächst mit Körper und Rock erzeugt wird. Es wird abgewogen, diskutiert und aktiv ko-konstruktiv überlegt und mitgedacht. So äußern Kinder eigene Theorien und kommen zum gemeinsamen Austausch, der in eine projektartige Weiterführung mündet. Es wird die Entstehung von Tornados durch selbst erzeugte Wirbel in Wassereimern untersucht. Sinnliches Experimentieren, untersuchendes Forschen wird angeregt,

um Vermutungen zu prüfen. Die Kraft und die Schnelligkeit des Naturphänomens werden thematisiert. Die Wirkung der Kräfte wird nicht nur mit Materialien (Eimer, Pinsel) und in einem anderen Element (Wasser statt Luft) erlebt, sondern auch körperlich. Ideen zu der erforschten Frage fließen in die Verkörperung der Bewegung des Windes/des Sturmwirbels. Finn und Noah versuchen die Eigenschaften des Tornados mit ihren Körpern nachzuformen und zu erleben, indem sie sich sehr schnell mit ausgestreckten Armen drehen: eine Art Verkörperung, Darstellung, Nachahmung der Eigenschaften des Naturphänomens. Dies kann ihnen ermöglichen, sich in die Lage zu versetzen und körperlich-sinnlich zu erleben, wie physische Kräfte wirken.

Bei der Betrachtung der Form des Miteinanders dieser Ortsgeschichte wird deutlich, dass gemeinsames, einander zugewandtes, alle Aspekte einbeziehendes und dokumentierendes Erkunden zu neuen Sichtweisen und Hypothesen führen kann. Diese wiederum werden gleich mit zuhandenen Materialien (Eimer, Wasser) projektartig experimentierend, mit ihren Körpern hantierend untersucht. Die Kinder nutzen ihre Körper, ihre Sinne und ihr Erleben, um den faszinierenden Wirbelsturm als Naturphänomen erfahren zu können. Wissen über Natur entsteht im eigenen Erproben als ein ständiges Fragen, als („ko-konstruktives“) (K. Lilie, S. 9) Nachdenken über Natur.

Ein weiteres Beispiel aus der Einrichtung Lilie zeigt etwas andere Weisen des Lernens gemeinsamen Lebens:

*Anna (5 J.) zeigt der Pädagogin Gabriela aufgebracht große Wurzeln, die von spielenden Kindern von einem Busch abgerissen wurden. Ella (4 J.) verweist auf „Frida, die es war“. Die Pädagogin sucht mit den involvierten Kindern ein Gespräch und fragt, wofür die Pflanzen die Wurzeln brauchen. „Fürs weiterwachsen“, gibt Anna an. Die Pädagogin ergänzt, dass die Hecke mit den Wurzeln das Wasser aus dem Boden holen und trinken. „Aber wenn ihr die Wurzel abmacht...“, ist die Pädagogin besorgt. „Dann kann sie nicht mehr trinken“, unterbricht Frida. „Dann kann sie nicht mehr wachsen“, stellt Ella traurig fest. Mitfühlend und ernst zeigt die Pädagogin auf die braune Bäumchen hinter dem Kitazaun, die ganz vertrocknet sind: „Wenn die Hecke keine Wurzel mehr hat, dann kann sie nicht mehr trinken und wird so trocken wie die Bäumchen dahinten. Das finde ich gar nicht gut.“ Die Kinder sehen nachdenklich und betroffen aus. Die Pädagogin schlägt vor: „Wenn ihr die Wurzel auf dem Boden seht, sagt Bescheid, dann müssen wir Erde darauf machen, aber bitte nicht abmachen, sonst wachsen sie nicht mehr. Das wäre schade!“ Sie nehmen die Wurzel in die Gruppe mit, um sie anderen zu zeigen (Geschichte Busch, Kita Lilie G2).*

Welche Beziehungen, welche Dilemmata bei der Art des Zusammenlebens und welches Wissen deckt die Ortsgeschichte auf? Ein Kind zeigt sich von der gefundenen Wurzel betroffen. Das geht auch der Pädagogin nahe. Die Pädagogin

sucht nun herauszufinden, ob Kinder die Bedeutung der Wurzel für den Busch kennen, ob sie also das nötige Wissen für einen verantwortlichen Umgang mit dem Busch haben. Anders als im Beispiel mit dem Tornado verschieben sich hier die Relationen: Der Busch ist nicht wie der Tornado primär ein Bildungsanlass für Kinder. Nicht nur Kinder sind hier im Zentrum mit ihren Bedürfnissen. Es wird aufgezeigt, inwiefern kindliches Handeln reale Konsequenzen für das Leben der Pflanze hat. Die Pädagogin bringt dieses Wissen ein, artikuliert auch ihre Betroffenheit und die Verletzbarkeit des Busches als ein pflanzliches Lebewesen. Das Benennen der Verursacherin „Frida wars“ weist darauf hin, dass einige bereits ahnten, dass das Abreißen der Wurzel nicht in Ordnung ist. Hier geht es aber nicht nur um Regeln des Zusammenlebens, die nur den Menschen passen müssen, sondern es geht um reale Auswirkungen eigenen Handelns auf andere Lebewesen in der Umgebung, die empfindsam sind und verdursten, wenn man ihnen die Wurzeln nimmt. Die Pädagogin sucht, an Werten des Zusammenlebens orientiert, die Tragweite der Handlungen zu vermitteln. Sie versucht die Kinder dafür zu sensibilisieren, dass bestimmtes Handeln zu zerstörerischen Folgen für Pflanzen führen kann und erläutert, wie es verhindert werden kann. Sie zeigt eindringlich ihr eigenes emotionales Ergriffen-sein über die abgerissene Wurzel und die Folgen für den Busch. Die reine Information und Wissen helfen nicht – es braucht Mitgefühl (vgl. Trinley 2014, S. 143 f.; Pelluchon 2020). Emotionen spielen eine wichtige Rolle bei ethischen Fragen des Miteinander-Lebens.

In der Szene formiert sich ein Ort, an dem miteinander leben Lernen auch emotional thematisch wird. Menschen und Pflanzen sind miteinander verbunden. Diese Verbundenheit und die Qualität der Beziehung kann zugänglich im Gewahrwerden des Verdurstens von Pflanzen werden. Was wir tun, bleibt nicht ohne Auswirkungen auf andere. Eine besuchte Weiterbildung zu BNE und die BNE Zertifizierung der Kita hat u. U. die Fachkräfte dieser Einrichtung für diese Zusammenhänge sensibilisiert. Multispezies Lernen bedeutet, den Blick auf die Relationen von Menschen und Pflanzen zu richten (vgl. Common Worlds Research Collective 2018). Dabei gilt es Zusammenhänge und Wechselwirkungen zu verstehen.

Wie ist ein Zusammenleben möglich? Wissen und Mitgefühl können zu Verantwortungsübernahme führen. Es gibt Werte, an denen man sich hierzu orientieren kann, um zu ökologisch-ethischem Handeln und nachhaltigen Formen des Zusammenlebens im pädagogischen Alltag zu kommen. Es sind: Wertschätzung, Respekt und Sorge für andere. Auch im Spiel, gilt es andere Lebewesen zu respektieren: z. B. nichts abreißen und freigelegte Wurzeln fürsorglich mit Erde zu bedecken. Mitgefühl kann Verbundenheit erfahrbar machen. Dieses geteilte Fühlen kann bedeuten, sich selbst als Teil der Natur und unseres Planeten Erde zu fühlen. Die Verfolgung eigener Interesse (Spielen, Forschen, Entdecken, etc.) hat Grenzen, wo Bedürfnisse anderer beschnitten werden. Dieses Dilemma erfahren die Kinder hier.

Reggiopädagogik mit dem Lernkonzept der Ko-Konstruktion (wie in der Tornado Geschichte), nutzt sinnlich-körperliche Erfahrungen und ästhetische Gestaltung als Mittel, nachhaltige Formen des Zusammenlebens mit pflanzlichen (und tierischen) Lebewesen zu erkunden und zu praktizieren, die Relationen und Bedürftigkeiten in den Blick nehmend, die an jeweiligen Orten des Zusammenlebens und Lernens in der Kita entstehen. Dabei gilt als Orientierung, dass Entwicklungen für alle gut sein sollen.

### 3.2 *Ortsgeschichte Kita Lavendel: Der Wildschweinkopf oder: Wie verändern sich im Team Orientierungen/Haltungen des Miteinanderlebens?*

Nachdem zunächst Erfahrungen von Kindern beim Miteinanderleben an Orten zwischen Naturelementen, Pädagog:innen, Büschen und deren Gestaltungen thematisiert wurden, soll nun die Frage gestellt werden, wie Orientierungen und Haltungen im Team zu diesen Fragen thematisch werden können, wie sie (weiter) entwickelt, bzw. transformiert werden können.

Politische Dokumente, die auf die Notwendigkeit einer Bildung im Kontext der Klimakrise, zu Nachhaltigkeit und globaler Verantwortung hinweisen, existieren bereits auf allen Ebenen: Die 17 SDG's<sup>3</sup> der UN, die Tashkent Declaration der UNESCO<sup>4</sup> von 2022, die Wissen, Fähigkeiten, Werte und Einstellungen angesichts des Klimawandels (global citizenship) für die frühe Kindheit fordert. Der deutsche, Nationale Aktionsplan Bildung fokussiert folgende Bereiche: Vernetzung in der Bildungslandschaft, Träger, Praxis, Aus-Fort-Weiterbildung<sup>5</sup>. An diesen mangelt es nicht, vom Haus der kleinen Forscher (Kauertz et al. 2019) an über Zertifizierungen zur nachhaltigen Kita (z. B. Stoltenberg 2011, Kita 21<sup>6</sup>). Auch in Referenzrahmen, Bildungsplänen und Konzeptionen tauchen diese Dimensionen vielfach auf.

Uns interessiert hier konkreter die Frage, wie ethisch-ökologische Lebensformen durch Arbeit an den Orientierungen und Haltungen zum Miteinanderleben auch mit anderen Lebewesen, im Kita-Team so thematisch werden, dass sie sich verändern können. In der Kita Lilie geschah dies durch Weiterbildung zu BNE und Zertifizierung als BNE Kita. Daraus sind, so unsere Analysen, neue Blickpunkte und Orientierungen für die Deutung von pädagogischen Situationen und zentrierenden Orten (z. B. Gemüsegarten) sowie neu wahrgenommene Akteur:innen (Brennerei, Igel, Bienen, Schmetterlinge usw.) in der Kita

---

3 Sustainable Development Goals of the UN

4 Tashkent Declaration and Commitments to Action for Transforming Early Childhood Care and Education, 16 November 2022

5 Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm.

6 Eine Bildungsinitiative für Nachhaltigkeit in der Kita

hinzugekommen. Unsere ethnografischen Forschungen zeigen, dass die Wege zu ökologisch-ethischen Sichtweisen und Arbeitsformen im Miteinander der Kitas sehr verschieden sind (vgl. Stenger et al. 2023, S. 155 f.).

Im Folgenden betrachten wir eine naturnahe Kita, die in der Konzeption bereits achtsame und respektvolle Beziehungen zu Natur betont, die mit Fürsorge u. a. für Beete und Vögel, mit ganzheitlichem Begreifen und wirklichen Begegnungen verbunden sind (vgl. K. Lavendel).

Dabei beziehen wir uns auf ein Interview mit der Kita-Leitung, das zwei Masterstudentinnen geführt haben (Depping/Schmitt 2023a) und das eine Grundlage für einen Artikel zu gewaltfreier Kommunikation in der Kitaentwicklung führte (vgl. Depping/Schmitt 2023b). Anhand dieses Interviews sollen Arbeitsweisen im Team an Orientierungen sichtbar werden.

*Obwohl es in der Kita Lavendel eine Konzeption gibt, herrschte in einer Gruppe Unklarheit die pädagogische Orientierung betreffend. So setzten sich der Vorstand (Kita-Leitung) mit der Gruppenleitung zusammen. Die Gruppenleitung beschrieb ihre Vorstellung zu dieser Frage in Form eines Baumes. Die Leitung berichtet: „Und die Gruppenleitung wollte unten in der Wurzel die Werte [...] [beschreiben].“ Von da aus wurden die folgenden Fragen verhandelt: „In welcher Welt möchtest du leben? Nach welchen Werten? Welche möchtest du verkörpern und leben? [...] Wer bist du in dieser Welt?“ (Transkript, i. F. TK. Depping/Schmitt 2023a). Von da aus kamen sie dazu, dass die Verkörperung der Werte, wie sie zusammenleben möchten oben in der Krone sichtbar werden sollte, und zwar als Umgang mit Raum, Zeit und Beziehungen. In diesem Moment kam die Konzeption erneut ins Spiel und wurde wiedererkannt in dem Bild.*

*Danach fragten sie alle Mitarbeiter:innen nach ihren Werten, schrieben sie dazu und integrierten sie im Wurzelbereich des großen Baumes. Es stellte sich heraus, dass auf der Ebene der Werte „große Einigkeit besteht. Die Problematik gibt es oben“ (ebd.), also beispielsweise bei der Frage, was Achtsamkeit als Wert in Bezug auf das Pflücken von Blumen bedeuten kann, denn „Blumen haben auch Bedürfnisse, haben auch ein Leben“ (ebd.), wie die Leitung erläutert (Geschichte Teamorientierungen, Kita Lavendel, Gespräch mit Leitung).*

Welche Vereinbarungen können wie getroffen werden und welche Werte können hier orientierend sein? Partizipativ wird hier mit dem Team an Orientierungen gearbeitet, wie auch an der Frage, wie diese Orientierungen im Alltag (Blumen pflücken) gelebt werden können. Das Bild des Baumes mit den Werten, von denen alles ausgeht, oder die hinter den Handlungen stehen, ist an der Wand orientierend, – in Konflikten können die Werte erneut betrachtet werden und gefragt werden, welche Werte jeweils orientierend waren. Auf diese Weise kann

die gemeinsame Basis und die Orientierung gestärkt werden. Ein blosser Verweis auf die Konzeption wäre nicht ausreichend, die Pädagog:in braucht möglicherweise das Gefühl an der Entstehung der gemeinsamen Orientierung neu beteiligt zu sein.

*Theoretischer Einschub: Gewaltfreie Kommunikation und convergent facilitation: M. Rosenberg und M. und A. Kasthan*

Bevor wir an einem Beispiel die Frage nach Abwägungs- und Abstimmungsprozessen, wie gemeinsames Leben gestaltet werden kann, wieder aufgreifen, braucht es eine Zwischenbemerkung zu gewaltfreier Kommunikation und Convergent facilitation im Anschluss an Marshall Rosenberg (2012) und Miki Kasthan (2020, 2023). Diese Zugänge stellen zur Zeit die wichtigsten Inspirationsquellen für die pädagogische Arbeit und Gestaltung der Entscheidungsprozesse im Team in der Kita Lavendel dar. Wichtige Impulse zur Möglichkeit für Transformation erhielt das Team zudem in persönlichem Training, coaching und Austausch mit Arnina Kasthan. Die Grundlage, bzw. das Grundprinzip ist immer die Frage: Wie können wir so handeln, dass es für alle gut ist (auch für Mit- und Umwelt, andere Lebewesen). Dabei gilt es, die Auswirkungen aller Handlungen und vorhandene Ressourcen einzubeziehen, die wir wahrnehmen können. Wichtig ist, andere (Handlungen) nicht (moralisch) zu verurteilen, denn das würde zu Trennungen und Abwertungen und in eine Dichotomie von richtig und falsch führen. Wichtig ist, eigene Gefühle (Widerstände, Ärger, Freude), Bedürfnisse und Werte, bzw. die der involvierten Akteur:innen wahrzunehmen (nicht zu beurteilen), welche hinter Konflikten und Differenzen liegen und offenzulegen. Damit zeigt man sich mit seinen eigenen Bedürfnissen und Wertorientierungen und bittet darum (lässt anderen die Wahl), diese zu berücksichtigen. So sucht man nach gemeinsamen Lösungen, um alle Bedürfnisse einzubeziehen. Ziel ist die Integration unterschiedlichster Bedürfnisse. Convergent facilitation ist eine Methode für Situationen mit aussichtslos kontrovers erscheinenden Positionen (Kasthan 2020, 2023). „The fundamental principle of Convergent facilitation is, that people can collaborate on solutions, that work for all of them, when they comit to something, that they co-create, based on principles that they all agree to“ (Kastan 2023). Man beginnt mit der Sammlung von eigenen Bedürfnissen und Kriterien, die berücksichtigt werden sollten und die man so lange umformuliert, bis sie von allen Beteiligten als gemeinsamer Ausgangspunkt für die kooperative Arbeit mitgetragen werden können.

## Beispiel Ortsgeschichte der Kita Lavendel „Wildschweinkopf“

Der Umgang mit Herausforderungen und Konflikten im Miteinanderleben soll im Folgenden anhand eines Beispiels vom Wildschweinkopf thematisiert werden, den Leonhard, ein Vorstandsmitglied, eines Tages mitgebracht hat. Wie Haraway betont, fordern uns konflikthafte Ereignisse und Begegnung mit dem Anderen heraus, unruhig zu bleiben und uns über Fragen zu verständigen, wie wir gemeinsam leben wollen (vgl. Haraway 2018, S. 176).

*Ein Freund von Leonhard war bei einer Jagd dabei gewesen und Leonhard hat mitbekommen, dass ein Wildschwein geschossen wurde<sup>7</sup>. Der Kopf (Knochen mit wenigen Fleischresten) blieb übrig und Leonhard brachte ihn in die Kita mit. Die Kinder hatten Gelegenheit, dem Wildschwein nahe zu kommen. Der Kopf wurde zunächst in einem großen Wassertopf über einem offenen Feuer gekocht. Anschließend reinigten Kinder und Erwachsene den Kopf und bürsteten ihn ab. Die ganze Aktion war von sehr großem Interesse seitens der Kinder und von tiefen, in ihren Blicken und Gesten geäußerten Respekt dem Tier gegenüber getragen. Der Kopf zentrierte einen Ort des Begehrens, des Beteiligtseins, das viele Kinder in Bann zog (vgl. Geschichte Wildschweinkopf, Kita Lavendel, Gespräch mit Leitung, TK Depping/Schmitt 2023).*

Abb. 3 und 4: Kita Lavendel



---

7 In Deutschland besteht in den meisten Wäldern ein sehr hohes Wildschweinaufkommen. Es wird argumentiert, dass aufgrund fehlender natürlicher Feinde Wildschweine geschossen werden müssen, da sie sonst die jungen Triebe der jungen Bäume so kahlfressen, dass der Waldwuchs gefährdet wird. Diese Position wird jedoch kritisch diskutiert (vgl. Wohlleben).



Quelle Abb.: Fachkräfte Kita Lavendel

Zur Erinnerung: In dieser Ortsgeschichte liegt der Fokus nicht auf möglichen Erfahrungen der Kinder mit anderen Lebewesen (Multispezies Lernen), auch nicht auf der didaktischen Gestaltung der Situation, sondern auf der Ebene der Thematisierung im Team, auf der Entwicklung pädagogischer Orientierungen zur Frage des Miteinanderlebens. Die archaisch anmutende Situation schafft einen eigenen Ort, der die Beteiligten einnimmt und unterschiedliche Reaktionen erzeugt: Der Kopf des toten Tieres, der kochende Kessel über dem Feuer, die Berührung des Kopfes durch Leonhard mit bloßen Händen, von Seiten der Kinder mit Instrumenten, weckt sehr unterschiedliche, starke Gefühle bei den aktiv und passiv Beteiligten, die wiederum auf jeweilige Bedürfnisse und Werte, Orientierungen und Haltungen im Team hinweisen. Das Wildschwein, aus seinem Leben im Wald gerissen, ruft Gefühle und Gedanken auf, tritt in das Leben von Menschen ein und wirft grundlegende Fragen auf. Wie aber wurden die Gefühle und Gedanken im Team thematisch? Hier kann nur eine Spur wiedergegeben werden:

*So äußerte sich im Nachhinein der Pädagoge Ole im Gespräch mit der Leiterin, dass er diese Situation nicht vor den Eltern vertreten könne. Es stünde nicht im Konzept. Die Leitung weist daraufhin, dass im Konzept steht: „Wir schaffen Räume, wo Kinder sich von Menschen und Situationen inspirieren und herausfordern lassen können. Und von Natur“ (ebd.). Ole besteht darauf, dass der andere Kollege, der es gemacht hat, es auch verantworten müsse. Die Leitung erwidert, dass sie nicht wolle, dass jeder nur für sich handle. Dann berichtet sie von einem „Aha-Moment“ im Gespräch. Die hilfreiche Erkenntnis besage, nicht alles müsse von allen gleich gemacht werden, man muss nicht „glücklich“ (ebd.) damit sein, aber man sollte es vertreten können, wenn Eltern nachfragen. Wenn man Widerstände empfindet oder eine Handlung nicht annehmen kann, ist es wichtig in einen Dialog zu gehen, um es nachvollziehen zu können. Zu uns*

*sagte die Leitung im Interview: „Ich hätte mir das (mit dem Wildschweinkopf) nicht zugetraut. Da sind so viele Themen drinnen: Tod, Umgang mit Tieren, das Jagen, Blut, Religion: Wir haben Eltern aus mindestens vier Religionen!“ (vgl. Geschichte Wildschweinkopf, Kita Lavendel, Gespräch mit Leitung, TK Depping/Schmitt 2023).*

Es kam dann zur Aussprache mit den beiden Pädagogen: Leonhard meinte, „er fand das eine spannende Sache und hätte es deshalb gemacht“ (ebd.). Als Werte im Hintergrund könnten hier, im Rückgriff auf die im Baumbild genannten Werte bei Leonhard Neugierde stehen, Teilen einer Erfahrung, Vielfalt in der Kita erlebbar machen, Vertrauen zutrauen und Respekt in Kontakt, auch mit dem (toten) Tier. Auf der anderen Seite, bei Ole könnte vielleicht auch Verantwortung und Respekt stehen, orientiert durch die Bedürfnisse, Sicherheit, Schutz und Wohlfühlen für alle zu gewährleisten, auch gerade für Kinder. Erläuternd muss hier eingebracht werden, dass im großen Freigelände immer wieder tote Tiere (Insekten, Mäuse usw.) gefunden und in mit verschiedenen Ritualen begraben werden. Tote Tiere sind also nichts Außergewöhnliches für die Kinder.

Im Dialog der beiden Mitarbeiter wird nicht eine Position bevorzugt, sondern gesprächsbereit im Sinne einer Feedbackkultur (auch im Hinblick auf Werte der Kita), moderiert durch die Leitung auch in emotional aufwühlenden Situationen wahrnehmen und respektvoll nachvollziehen zu können, was den anderen bewegt und Lösungen zu finden (ohne sofort zu urteilen). Das Entscheidende, der im Prozess erarbeiteten Sichtweise ist: Man würde nicht selbst so handeln, „es muss nicht ideal sein für mich“, wie die Leitung sagt, „aber annehmbar“. Mit dem annehmbar-sein ist, wie sie sagt, „die Schwelle niedriger und wir haben mehr Vielfalt.“ Das Fazit am Ende war, wie sie sagt: „Unterwegs zur Gestaltungs- und Verantwortungsgemeinschaft“ (ebd.).

Das Vorgehen betrachtend fällt auf, dass es ein offener Erkundungsprozess ist, in dem über Übereinkünfte des Zusammenlebens, z. B. in kritischen Situationen zur Disposition stehen, Werte, auch mit Bezug zur Konzeption aufgerufen, neu verhandelt und abgestimmt werden. Insofern zeigen sich Parallelen zu dem von Nentwig-Gesemann und Kolleg:innen (2011) in ihren Überlegungen zur professionellen Haltung beschriebenen forschenden Lernen. Es sind Erkundungen, die aber nicht nur reflexiv sind. Eine besondere Rolle nimmt hier das mit-sich-in-Kontakt-Sein ein, d. h. das körperliche Spüren, das Achten auf Gefühle, denen im Dialog nachgegangen wird. „Gefühle sind im Sinne der gewaltfreien Kommunikation Indikatoren, ob Bedürfnisse erfüllt oder unerfüllt sind. Auf der Grundlage der Einbeziehung von Gefühlen und Bedürfnissen kann eine aufrichtige Bereitschaft entstehen, sich darauf einzulassen, „kooperative Strategien zu entwickeln“, wie die Leiterin erläutert. Diese Dimension ist sehr wichtig, um Auswirkungen von Handlungen auf sich, aber auch auf andere Lebewesen einbeziehen zu können. Es wird nach Vereinbarungen gesucht, die aber nie als absolute Verbote (außer in Bezug auf tödliche Gefahren) ausgesprochen werden,

um jede:n einzelnen immer wieder prüfend mit einbeziehen zu können. Stimmt das noch, ist es annehmbar, fühlt sich das noch lebendig an? Entspricht das der Weise, wie wir als Team – nach welchen Werten – miteinander leben wollen? Dieser grundsätzliche Ansatz, in einer Welt leben zu wollen, die für alle gut ist, antwortet auf die Komplexität und Unwägbarkeit der Situationen und Entwicklungen, wie sie herausfordert durch die sozial-ökologischen Krisen auch in der Kita vorzufinden ist. Gemeinsam die Verantwortung hierfür übernehmen zu wollen, bedeutet, sich auch mit Kindern in diese ethisch-ökologischen Abwägungen immer wieder einzulassen – und im Dialog bleiben, um alle einzubeziehen und Vielfalt zu ermöglichen in der Entwicklung von Lebensweisen, die für alle gut, Wohlbefinden stiftend, oder aber manchmal nur annehmbar sind. Nicht immer werden alle Bedürfnisse erfüllbar sein, dann gilt es, wie die Leitung sagt, „innezuhalten und zu trauern, aber nicht aufzugeben“ (Depping/Schmitt 2023a).

#### 4. Schlussgedanken

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den vorgestellten Geschichten für das Aufwachsen junger Kinder vor dem Hintergrund sozial-ökologischer Herausforderungen ziehen? Anliegen der phänomenologisch-posthumanistischen Untersuchung war es, am Beispiel von ausgewählten Geschichten der Frage nachzugehen, unter welchen didaktischen und konzeptionellen Voraussetzungen im pädagogischen Alltag nachhaltige Formen des Zusammenlebens gestaltet und wie bestehende Orientierungen und Einstellungen in Teams verhandelt und transformiert werden können. Dabei geht es um eine Veränderung von Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Begegnungsmöglichkeiten, um die Entwicklung von Orientierungen, Einstellungen und Verantwortungsbewusstsein. Es entstehen wichtige Grundlagen für versöhnlichere Lebensformen mit der Natur“ (Pelluchon 2020, S. 40), die ausgehend von der Körperlichkeit und Verletzlichkeit des Anderen, aber auch Erfahrungen der Neugier und Freude, die ethische Frage ins Zentrum rücken, wie „eine umsichtige Art, unsere Erde zu bewohnen“ (ebd., S. 50) möglich werden kann.

Die Herausforderung, die sich daraus ergibt, betrifft das ganze Bildungssystem, das notwendige Transformationen durch Erziehung, Bildung und Sozialisation anstoßen muss (vgl. Wulf 2020, S. 202). Es ist ein Umdenken im Umgang mit der Natur und auch miteinander erforderlich. Wulf folgend, ist es als eine Aufgabe des Menschens anzusehen, „seine Beziehungen zur Natur und zu sich selbst zu verändern“ (ebd.).

Wie wollen wir gemeinsam leben und mit sozial-ökologischen Herausforderungen anders umgehen? Was sind betroffene Werte, Bedürfnisse und Ziele? Diese Fragen stellen sich nicht in einem leeren Raum, sondern an lebendigen, zentrierenden, auch konflikthaften Orten in Kitas dar, die zwischen den Beteiligten

menschlichen und mehr-als-menschlichen Akteur:innen materiell-körperlich-diskursiv-ästhetisch-sinnlich-emotional berührend entstehen und das Miteinanderleben verweben. Die ausgewählten Beispiele zeigen, dass der jeweilige Sinn einer Situation in einem offenen Prozess gemeinsam gesucht, jeweils erprobt und pädagogisch gestaltet wird. Um diese Prozesse zu realisieren, bedarf es grundlegender relationaler Fähigkeiten, wie etwa der Responsivität, Sensitivität, Mitgefühl, Wahrnehmungsfähigkeit und einer verantwortungsbewussten Haltung gegenüber den Bedürfnissen, auch unserer Mitwelt gegenüber. So können Räume und Orientierungen entstehen, in denen sich geteilte Erfahrungen als jeweilige kulturelle Konfiguration ethisch-ökologischer Lebensformen materialisieren können.

Wir möchten mit unserem Beitrag (mit Malone et al. 2017) dazu einladen, nach alternativen Imaginationen des Miteinanders mit der menschlichen wie mehr-als-menschlichen Mitwelt in Forschungen und in der Praxis zu fragen.

## 5. Literatur

- Bilgi, Oktay/Huf, Christina/Kluge, Markus/Stenger, Ursula/Stieve, Claus/Wehner, Ulrich (Hrsg.) (2023): Zur Verwobenheit von Natur und Kultur. Theoriebildung und Forschungsperspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Braidotti, Rosi (2014): Posthumanismus. Leben jenseits des Menschen. New York und Frankfurt am Main: Campus.
- Braidotti, Rosi (2018): Politik der Affirmation. Berlin: Merve.
- Common Worlds Research Collective (2018): About the Collective (zuletzt aktualisiert am 27.06.2018). [www.commonworlds.net/about-the-collective/](http://www.commonworlds.net/about-the-collective/) (Abfrage: 31.08.2023).
- Cutter-Mackenzie-Knowles, Amy/Malone, Karen/Barratt Hacking, Elisabeth (Hrsg.) (2020): Research Handbook on Childhoodnature. Cham: Springer Nature Switzerland.
- Depping, Victoria/Schmitt, Leonie (2023a): Interview mit der Leitung der Kita Lavendel. Unveröffentlichtes Transkript.
- Depping, Victoria/Schmitt, Leonie (2023b): Fachkraft mit Superkraft – Wie Gewaltfreie Kommunikation Führungskräfte im Kita-Alltag bei einem wertschätzenden Umgang im Team unterstützen kann. [www.erzieherin.de/wie-gewaltfreie-kommunikation-fueh-rungskraeften-im-Kita-alltag-bei-einem-wertschaetzenden-umgang-im-team-unterstuetzen-kann.html](http://www.erzieherin.de/wie-gewaltfreie-kommunikation-fueh-rungskraeften-im-Kita-alltag-bei-einem-wertschaetzenden-umgang-im-team-unterstuetzen-kann.html) (Abfrage: 01.09.2023).
- Kauertz, Alexander/Molitor, Heike/Saffran, Andrea/Schubert, Susanne/Singer-Brodowski, Mandy/Ulber, Daniela/Verch, Johannes (Hrsg.) (2019): Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen. Wissenschaftliche Untersuchung zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Buderich.
- Haraway, Donna (2018): Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft im Chthuluzän. Frankfurt am Main/ New York: Campus.
- Kashtan, Miki (2020): The Highest Common Denominator: Using Convergent Facilitation to Reach Breakthrough Collaborative Decisions. Oakland, Californien: Fearless Heart Publications.
- Kashtan, Miki (2023): Convergent Facilitation. [www.agonda.de/methoden/convergent-facilitation](http://www.agonda.de/methoden/convergent-facilitation) (Abfrage: 01.03.2023).
- Kita 21. Eine Bildungsinitiative für Nachhaltigkeit in der Kita. [www.kita21.de/](http://www.kita21.de/) (Abfrage: 15.08.2023).
- Malone, Karen/Truong, Son/Gray, Tonia (Hrsg.) (2017): Reimagining Sustainability in Precarious Times. Singapore: Springer.
- Moss, Peter (2019): Alternative Narratives in Early Childhood. An Introduction or Students and Practitioners. New York: Routledge.

- Merleau-Ponty, Maurice (1994): Das Sichtbare und das Unsichtbare. München: Wilhelm Fink.
- Nancy, Jean-Luc (2003): Corpus. Zürich, Berlin: Diaphanes.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (Hrsg.): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Bildungsministerium für Bildung und Forschung. (Stand Juni 2017) [www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler\\_aktionsplan\\_bildung-er\\_nachhaltige\\_entwicklung\\_neu.pdf?\\_blob=publicationFile&v=3](http://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung-er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?_blob=publicationFile&v=3) (Abfrage: 24.08.2023).
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette /Richter, Sandra (Hrsg.) (2011): Professionelle Identität und Haltung frühpädagogischer Fachkräfte. München: WiFF Expertise.
- Pelluchon, Corine (2020): Wovon wir leben. Eine Philosophie der Ernährung und der Umwelt. Darmstadt: WBG Academic.
- Rosenberg, Marshall (2012): Gewaltfreie Kommunikation. Paderborn: Junfermann.
- Stenger, Ursula/Stieve, Claus/Zirves, Michele/Vitek, Kristina/Poliakova, Antonina (2023): Topographien kultureller Räume. Raumqualitäten in Kindertageseinrichtungen. In: Kalicki, Bernhard/Blatter, Kristine/Michl, Stefan/Schelle, Regine (Hrsg.) (2023): Qualitätsentwicklung in der frühen Bildung. Akteure – Organisationen – Systeme. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Stieve, Claus/Stenger, Ursula/Michele, Zirves/Poliakova, Antonina/Vitek, Kristina/Rapp, Leonard/Heidrich, Ann-Cathrin (Hrsg.) (2023): Wie Raumqualitäten entstehen – Erfahrungsräume in Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Stoltenberg, Ute (2011): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung für pädagogische Fachkräfte in Kitas. In: Stoltenberg, Ute/Thielebein-Pohl, Ralf. (Hrsg.) (2011): Kita21 – Die Zukunftsgestalter. München: Oekom, S. 27–55.
- Tashkent Declaration and Commitments to Action for Transforming Early Childhood Care and Education, 16 November 2022: [www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/11/tashkent-declaration-ecce-2022.pdf?TSPD\\_101\\_R0=080713870fab20000c44195894d4f9a407b9effeced7215edc62fead260d9b704dee2e4de232c70808854deb851430003f360723b4287d73fcb0ce4420ec1d7c214dad250da4b4d815f69bc3a277f0e2eed8e3d07117d4166a253b09871c790](http://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/11/tashkent-declaration-ecce-2022.pdf?TSPD_101_R0=080713870fab20000c44195894d4f9a407b9effeced7215edc62fead260d9b704dee2e4de232c70808854deb851430003f360723b4287d73fcb0ce4420ec1d7c214dad250da4b4d815f69bc3a277f0e2eed8e3d07117d4166a253b09871c790) (Abfrage: 23.07.2023).
- Trinley Dorje, Ogyen (2014): Umweltschutz. Neue Gefühle für die Erde entwickeln. In: Trinley Dorje, Ogyen (Hrsg.) (2014): Das Edele Herz. Die Welt von innen verändern. Berlin: edition steinrich, S. 132–152.
- Vladimirova, Anna/Rautio, Pauliina (Hrsg.) (2020): Unplanning Research with a Curious Practice-Methodology: Emergence of Childrenforest in the Context of Finland. In: Cutter-Mackenzie-Knowles, Amy et al. (Eds.) Research Handbook on Childhoodnature. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer, S. 335–360.
- Wohlleben, Peter: Wozu jagen? Eine Debatte über den Sinn, Tiere zu schießen: [www.geo.de/natur/tierwelt/21509-rtkl-peter-wohlleben-trifft-wozu-jagen-eine-debatte-ueber-den-sinn-tiere-zu](http://www.geo.de/natur/tierwelt/21509-rtkl-peter-wohlleben-trifft-wozu-jagen-eine-debatte-ueber-den-sinn-tiere-zu) (Abfrage: 10.06.2023).
- Wulf, Christoph (2020): Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

# „Das ist eine Situation, die entsteht einfach“ – Die Konturierung des Raums im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Kitas

Kathrin Hormann & Lena S. Kaiser

## 1. Einleitung

Im Kontext der Diskussionen um anregend gestaltete Lernräume sind innerhalb der letzten Jahrzehnte Lernwerkstätten unterschiedlicher Art in Kitas entstanden (vgl. Kaiser 2016, S. 83; Hormann/Schomaker 2018, S. 146 f.; Hormann 2020, S. 14). Obgleich der Raum als „besonders charakteristisch für die Beschreibung einer Lernwerkstatt“ (Kaiser 2016, S. 84) gilt, bleibt jedoch ungeklärt, welcher Raumbegriff der Diskussion um Lernwerkstätten zugrunde gelegt wird (vgl. Hormann 2023, S. 2). Insbesondere weisen Redewendungen, wie: Es geht darum, den Kindern „im doppelten Wortsinn ‚Raum zu geben‘“ (van Dieken et al. o. J., S. 6) darauf hin, dass Raum im Kontext von Lernwerkstätten mehrperspektivisch sowie doppeldidaktisch zu verstehen ist.

Diesem Impetus folgend wird der Begriff *Raum* in diesem Beitrag nicht als bereits definiert bzw. gegeben vorausgesetzt. Stattdessen wird expliziert, wie dieser Begriff im Kontext von Lernwerkstätten (bisher) verwendet wird. Nachdem im Kapitel 2.1 verschiedene Aspekte zum Raum und zur Raumgestaltung in Kitas sowie raumtheoretische Perspektiven dargelegt werden, wird resümiert, welche dieser *Raumperspektiven* im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Kitas berücksichtigt werden (Kap. 2.2). Darüber hinaus wird auf Grundlage der Darstellung von Forschungsergebnissen (Kap. 5) analysiert, mit welcher (Be-)Deutung pädagogische Fachkräfte Lernwerkstätten versehen (vgl. Kap. 6).

## 2. Theoretischer Referenzrahmen

### 2.1 *Raum und Raumgestaltung in Kitas*

Wenn in der (früh-)pädagogischen Praxis über Räume des Aufwachsens in Institutionen nachgedacht wird, ist der Fokus häufig auf die Frage gerichtet, wie die Räume in Kindertageseinrichtungen (Kitas) gestaltet werden sollen, damit

Kinder in ihnen möglichst gut lernen können (vgl. Hormann/Schomaker 2018, S. 142; Stieve et al. 2023, S. 7). Auch in fachpolitischen Diskussionen wird Räumen und deren Gestaltung eine zentrale Rolle zugeschrieben: Einerseits wird in Veröffentlichungen von Bund, Ländern und Kommunen eine „anregende und ansprechende Raumgestaltung“ (BMFSFJ/FFMK 2018, S. 38) gefordert und als wesentliche Voraussetzung für „gute Bildung und Betreuung“ (ebd.) angesehen. Andererseits nehmen auch die Bildungspläne der Bundesländer für die frühe Bildung in Kitas<sup>1</sup> indirekt Bezug zum Raum als Strukturqualitätsmerkmal<sup>2</sup>, indem in ihnen die Bereitstellung einer fördernden Lernumgebung hervorgehoben und darauf hingewiesen wird, dass Orte und Räume in der Kita so gestaltet sein sollen, dass sie vielfältige Gelegenheiten für die Eigentätigkeiten von Kindern, für Erprobungen und Gestaltungen bieten (vgl. Beez 2018, S. 18; Hormann 2023, S. 2).

Speziell Schüllenbach-Bülow und Stieve (2016) weisen jedoch darauf hin, dass von Räumen und Raumgestaltung die Rede ist, ohne dass geklärt ist, was Raum eigentlich bedeutet (vgl. ebd., S. 7). Diese Idee aufgreifend, erscheint es zielführend, „die puzzlehaft-kleinteilige Frage wie das Wort ‚Raum‘ in verschiedenen Zusammenhängen gebraucht wird und was es kontextgebunden jeweils bedeuten kann“ (Wehner 2015, S. 105) zu fokussieren.

Mittlerweile wird der Raumbegriff unterschiedlich verwendet (vgl. Schelle 2020, S. 184) und ihm werden je nach disziplinärem Zugang und Erkenntnisinteresse verschiedene Bedeutungen zugeschrieben. Der vorliegende Beitrag fokussiert in diesem Kapitel zunächst eine raumtheoretische Perspektive. Überdies erfolgt eine Einordnung der Diskussionen zur Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) – insbesondere unter Rückbezug auf raumtheoretische Überlegungen.

Aus raumtheoretischer Perspektive lassen sich zunächst zwei Raumkonzepte unterscheiden: (1) die Behälterraum- bzw. absolutistischen Raumkonzepte und (2) die Beziehungsraum- bzw. relativistischen Raumkonzepte. Behälterraumkonzepte bzw. absolutistische Raumkonzepte verweisen auf die Vorstellung eines „neutralen Gefäßes [...]“ (Löw/Sturm 2019, S. 15). Demgegenüber fokussieren Beziehungsraumkonzepte bzw. relativistische Raumkonzepte Gegenstände, wobei diese Gegenstände „Dinge, Tätigkeiten, Menschen, Institutionen, Normen und Regeln oder Weltbilder sein [können]“ (Löw/Sturm 2019, S. 15). Dem Beziehungs- oder Handlungsaspekt wird dabei eine vorrangige Rolle eingeräumt und der Raum wird als Ergebnis der Beziehungen zwischen den verschiedenen Gegenständen beschrieben (vgl. Löw/Sturm 2019, S. 16).

---

1 <https://www.bildungserver.de/bildungsplaene-fuer-kitas-2027-de.html>

2 Mit der Veröffentlichung der „NUBBEK“-Studie (2013) hat der Raum als Kategorie der pädagogischen Qualität an Bedeutung gewonnen und wird seitdem als „eigenständiges Strukturqualitätsmerkmal“ (Bensel et al. 2015, S. 326) angesehen.

Kritisch anzumerken ist, dass sowohl absolutistische als auch relativistische Raumkonzepte „raumtheoretische Engführung[en]“ (Kessl 2016, S. 7) darstellen. So ist die Vorstellung eines absoluten Raums eine raumtheoretische Engführung, weil sie die Interaktionen, die den Raum konstruieren, vernachlässigen. Jedoch verweist (der) Raum eben nicht nur auf die Interaktionen, die ihn konstruieren, „sondern immer auch auf die Konstellation, die zum Zeitpunkt der Interaktionen vorliegt und diese entsprechend rahmt“ (Schelle 2020, S. 184). Diesem Impetus folgend sollten Überlegungen zum Raum sich zum einen damit beschäftigen, wie Subjekte Räume beeinflussen, und zum anderen räumliche Arrangements und deren Einfluss auf soziale Prozesse berücksichtigen (vgl. Kessl 2016, S. 15).

Im Rahmen relationaler Raumkonzepte werden diese beiden Perspektiven miteinander verknüpft. Löw (2001/2015) prägte einen in diesem Sinne relationalen Raumbegriff, indem sie betont, dass jede Konstitution von Raum durch „die sozialen Güter und Menschen [...] einerseits und durch die Verknüpfung derselben andererseits“ (Löw 2015, S. 155) bestimmt ist. Der Raum ist dabei als etwas durch das Handeln der Subjekte Hergestelltes zu sehen, zugleich rahmt und beeinflusst er das Handeln und die Beziehungen der im Raum Lebenden. Damit ist Raum also sowohl „Bedingung“ als auch „Effekt sozialen Handelns“ (Breidenstein 2004, S. 89).

Löw (2015) spricht in diesem Zusammenhang von einer relationalen (An) Ordnung von Gütern und Menschen an Orten. Bezüglich der Raumkonstitution unterscheidet sie zwei Prozesse: (1) das Spacing und (2) die Syntheseleistung. Spacing meint dabei das „Platzieren von sozialen Gütern und Menschen bzw. das Positionieren primär symbolischer Markierungen, um Ensembles von Gütern und Menschen als solche kenntlich zu machen“ (Löw 2015, S. 158). Die Syntheseleistung umfasst die Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse, die Güter und Menschen zu Räumen zusammenfasst. Damit ermöglicht erst die Syntheseleistung, dass Ensembles sozialer Güter und Menschen wie ein Element wahrgenommen oder abstrahiert werden.

Bei der Konstitution von Raum im alltäglichen Handeln erfolgen die Syntheseleistung und das Spacing gleichzeitig, was bedeutet, dass Räume im Handeln einerseits durch Verknüpfung und andererseits durch Platzierung/Bauen etc. entstehen (vgl. Löw 2015, S. 160). Auf diese Weise konstituieren sich unterschiedliche *Räume* in der Kita.

Einerseits bedeutet dies, dass der zu pädagogischen Zwecken genutzte Raum häufig ein von erwachsenen Akteur:innen geschaffener Raum ist, der maßgeblich von den in diesem Raum gemeinsam mit den Kindern agierenden Pädagog:innen gestaltet wird. Andererseits sind Gestaltungsmöglichkeiten jedoch durch Rahmenbedingungen begrenzt: Planer:innen und Architekt:innen haben maßgeblichen Einfluss auf die Gestaltung des physischen Raums (vgl. Petmecky 2008, S. 53); finanzielle Ressourcen und formale Auflagen (z. B. des Trägers oder durch Vorschriften) beeinflussen die Raumgestaltung zusätzlich (vgl. Wilk/Jasmund

2015, S. 6). Das heißt, dass der Prozess, in dem der Raum konstituiert wird, „also nicht nur von pädagogischen, sondern auch von technischen, architektonischen, ökonomischen, organisatorischen und juristischen Faktoren beeinflusst [wird] und [...] dadurch nicht oder nur zum Teil pädagogisch reflektiert oder begründet [ist]“ (Knauf 2017, S. 34).

## 2.2 Raum im Kontext von Lernwerkstätten in Kitas

Im Kontext der Diskussion um inspirierende Lernräume in der Kita gelten Lernwerkstätten als real existierende, materielle und physische Räume, die anregungsreich gestaltet sind (vgl. Schmude/Wedekind 2014, S. 109; VeLW 2009, S. 4), indem in ihnen vielfältige Materialien bereitgestellt werden, die die Lernenden – in einer Kita also die Kinder – zum Staunen und Erkunden einladen sowie zum Entwickeln eigener Ideen und Fragen anregen sollen (vgl. Beez 2018, S. 7).

Trotz der unterschiedlichen Ausgestaltung von Lernwerkstätten gibt es einige Grundgedanken und Strukturierungsmerkmale, die in unterschiedlicher Ausprägung für alle Formen von Lernwerkstätten gelten (vgl. Hormann 2023, S. 12 f.). Bezugnehmend auf die (Qualitäts-)Merkmale sollen Lernwerkstätten als wandel- und veränderbare Räume angelegt sein (vgl. VeLW 2009, S. 9), die sich durch die Fülle und Vielfalt des in ihnen vorhandenen Materials (vgl. Pallasch/Reimers 1997, S. 85), „durch einen handelnden Umgang mit den Dingen“ (Kaiser 2016, S. 92) und ihre „inspirierende Arbeitsumgebung“ (VeLW 2009, S. 9) auszeichnen. Darüber hinaus sollen Lernwerkstätten besondere Lernbedingungen und Möglichkeiten bieten (vgl. Henneberg/Klein/Vogt 2014, S. 143–144) – sowohl für individuelle als auch für gemeinsame Aktionen mit anderen Lernenden (peers) und/oder pädagogischen Fachkräften (vgl. Hormann 2023, S. 23; VeLW 2009, S. 9).

Auch wenn sich rekurrend auf das Morphem *STATT* im Begriff *Lernwerkstatt* schlussfolgern ließe, dass damit eine Stätte als ein Ort oder ein Raum gemeint ist (vgl. Franz 2012, S. 22; Kaiser 2016, S. 83) und immer wieder auf die Bedeutung des physischen und anregungsreich gestalteten Raums Bezug genommen wird, kann „Lernwerkstatt [auch] als Prinzip“ (vgl. Henneberg/Klein/Vogt 2014, S. 141) und nicht nur als Raum ausgelegt werden. Die Kindertageseinrichtung zur Lernwerkstatt werden zu lassen, bedeutet demnach, dass Kinder „(fast) überall werkeln, experimentieren und arbeiten dürfen“ (Henneberg/Klein/Vogt 2014, S. 142) und damit an selbst gestellten Problemen auf individuelle Art und Weise lernen (können).

Damit wird Lernwerkstatt(arbeit) zu einem didaktischen Prinzip (früh-)pädagogischer Arbeit, bei der die Gestaltung der Lernwerkstatt und die Anordnung der Materialien in der Lernwerkstatt didaktisches Handeln darstellen und

pädagogische Fachkräfte die Aufgabe haben, implizite, sich aus der Selbsttätigkeit des Kindes entwickelnde Lernprozesse hervorzubringen und zu begleiten (vgl. ebd., S. 143).

Insgesamt ist jedoch kritisch anzumerken, dass Lernwerkstätten häufig lediglich als Behälter, in dem Bildungsprozesse stattfinden, fokussiert werden. Damit rücken absolutistische Konzepte in den Vordergrund und unberücksichtigt bleibt, wie Kinder als Schaffende und Expert\*innen ihrer eigenen Lebensräume bei der Raumgestaltung und -nutzung (vgl. Wilk/Jasmund 2015, S. 14f.) mitgedacht werden können.

Durch die im Positionspapier des VeLW vorgenommene Unterscheidung – zwischen (1) Lernwerkstatt als gestalteter Raum und (2) Lernwerkstattarbeit als „pädagogische Interaktion zwischen Lernenden und Lernbegleitung“ (Beez 2018, S. 7) – deutet sich zwar eine zweite Raumperspektive in der Diskussion an: Denn indem Lernwerkstattarbeit als pädagogische Interaktion zwischen Kindern und Fachkräften bzw. als „strukturell, organisatorisch und inhaltlich gestaltete[r] Interaktionsraum“ (Wedekind 2016, S. 208) aufgefasst wird, lassen sich auch Bezüge zum relativistischen Raumverständnis (vgl. Kap. 2.1) herstellen, ohne dass dies im Rahmen der Diskussion jedoch systematisch und unter Rückbezug zum Raumbegriff herausgearbeitet oder erörtert wird.

### 3. Forschungsstand und Fragestellung

Bislang gibt es nur wenige Studien zum Fachkrafthandeln in Lernwerkstätten in Kitas. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang die Forschungsarbeiten von Alemzadeh (2014) und Kekeritz (2017). Durch ihren ethnografischen Zugang fokussiert Alemzadeh (2014) insbesondere die Frage, wie es gelingen kann, eine Interaktion in der Lernwerkstatt *Natur* herzustellen und innerhalb geteilter Orientierungsmuster zu handeln. Auf Basis ihrer Auswertungen arbeitet sie Praktiken einer Pädagogik der frühen Kindheit sowie acht Typen pädagogischer Handlungspraxis heraus, „die dazu beitragen, Spiel- und Interaktionsprozesse aufrechtzuerhalten“ (Alemzadeh, 2014, S. 141). Interessant ist, dass seitens der pädagogischen Fachkräfte anscheinend ein Gleichgewicht zwischen Aktivität und Zurückhaltung angestrebt wird, um dem Kind möglichst viel Raum zu lassen. Auch wenn diese Ergebnisse im Kontext der Interaktionsgestaltung in der Lernwerkstatt aufschlussreich erscheinen, ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die *Lernwerkstatt Natur* keine Lernwerkstatt in einer Kita darstellt und sich der Kontext daher von dem einer Lernwerkstatt in Kitas unterscheidet, sodass die Ergebnisse dementsprechend nicht eins zu eins übertragbar sind.

Kekeritz (2017) untersucht in ihrer Forschungsarbeit die Frage, wie sich didaktische Interaktionen zwischen Kindern und Pädagog:innen „im kooperativen Setting der institutionsübergreifenden Lernwerkstatt im Übergang vom

Kindergarten in die Grundschule gestalten“ (Kekeritz 2017, S. 136) und arbeitet Interaktionsmuster verschiedener didaktischer Interaktionen sowie handlungsleitende Orientierungen der Pädagog:innen heraus. Auch bei dieser Studie unterscheidet sich der Kontext der institutionsübergreifenden Lernwerkstatt von dem einer Lernwerkstatt in Kitas, wodurch die Ergebnisse nicht genauso für Lernwerkstätten in Kitas übernommen werden können.

Insgesamt mangelt es bislang an einer Generierung und Systematisierung hinsichtlich der Bedeutung und Rolle des Raums im Kontext von Lernwerkstätten in Kitas sowie an empirischen Studien, die Aufschluss darüber geben, welche Bedeutung der Raum im Kontext von Lernwerkstätten für pädagogische Fachkräfte hat. Insbesondere fehlen bisher Studien, die die subjektiven Vorstellungen und Überzeugungen zur Gestaltung und Konturierung des Raums im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit) in Kitas fokussieren.

Dies nimmt sich der vorliegende Beitrag zum Anlass und rückt zwei Fragestellungen in den Mittelpunkt:

- Welche subjektiven Vorstellungen und Überzeugungen pädagogischer Fachkräfte lassen sich hinsichtlich der Gestaltung und Konturierung des Raums im Kontext von Lernwerkstätten in Kitas rekonstruieren?
- Welche (Handlungs-)Strategien nutzen pädagogische Fachkräfte im Rahmen der Interaktionsgestaltung, um Räume in der Lernwerkstatt hervorzubringen und zu gestalten?

Der Fokus ist dadurch auf didaktische Fragen gerichtet, bei denen das Spannungsverhältnis und das Ergänzungsverhältnis von pädagogischem Handeln in vorbereiteten Räumen (hier Lernwerkstätten) thematisiert werden, wobei als durchgängige begriffliche Figur für diese Spannung die (Handlungs-)Strategien pädagogischer Fachkräfte im Rahmen der Interaktionsgestaltung in der Lernwerkstatt genutzt werden.

#### **4. Untersuchungsdesign**

Die in diesem Beitrag dargestellte Untersuchung und deren Ergebnisse basieren auf qualitativ erhobenen Daten im Rahmen der kumulativ angelegten Dissertation. Für die Dissertation wurde der Forschungsstil der Reflexiven Grounded Theory (vgl. Breuer/Muckel/Dieris 2017) als Methodologie genutzt. Ziel dieses Vorgehens ist es, aus einem Untersuchungsbereich, der im zirkulären Forschungsprozess immer weiter ausdifferenziert wird, eine gegenstandsbezogene Theorie (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 7f.) zu entwickeln. Bei der Fallauswahl wird dabei bewusst auf vorab bestimmte Auswahlkriterien verzichtet und das Sample wird

stattdessen schrittweise entwickelt (vgl. Strübing 2003, S. 154; zur ausführlicheren Darstellung vgl. Hormann 2023). Von allen an der Datenerhebung beteiligten Personen liegen Einverständniserklärungen vor; diese sowie das Forschungsdesign wurden von der Stabsstelle Datenschutz der Leibniz Universität Hannover unter Berücksichtigung der geltenden Rechtsvorschriften geprüft. Es liegt zudem ein positives Votum der Zentralen Ethikkommission der Leibniz Universität Hannover vor. Das Forschungsdesign wurde hinsichtlich ethischer Gesichtspunkte, wie (1) Freiwilligkeit der Teilnahme sowohl bei den Kindern als auch bei den Erwachsenen, (2) Sicherstellung informierter Einwilligung und (3) Wahrung informationeller Selbstbestimmung durch Vertraulichkeit und Anonymisierung, auf seine empirische Umsetzbarkeit geprüft.

#### 4.1 Beschreibung des Samples

Die Datenbasis für die Falldarstellungen in diesem Beitrag bilden Stimulated Recall Interviews (vgl. Calderhead 1981; Messmer 2015; Thole et al. 2016), die mit zwei pädagogischen Fachkräften aus einer Kita, die nach dem Lernwerkstattprinzip arbeitet, geführt wurden. Die Kita arbeitet nach dem Konzept der offenen Arbeit und hat die gesamte Einrichtung als Lernwerkstatt gestaltet. Dazu wurden in der Kita Lernwerkstätten mit verschiedenen Schwerpunkten (bspw. Bauen und Konstruieren, Naturwissenschaft und Technik) eingerichtet. Diese stehen den Kindern täglich in der Form zur Verfügung, dass sie selbst entscheiden dürfen, in welche Lernwerkstatt sie gehen, mit wem sie interagieren, wie lange sie dortbleiben und was sie in der Lernwerkstatt ausprobieren wollen.

Das Sample setzt sich aus zwei weiblichen pädagogischen Fachkräften zusammen. Weitere Informationen zur Beschreibung des Samples sind in der folgenden Tabelle zusammenfassend dargestellt.

Tab. 1: Beschreibung des Samples

Einrichtung	Päd. Fachkraft	Alter	Ausbildung/Studienabschluss	Berufserfahrung
Kita 1_13	Anke Kaspar <sup>3</sup>	50 Jahre	Diplom-Pädagogin	18 Jahre
Kita 1_13	Ulrike Unger	57 Jahre	Erzieherin	34 Jahre

#### 4.2 Methodisches Vorgehen

Da Menschen in der Lage sind, Raumkonstruktionen in Worte zu fassen und in reflexiven Kontexten einen Teil ihres Wissens um Räume, das im Alltag durch das praktische Bewusstsein gesteuert wird, in ein diskursives Bewusstsein zu überführen und es ihnen daher möglich ist, zu verbalisieren, wie sie Räume

3 Alle im Beitrag verwendeten Namen sind pseudonymisiert

schaffen (vgl. Löw 2015, S. 64), wurden im Rahmen des forschungsmethodischen Vorgehens Stimulated Recall Interviews (vgl. Calderhead 1981; Messmer 2015; Thole et al. 2016) eingesetzt. Das übergeordnete Ziel bestand darin, eine introspektive Perspektive auf die Gedanken, Gefühle und Absichten der Akteur:innen (vgl. Konrad 2010, S. 476) – hinsichtlich ihrer Vorstellungen zur Raumgestaltung in der Lernwerkstatt – zu erlangen. Als Stimulus und Ausgangspunkt für die Retrospektion auf die eigene Handlungspraxis wurde das eigene Handeln in einer zuvor erlebten Situation genutzt (vgl. Hormann 2022, S. 31), indem Videos von Interaktionen in der Lernwerkstatt (durch die Forscherin) erstellt wurden. Im Mittelpunkt stand dabei die alltagsintegrierte Begleitung von Interaktionen in der Lernwerkstatt. Eine thematische Einschränkung wurde nicht vorgenommen. Überdies konnten die pädagogischen Fachkräfte die Lernwerkstatt, die Situation und die (Klein-)Gruppenkonstellation der Kinder sowie den Aufnahmefokus, den Beginn und das Ende der Videoaufnahme selbst bestimmen. Die Videos sind circa 25 Minuten lang.

Die Stimulated Recall Interviews wurden direkt im Anschluss an die videografierte Situation in der Kita geführt, wobei die Reflexion (zum gesamten Video) in einem zweischrittigen Prozess erfolgte: Im Rahmen eines ersten offenen Zuganges zum Video wurden die pädagogischen Fachkräfte – in Anlehnung an die Methode des Lauten Denkens (vgl. Konrad 2010, S. 476) – durch einen erzählergenerierenden Eingangsimpuls aufgefordert, alles, was ihnen beim Schauen des Videos und in der videografierten Situation durch den Kopf ging, zu verbalisieren. Die Interviewerin hielt sich in diesem ersten Schritt im Hintergrund und die Erzählung der pädagogischen Fachkräfte wurde durch keinerlei (Nach-)Fragen unterbrochen. Außerdem hatten die pädagogischen Fachkräfte die Möglichkeit, das Video an für sie relevanten Stellen zu stoppen. In einem zweiten Schritt wurde an die Verbalisierungen der pädagogischen Fachkräfte aus dem ersten Teil angeknüpft, indem vertiefend immanente und exmanente (Nach-)Fragen (vgl. Helfferich 2009; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 123 f.) gestellt wurden (vgl. Hormann 2022, S. 32). Insgesamt dauerten die Interviews circa 45 Minuten.

Im Rahmen des forschungsmethodischen Vorgehens wurden zwei verschiedene Datensorten (Videos sowie Audios vom Interview) erzeugt. Nach der Datenerhebung wurden die Stimulated Recall Interviews in Anlehnung an TiQ<sup>4</sup> transkribiert (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 167) und anonymisiert. Die Auswertung der Stimulated Recall Interviews erfolgte nach den Kodierprinzipien der Grounded Theory (vgl. Breuer/Muckel/Dieris 2017; Strauss/Corbin 1996).

---

4 „TiQ“ bedeutet „Talk in Qualitative Social Research“ und ist ein erweitertes sprachwissenschaftliches Transformationsformat für eine rekonstruktive Auswertung von Transkriptionen.

### 4.3 Reflexion der Gütekriterien

Um den eigenen Forschungsprozess an wissenschaftlich anerkannten Qualitäts- und Gütekriterien auszurichten, erfolgte einerseits eine Orientierung an den Essentials der GTM (vgl. Strauss 1998) – Kodieren, das theoretische Sampling, die komparative Analyse und das Memo-Schreiben. Andererseits wurde der Forschungsprozess an den Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. Strübing et al. 2018) sowie an den Evaluationskriterien einer Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 217 f.) ausgerichtet (zur ausführlicheren Darstellung vgl. Hormann 2023).

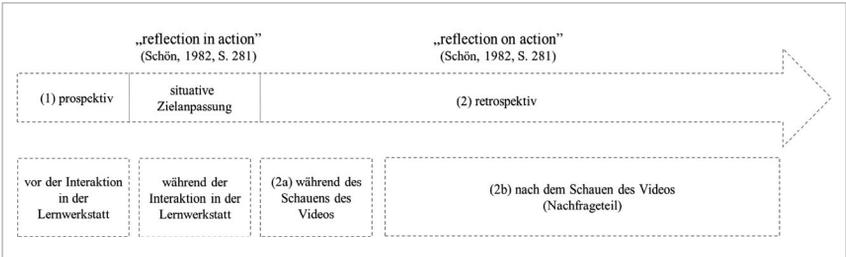
Zu Beginn des eigenen Forschungsprozesses erfolgte eine Explikation und Reflexion der „Präkonzepte [der Forscherin], d. h. der apriorischen, die Erkenntnisoptik kalibrierenden Voraussetzungen“ (Breuer/Muckel 2016, S. 70) durch eine selbstexplorative Niederschrift im persönlichen Forschungstagebuch. Diese wurde durch die fortlaufende reflexive Fokussierung und Dokumentation der Entwicklungen im Forschungsprozess ergänzt. Dabei wurde das theoretische Vorwissen bewusst und reflexiv in den Forschungsprozess einbezogen (vgl. ebd.; Breuer/Muckel/Dieris 2017; Strauss/Corbin 1996, S. 217 f.). Um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu erreichen, wurde der Forschungsprozess in all seinen Teilschritten dokumentiert und ein systematisches Vorgehen transparent eingehalten (vgl. Strübing et al., 2018, S. 93). Zur Herstellung einer möglichst hohen Transparenz des Auswertungsprozesses wurden während des gesamten Forschungsprozesses vielfältige Planungs-, Methoden-, Auswertungs- und Theoriememos verfasst, die zu Systematisierungen und Entscheidungen im Forschungsprozess geführt und wesentlich zur Theoriebildung beigetragen haben (vgl. Breuer/Muckel/Dieris 2017, S. 177 ff.; Kuckartz 2010). Diese Memos sowie die Entwicklung der Codes und Kategorien wurde einerseits im Forschungstagebuch (vgl. Breuer/Muckel/Dieris 2017, S. 176) sowie darüber hinaus durch die Verwendung einer QDA-Software (vgl. u. a. Kuckartz et al. 2008) dokumentiert. Bei der Entwicklung der Codes und Kategorien wurden verschiedene Perspektiven und Deutungen berücksichtigt, indem in einer Auswertungsgruppe ein Abgleich mit Deutungsweisen von Peers vorgenommen (vgl. Breuer/Muckel/Dieris 2017, S. 250) und nicht eindeutige Stellen im Rahmen von Forschungskolloquien und Workshops diskutiert wurden.

## 5. Ergebnisdarstellung

In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse dargestellt, die im Auswertungsprozess der Stimulated Recall Interviews analysiert wurden. Um differenzierte Erkenntnisse in Bezug auf die Fragestellung des Beitrags eruieren zu können, wurde bei der Auswahl berücksichtigt, dass die Ergebnisse Fallvergleiche – im

Sinne der minimalen und maximalen Kontraste – ermöglichen. Dabei wird an die bisherigen Ergebnisdarstellungen (vgl. Hormann 2022; Hormann 2023) angeknüpft. Für den Auswertungsprozess wurden die Kodierprozeduren des offenen, axialen und selektiven Kodierens (vgl. Breuer/Muckel/Dieris 2017; Strauss/Corbin 1996) als iterativ-zyklischer Prozess angewendet, indem Codes, Konzepte, Kategorien und die entsprechenden Dimensionen eruiert wurden. Im Rahmen des axialen Kodierens (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 86) konnte die Achsenkategorie: *Die pädagogischen Fachkräfte beschreiben ihre Ziele und deren Veränderung im Prozess* (kurz: *Zielverlauf*) als für den Theorieentwicklungsprozess zentrale Kategorie analysiert werden. Anhand ausgewählter Fallbeispiele wird im Folgenden der dabei eruierte prozessartige Verlauf expliziert, wobei zwischen verschiedenen Zeitpunkten unterschieden wird: Die erste Differenzierung erfolgt in Bezug auf den *Zeitpunkt der Verbalisierung* durch die pädagogischen Fachkräfte. Dabei wird zwischen (1) *prospektiv* (vor der videografierten Situation) und (2) *retrospektiv* (im Rahmen der Stimulated Recalls) von den pädagogischen Fachkräften benannten Zielen unterschieden. Zudem ist im Rahmen der retrospektiven Verbalisierung der Ziele noch einmal zwischen: (2a) *direkt während des Schauens des Videos* und (2b) *nach dem Schauen des Videos im Rahmen des Nachfrageteils* zu differenzieren. Die folgende Abbildung stellt die verschiedenen Zeitpunkte noch einmal zusammenfassend dar.

Abb. 1: Kategorie *Die pädagogischen Fachkräfte beschreiben ihre Ziele und deren Veränderung in der Situation (Zielverläufe)*



(eigene Abbildung)

Im Rahmen der Falldarstellungen erfolgt einleitend zunächst eine kurze Situationsbeschreibung, die dann jeweils durch ausgewählte Beispiele aus den Stimulated Recall Interviews ergänzt wird. In Anlehnung an Kuckartz et al. (2008, S. 27) wurde für die Falldarstellungen eine sprachliche Glättung vorgenommen, um den Fokus auf den semantischen Inhalt des Redebeitrags zu setzen. Die folgende Tabelle gibt zusammenfassend einen Überblick.

Tab. 2: Überblick zu den Fällen

Päd. Fachkraft	Einrichtung	Lernwerkstatt	Videosituation	Thema
Anke Kaspar	Kita 1_13	Lernwerkstatt <i>Bauen und Konstruieren</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• beginnt als dyadische Situation;</li> <li>• später Kleingruppe;</li> <li>• besonderer Fokus auf ein Kind gerichtet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bauprozess mit (Schuh-) Kartons</li> </ul>
Ulrike Unger	Kita 1_13	Lernwerkstatt <i>Naturwissenschaft und Technik (Forscherraum)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kleingruppe;</li> <li>• Veränderung der Gruppenkonstellation im Prozess;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schmetterlinge schlüpfen aus Kokons</li> </ul>

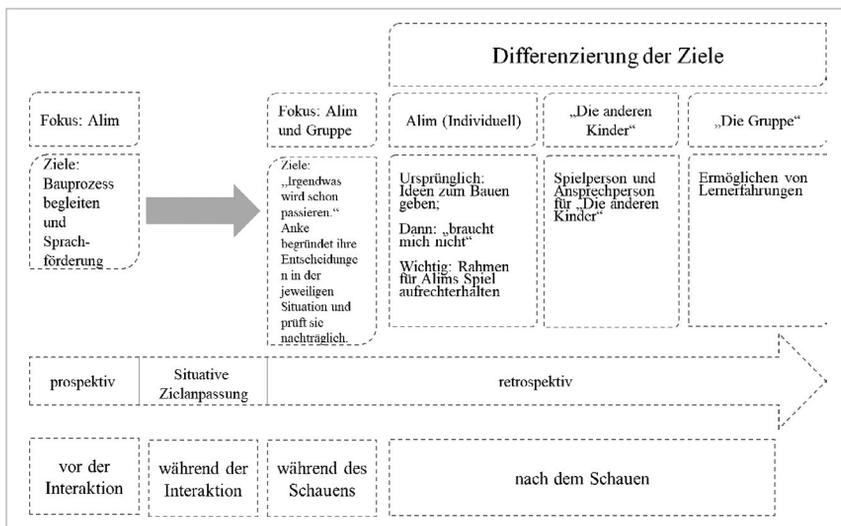
### 5.1 Falldarstellung Anke Kaspar: Raum für Alims Spiel herstellen und aufrechterhalten

#### Situationsbeschreibung

Die gefilmte Situation mit Anke Kaspar findet in der Lernwerkstatt *Bauen und Konstruieren* statt. Die Lernwerkstatt ist als multifunktionaler Raum eingerichtet, der von den Kindern verändert werden kann. Den Kindern stehen u. a. eine Bank zur Teilung des Raums oder als Bewegungselement, ein Podest sowie (Schuh-)Kartons in unterschiedlichen Größen (frei zugänglich) zur Verfügung. Die Interaktion beginnt zunächst als dyadische Situation mit dem Jungen Alim. Durch das Hinzukommen weiterer Kinder verändert sich die zunächst als Dyade begonnene Spielsituation im Verlauf hin zu einer Kleingruppensituation, in der Alim jedoch weiterhin allein agiert.

Die nachfolgende Abbildung, auf die im weiteren Verlauf Bezug genommen wird, verdeutlicht den Zielverlauf während der unterschiedlichen Thematisierungszeitpunkte:

Abb. 2: „Zielverlauf“ von Anke Kaspar (eigene Abbildung)



**Prospektiv (vor der videografierten Interaktion)** verbalisiert Anke, dass Alim in der Lernwerkstatt *Bauen und Konstruieren* aktiv ist und sie diese Situation nutzen möchte, um ihn in seinem Bauprozess zu begleiten – mit dem Ziel, ihm einerseits neue Impulse für das Bauen geben zu wollen. Andererseits führt Anke aus, dass sie die Interaktion mit Alim auch zur alltagsintegrierten Sprachförderung nutzen wolle.

**Während des Schauens des Videos** nimmt Anke Bezug auf ihre ursprüngliche Idee, etwas mit Alim machen zu wollen und verbalisiert, dass sie die (Aufnahme-)Situation als herausfordernd und als besondere (nicht alltägliche) Situation wahrgenommen habe. Darüber hinaus entsteht der Eindruck, als würde sie – unter Hervorhebung dieser wahrgenommenen Andersartigkeit – nachträglich begründen wollen, warum sie sich in der Situation nicht nur Alim, sondern auch den anderen Kindern zugewendet habe:

*„[...] also gefühlt war diese Situation ein bisschen schwierig, weil ich eigentlich ja mit Alim was machen wollte, was aber im Alltag nicht unbedingt immer so ist, also der Alltag ist ja auch komplett was anderes [...], also musste ich mich irgendwie (.) aufteilen (.)“ (AK, Z. 25–29)*

Weiterführend äußert sie, dass sie ihre ursprüngliche Zielsetzung (etwas mit Alim machen zu wollen) noch einmal kritisch überprüft und in Frage stellt habe und sie sich in der Konsequenz entschied, sich für die Impulse, die in der Situation entstehen, zu öffnen:

*„[...] also ich brauchte auch einen Moment für mich, um zu wissen, was will ich jetzt eigentlich, wo will ich jetzt eigentlich hin, was hab ich jetzt hier vor und irgendwann hab ich mir gedacht, ist jetzt auch egal, was ich eigentlich vorhab, irgendwas wird schon passieren.“ (AK, Z. 29–32)*

Diese Öffnung scheint für sie, einerseits das Loslösen von der ihrerseits vorab festgelegten Zielsetzung und der ursprünglich ausschließlich auf Alim gerichteten Fokussierung zu bedeuten, sowie andererseits ein flexibles Einlassen auf die Situation, die sich dadurch ergibt, dass weitere Kinder dazukommen und sich an der Interaktion beteiligen. Trotz dieser Öffnung wird durch Ankes Verbalisierungen in der Retrospektion (während des Schauens des Videos) deutlich, dass ihr Fokus weiterhin auch auf Alims Spielprozess gerichtet bleibt:

*„Und das war/ das war/ jetzt passieren Situationen, die ich unglaublich anstrengend fand, als ich da drin war, weil, als ich da drin war, ich glaub das war die Situation, wo es für einen Moment drohte, umzukippen. Und dass da sein Spiel, also Alims Spiel eigentlich, (.) drohte, kaputt zu gehen.“ (AK, Z. 70–73)*

Durch Ankes Äußerungen in der Retrospektion wird deutlich, dass sie die Veränderungen, die sich durch das Hinzukommen weiterer Kinder ergeben, in der Situation wahrgenommen und sie diese so interpretiert hat, dass Alims Spiel dadurch gefährdet wird. Aufgrund der weiterführenden Ausführungen lässt sich ableiten, dass diese Interpretation in der Situation dazu führt, Ankes Handlungsdruck zu erhöhen, so lange bis für sie der Punkt kommt, an dem sie sich verpflichtet fühlt, handeln zu müssen:

*„[...] ,dass ich merkte, dass es nicht funktioniert, wenn drei/drei unterschiedliche Personen unterschiedliche Ziele verfolgen in dem Bauen und [...], dass ich dann, also zu [Kind 5] sagte ‚Brauchst du noch andere Kartons?‘ und eigentlich sie [das Mädchen] auf den Weg schiffen wollte [...] und sie kam nicht mehr wieder und [das] hat aber tatsächlich das Spiel wieder ein bisschen beruhigt, weil wir dann nicht mehr so viele (.) Ideen hatten.“ (AK, Z. 75–82)*

Als Handlungsstrategie nutzt Anke das Eingreifen in die Situation, indem sie das Mädchen durch ihren Frageimpuls dazu bringt, die Spielsituation zu verlassen. Auch in der Retrospektion bewertet Anke ihre Entscheidung als erfolgreich und zielführend, indem sie resümiert, dass sich die Situation in der Konsequenz wieder beruhigt hat.

**Nach dem Schauen** des Videos nimmt Anke noch einmal Bezug auf ihre prospektiv formulierte Zielsetzung. Zudem stellt sie die Veränderungen, die sich aus ihrer Sicht im Zielverlauf ergeben, dar und differenziert dabei drei verschiedene

Adressat\*innengruppen ((1) Alim, (2) die anderen Kinder und (3) alle Kinder). Darüber hinaus deutet sie in ihren Verbalisierungen ihr Verständnis hinsichtlich ihrer Rolle bezogen auf die verschiedenen Adressat:innen:

*„[...] dass ich eigentlich was mit Alim alleine machen wollte, um ihm vielleicht noch andere Ideen oder so zu geben beim Bau [...] also war das Ziel einfach, ihm, ein gutes Gefühl erstmal zu geben im Bauen und, das Gefühl des wahrgenommen Werdens [...] und während ich im Raum war, war einfach klar, dass ich für andere Kinder natürlich auch Spielperson bin (.) Ansprechperson und, ich da einfach nur mitgegangen bin, also ich da jetzt keine, jedenfalls nicht so wirklich, Vorgaben gegeben habe (.) Mein Ziel war es, dass es nicht eskaliert, also das nicht irgendwie die Situation blöd wird [...]und das alle Kinder auch das Gefühl haben, ich bin da und auch ansprechbar (.) und ich glaube, dass alle [...] sehr wohl da auch Lernerfahrungen gemacht haben.“*  
(AK, Z. 177–188)

Aufgrund der Analyse des Stimulated Recall Interviews von Anke lässt sich rekonstruieren, dass sie sich dafür zuständig fühlt, einen gewissen Rahmen in der Lernwerkstatt für Alims Bauprozess herzustellen und diesen aufrecht zu erhalten. In diesem Zusammenhang konnte die Kategorie *Strukturierung bzw. strukturierendes Eingreifen in die Situation* (als eine Handlungsstrategie) analysiert werden. Das dimensionale Kontinuum dieser Kategorie erstreckt sich entlang der Pole: gar nicht – viel.

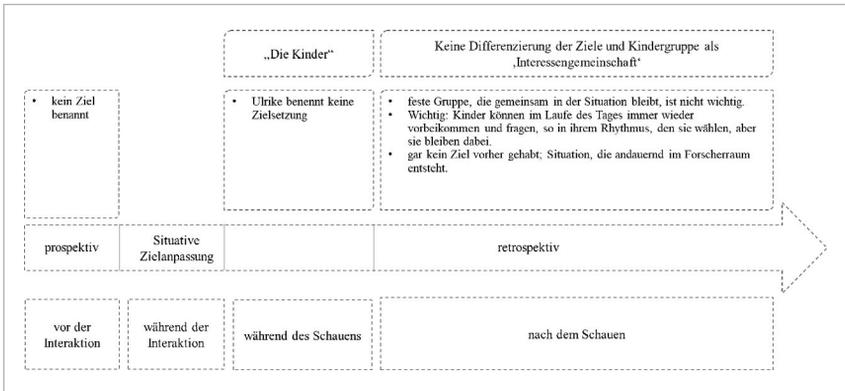
Gleichzeitig wurde im Stimulated Recall Interview die Kategorie *Fokussierung* mit dem dimensional Kontinuum *individuell auf ein Kind bezogen* (bspw. auf Alim bezogen) und *die Gruppe der anderen Kinder* sowie deren Ausprägung über den Interaktionsverlauf hinweg deutlich. In diesem Zusammenhang werden Spannungsverhältnisse bezogen auf die Fragen: Auf wen fokussiere ich mich? Für wen bin ich „Spielperson“ bzw. „Ansprechperson“? erkennbar. Während die Fokussierung von Alim hin zu den anderen Kindern und der gesamten Gruppe wechselt, scheint es eine Rollendifferenzierung – abhängig vom jeweiligen Fokus – zu geben: Bei den „anderen Kindern“ sieht Anke sich explizit als „Spielperson“ bzw. „Ansprechperson“, was bei ihr eher mit einer Reaktion auf die Impulse der Kinder verknüpft zu sein scheint. Hingegen sieht sie sich bei Alim nur implizit als „Spielperson“ bzw. „Ansprechperson“ und vordergründig jedoch als „Ideengeber:in“ mit einer aktiven Rolle, in der sie ihrer Annahme nach, Anregungen und Impulse zu Alims (Weiter-)Entwicklung geben muss. Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass Anke sich insbesondere verantwortlich dafür fühlt, einen Raum in der Lernwerkstatt für Alims Entwicklungsprozesse herzustellen und aufrechtzuerhalten.

## 5.2 Falldarstellung Ulrike Unger: Gut, wenn man so einen (Forscher-) Raum hat

### Situationsbeschreibung

Die gefilmte Situation mit Ulrike Unger findet in der Lernwerkstatt Naturwissenschaft und Technik (Forscherwerkstatt) statt. In dieser stehen den Kindern u. a. Becher- und Standlupen, Naturmaterialien, wie Tannenzapfen, Kastanien, Steine, Steinscheiben sowie Materialien zum Experimentieren (mit Wasser) – in Regalen thematisch sortiert – zur freien Verfügung. Außerdem befinden sich zwei Tische mit jeweils fünf Stühlen in der Forscherwerkstatt. Auf einem der beiden Tische, um den sich eine Kleingruppe Kinder und Ulrike versammelt haben, steht ein Schmetterlings-Habitats-Netz mit verpuppten (Schmetterlings-)Raupen, welches die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich lenkt.

Abb. 3: „Zielverlauf“ von Ulrike Unger (eigene Abbildung)



Im Unterschied zu Anke benennt Ulrike Unger **weder prospektiv noch während des Schauens** des Videos ein (explizites) Ziel für ihre Interaktion in der Lernwerkstatt. Stattdessen geht sie **nach dem Schauen** des Videos auf Veränderungen, die sich in der Situation dadurch ergeben, dass Kinder die Situation verlassen und neue Kinder hinzukommen, ein und verdeutlicht, wie wichtig es ihr sei, dass die Kinder in ihrem eigenen Rhythmus wiederkommen und an einem Thema bleiben:

„Und das ist mir nicht wichtig, dass wir jetzt so eine Gruppe haben und die bleiben jetzt auch alle eine Stunde da sitzen und wir gucken uns das an [...]. Und alle Kinder, die jetzt heute Morgen in der Dialogrunde dabei waren, die kommen im Laufe des Tages immer wieder und fragen dann nochmal nach [...] und verlieren das Interesse daran nicht und das finde ich gut, so in dem Rhythmus, den sie sich wählen, aber [sie] bleiben eben dabei. Das finde ich einfach klasse.“ (UU, ZZ. 118–124).

Außerdem weist Ulrike Unger darauf hin, kein bestimmtes Ziel in der Situation verfolgt zu haben, sondern dass solche Situationen ständig im Forscherraum zustande kommen würden:

*„Da hab ich gar kein Ziel vorher gehabt, weil das ist eine Situation, die ich andauernd im (Forscherraum) habe. Das ist eine Situation, die entsteht einfach.“* (UU, Z. 128–129).

Überdies verdeutlicht sie unter anderem, dass es ihr wichtig sei mit den Kindern im Austausch zu sein:

*„[...] das ist mir wichtig, dass ich hinhöre, im Gespräch mit ihnen bin und ihnen dann mehr oder weniger folge und ab und an mal was einwerfe und nicht nur einwerfe, wenn sie [...] nicht mehr weiterwissen [...].“* (UU, ZZ 265–267).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Ulrike die Interaktion in der Lernwerkstatt als einen Prozess beschreibt, der in der Forscherwerkstatt einfach von allein entstehe, und Laufen würde – einfach dadurch, dass dieser (Forscher-) Raum vorhanden ist. Obwohl Ulrike kein explizites Ziel – auf ein Kind oder eine Gruppe von Kindern bezogen – benennt, lassen sich aus ihren Äußerungen dennoch indirekte Absichten ableiten. Wesentliche Anliegen ihrerseits bestehen u. a. darin, das Interesse der Kinder aufrechtzuerhalten und mit den Kindern im Gespräch zu sein und zu bleiben. Aufgrund ihrer Aussagen lässt sich interpretieren, dass sie (aus ihrer Wahrnehmung heraus) als pädagogische Fachkraft in der Lernwerkstatt die Aufgabe habe, selbst ab und an Impulse einzubringen, damit die Kinder ihr Interesse nicht verlieren und in ihrem Rhythmus am Thema bleiben. An dieser Stelle zeigt sich bereits der „bipolare Möglichkeitsraum“ (Strübing 2014, S. 22) mit dem Kontinuum Fragen und Impulse einbringen (mit verschiedenen Ausprägungen entlang der Pole: gar nicht – viel). Im Kontrast zu Anke beziehen sich Ulrikes Ziele jedoch nicht auf die Förderung eines Kindes oder auf eine definierte Kleingruppe von Kindern und sind auch nicht auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet, wodurch ihr Handlungsdruck in der Situation deutlich geringer als der bei Anke zu sein scheint.

Gleichzeitig betont Ulrike die Bedeutung des Forscherraums: Aus ihrer Perspektive entstünden *solche Situationen ständig einfach so* im Forscherraum. Insofern scheinen die Existenz und das Bereitstellen der Lernwerkstatt (als physischen Raum) an sich für sie eine immense Bedeutung zu haben. Die folgende Aussage verdeutlicht dies noch einmal:

*„Also da das ist natürlich dann, wenn man so einen Forscherraum hat, auch (.) einfach (.) gut, weil die [Kinder] kommen ja mit einer bestimmten Intention da auch rein, ne.“* (UU, Z. 282–283).

## 6. Diskussion der Ergebnisse

Rekurrierend auf raumtheoretische Überlegungen lassen sich innerhalb der Verbalisierungen Rückschlüsse zu absolutistischen Konzepten herstellen. Insbesondere werden die Lernwerkstätten von beiden Fachkräften als real vorhandene und in bestimmten Funktionen eingerichtete Räume angesehen, in denen die Entwicklung der Kinder angeregt wird. Gleichzeitig deuten die Aussagen in den Interviews jedoch daraufhin, dass die pädagogischen Fachkräfte es als wesentlich ansehen – neben der Gestaltung der Lernwerkstatt und der Anordnung der Materialien in der Lernwerkstatt – implizite, sich aus der Selbsttätigkeit des Kindes entwickelnde Lernprozesse zu begleiten, wodurch ein Rückbezug zur Lernwerkstatt als didaktisches Prinzip erkennbar wird (vgl. Henneberg/Klein/Vogt 2014, S. 142).

Im Rahmen der Verbalisierung von Veränderungen im Interaktionsprozess wird deutlich, dass die Fachkräfte die (sich durch Spacing und Syntheseleistung konstituierten) (Interaktions-)Räume zwischen Kindern untereinander, zwischen Kind(ern) und Materialien sowie zwischen sich und den Kindern in den Blick nehmen. Dabei spielt – unter Rückbezug auf relationale Raumbezüge (vgl. Löw 2015) – das Zusammenspiel strukturierenden Handelns (seitens der Fachkräfte) und im Handeln reproduzierter Strukturen sowie den physisch-materiellen Arrangements und deren Einfluss auf soziale Prozesse eine wesentliche Rolle.

Darüber hinaus lässt sich in Verknüpfung zur zweiten Frage (*Welche (Handlungs-)Strategien nutzen pädagogische Fachkräfte im Rahmen der Interaktionsgestaltung, um Räume in der Lernwerkstatt hervorzubringen und zu gestalten?*) konstatieren, dass die Lernwerkstatt in beiden Fällen zu einem „Wirkraum der pädagogischen Fachkraft“ (Kaiser/Jung 2020, S. 182) wird, innerhalb dessen, das pädagogische Handeln und die pädagogischen Überlegungen nicht beliebig, sondern (fachlich) begründet sind. Sie nutzen (pädagogische) Handlungsstrategien um „Entwicklungsräume“ für Kinder (vgl. Hormann 2023, S. 206) innerhalb der Lernwerkstatt hervorzubringen. Beide Fachkräfte organisieren ihr Handeln u. a. in den didaktischen Rollen der Beobachterin, Teilnehmerin und Akteurin, mit je unterschiedlichen Foki, um so ihren pädagogischen Wirkraum (vgl. Kaiser/Jung 2020, S. 182) zu entfalten. Dies begründen sie in Abhängigkeit zu wahrgenommenen Bedarfen des Kindes bzw. der Kinder, den Lerngegenständen (Karton und Schmetterlingskokon), den Schritten der Handlungs- und Auseinandersetzungswesen der Kinder sowie den situativen Faktoren der Situation in den Lernwerkstätten. Das Handeln innerhalb des Wirkraumes der pädagogischen Fachkräfte führt damit zum Entwicklungsraum der Kinder, in dem bestimmte (Entwicklungs-)Ziele angestrebt und im Rahmen der Interaktion in der Lernwerkstatt aufrechterhalten werden. Handlungsleitend scheinen für die pädagogischen Fachkräfte dabei ihre explizit genannten oder impliziten Zielsetzungen für ihre (Fokus-)Kinder in der jeweiligen Situation zu sein. In diesem Zusammenhang

lässt sich die Interaktionsgestaltung in der Lernwerkstatt als Prozess beschreiben, den die pädagogischen Fachkräfte so lange laufen lassen, bis bestimmte Ereignisse durch die pädagogischen Fachkräfte so wahrgenommen und interpretiert werden (bspw. Situation droht zu kippen), dass ein aktives (über die aktive Beobachtung hinausgehendes) Handeln aus ihrer Sicht notwendig wird. Das bedeutet: Immer, wenn die Zielerreichung aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte gefährdet zu sein scheint, entscheiden sie sich, handeln zu müssen – und zwar in der Form, dass sie sich aktiv an der Situation beteiligen (bspw. durch das Setzen eigener Impulse oder das Strukturieren der Situation) – damit der Entwicklungsraum bestehen bleibt und ihre anvisierten Ziele erreicht werden können. In diesem Zusammenhang drücken sich im pädagogischen Handeln Spannungsverhältnisse (im Sinne bipolarer Möglichkeitsräume) aus, die sich u. a. auch in den Antinomien (bspw. fragende Haltung und Impulsgebung, Organisation und Interaktion, sowie Hervorbringen der Themen und der Neugier von Kindern und Fokussierung auf einen vorbereiteten Lerngegenstand) ausdrücken.

Auch Drieschner (2021) kommt zu dem Schluss, dass Erziehungs- und Bildungsprozesse durch Wechselseitigkeiten gekennzeichnet sind, die als Duale bzw. als Balancen aufgefasst werden können (vgl. ebd., S. 41). Hinsichtlich der Konstitution von Räumen in der Lernwerkstatt geraten insbesondere die Dialektiken von *Instruktion und Konstruktion*, von *Selbstbestimmung und Fremdbestimmung* sowie von *Förderung der Entwicklung der Kinder und (Selbst-)Aneignung* in den Fokus. Damit werden einerseits die Gewichtung von *Selbst- und Fremdbestimmung* und andererseits die Reflexion eines nicht überwindbaren *Anteils von Fremdbestimmung* (vgl. Schäfer 2006, S. 42f.) in der frühkindlichen institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung fokussiert. Für pädagogische Fachkräfte (in Lernwerkstätten) ergibt sich dadurch die Herausforderung, zum einen Selbstbildungsprozesse der Kinder sowie ihren Akteur:innenstatus zu fördern und zum anderen gleichzeitig normativ formulierte Bildungsziele zu verfolgen. Unter Bezugnahme auf die *strukturelle Dimension des Räumlichen* (vgl. Löw, 2015, S. 166 ff.) kann konstatiert werden, dass räumliche Strukturen im Handeln verwirklicht werden und diese das Handeln auch strukturieren. Das bedeutet, dass der programmatische Auftrag (vgl. Zehbe 2021, S. 208), der insbesondere durch den Förderungsauftrag (§ 22 (2) SGB VIII), aber auch durch die Bildungsaufgaben sowie die Rahmenbedingungen und einrichtungsspezifische Konzeptionen bestimmt wird, Strukturen vorgibt, die Auswirkungen auf das Handeln der pädagogischen Fachkräfte haben. Dementsprechend werden die (Entwicklungs-)Räume im Handeln in der Lernwerkstatt geschaffen und steuern gleichzeitig als räumliche Strukturen – eingelagert in die Institution Kindertageseinrichtung – das Handeln (der pädagogischen Fachkräfte).

## 7. Limitationen

In der retrospektiven Betrachtung ihrer Handlungspraxis verbalisieren die pädagogischen Fachkräfte Gedanken, Gefühle und Absichten, die ihnen in der nachträglichen Reflexion beim Schauen des Videos durch den Kopf gehen. Berücksichtigt werden muss jedoch, dass es sich bei der im Video abgebildeten Komplexität nur um einen Ausschnitt der Realität handelt, der durch die Kameraführung im Aufnahmesetting begrenzt ist, wodurch nur bestimmte Aspekte in den Blick geraten (vgl. Hormann/Disep 2020, S. 47). So kann der Fokus der Kamera die Aufmerksamkeit der Akteur:innen lenken und insofern einen Einfluss auf das Thematisierte haben. Überdies kann die Anwesenheit einer weiteren, fremden Person (Forscher:in) im Raum die videografierte Situation beeinflussen (vgl. u. a. Moritz 2014, S. 17 ff.).

Methodische Grenzen bestehen überdies in der Problematik der Bewusstheit, da nicht alle das Verhalten steuernden Kognitionen dem Bewusstsein zugänglich sind. Dies gilt insbesondere für routinierte Handlungen (vgl. Konrad 2010, S. 489). Darüber hinaus können nicht alle inneren Vorgänge verbalisiert und artikuliert werden, was u. a. darin begründet ist, dass die Methode Lautes Denken geeignete Konzepte und treffende Bezeichnungen benötigt, um die inneren Vorgänge oder die bewusstwerdenden Aspekte der eigenen Handlungspraxis ausformulieren zu können (vgl. Konrad 2010, S. 489).

Angesichts des kleinen Samples können und sollen die Ergebnisse keinen Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit erheben (vgl. Steinke 2007, S. 329).

## 8. Ausblick und Implikationen

Auf Grundlage der Ergebnisse wird deutlich, dass Raum im Kontext von Lernwerkstatt in Kindertageseinrichtungen durch unterschiedliche Raumbezüge konstituiert wird. Besonders relevant erscheinen diese Ergebnisse für die weitere Diskussion zur Bedeutung und Rolle des Raums im Kontext von Lernwerkstatt(arbeit), weil auf ihrer Basis eine ausschließliche Fokussierung auf Lernwerkstatt (1) im Sinne eines Raums als Behälter für Bildungs- und Erziehungsprozesse bzw. als fixe Vorbedingung für pädagogische Prozesse (vgl. Kessl 2016, S. 10) verkürzt erscheinen, da die Interaktionen, die den Raum konstruieren, dabei vernachlässigt werden. Ebenso greift jedoch eine ausschließliche Fokussierung auf (2) die Interaktionen, die den Raum konstruieren, zu kurz, da auch die Konstellation, die zum Zeitpunkt der Interaktionen in der Lernwerkstatt vorliegt und diese entsprechend rahmt, bedeutsam ist. Demensprechend sollten sich Diskussionen zur Rolle und Bedeutung des Raums im Kontext des Lernwerkstattdiskurses zukünftig damit beschäftigen, (1) welche Raumbezüge im Kontext von Lernwerkstattarbeit (jeweils) fokussiert werden, (2) welche Räume in der

Lernwerkstatt konstituiert werden, (3) wie und wodurch diese Räume konstituiert und beeinflusst werden. Das bedeutet für zukünftige empirische Analysen, dass die „*doppelte Konstituiertheit von Raum*“ (Löw/Sturm 2019, S. 16, Hervorh. i. O.) fokussiert werden sollte, indem bspw. das Wechselspiel zwischen Subjekt und Objekt (praxeologische Perspektive) näher betrachtet wird.

Um mit pädagogischen Fachkräften darüber zu reflektieren, (1) wie und welche Räume sie in der Lernwerkstatt gestalten und (2) die damit verknüpften Dialektiken und Spannungsverhältnisse zu bearbeiten, erscheint eine Reflexion im Rahmen der Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen, die nach dem Lernwerkstattprinzip arbeiten, sinnvoll. Eine Möglichkeit Reflexionsprozesse über das eigene Handeln anzuregen, bildet die Implementierung von Lernwerkstattarbeit und Lernwerkstätten in Ausbildungs- und Qualifizierungsformaten wie in kindheitspädagogischen Studiengängen (vgl. Hormann 2024; Kaiser 2016) mit dem Einsatz videobasierter Reflexionsformate. Diese könnten im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildungen pädagogischer Fachkräfte als Medium des Lehrens und Lernens – mit dem Ziel der (Weiter-)Entwicklung professioneller Kompetenzen – genutzt werden (vgl. Hormann 2023, S. 223). Insbesondere im Rahmen von sich an die Fortbildung anschließenden Prozessbegleitungen böten (eigene) Videos aus dem Alltag von Lernwerkstätten in Kitas das Potenzial, eine Auseinandersetzung mit der videografierten Situation zu ermöglichen und damit eine (ressourcenorientierte) Selbst- und Praxisreflexion anzuregen. Ein wesentlicher Vorteil bei diesem Vorgehen könnte darin bestehen, dass dieses zu einer handlungsentlasteten Reflexion nach abgeschlossenem Handlungsvollzug führen kann („reflection on action“, Schön 1983, S. 276).

Auf Basis eines mikroanalytischen Vorgehens könnten die Videos mit unterschiedlichen Foki genutzt werden, indem (1) eine differenzierte Analyse der entsprechenden Situation und der Balancen in der Situation unterstützt wird oder (2) eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Räumen, deren Konstitution und Gestaltung in der Lernwerkstatt sowie den damit verknüpften Spannungsverhältnissen erfolgt oder (3) zum Nachdenken und Reflektieren über das eigene Handeln bzgl. der Raumkonstitution sowie über alternative Handlungsmöglichkeiten angeregt wird (vgl. Hormann 2023, S. 224).

## 9. Literatur

- Alemzadeh, Marjan (2014): Interaktionen im frühpädagogischen Feld. Ethnographische Bildungsforschung zu Interaktions- und Spielprozessen und deren Bedeutung für eine Didaktik der frühen Kindheit am Beispiel der Lernwerkstatt Natur. Dissertation, Universität zu Köln. [kups.ub.uni-koeln.de/5744/4/Dissertation\\_Marjan-Alemzadeh\\_2014.pdf](https://kups.ub.uni-koeln.de/5744/4/Dissertation_Marjan-Alemzadeh_2014.pdf) (Abfrage: 05.12.2023).
- Beez, Sandy (2018): Frühe Naturwissenschaftliche Bildung im Kontext von Lernwerkstattarbeit. [www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT\\_Beez\\_2018\\_FruehenaturwissenschaftlicheBildung\\_Lernwerkstaetten.pdf](http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Beez_2018_FruehenaturwissenschaftlicheBildung_Lernwerkstaetten.pdf) (Abfrage: 05.12.2023).

- Bensel, Joachim/Martinet, Franziska/Haug-Schnabel, Gabriele (2015): Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg i. Br.: Herder, S. 317–402.
- Breidenstein, Georg (2004): KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 5, S. 87–107.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Jugend- und Familienministerkonferenz (BMFSFJ/JFMK) (2018): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern, Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz. 4. Aufl. Berlin.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2017): Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-22219-2
- Breuer, Franz/Muckel, Petra (2016): Reflexive Grounded Theory. Die Fokussierung von Subjektivität, Selbstreflexivität und Kreativität des/der Forschenden. In: Equit, Claudia/Hohage, Christoph (Hrsg.): Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 67–85.
- Calderhead, Jerome S. (1981): Stimulated recall: A method for research on teaching. In: British Journal of Educational Psychology, 1. [www.eric.ed.gov/?id=EJ251802/](http://www.eric.ed.gov/?id=EJ251802/) (Abfrage: 05.12.2023)
- Dieken, Christel van/Dieken, Julian van/Jespen, Arnim/Wernicke, Colin (o. J.): Lernwerkstattarbeit in Kitas. Begleitheft zum Film. Weimar: Verlag das Netz.
- Drieschner, E. (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.
- Franz, Eva-Kristina (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen: Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Helferich, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten (3. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Henneberg, Rosy/Klein, Lothar/Vogt, Herbert (2014): Das Wunderbare der Entdeckungen. Kindertageseinrichtungen als Lernwerkstätten. In: Hagstedt, Herbert/Krauth, Ilse Marie (Hrsg.): Lernwerkstätten. Potenziale für Schule von morgen. Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V., S. 139–150.
- Hormann, Kathrin (2024): Anregung von Erfahrungslernen und Reflexionsprozessen im Kontext der Professionalisierung angehender Kindheitspädagog\*innen: Ästhetische (Lern)Werkstatt der HAWK Hildesheim. In: Kaul, Ina/Zehbe, Katja (Hrsg.): Reflexivität in Lehre und Profession. Beiträge zu Grundlagen und didaktischen Arrangements für Lehr-Lern-Formate in kindheitspädagogischen Studiengängen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hormann, Kathrin (2023): Kinder auf den Weg bringen: Eine qualitative Studie zur Bedeutung und Konturierung des Raums und der Lernbegleitung im Kontext von Lernwerkstattarbeit in Kindertageseinrichtungen. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität. DOI: 10.15488/13299
- Hormann, Kathrin (2022): „Kinder auf den Weg bringen“: Die Rekonstruktion des Phänomens Zielverfolgung im Rahmen der Lernbegleitung in Lernwerkstätten im Elementarbereich. In: Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung, 8 (1), S. 23–52. [fel-verlag.de/wp-content/uploads/2023/06/Ausgabe\\_15\\_Perspektiven\\_2022\\_01.pdf](http://fel-verlag.de/wp-content/uploads/2023/06/Ausgabe_15_Perspektiven_2022_01.pdf) (Abfrage: 05.12.2023).
- Hormann, Kathrin (2020): Die Rekonstruktion von Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern im Kontext der Lernbegleitung in Lernwerkstätten im Elementarbereich. In: ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge, 2 (2), S. 14–24. DOI: 10.25364/18.2:2020.2.2
- Hormann, Kathrin/Disep, Lisa (2020): Der Reflexion von Unterricht zuhören können? Eine Diskussion zum Einsatz von Stimulated Recalls als Format videobasierter Reflexion in der Lehrer\*innenausbildung. In: Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara/Wolff, Dennis/Zourelidis, Sabrina (Hrsg.): Videografie in der Lehrer\_innenbildung. Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potenziale. Hildesheim: Universitätsverlag, S. 39–50.

- Hormann, Kathrin/Schomaker, Claudia (2018): Die Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstattarbeit. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Cloos, Peter/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik XI. Schwerpunkt: Die Dinge und der Raum* (Band 22). Freiburg i. Br.: FEL-Verlag, S. 137–179.
- Kaiser, Lena S. (2016): Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. *Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung*. München: Kopaed.
- Kaiser, Lena S./Jung, Edita (2020): Lernwerkstätten in Kindertagesstätten – Partizipative Didaktik. In: Neuß Norbert (Hrsg.): *Grundwissen Elementarpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 4. erweiterte Aufl. Berlin: Cornelsen, 175–186.
- Kekeritz, Mirja (2017): Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule. Zum Wechselspiel von Kontinuität und Neubeginn. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-16786-8
- Kessl, Fabian (2016): Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. Eine Verortung des Thementeils „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 62 (1), S. 5–19. DOI: 10.25656/01:16702.
- Knauf, Helen (2017): Visuelle Raumanalyse. Eine methodologische Erschließung am Beispiel Kindertageseinrichtung. In: *Frühe Bildung*, 6 (1), S. 33–40.
- Konrad, Klaus (2010): Lautes Denken. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 476–490. DOI: 10.1007/978-3-531-92052-8
- Kuckartz, Udo (2010): Die Memos: Eigene Ideen aufzeichnen und organisieren. In: Kuckartz, Udo (Hrsg.): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 133–145.
- Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2008): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Löw, Martina (2001/2015). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Löw, Martina/Sturm, Gabriele (2019). *Raumsoziologie. Eine disziplinäre Positionierung zum Sozialraum*. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): *Handbuch Sozialraum, Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit*. Wiesbaden: Springer, S. 1–19. DOI: 10.1007/978-3-531-19983-2\_1.
- Messmer, Roland (2015): Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 16 (1), Art. 3. [www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2051/3733](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2051/3733) (Abfrage: 05.12.2023)
- Moritz, Christine (2014): Vor, hinter, für und mit der Kamera: Viergliedriger Video-Analyserahmen in der Qualitativen Sozialforschung. In: Moritz, Christine (Hrsg.): *Transkription von Video- und Filmdaten in der Qualitativen Sozialforschung* Multidisziplinäre Annäherungen an einen komplexen Datentypus. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–54. DOI: 10.1007/978-3-658-00879-6\_1
- Pallasch, Waldemar/Reimers, Heino (1997): *Pädagogische Werkstattarbeit: Eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Petmecky, Andrea (2008): *Architektur von Entwicklungsumwelten: Umwelteignung und Wahrnehmung im Kindergarten*. Marburg: Tectum.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. Berlin u. a.: De Gruyter Oldenbourg.
- Schäfer, Gerd E. (2006). *Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit*. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 33–43.
- Schelle, Regine (2020): Der Sozialraum und seine Bedeutung für die Qualität im Elementarbereich. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13, S. 179–192. DOI: 10.1007/s42278-020-00081-9.
- Schmude, Corina/Wedekind, Hartmut (2014): *Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik*. In: Hildebrandt, Elke/Peschel, Markus/Weißhaupt, Mark (Hrsg.): *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 103–122.
- Schüllenbach-Bülow, Esther/Stieve, Claus (Hrsg.) (2016): *Raum anders erleben*. Weimar: Verlag das Netz.
- Schön, Donald A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Perseus Books.

- Steinke, Ines (2007): Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In: Kuckartz, Udo/Grunenberg, Heiko/Dresing, Thorsten (Hrsg.): *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 176–187. DOI: 10.1007/978-3-531-90665-2
- Stieve, Claus/Stenger, Ursula/Zirves, Michèle/Poliakova, Antonina/Vitek, Kristina/Rapp, Leonard/Heidrich, Ann-Cathrin (2023): *Wie Raumqualitäten entstehen. Erfahrungsräume in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Strauss, Anselm L. (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.). München: Fink.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg (2018): *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung*. Oldenbourg: De Gruyter.
- Strübing, Jörg (2003): Theoretisches Sampling. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich, S. 154–156.
- Thole, Werner/Milbradt, Björn/Göbel, Sabrina/Rißmann, Michaela (2016): *Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-11699-6
- Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (2009): *Positionspapier des Verbundes der europäischen Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Bad Urach. [www.forschendes-lernen.net/files/forschen\\_theme/materialien/VeLW-Broschuere.pdf](http://www.forschendes-lernen.net/files/forschen_theme/materialien/VeLW-Broschuere.pdf) (Abfrage: 05.12.2023).
- Wedekind, Hartmut (2016): *Das Kinderforscherzentrum HELLEUM. Eine Lernwerkstatt für naturwissenschaftlich-technische Bildung in der frühen Kindheit*. In: Schude, Sabrina/Bosse, Dorit/Klusmeyer, Jens (Hrsg.): *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule*. Wiesbaden: Springer, S. 205–218. DOI 10.1007/978-3-658-11697-2.
- Wehner, Ulrich (2015): *Bildung und Räumlichkeiten*. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/König, Anke (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 102–132.
- Wilk, Matthias/Jasmund, Christina (2015): *Kita-Räume pädagogisch gestalten. Den Raum als Erzieher nutzen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Zehbe, Katja (2021): *Individuelle Förderung als pädagogisches Programm der frühkindlichen institutionellen und inklusiven Bildung. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

# „Der große, runde Teppich“ – Reflexion der Bedeutung von Raum und Materialität in Institutionen der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung

Melanie Holztrattner

## 1. Einführung

Körper, Räume und Dinge sind [...] weder gegebene, vorsoziale, noch bloß passive, stabile Entitäten. Vielmehr müssen sie als Dimensionen der Materialität und Materialisierung von Kindheit und Erwachsenenheit verstanden werden, die in einem kontingenten Geflecht relational aufeinander bezogen sind und von diesem fortwährend hervorgebracht werden. Sie sind gewissermaßen in Bewegung, sind durch das Geflecht konstituiert und konstituieren zugleich neue Geflechte (Burmeister 2020, S. 50)

Raum und Materialität wohnen – gerade auch im Kontext des sog. *material turns* – eine prominente Stellung im frühpädagogischen Diskurs der letzten Jahre inne (bspw. Eßer 2020; Neumann 2021; Stieve et al. 2023). Dabei ist die pädagogische Bearbeitung dieser Thematik keineswegs neu, sie reicht historisch weit zurück und findet auch in reform- bzw. alternativpädagogischen Konzepten ihren Niederschlag, wenn Dingen und Räumen ein konstitutiver Charakter für Erziehungs- und Bildungsprozesse zugewiesen wird (Knauf 2017; Stieve 2008). Nach Nohl (2018, S. 82) bietet diese ‚Wiederentdeckung der Dinge‘ die Möglichkeit für eine Schärfung des Blicks „für die praktischen Verwicklungen von Menschen und materialen Objekten“ in pädagogischen Kontexten.

## 2. Institutionen früher Bildung, Betreuung und Erziehung als institutionalisierte Kindheitsräume

Institutionen der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung basieren auf der grundlegenden und zugleich alltagsweltlich zumeist unhinterfragten Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen, respektive auf *generationaler Ordnung* (Alanen 2005; Honig 2018; Kelle 2005). In ihrer Funktion als gesellschaftlich ordnende Institutionen im Spannungsfeld öffentlicher und privater Erziehung treffen

in frühpädagogischen Einrichtungen heterogene Logiken, Zuschreibungen und Interessen aufeinander, überlagern sich und werden vor dem Hintergrund der Funktionszuschreibung von Bildung, Betreuung und Erziehung ausgehandelt (Bollig/Betz/Eßer 2017; Braches-Chyrek et al. 2020).

Sie sind einerseits selbst als Ausdruck ausdifferenzierter, institutionalisierter Kindheitsräume bzw. als ‚Assemblagen der Produktion von Kindheit‘ zu verstehen und stellen andererseits ein raum-zeitliches bzw. materialisiertes Arrangement im gesellschaftlichen Geflecht sozialer Ordnungen dar, das ‚(frühe) Kindheit‘ (mit)organisiert (Alberth/Bollig/Schindler 2020; Bollig/Betz/Eßer 2017; Farrenberg 2020; Mierendorff 2014).

Institutionen früher Bildung, Betreuung und Erziehung sind dabei sowohl Orte als auch Räume (Bollig 2018; Farrenberg 2017; Löw 2001). Zwar sind beide Begrifflichkeiten in unauflöslicher Verwobenheit zu denken, dennoch verweisen sie auf unterschiedliche Bedeutungsgehalte:

Werden unter Räumen [...] die dynamischen und relationalen Anordnungen verstanden, die im Kleinen wie im Großen Menschen, Dinge und Symbole zueinander ins Verhältnis setzen, so zeichnen sich Orte durch materiale Lokalisierung und eine eigenständige Bedeutung aus, die an die Grenzen eines physisch umrissenen Zusammenhangs gebunden sind“ (Bollig 2018, S. 118).

Institutionalisierte Kindheitsräume stehen mit Pädagogik in machtvoller Relation (Neumann 2013; Farrenberg 2017). Ihre Gestalt ist weder zufällig noch beliebig, sondern „[als] institutionalisierte Räume sollen Kindergärten das Lernen und die Bildung von Kindern anregen. Ihr Raum hat aus diesem Grund gezielt ausgewählte Materialien, die pädagogisch arrangiert und auf eine bestimmte Weise bereitgestellt werden. Es ist ein Raum und es sind Materialien *für* Kinder“ (Stieve et al. 2023, S. 10; Hervorhebung lt. Original). Räume und Dinge „tun etwas mit Kindern“ (ebd., S. 12), indem sie sie im pädagogischen Alltag zu etwas herausfordern und ihren Beitrag zur Positionierung der (humanen) Akteur:innen leisten (Bollig 2018; Farrenberg 2020; Stieve 2008; Neumann et al. 2019).

Räume werden in Einrichtungen früher Bildung, Betreuung und Erziehung pädagogisch (bewusst) arrangiert. Sie dienen (den Fachkräften) als Medium zur Präformierung (kindlicher) Praktiken, indem sie eine bestimmte soziale Praxis evozieren, wenngleich Praktiken nicht unmittelbar hervorgerufen bzw. determiniert werden können. Im fachpraktischen, programmatischen und politischen Common Sense werden Raum und Materialität insbesondere im Hinblick auf die Bedeutung des ‚appellativen‘ bzw. ‚Aufforderungscharakters‘ sowie ‚Anregungsgehalts‘ herausgestellt resp. deren ‚Qualität‘ verhandelt (Bender 2019; Farrenberg 2017; Staeger 2014; Stieve 2008). Demgegenüber stellen aktuelle kindheitspädagogische Überlegungen stärker die Frage ins Zentrum, „welche Qualitäten pädagogische Räume in Erfahrungen entfalten“ (Stieve et al. 2023, S. 21).

Dies ist insbesondere dahingehend von Relevanz, dass sich in Institutionen auch Gesellschaft auf bestimmte – nämlich *geordnete* – Weise ausdrückt; gemein- hin durch die zeitliche Rhythmisierung und räumliche Strukturierung, etwa im Hinblick auf die materiell-territoriale Gestaltung früher Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen (Farrenberg 2020; Staeger 2014):

Über die Aufteilung in verschiedene Aktivitäts- und Spielbereiche, in denen sich zu- verlässig und thematisch jeweils aufeinander abgestimmt ein je spezifisches Inventar und Arsenal entsprechender Spielmaterialien aggregiert findet, werden bestimmte Aktivitäten und Spiele erst möglich, während andere hingegen erschwert werden (Farrenberg 2020, S. 74).

### 3. Ein empirischer Blick auf Raum und Materialität

Folgend soll die Bedeutung von Raum und Materialität für Institutionen früher Bildung, Betreuung und Erziehung anhand empirischen Materials reflektiert werden. Dabei wird auf *ein Fragment* der Ergebnisse eines abgeschlossenen Pro- motionsprojekts Bezug genommen und aus einer praxeologischen Perspektive der Intention nachgegangen, Hervorbringungspraktiken ‚früher Kindheit(en)‘ bzw. deren Möglichkeitsbedingungen im institutionellen Kontext zu analysieren (Holztrattner 2024).

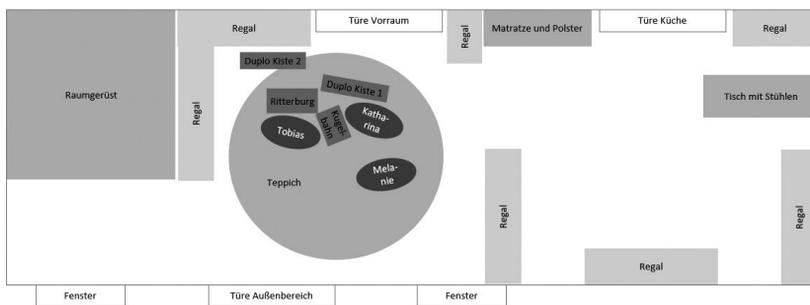
Die empirische Ausrichtung des Promotionsprojekts lässt sich als *ethnogra- fisch fokussierte dokumentarische Methode* fassen, die „einen empirischen Zu- gang zur Performanz von Praxis im Moment ihres Vollzug[s]“ ermöglicht und sich – u. a. – dadurch auszeichnet, „die praktische Herstellung pädagogischer Ordnungen zu rekonstruieren“ (Nentwig-Gesemann/Nicolai 2014, S. 47). Vor diesem Hintergrund wurden ethnografische Feldaufenthalte in drei elementar- pädagogischen Institutionen<sup>1</sup> in Österreich – mit heterogenen Rahmenbedingun- gen hinsichtlich Größe, Trägerschaft, Sozialraum und -struktur, geografischer Lage und pädagogischer Ausrichtung – durchgeführt (vgl. bspw. Breidenstein et al. 2015). Die Fokussierung auf Einrichtungen der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung als *empirische Orte*, respektive als *zu beforschendes Feld*, gründet insbesondere in der Annahme, dass sie – vor dem Hintergrund verstärkter Inan- spruchnahme institutioneller Angebote und ‚institutionalisierter‘ bzw. ‚betreuter Kindheit‘ (Bollig 2018; Braches-Chyrek et al. 2020; Chassé 2020) – als zentrale Erfahrungsräume kindlicher Lebenswelten verstanden werden können, in denen soziale Wirklichkeit in vordefinierten Handlungspraxen hervorgebracht wird.

---

1 Auf den Begriff der *Elementarpädagogik* wird hier lediglich verwiesen. Auf jenen wird im Kontext des gegenwärtigen akademischen, fachpraktischen, programmatischen und politi- schen Diskurses in Österreich zumeist diskursiv rekuriert.

Über die ethnografische Teilnahme und Beobachtung kultureller und sozialer Praktiken sollte ein Zugang zu körperlich-performativen Interaktionspraktiken resp. zum impliziten Wissen der Praxis *in situ* erschlossen werden (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013; Kelle 2018). Die Erhebung erfolgte jeweils an mehreren aufeinander folgenden Tagen je Einrichtung, jeweils vormittags für eine Dauer von ca. 2,5 Stunden. Sie realisierte sich im Hinblick auf die institutionelle Tagesstruktur vornehmlich in der sogenannten ‚Freispielzeit‘<sup>2</sup> – und zum Teil auch in der Mikrotransition des Übergangs, am Ende des Freispiels. Ausgewertet wurde eine Auswahl an Feldprotokollen<sup>3</sup> mittels *Dokumentarischer Methode*, welche einen Zugang zum reflexiven und handlungsleitenden Wissen der Akteur:innen und deren Handlungspraxis – sowie insbesondere zur ‚performativen Performanz‘ (Bohnsack 2020) – eröffnet.

Abb. 1: Raumskizze<sup>4</sup> in schematischer Darstellung, nach Erinnerung (Passage Ritter)



- 2 Bezugnehmend auf das ‚Freispiel‘ wird einer Arbeitsdefinition von Engel et al. (2020, S. 94) gefolgt, wonach jenes ein „relationales, offenes Konstrukt dar[stellt], bei dem situativ empirisch gezeigt werden muss, wie Kinder diese Zeit praktisch füllen.“
- 3 Die Feldprotokolle im Dissertationsprojekt basieren auf verdichteten Feldnotizen, welche entweder direkt während der Beobachtung im Feld oder im unmittelbaren Anschluss an die Szene festgehalten wurden (vgl. Breidenstein et al. 2015). Sie wurden möglichst detailliert erstellt und in diesem Entstehungsprozess mehrfach überarbeitet. Nach Nohl, Dehnavi und Amling (2021, S. 85) wurde versucht, Raum, Mobiliar und (genutzte) Artefakte mitaufzunehmen. Um diese stärker kenntlich zu machen, wurde zu jedem Feldprotokoll auch eine Raumskizze (vgl. Abbildung 1) angefertigt. Gedanken und Emotionen der Forscherin wurden *kursiv* gekennzeichnet, ebenso Terminologien und Annahmen, die nicht unmittelbar beobachtbar sind und denen bereits erste Interpretationen zugrunde liegen und/oder Wissensbeständen des Common Sense zuzuordnen sind. Die Kursivsetzung dient der Erhöhung der Nachvollziehbarkeit und wird von Baßler (2016, S. 89) als Strategie vorgeschlagen, der Problematik der *Reifikation* kritisch zu begegnen.
- 4 Verwiesen sei hier auf den Umstand, dass der Raum ‚nur‘ auf Basis der Notizen und Erinnerungsleistung skizziert wurde und die Grafik somit nicht als detaillierte, vollständige Darstellung verstanden wird. Vielmehr soll sie kursorisch einen Einblick in die räumliche Situierung der Szene ermöglichen.

Ausschnitt aus dem Protokoll (Passage Ritter: vgl. auch Holztrattner 2024, S. 135 ff.):

Katharina und Tobias sitzen am Boden, auf einem großen, runden Teppich, etwa in der Mitte des Gruppenraums und *spielen* mit Duplo-Bausteinen. Ich<sup>5</sup> gehe (aus Richtung „Türe Küche“ kommend) langsam auf die beiden zu, gehe in die Knie und suche Blickkontakt. Als die beiden diesen erwidern, frage ich, ob ich mich zu ihnen setzen darf. Katharina und Tobias bejahen. Ich setze mich etwas schräg gegenüber und *beobachte* ihr Spiel. Die beiden haben bereits eine *Spielwelt* aufgebaut, die eine Ritterburg sowie eine damit nicht verbundene Kugelbahn darstellt bzw. umfasst<sup>6</sup>. Tobias sitzt frontal vor der Spielwelt, Katharina schräg davon, neben der Duplokiste 1, welche etwa halb voll mit unterschiedlichen Duplo-Bausteinen und Figuren gefüllt ist.

Die Passage *Ritter* realisiert sich im Arrangement des Freispiels, wo Kinder Spielpraktiken zur Aufführung bringen. Der Gruppenraum der elementarpädagogischen Einrichtung ist für die Akteur:innen der Institution, insbesondere für die Statusgruppen der Kinder und Fachkräfte, zumeist frei zugänglich und als ein spezifisch von Fachkräften pädagogisch inszenierter, *für* Kinder geschaffener Raum zu verstehen. Bezugnehmend auf die Raumskizze (vgl. Abbildung 1) und in Komparation zu anderen Einrichtungen fällt auf, dass der Gruppenraum über ein hohes Ausmaß an ‚freien‘ Flächen in Relation zu Tischen und Stühlen verfügt und damit zu unterschiedlichsten Praktiken auf dem Boden, bzw. auf kleineren Teppichen<sup>7</sup> und einem größeren, runden Teppich aufruft.

---

5 Mit „ich“ ist im Protokoll auf die Beobachtungsperspektive der Forscherin verwiesen, die in der Raumskizze als „Melanie“ zu Tage tritt.

6 Teil der Spielwelt ist auch die Duplokiste 1. Dass es sich um eine Burg sowie um eine Kugelbahn handelt, erschließt sich mir visuell auf Basis des hier verwendeten „Duplo“-Materials (Hersteller Lego), das bereits explizit für die spezifische Konstruktion dieser Artefakte, eben als Burg und Kugelbahn, hergestellt wurde. Dies zeigt sich bspw. in der Form- und Farbgebung der Teile sowie z. T. auf den Stickern, die sich auf den Teilen befinden.

7 Zur Kontextualisierung: Die Nutzung von Teppichen ist in der Einrichtung konzeptionell im Hinblick auf die Struktur des ‚Freispiels‘ angelegt: Jede Tätigkeit bzw. jedes Spiel ist hierbei an einen spezifischen Ort gebunden. D. h.: Kinder dürfen in der Regel selbst entscheiden resp. aushandeln, wo, mit wem und wie lange sie sich einer Tätigkeit widmen. Seine Begrenzung erfährt dieses „freie“ Spiel mit der klaren Zuweisung eines spezifischen Raums. Spielpraxen können sich somit, abgesehen von anderen Spiel-/Funktionsbereichen, auf Tischen realisieren oder auf dem Boden, auf einem Teppich. Mehrere kleinere – ca. 50\*100 cm große und für alle Kinder ausreichend verfügbare – Teppiche können selbst geholt/gewählt und positioniert werden oder eben alternativ ein Platz auf dem hier referierten großen Teppich eingenommen werden.

Hiermit ist ein *oben* und *unten* angesprochen, das generationale (Platz-)Zuweisungen impliziert. Während Erwachsene kaum auf dem Boden oder dem Teppich positioniert sind<sup>8</sup>, bzw. ihre Handlungen hier selten performativ zum Ausdruck bringen, werden Kinder adressiert, diese horizontale Fläche zu nutzen und mit spezifischen Tätigkeiten auszugestalten, resp. zu *bespielen*. Hierbei wird die Deutung vorgeschlagen, dass sich die von den Fachkräften vorgenommene Vor-Arrangierung an einem möglichst hohen (intendierten) appellativen Charakter orientiert, resp. der Raum so gestaltet wurde, dass er möglichst zur Performanz anerkannter Nutzungspraktiken – nämlich *kindlicher Spielpraktiken* – aufruft, welchen – im frühpädagogischen Wissensbestand des Common Sense – ein hoher normativer bzw. affirmativer Gehalt zukommt bzw. zugeschrieben wird. Insbesondere der große runde Teppich *kann, darf* und *soll* von Kindern genutzt bzw. gespielt werden. Sein Aufforderungscharakter ist dabei mehrdimensional verfasst: *Räumlich* zeigt sich die Appellfunktion insbesondere im Hinblick auf seine Größe und Form. So lässt er Nutzungspraktiken mit erhöhtem Platzbedarf zu. Mit seiner runden Form wirkt er nicht nur nach innen *inkludierend*, bzw. nach außen *begrenzend*, seine Positionierung in der Mitte des Raums deutet auch auf eine *zentrale* Bedeutung hin – eben im Sinne eines räumlichen *Zentrums* bzw. einer *Zentrierung*<sup>9</sup>. Wiederum verbindet sich mit dem Teppich eine *zeitliche* Dimension: So können längerfristige, umfassendere bzw. größere ‚Spielwelten‘ hergestellt und über einen längeren Zeitraum hinweg bearbeitet werden<sup>10</sup>. Zudem absorbiert der Teppich einen Teil der Kälte des Bodens, womit auch die damit einhergehende angenehme(re) Temperatur zur Nutzung und längeren Verweildauer einlädt. Und schließlich ist der Teppich auch *für die Akteur:innen, in ihrer Relationierung zueinander*, von Relevanz: Die sonst in der Einrichtung verfügbaren kleineren Teppiche bieten wenig Platz und somit eine beschränkte Zugänglichkeit und Nutzbarkeit für mehrere Kinder gleichzeitig. Der große Teppich hingegen erlaubt den simultanen Zugriff und ermöglicht (zeitgleich stattfindende) Spielpraktiken mehrerer Kinder sowie Interaktionen dergestalt, dass die Akteur:innen auch *auf dem* (vs. *um den*) Teppich Platz nehmen *können*.

---

8 In dieser Einrichtung wurden die Fachkräfte weitgehend in Bewegung wahrgenommen (selten auf Stühlen/auf Hockern/an Tischen sitzend, vorwiegend gehend und stehend).

9 Diese Deutung wird durch die Komparation mit anderen Szenen bzw. Phasen in der Zeitstruktur gestützt. So wird der Teppich insbesondere auch für den ‚Mittagskreis‘ genutzt, wo er die kreisförmig zueinander positionierten Personen (Kinder und Fachkräfte) nochmal nach außen hin rahmt und ihm hier eine inkludierende und kollektivierende Funktion zukommt.

10 „Bauwerke“ werden in der Einrichtung, auf Wunsch der Kinder, auf dem Regal nebenan für mehrere Tage „ausgestellt“. Nach Wunsch – bzw. Einverständnis jener Kinder, die in die Herstellung involviert waren – können sie auch weiterbearbeitet werden.

In der Passage werden diese Ebenen im handlungspraktischen Vollzug eines (Peer-)Spiels sichtbar. So sind auf einer Hälfte des Teppichs zwei Kinder – nämlich *Katharina und Tobias* – sitzend in einer Weise positioniert, die ihre Körper eine erneute – noch mal engere – Rahmung, des Interaktionsraums, hervorbringen lässt. Die Körper rahmen hier einerseits ein *Innen*, das dyadische Interaktionsmöglichkeiten schafft und den Zugriff auf die Spielgegenstände – repräsentiert durch „Duplo“-Material, zum Teil in verbauter Konstellation – ermöglicht. Andererseits wird durch die Rahmung auch ein *Außen* hervorgebracht, das auf eine Exklusivität der Kommunikations- und Zugriffsmöglichkeiten im *Innen* verweist. Der Teppich kann eben als Markierung verstanden werden, welche die Exklusivität dieses Raums bzw. die Schaffung von *Innen* und *Außen* unterstützt und visuell deutlich macht. Die Positionierung der beiden Kinder ermöglicht – insbesondere aus Perspektive der zweiten Teppichhälfte – visuelle Einblicke in deren Praktiken, ohne zu einer unmittelbaren Teilnahme an diesen aufzufordern.

Die Praktiken von Tobias und Katharina entsprechen gewissermaßen einem simultanen Tätigsein, einem parallelen Verwenden und Nutzen von „Duplo“, also einem Material, das explizit für junge Kinder konstruiert, produziert, einer medialen Bewerbung zugeführt und zum Verkauf gebracht bzw. von den Fachkräften ausgewählt und im Gruppenraum in Boxen bereitgestellt wurde. Dieses umfasst nicht nur verschiedenfarbige quader- und würfelförmige Bausteine, die in vielerlei Kombinationsmöglichkeiten mittels Steckverbindungen (Mehrfach-Punkt-Steckpassungen) zur Konstruktion von Artefakten verwendet werden können, sondern auch bereits vorgefertigte Teile in spezifischen Formen und Farben, z. T. ergänzend grafisch gestaltet (lackiert oder mit Stickern versehen), die zur bestimmten Konstruktion spezifischer Artefakte aufrufen (zum Teil vorgegeben/intendiert, z. B. Teile für eine Ritterburg, spezifische Figuren/Personen) und dabei junge Kinder adressieren, diesem appellativen Charakter unmittelbar zu folgen. Dieser Anrufung kommen Tobias und Katharina – vor dem Hintergrund der generationalen, institutionellen und konzeptionellen Ordnung – in der beobachteten Passage auch nach: Sie wählen in einem anerkannten Raum (*dem Gruppenraum der Kita*) zu einer anerkannten Zeit (*der Phase des Freispiels*) anerkanntes Material (*industriell gefertigtes, von den Fachkräften zur Verfügung gestelltes Spielzeug*) und vollziehen auf einem anerkannten Platz (*dem großen, runden Teppich*) in anerkannten *Akteur:innenkonstellationen* anerkannte Praktiken (*Spielpraxis*).

Die Spielpraxis vollzieht sich schließlich nicht nur auf Basis des Anregungsgehalts des Raums und des Materials, sondern auch vor dem Hintergrund einer institutionell, raum-zeitlich, konzeptuell und generationalen Ordnung, die vorwegnimmt, *was sich auf welche Weise* als (Spiel-)Praxis realisieren lassen *kann* – oder eben auch *nicht*. Das *freie Spiel* im *Freispiel*, das im frühpädagogischen Common Sense normativ erheblich mit Bedeutung aufgeladen ist (Staeger 2014), ist schließlich nur bedingt *frei*. Die räumlich-materielle Gestalt wirkt somit zwar

begrenzend, limitierend und einschränkend, sie schafft aber gleichzeitig auch eine Struktur, die mittels propositionellem Gehalt performative Praktiken anregen, befördern und ermöglichen kann.

#### 4. Fazit: Von der Bedeutung von Raum und Materialität in Institutionen der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung

Anhand des empirischen Beispiels wird deutlich, was bereits eingangs vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen formuliert wurde<sup>11</sup>: Raum und Pädagogik stehen in der konkreten sozialen Praxis in Institutionen früher Bildung, Betreuung und Erziehung in enger Verbindung. Die in der elementarpädagogischen Einrichtung sichtbar gewordene Relationierung von Raum, positionierten Artefakten und humanen Akteur:innen verweist auf eine *pädagogische, machtvolle* und *wirkmächtige* Gestaltungsleistung (vgl. auch Bollig 2018; Farrenberg 2017; Neumann 2013). Raum und Material *präformieren*, indem sie die Akteur:innen aufrufen, spezifische Praktiken zur Performanz zu bringen; und *in* ihnen materialisieren sich normative Logiken, Ansprüche, Adressierungen und Ordnungsprozesse. Dies zeigt sich insbesondere in den Praktiken von Fachkräften und Kindern als Repräsentant:innen der institutionalisierten Statusgruppen: Während die Fachkräfte das Geschehen formal rahmen, gestalten die Kinder den Rahmen inhaltlich-thematisch elaborierend aus, indem sie dem intendierten Aufforderungscharakter folgen. Hierin dokumentieren sich nicht nur anerkannte Nutzungspraktiken anhand der Aufführung von Spielpraktiken, sondern auch (implizite) generational bzw. pädagogisch codierte Platzzuweisungen<sup>12</sup>.

---

11 Wenngleich sich der Artikel in seinem Aufbau erst als Darstellung theoretischer Überlegungen und anschließend einer empirischen Analyse artikuliert, so sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass sich der Erkenntnisprozess im Dissertationsprojekt hiervon (auch chronologisch) deutlich unterscheidet. Die Bedeutung von Raum und Material(ität) wurde nicht vorab gesetzt, sondern empirisch systematisch auf Basis des Datenmaterials rekonstruiert. Sie tritt insbesondere in der Kontrastierung der Fälle deutlich zutage und kann als *eine* Dimension des empirischen Ergebnisses des Promotionsprojekts markiert werden. Im Vokabular der Dokumentarischen Methode: Raum und Material(ität) kommen ein propädeutischer Gehalt zu, der von den Akteur:innen – insbesondere den Kindern – elaboriert wird, und dies auf eine Weise, die dem jeweils intendierten und appellativen Charakter weitgehend entspricht. Zwar finden sich in der Komparation der Fälle auch (wenige) Hinweise auf ‚widerständige‘ Praktiken bzw. auf Nutzungspraktiken, die dem ‚Erwartbaren‘ entgegenstehen. Übergreifend lässt sich – auf Basis der erfolgten teilnehmenden Beobachtungen – jedoch konstatieren, dass die Kinder eben vorwiegend gerade *nicht* mit dem Aufforderungscharakter brechen bzw. sich jenem zumeist nicht entziehen (können).

12 Staeger (2014, S. 206) weist in diesem Kontext auch auf den Zusammenhang zwischen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen einerseits und heterogenen Praktiken resp. Lokalisierungen der Akteur:innen andererseits hin: „Das Selbstverständnis der Erzieherin als derjenigen, die eine Lernumgebung bereitstellt, drückt sich auch darin aus, dass Kinder und

Dies lässt sich abschließend nochmals in Rekurs auf die Bedeutung des großen runden Teppichs zeigen. Jener gehört nach Neumann (2013, S. 111) „zu jener Menge an ‚zuhandenem‘ Inventar, das sich kaum einmal in seinem Dingcharakter aufdrängt“, in dem sich jedoch ein erheblicher appellativer Gehalt, Exklusivität und Relevanz ausdrücken.

Der Teppich ist nicht lediglich ein Einrichtungsgegenstand, sondern ein Element in der territorialen Ordnung des Gruppenraumes, in dessen Funktion sich auch die Relationen zwischen den Elementen dieser territorialen Ordnung widerspiegeln. [...] Die Ordnung, welche der Teppich territorial stiftet, beruht aber nicht lediglich auf seiner räumlichen Strukturierungsfunktion. Vielmehr wird diese erst dadurch wirksam, dass der Teppich auch die Verhaltensweisen der im Raum befindlichen Personen relationiert. Anders gesagt: Er schafft eine territoriale Ordnung, in die eine soziale Ordnung des Geschehens eingeschrieben ist. (ebd.)

Bezugnehmend auf Löw (2001) kann der Teppich einerseits selbst als ein Ausdruck von *spacing* (durch die Fachkräfte) betrachtet werden, andererseits schafft er Möglichkeiten des spacings – vor allem durch die Kinder. Er ruft zu vielfältigen Möglichkeiten auf, genutzt, angeeignet und bespielt zu werden. Non-humane (Artefakte, bspw. ‚Spielmaterial‘) und humane Akteur:innen werden hierauf positioniert und zueinander relationiert, *Akteur:innen-Netzwerke* (re-)produziert (vgl. auch Latour 2005). In anderen Worten – und stärker machttheoretisch – formuliert<sup>13</sup>: Der Teppich ist zugleich als Produkt und Produzent spezifischer *Regierungsweisen*<sup>14</sup> zu reflektieren, indem er (machtvolle) Möglichkeiten zur Hervorbringung unterschiedlicher Regierungsweisen schafft und zugleich aus solchen hervorgegangen ist (Bender 2019; Farrenberg 2017). Der Teppich strukturiert, er eröffnet und begrenzt die Möglichkeiten der (kindlichen) Akteur:innen, Praktiken zum Vollzug bringen zu *können*.

---

Erzieherinnen sich ‚typischerweise an unterschiedlichen Orten aufhalten‘ [...]. Die Kinder halten sich meist in den Spielbereichen auf und bewegen sich zwischen den Spielbereichen hin und her, während die Erzieherin von einem Platz an einem freien Tisch aus das Geschehen beobachtet. Von dort aus begibt sie sich hin und wieder in einen der Spielbereiche hinein, ist aber an ihrem ‚Stützpunkt‘ [...] jederzeit für die Kinder ansprechbar“

13 Rekurriert wird mit dieser Perspektive auf Arbeiten, die – insbesondere anschließend an Foucault – institutionalisierte Praktiken in Kindertageseinrichtungen als ordnungsbildend und machtvoll rahmen (vgl. u. a. Farrenberg 2017; 2020).

14 Der Begriff *Regierungsweise* geht zurück auf Ausführungen Foucaults, die etwa von Farrenberg (2017; 2020) für die Pädagogik der frühen Kindheit aufgegriffen und fruchtbar gemacht werden. Angesprochen sind damit jene Praktiken, die auf die machtvolle, disziplinierende und normalisierend-normierende Lenkung von Akteur:innen durch Institutionen und Praktiken zwischen *Subjektivierung* und *Objektivierung* verweisen – auch im Bereich der Erziehung (Farrenberg 2017; bezugnehmend auf Foucault 1994).

Raum und soziale Praxis sind also in einem relationalen, wechselseitigen aufeinander *Bezogen-Sein* zu denken: „so, wie sich soziale Praktiken nicht raumlos bzw. kontextfrei vollziehen können, werden Räume gleichzeitig erst im Vollzug der Praxis hervorgebracht“ (Farrenberg, 2017, S. 144). Spielpraktiken sind somit keineswegs losgelöst von generationalen, pädagogisch-institutionellen, raum-zeitlich-materiellen Ordnungen zu betrachten, sondern werden in einem komplexen Ordnungsgeflecht zur Aufführung gebracht, sind hierin unmittelbar eingelagert, verhalten sich zu ihm.

Kindliche Spielpraktiken sind schließlich als von Kindern *und* Erwachsenen erzeugte – *und* von Raum und Materialität zugleich begrenzte und beförderte – Praktiken zu verstehen. Nicht nur die frühpädagogische Institution der Kita selbst ist (gerade auch im Hinblick auf deren historisch-kulturellen Genese und Einlagerung in gesellschaftliche Ordnungsprozesse) schon per se als ein *von Erwachsenen für Kinder* spezifisch konstruiertes räumliches Segment zu fassen; die erwachsenen Fachkräfte rahmen mit der Gestaltung des Raums – vom Mobiliar bis zum Spielmaterial.

Dieses komplexe und zugleich relationale Ordnungsgeflecht nimmt vorweg, *was sich auf welche Weise* (nicht) als (Spiel-)Praxis realisieren lassen *kann* – und damit: was konkret an Hervorbringungsleistung (nicht) *möglich* ist (vgl. auch Engel et al. 2020). Diese Rahmung materialisiert Praktiken, sie öffnet *und* schließt. Sie schafft die Voraussetzung, performative Praktiken mittels propositionellem Gehalt anzuregen, zu befördern und zu ermöglichen, zugleich schränkt sie ein, limitiert und begrenzt.

## 5. Literatur

- Alanen, Leena (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: Hengst, Heinz/Zeiher, Helga (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS, S. 65–82.
- Alberth, Lars/Bollig, Sabine/Schindler, Larissa (2020): Materialitäten der Kindheit: Analytische Sichtenachsen auf Körper, Dinge und Räume. In: Bollig, Sabine/Alberth, Lars/Schindler, Larissa (Hrsg.): Materialitäten der Kindheit. Körper, Dinge, Räume. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–14.
- Baßler, Bianca (2016): Differenzen (be)schreiben? Vom Umgang mit Differenzen in sozialpädagogischer Praxis und ethnographischer Forschung. In: Graff, Ulrike/Kolodzig, Katja/Johann, Nikolaus (Hrsg.): Ethnographie – Pädagogik – Geschlecht. Projekte und Perspektiven aus der Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: Springer, S. 76–95.
- Bender, Désirée (2019): Raumsorge als Selbst(für)sorge. Kindliche Freispiel- und Raumpraktiken und ihre Lernpotenziale. In Plankert, Saskia (Hrsg.): Entwerfen, Lernen, Gestalten. Bielefeld: Transcript, S. 127–152.
- Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2013): Einleitung. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Ders. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer, S. 9–32.

- Bollig, Sabine (2018): Making Places. Zu den Orten und Räumen ‚betreuter Kindheiten‘. In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.): Institutionalisierungen von Kindheit. *Childhood Studies und Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 111–128.
- Bollig, Sabine/Betz, Tanja/Eßer, Florian (2017): Vorwort. In: Fangmeyer, Anna/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–9.
- Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf Michaela (2020): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit (2. aktualisierte und erweiterte Auflage)*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 13–24.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2015): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz und München: UVK/Lucius.
- Burmeister, Christoph T. (2020): Noch einmal: Kindheit als Dispositiv. In: Bollig, Sabine/Alberth, Lars/Schindler, Larissa (Hrsg.): *Materialitäten der Kindheit. Körper, Dinge, Räume*. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–69.
- Chassé, Karl August (2020): Kindheit und Armut. 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. 433–424.
- Engel, Juliane/Frank, Carola/Loick Molina, Steffen/Weihmayer, Lena Sophie (2020): *Zwischen standby und action – Zur Akteurschaft von Kindern unter drei Jahren im Freispiel*. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Nentwig-Gesemann, Iris/Alemzadeh, Marjan (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik XIII. Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben*. Freiburg: FEL, S. 59–114.
- Eßer, Florian (2020): Kommentar: Die Körpervergesslichkeit kindheitssoziologischer Forschung. In: Bollig, Sabine/Alberth, Lars/Schindler, Larissa (Hrsg.): *Materialitäten der Kindheit. Körper, Dinge, Räume*. Wiesbaden: Springer VS, S. 141–153.
- Farrenberg, Dominik (2017). *RegierungsSpielRäume. Eine Ethnographie über Praktiken der Herstellung des Kindergartenkindes*. [voado.uni-vechta.de/handle/21.11106/120](https://oado.uni-vechta.de/handle/21.11106/120) (Abfrage: 21.10.2023).
- Farrenberg, Dominik (2020): Der pädagogische Alltag in Kindertageseinrichtungen als Ordnungsgeschehen. *Ethnographische Einsichten in ein als selbstverständlich vorausgesetztes Begriffskonzept*. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Nentwig-Gesemann, Iris/Alemzadeh, Marjan (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik XIII. Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben*. Freiburg: FEL, S. 59–88.
- Foucault, Michel (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hrsg.): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. 2. Auflage. o. O.: Beltz-Althenäum, S. 243–261.
- Holztrattner, Melanie (2024): *Frühe Kindheit(en). Praxeologische Analysen zur Hervorbringung im Kontext frühpädagogischer Institutionen*. Wiesbaden: Springer.
- Honig, Michael-Sebastian (2018): Kindheit als praxeologisches Konzept. Von der generationalen Ordnung zu generationierenden Praktiken. In: Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 193–209.
- Kelle, Helga (2005): Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis. In: Hengst, Heinz/Zeihler, Helga (Hrsg.): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS, S. 83–108.
- Kelle, Helga (2018): *Teilnehmende Beobachtung*. In: Bohnsack, Ralf/Geimer, Alexander/Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4. Auflage)*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 224–227.
- Knauf, Helen (2017): *Visuelle Raumanalyse: Eine methodologische Erschließung am Beispiel Kindertageseinrichtung*. In: *Frühe Bildung*, 5, H. 1, S. 33–40.
- Latour, Bruno (2005): *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: University Press.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mierendorff, Johanna (2014): *Annäherungen von Kindergarten und Schule. Wandel früher Kindheit?* In: Cloos, Peter/Hauenschild, Katrin/Pieper, Irene/Baader, Meike (Hrsg.), *Elementar- und Primärpädagogik. Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 23–37.

- Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina (2014): Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 45–72.
- Neumann, Sascha (2013): Die anderen Dinge der Pädagogik. Zum Umgang mit alltäglichen Gegenständen in Kinderkrippen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, H. 2, 107–121.
- Neumann, Sascha (2021): Dinge in der Pädagogik und die Materialität des Pädagogischen. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch schweigendes Wissen (2. überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 522–534.
- Neumann, Sascha/Kuhn, Melanie/Hekel, Nicole/Brandenberg, Kathrin/Tinguely, Luzia (2019): Der institutionelle Sinn der Partizipation. Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen. In Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela/Jäger, Marianna/Kuhn, Melanie/Hangartner, Judith (Hrsg.): Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS, S. 321–342.
- Nohl, Arnd-Michael (2018): Zwischen Spontaneität und Habituation: Pädagogisch relevante Praktiken mit den Dingen. In: Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 68–85.
- Nohl, Arnd-Michael/Dehnavi, Morvarid/Amling, Steffen (2021): Interaktionsmodi und pädagogische Prozesse: Zur videographiebasierten dokumentarischen Interpretation von Interaktionen in Kindertagesstätten. In: Geimer, Alexander/Klinge, Denise/Rundel, Stefan/Thomsen, Sarah (Hrsg.): Jahrbuch Dokumentarische Methode, 4/2021, S. 77–101.
- Staeger, Roswitha (2014): Zwischen pädagogischer Utopie und institutioneller Routine. Raumordnungen und raumbezogene Praktiken im Kindergarten. In: Roeder, Caroline (Hrsg.): Topographien der Kindheit. Literarische, mediale und interdisziplinäre Perspektiven auf Orts- und Raumkonstruktionen. Bielefeld: Transcript, S. 199–210.
- Stieve, Claus (2008): Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. München: Wilhelm Fink.
- Stieve, Claus/Stenger, Ursula/Zirves, Michèle/Poliakova, Antonina/Vitek, Kristina/Rapp, Leonard/Heidrich, Ann-Cathrin (2023): Wie Raumqualitäten entstehen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

### III. Digitalisierungsprozesse in der Pädagogik der frühen Kindheit

# Kinder im Umgang mit digitalen Bilderbüchern: organisationskulturelle Perspektiven auf Digitalisierungsprozesse in der Kita

Katja Flämig & Juliane Engel

## 1. Einleitung

Unterschiedliche Zeitdiagnosen verweisen auf eine enge Verflechtung des Prozesses der Digitalisierung mit der Sozialität von Gesellschaft und machen auf eine breite Diffusion von digitalen Technologien in soziales Handeln und gesellschaftliche Lebensbereiche aufmerksam (vgl. Stalder 2016; Krotz 2001; Allert/Asmussen/Richter 2017; Reckwitz 2017). Die Digitalisierung wird hier als kultureller Raum konzipiert, der Wahrnehmungsformen, Handlungsabläufe und Denkstrukturen verändert. Die sich durch den Umgang mit digitalen Medien modifizierenden Praktiken ändern auch die Aneignung und Vermittlung von Wissen, Erfahrungen und Kulturtechniken, d. h. sie betreffen Fragen von Bildung, Erziehung und Betreuung. Vor diesem Hintergrund ist das frühpädagogische Arbeitsfeld zunehmend gefordert, sich mit den digitalisierten Lebenswelten von Kindern, den Auswirkungen auf Bildungs- und Lernprozesse und den Veränderungen von Kindheit (vgl. Wiesemann et al. 2020) auseinanderzusetzen.

Empirische Bestandsaufnahmen zeigen jedoch, dass in Deutschland das frühpädagogische Arbeitsfeld und die frühpädagogische Forschung erst allmählich damit beginnen, sich mit den Vollzugswirklichkeiten medialer Aktivitäten junger Kinder und den kulturellen und sozialen Veränderungen ihrer Lebenswelt im Zuge von Digitalisierung zu befassen. Während international Digitalisierungsprozesse in pädagogische Abläufe der Kita einbezogen werden (Knauf 2016), gelten in Deutschland sowohl pädagogische Fachkräfte als auch Eltern als eher zurückhaltend in Bezug auf die Integration des Digitalen in die Kindertageseinrichtung (vgl. Schubert et al. 2018; Friedrichs-Liesenkötter 2016; Knauf 2019). In verschiedenen Befragungen von Eltern und Fachkräften überwiegen Konstruktionen eines Schutz- und Schonraums (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016; Goetz 2018) oder Pädagogisierungen des Medienumgangs in Folge der Betonung von Kompensationsleistungen, die die Kita gegenüber familiärem Medienhandeln zu erbringen hat (vgl. Kutscher/Schmidt 2019; Friedrichs-Liesenkötter 2016;

Friedrichs-Liesenkötter 2020). In der Forschung finden sich, neben Daten zur Ausstattung von Kitas mit digitalen Geräten, empirische Befunde zur Akzeptanz und des Gebrauchs digitaler Medien, auch vor dem Hintergrund einer individuellen Kompetenzförderung und didaktischer Fragen (vgl. Pfof/Freund/Becker 2018; Hemmerich/Cohen 2021). In experimentellen oder quasi-experimentellen Designs mit quantifizierenden Forschungszugängen wird so z. B. der Nutzen digitaler Bilderbücher für die Förderung der (Sprach-)Entwicklung junger Kinder geprüft oder die Wirkung des Einsatzes von Tablets auf die sozio-emotionale Entwicklung untersucht (vgl. Cordes/Hartig/Egert 2020). Die meist evaluativ angelegte empirische (Begleit-)Forschung und die medienpädagogischen Diskurse offenbaren so die Vorstellung eines additiven Einsatzes digitaler Medien, der zusätzlich zu traditionellen Handlungsansätzen und zur Optimierung bereits etablierter frühpädagogischer Arbeit gedacht wird. Digitale Medien müssen sich aus dieser Sicht erst bewähren, ehe sie pädagogisch eingesetzt werden. Aus dem Blick gerät dabei die oben genannte Komplexität und Kontingenz des digitalen Wandels, die sich über die Transformation kultureller Praktiken in Bildungsinstitutionen zeigt. Ob und wie genau digitale Medien die pädagogischen Prozesse und Praktiken in der Kita modifizieren, wie Kinder und pädagogische Fachkräfte digitale Medien in ihre tägliche Praxis integrieren und durch Umgang mit Bedeutung versehen, und welche Rolle organisationale Bedingungen hierbei spielen, wurde bisher kaum untersucht.

Diese Fragen haben wir in einer Studie zum situativen Gebrauch digitaler Bilderbücher in der Kita aufgegriffen.<sup>1</sup> In einem qualitativ-rekonstruierenden Zugang wurden unterschiedliche Situationen des Kitaalltags untersucht, in denen digitale Bilderbücher zum Einsatz kamen und danach gefragt, welche sozial-kommunikativen Aktivitäten sie initiieren, wie sie in die Organisation implementiert wurden und wie Fachkräfte und Kinder an der interaktiven Herstellung von digital-kulturellen Praktiken beteiligt sind. Neben einer ausgeprägten Varianz der Materialisierung des „digitalen Bilderbuches“ in Arrangements der pädagogischen Praxis (vgl. Engel/Groth/Fakhir 2023) zeigte die Analyse pädagogischer Situationen des Umgangs mit digitalen Bilderbüchern insbesondere eine hohe Relevanz organisationskultureller Rahmung für die pädagogische Arbeit mit dem Digitalen (vgl. Wehmayer/Flämig/Groth 2023). Auf diese möchten wir im Folgenden genauer eingehen.

---

1 Die qualitativ angelegte Studie wurde in einem Projekt mit dem Titel «Digitale Bilderbücher in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung» am Deutschen Jugendinstitut (DJI) durchgeführt. Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Bundesprogramms «Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist» gefördert (Laufzeit 1.5.2021–31.12.2022; [www.dji.de/digitalebilderbuecher](http://www.dji.de/digitalebilderbuecher)).

Mithilfe von Interviewausschnitten und videogestützten Beobachtungen stellen wir dar, wie sich die einrichtungsspezifischen Organisationskulturen im Vollzug medialer Praktiken niederschlagen und diese insbesondere von den Kindern durch den Umgang mit digitalen Medien reproduziert werden.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: In Abschnitt 2 wird zunächst der Begriff der Organisationskultur in seiner rekonstruktiven Ausprägung erläutert. Danach stellen wir im Abschnitt 3 die methodische Vorgehensweise unserer Studie vor. In Abschnitt 4 zeichnen wir unsere Analysen des empirischen Materials nach und führen daraufhin aus, wie verbale Darstellungen von Fachkräften und körperliche Ausführungen von Kindern die kulturellen Eigenheiten der Organisation Kita determinieren. Im finalen Abschnitt 5 diskutieren wir die Ergebnisse vor dem Hintergrund kulturtheoretischer Zugänge zu Digitalisierung.

## **2. Theoretische und methodologische Prämissen**

Der gewählte qualitativ-interpretative, rekonstruierende Zugang zur sozialen Wirklichkeit basiert auf den sozialtheoretischen Annahmen der praxistheoretischen Theoriefamilien (vgl. Reckwitz 2008). Das Forschungsinteresse richtet sich auf die „symbolisch, sprachlich, körperlich und materiell vermittelten Wissenspraktiken“ (Proske/Rabenstein 2018, S. 8) der Individuen sowie auf die Rekonstruktion des sozialen Sinns, der sich im Umgang mit Artefakten, Dingen, räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten sowie im Zusammenwirken von sozialisierten Körpern zeigt (vgl. Strübing 2018; Hirschauer 2016). Mit Blick auf unseren Forschungsgegenstand der Situationen des Umgangs mit digitalen Bilderbüchern stehen vor diesem Hintergrund insbesondere auch organisationskulturelle Praktiken im Mittelpunkt.

Hierbei nehmen wir auf einen Begriff von „Organisationskultur“ Bezug, der der rekonstruktiven Organisationsforschung (vgl. Vogd 2009; Franzpötter 1997) zuzuordnen ist. Diese bezieht sich auf die, seit dem „cultural turn“ der 60er Jahre diskursbestimmenden sozialkonstruktivistischen, machtkritischen und antiesentialistischen Kulturverständnisse (vgl. Engel 2018), die das Soziale, also auch Organisationen, als grundsätzlich kulturell verfasst bestimmen. Organisationen werden als Konglomerat von sozialen Phänomenen wie Sprache, Symbole, soziale Normen, Interaktionen, Institutionalisierungen, Artefakten, d. h. als Gegenstand von Kultur und als sich stetig reproduzierende, dynamische Gemeinschaften und „(inter-)subjektive Realitätskonstruktionen“ (Engel 2018, S. 241) gesehen. In dieser Perspektive werden sie als „Kulturen des Organisierens“ (Cloos 2008, S. 45) betrachtet, wobei die interagierenden Akteure in den Mittelpunkt gerückt werden, die Routinen, Regeln, Umgangsweisen und Habitualisierungen kollektiv hervorbringen. Sie stellen auf diese Weise eine gewisse Geordnetheit, Strukturierung und Regelmäßigkeit sozialen Geschehens her und formen kulturelle

Eigenheiten der Organisation, die sich lokal unterschiedlich darstellen. Um die Organisationskultur empirisch in den Blick zu bekommen, werden Handhabungen (von Artefakten), die körperlichen Ausführungen und Verrichtungen sowie die konkreten Ablaufschemata beim Prozessieren unterschiedlicher Bildungs- und Lernsituationen in pädagogischen Organisationen beobachtet, die deren praktisches Durchführungswissen (vgl. Ryle 1969) offenbaren.

### 3. Methodische Vorgehensweise

Um facettenreiche Einsatzformen, den routinierten Umgang sowie die Strukturen und Interaktionsdynamiken der Situationen mit digitalen Bilderbüchern in ihren „unterschiedlichen Ausprägungen und im Zusammenwirken vieler Faktoren“ (Lamnek/Krell 2016, S. 286) analytisch beschreiben zu können, wurden in vier Kindertageseinrichtungen Erhebungen durchgeführt, die wir im Forschungsansatz der Einzelfallstudie als „Fall“ behandeln (vgl. Hildebrandt 1984). Ein typisches Merkmal von Einzelfallstudien ist ihre Methodenpluralität, d. h. in unserer Studie kamen leitfadengestützte Interviews (vgl. Kruse 2015), Focusgruppen (vgl. Schulz/Mack/Renn 2012) und videogestützte Beobachtungen (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009; Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013) zum Einsatz. Die Kombination unterschiedlicher Methoden macht es möglich, die Verwobenheit digitaler Technologien, organisationskultureller Praktiken und individueller Akteure in den Blick zu nehmen und damit Anschlüsse an theoretische Diskurse zu einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) oder Mediatisierung (vgl. Krotz 2001) herzustellen.

Während in den leitfadengestützten Interviews mit den Leitungen von Kindertageseinrichtungen vor allem die organisatorischen Abläufe, die subjektiv wahrgenommenen Erfahrungen zur Implementation digitaler Bilderbücher in die pädagogisch-konzeptionelle Arbeit sowie die Wahrnehmung der eigenen Rolle im Mittelpunkt standen, wurden die Focusgruppen mit jeweils drei bis fünf pädagogischen Fachkräften je Kita genutzt, um u. a. die subjektiv wahrgenommenen Bedingungen für Erfolge und Misserfolge sowie die Interpretationen und Schilderungen von Situationen der alltäglichen Arbeit mit den Medien zu erfassen. Da die oben genannten organisationskulturellen Praktiken auf der Grundlage praxistheoretischer Theoriekonzepte als ein öffentliches und damit beobachtbares Geschehen konzeptualisiert sind, kam in unserem Projekt darüber hinaus die Methode der Videografie zur Anwendung. Mit einer Handkamera wurden alltägliche Situationen des Kitaalltags gefilmt, in denen digitale Bilderbücher von Kindern und Fachkräften genutzt wurden. Die besondere Qualität der Videodaten besteht darin, die Gleichzeitigkeit des sozialen Geschehens, teilweise auch verwoben mit der Sequenzialität eines ablaufenden Geschehens, zu erfassen (vgl. Wagner-Willi 2008). So kann „die Rolle bestimmter Äußerungsdisplays (z. B. Blicke, Gestik, Mimik etc.) für die Interaktionsorganisation, die Relation

von verbaler zu nonverbaler Äußerungsebene, das Verhalten der Gesamtgruppe und die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Teilgruppen und Zugehörigkeiten sowie der Umgang mit Gegenständen und Nutzungsmöglichkeiten des Raumes mit hoher Detailschärfe“ (Herrle/Kade/Nolda 2013, S. 602) und in ihrer Simultaneität untersucht werden. Audiovisuelle Aufzeichnungsgeräte bieten zudem die Möglichkeit, den situativen Vollzug des Handelns wiederholt zu betrachten, technisch zu verlangsamen oder zu beschleunigen. Der so erzeugte Datenkorpus des Projektes besteht aus Videosequenzen, schriftlichen Beobachtungsprotokollen und Interviewtranskripten, die fallspezifisch sortiert wurden.

Die Auswahl der Kitas wurde nach dem theoretischen Sampling (vgl. Strübing 2018; Glaser/Strauss 1998) vorgenommen, d. h. auf der Basis der ersten Falldaten und neuer analytischer Fragen wurden gezielt weitere Fälle gesucht. Unser Erkenntnisziel, der Beschreibung von Interaktions- und Strukturzusammenhängen beim Umgang mit digitalen Bilderbüchern, setzte eine gewisse Erfahrung der Kindertageseinrichtungen im Umgang mit diesen Medien voraus. Insofern wurden ausschließlich Kitas in das Sample aufgenommen, die sich in unterschiedlichem Maß bereits mit digitalen Medien auseinandergesetzt hatten.

Das empirische Material wurde mit den Arbeitstechniken des Codierens und Kontrastierens der Grounded Theory (vgl. Strauss 1994) und sequenzanalytischen Verfahren (vgl. Tuma/Schnettler/Knoblach 2013) ausgewertet, die wiederum zu „Schlüsselthemen“ führten, die die Ergebnisse strukturieren. Eines dieser Themen ist der Umgang der Kinder mit Gaming-Elementen der genutzten Bilderbuchapps, die ganz unterschiedliche Varianten von Kooperationen innerhalb der Kindergruppe hervorrufen. Im Folgenden möchten wir anhand von Auszügen aus Interviews sowie anhand von verschriftlichten Videosequenzen plausibilisieren, dass sich diese interaktiven Beschäftigungsformen der Kinder mit den spezifischen organisationskulturellen Mustern der Kita verschränken. Die Art und Weise des Umgangs der Kinder mit Bilderbuchapps kann insofern sowohl als Hervorbringung der Organisationskultur als auch als deren Effekt gelesen werden.

## **4. Empirische Einblicke**

### *4.1 Organisationskulturelle Prämissen der Kitas Mäusebau und Sternenhimmel*

Ein Einblick in die Aktivitäten, die organisationskulturelle Muster produzieren, geben die Interviews, die wir in den Einrichtungen geführt haben. Mit den Kitas „Mäusebau“ und „Sternenhimmel“ wurden zwei Einrichtungen ausgewählt, die sich als besonders erfahren und routiniert mit Blick auf digitale Medien in der eigenen pädagogischen Praxis präsentieren. So werden in der kleinstädtisch

geprägten Kita Mäusebau insgesamt 90 Kinder im Alter von ein bis sechs Jahren von 17 pädagogischen Fachkräften in einer festen Gruppenzuordnung betreut. Die Einrichtung verfügt mit Audiostiften, Tiptoi-Materialien, Laptop und Beamer über eine Vielfalt an digitalen Medien. In allen Gruppenräumen werden darüber hinaus Tablets zur Nutzung angeboten. Die Kita setzt seit 2015 aktiv digitale Medien in ihrem pädagogischen Alltag ein und berät andere Kitateams sowie weitere Akteur:innen im frühpädagogischen Arbeitsfeld. Dies spiegelt sich auch in den Ausführungen der Einrichtungsleitung wider:

*„Also [...] dadurch, dass wir es geschafft haben digitale Medien im Alltag zu integrieren, ist das für die Kinder im Mäusebau normal. Es gehört dazu, das gehört zum Inventar, das gehört zu ihrem Alltag und das ist für sie nichts Besonderes. Und das melden uns auch die äh mittlerweile die Eltern, dass die Kinder zu Hause auch dieses Verhalten zeigen. Dass sie im Vergleich zu den Kindern aus anderen Familien, wo äh die Kinder in an/ also Kitas sind, wo das nicht so intensiv gelebt wird wie bei uns, dass ähm Kinder vom Mäusebau da etwas ruhiger sind und nicht so wild drauf.“  
(Frau Wehner; Focusgruppe Mäusebau)*

Der Umgang mit digitalen Medien wird in dieser Einrichtung als selbstverständliches und unspektakuläres Element des Kitaalltags hervorgehoben. Die Inszenierung einer unaufgeregten Handhabung digitaler Medien in der pädagogischen Praxis der Einrichtung wird insbesondere über den Vergleich mit anderen Kitas und über das Verhalten von Kindern, auch im familiären Umfeld, plausibilisiert und entdramatisiert. Wie Frau Wehner ausführt, ist das Gemeinschaftsprojekt einer Normalisierung des Umgangs mit Medien über Jahre hinweg in alltägliche Handlungsvollzüge übergegangen. Dargestellt wird ein erfolgreicher kollektiver Lern- und Arbeitsprozess gemeinsam handelnder Organisationsmitglieder („dass wir es geschafft haben digitale Medien im Alltag zu integrieren“). Unter einer organisationskulturellen Perspektive verweist dies auf eine kollektiv ausgehandelte „relativ stabile Bedeutungsstruktur“ (Franzpötter 1997, S. 26), die den Organisationsmitgliedern Orientierung gibt und u. a. die kulturellen Eigenheiten der Organisation konstituiert.

Diese Bedeutungsstruktur findet sich auch in der zweiten hier vorzustellenden Kita Sternenhimmel. Die ländlich gelegene Kita unter konfessioneller Trägerschaft arbeitet teiloffen und orientiert sich an der Montessori-Pädagogik. Die Einrichtung betreut insgesamt 105 Kinder, im Alter von ein bis sechs Jahren. Seit 2017 werden digitale Medien in der Einrichtung eingesetzt. Startschuss war damals die Teilnahme am Modellprojekt „Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken“. Seitdem hat sich eine gewisse Normalität in der Nutzung digitaler Medien im Kitaalltag entwickelt, die insbesondere durch die Beschreibung eines kollektiven Entwicklungsprozesses deutlich wird:

„Aber wir haben uns da so reingefuchst, sage ich jetzt mal. Verschiedene Sachen auch ausprobiert [...]. Und dadurch ist halt immer mehr dazugekommen, aber es ist auch in jeder Gruppe anders dann [...]. Also wie es gemacht wird, auch noch was gemacht wird, teilweise auch, was für Apps noch drauf sind.“ (Focusgruppe Kita Sternenhimmel)

Ähnlich wie in der oben beschriebenen Sequenz wird hier ein über einen gewissen Zeitraum geführter Aushandlungsprozess beschrieben, der in gemeinsamer Erfahrung über „trial and error“ angeeignet wurde. Der allmähliche Integrationsprozess digitaler Bilderbücher, insbesondere die Beschreibung einer heterogenen, gruppenspezifischen Praxis des Umgangs damit, wird dabei als eher unintendierter Effekt und Resultat organisationalen Handelns deutlich. Anders als im oben genannten Beispiel produziert die Kita Sternenhimmel kein einrichtungsspezifisches, kulturelles Muster, das auf Konsens setzt, um auch „nach außen“ zu wirken. Stattdessen zeigt sich hier eine binnendifferenzierte organisationskulturelle Rahmung, die auf das Montessori-Konzept der Kita zurückzuführen ist. Die Kita Sternenhimmel fokussiert auch in den anderen (hier nicht dargestellten) Interviews auf eine operationale Ebene des tätigen Umgangs mit Gerät und App sowie auf eine Aneignung durch Ausprobieren und Erfahrung, die den Eindruck von Gelassenheit und genügend Zeit für die Handhabung des Digitalen erzeugt. Ähnlich wie im Beispiel der Kita Mäusebau wird jedoch auch in der Kita Sternenhimmel eine gewisse Habitualisierung praktischer Gewohnheiten im organisationalen Kontext deutlich, die „Gewöhnlichkeit“ und „Unauffälligkeit“ darstellt, d. h. die Integration der digitalen Bilderbücher in den Alltag wird als alltägliche und normale Praxis präsentiert.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden anhand von videogestützten Beobachtungen dargestellt, wie der Umgang von Kindern mit Bilderbuchapps als Effekt der organisationskulturellen Prämissen einer hohen Alltäglichkeit und Beiläufigkeit zu deuten ist. Im empirischen Material dieser Kitas zeigte sich wiederkehrend, wie sich Kindergruppen von zwei bis fünf Kindern über einen längeren Zeitraum mit Gaming-Elementen von Bilderbuchapps auseinandersetzen. Während in der Kita Sternenhimmel Formate beobachtet werden konnten, bei denen Kinder während der Freispielzeit in symmetrischer Beziehungsstruktur und kooperativ helfend eine durch die App gestellte Aufgabe durch gleichzeitige, parallele Wisch- und Tipp-Aktivitäten auf demselben Screen lösten, trat in der Kita Mäusebau ein Kooperationsmodus hervor, der sich durch eine funktionale Rollen- und Aufgabenverteilung innerhalb der Kindergruppe charakterisierte. Dieser Kooperationsmodus wird im Folgenden detaillierter vorgestellt.

## 4.2 Effekte organisationskultureller Prämissen

In einem (separaten) Raum der Kita Mäusebau sitzen fünf Kinder am Boden um ein Tablet gebeugt. Das Tablet, das mit einem Beamer verbunden ist, spielt die digitale Bilderbuch-App „Milli und ihre Freunde“ (Coleman/Schell 2015) ab. Die Geschichte wird somit auf dem Tablet und auf der gegenüberliegenden Wand wiedergegeben. Hinter dem Kinderkreis sitzt die Erzieherin, Frau Spieß, auf einem Kinderstuhl, blickt ebenfalls in das Tablet hinein, hält sich aber weitestgehend im Hintergrund. Die Kinder beschäftigen sich schon eine Zeit lang mit der App, als sie ein in den Verlauf der Geschichte integriertes Mini-Game spielen, in dem sie eine in mehrere Einzelteile zerlegte Brille für eine Eule zusammenfügen.

*Die fünf Kinder (Felix, Nico, Konrad, Mirko und Paul) blicken konzentriert auf das Tablet. Felix und Nico versuchen wiederholt, durch Tippen und Ziehen auf dem Screen die Brillenteile zusammenzubauen. Die anderen Kinder verfolgen dies gebannt, indem sie entweder auf das Tablet oder auf die gegenüberliegende Wand blicken. Durch einen langanhaltenden Ton der App wird darüber hinaus eine angespannte Atmosphäre hervorgebracht, die einen gewissen Zeitdruck akustisch erzeugt. Konrad ruft aufgeregt: „Da. Da. Nein, in die Richtung. Ich weiß, wo das hingehört.“ Mirko lobt Felix: „Gut gemacht, Felix“. Nico meint: „Nein, warte“, wobei er versucht, die Teile der Brille zusammenzufügen, bis Felix dessen Hand energisch und fest umgreift und vom Tablet wegdrückt. Nico lässt dies zu und blickt nur kurz (wie Paul auch) zu Frau Spieß, die jedoch nicht einschreitet. Die Brille nimmt langsam Gestalt an. Nur noch Felix agiert mit Wischbewegungen auf dem Screen. Während bereits das linke Brillenglas vollständig zusammengefügt ist, meint Felix: „Wir brauchen noch mehr Teile.“ Als Nico dies verneint, wiederholt Felix gereizter: „Wir brauchen noch mehr Teile.“ Gelegentlich versucht Nico noch einmal mit dem Finger auf den Screen zu tippen und ebenso wie Felix durch „wischen“ und „ziehen“ Puzzleteile zu bewegen. Felix reagiert darauf scharf: „Hör auf!“. Konrad pflichtet Felix bei: „Felix ist der beste Puzzler, gel?!“ Zielgerichtet, schnell und geschickt baut nun Felix die komplette Brille zusammen. Die anderen Kinder verfolgen sein Tun konzentriert. Die erfolgreiche Lösung der Aufgabe wird schließlich sichtbar, indem nach Beendigung des Games mehrere Sterne aus der nun wieder reparierten Brille „herausfliegen“. Zudem verändert sich die hinterlegte Melodie: der akustische Spannungsaufbau weicht einer frivolen, befreienden Melodie. Mehrere Kinder rufen erleichtert und erfreut „Ja!“ und strecken jubelnd ihre Fäuste nach oben. Auch die App-Erzählstimme bestätigt den Erfolg: „Wir haben’s geschafft. Das war das letzte Stück. Jetzt bringen wir sie schnell zu Wanda zurück.“*

Das in der Mitte der Kindergruppe befindliche Tablet bietet in dieser Szene ein audio-visuelles „Fokussierungszentrum“ (Schoyerer et al. 2018, S. 89) innerhalb dessen die Bearbeitung eines Gaming-Elements, das Zusammensetzen einer in Einzelteile vorliegenden Brille, den inhaltlichen Rahmen liefert. Da das Mini-Game in die Dramaturgie der Geschichte „Millie“ eingebunden ist, kann es als auszuführender Arbeitsauftrag, d. h. als eine „Aufgabe“, angesehen werden, der sich die Rezipienten der Geschichte stellen müssen, damit die Erzählung weitergeht. Auffällig ist eine ausgeprägte Kooperation der Kinder bei der Lösung dieses Arbeitsauftrags. Die Kinder erzeugen hohe Effizienz und damit auch ein hohes Tempo, in dem sie arbeitsteilig vorgehen und funktional Aufgaben innerhalb der Kindergruppe verteilen. Dasjenige Kind (Felix) mit hohen motorischen Bedienkompetenzen, Erfahrung und „aufgabenrelevanter Überlegenheit“ (Huf 2010, S. 116) übernimmt den Hauptteil der anfallenden Tätigkeiten und insistiert im Verlauf der Szene auf seine Rolle als „Brillenbauer“. Dies wird jedoch nur möglich durch die Zurückhaltung der anderen vier Kinder, die die Rolle eines engagierten „Publikums“ einnehmen. Sie kommentieren die Aktivitäten von Felix, geben Hinweise und bieten mentale Unterstützung an. Interessanterweise bedarf es für diesen Modus keine langwierige Aushandlung unter den Kindern. Es zeigt sich vielmehr ein weitgehend unabgesprochenes und auf Erfahrungen basiertes Tun der Kinder, wobei jedes Kind seine Rolle und Funktion in diesem Arrangement kennt und akzeptiert. Infolgedessen etabliert sich ein interner Vergemeinschaftungsprozess. „Eine gemeinsame Definition der Situation herrscht vor. [...] Ein ‚Wir-Prinzip‘ entwickelt sich, das Gefühl der singulären Tatsache, daß wir, die Beteiligten, erklärtermaßen zur Zeit etwas Gemeinsames tun“ (Goffman 1971, S. 99). Individuelle Bedürfnisse, die diesem übergeordneten Ziel konträr laufen, bspw. kompetitive peerkulturelle Aushandlungsprozesse um ein limitiertes Objekt oder die Exploration des Mediums an sich, die wir in anderen Kitas gefunden haben (vgl. Engel/Groth/Fakhir 2023; Wehmayer/Flämig/Groth 2023), zeigen sich hingegen kaum. Mit Ruhe, Zeit und einer intensiven Fokussierung auf die Inhalte der App setzten sich die Kinder kooperativ und interaktiv mit dem Gaming-Element auseinander. Die oben in den Interviewausschnitten herausgearbeitete organisationskulturelle Prämisse eines betont „unaufgeregten“ und „unspektakulären“ Umgangs mit dem Digitalen durch vergemeinschaftendes Team-Handeln und stetiges Tun und Ausprobieren reproduziert sich auch auf performativer Ebene mit Blick auf die kindlichen Interaktionsformate und nicht zuletzt im dargestellten Kooperationsformat. Im Vordergrund steht die inhaltliche Lösung einer vorgegebenen digitalen Aufgabenstellung. In den Hintergrund gerät dagegen das Gerät selbst, Fragen der Kontrolle und Regulierung des Umgangs der Kinder mit Tablet und App. Analog zu den Fachkräfte-Teams, die sich „reingefuchst“ haben, um einen organisational angemessenen Umgang mit digitalen Medien zu finden, finden auch die Kinder Möglichkeiten, sich kooperativ und anwendungsbezogen in die App „einzuarbeiten“. Die organisationskulturell produzierte Gewissheit,

sich jederzeit mit digitalen Medien bzw. Tablets beschäftigen zu können, da sie stets nutzbares Material des Kitaalltags sind, führt zu der gezeigten betriebsamen Atmosphäre und zu einer kooperativen und relativ konfliktfreien Beschäftigung der Peers. In der interaktiven Hervorbringung werden also die von den Einrichtungen entworfenen kulturellen Muster durch die Kinder verinnerlicht und (re-)produziert und zeigen sich insbesondere durch einen weitestgehend „unauffälligen“ Umgang mit digitalen Medien, wobei Rahmung und inhaltliche Auseinandersetzung von den Kindern selbst mit hervorgebracht werden.

## 5. Fazit und Ausblick

Die hier vorgestellte Betrachtung des Umgangs der Kinder mit digitalen Bilderbuchapps und ihrer Interdependenz mit kollektiven Teamorientierungen und subjektiven Wahrnehmungs- und Handlungsmustern illustriert, wie digitale Technologien in alltägliche pädagogische Arrangements, in organisationale Eigenheiten sowie in diskursive Prozesse der Kindertageseinrichtungen eingebettet sind. Die Erforschung des alltäglichen Umgangs mit digitalen Medien in der Kita hebt vor allem die Bedeutung hervor, die dem Digitalen in spezifischen Situationen zugeschrieben wird und sich interaktiv herstellt. Demgegenüber konnten mit der hier verfolgten praxistheoretischen Perspektive nicht die Qualitäten des professionellen Handelns der Fachkräfte untersucht werden. Auch in Fragen der sozialisierenden Wirkungen der unterschiedlichen Arrangements im Umgang mit dem Digitalen oder der machtstabilisierenden Prozesse, die sie eventuell erzeugen, kommen praxistheoretisch grundlegende Forschungszugänge an ihre Grenzen (Hirschauer 2016). Die „Hervorbringung pädagogischer Praxis mit und durch digitale Medien“ (Prose/Rabenstein 2023, S. 12) mag in den hier vorgestellten Einrichtungen unspektakulär wirken. Sie weist jedoch darauf hin, dass digitale Technologien ähnlich wie andere neue Themen (z. B. Kinderschutzkonzepte) und externe Erwartungen in der Kita in Form von organisatorischen Abläufen, räumlichen und zeitlichen Arrangements konkretisiert und an die Erfordernisse der Praxis angepasst, d. h. handhabbar gemacht werden. Auf die Praxis des Handhabarmachens als eigenlogische Operation machen z. B. auch Sabine Bollig und Marc Schulz (2012) in Bezug auf prozessorientierte Beobachtungsverfahren in der Kita aufmerksam. Die weiteren empirischen Ergebnisse unserer Studie (Groth et al. 2022) zeigen, dass parallel zur Diskussion um Nutzen und Gefahren von Digitalisierungsprozessen in der Kita, die Kindertageseinrichtungen sehr individuelle und auch unkonventionelle Wege finden, um mit den zu erwartenden Transformationsprozessen im Rahmen einer „Kultur der Digitalität“ umzugehen (Engel/Groth/Fakhir 2023). Weder eine Optimierung von Bildungs- und Lernprozessen (z. B. Förderung von digitalen Kompetenzen) wird von den hier vorgestellten Kitas angestrebt noch Ausweichstrategien oder die Ablehnung der

Integration digitaler Medien. Stattdessen wird das Digitale in die pädagogischen Ordnungen der Organisation eingepasst wie andere externe Erwartungen auch. Es wäre daher über die empirische Analyse und Beschreibung der Verwobenheit digitaler Praktiken mit kulturellen und pädagogischen Ordnungen durchaus auch zu prüfen, inwieweit überhaupt (andere) Veränderungen und Transformationen pädagogischer Prozesse bedingt durch digitale Technologien zu erwarten sind.

## 6. Literatur

- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.) (2017): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript.
- Bollig, Sabine/Schulz, Marc (2012): Die Aufführung des Beobachtens – Eine praxisanalytische Skizze zu den Praktiken des Beobachtens in Kindertageseinrichtungen. In: Hebenstreit-Müller, Sabine/Müller, Burkhard (Hrsg.): Beobachten in der Frühpädagogik. Praxis – Forschung – Kamera. Weimar, Berlin: Verlag Das Netz, S. 89–103.
- Cloos, Peter (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa.
- Cordes, Anne-Kristin/Hartig, Fabienne/Egert, Franziska (2020): Metaanalyse zu Nutzung und Wirkung digitaler E-Books zur Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. In: Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.): Bildung Erziehung Betreuung von Kindern in Bayern. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), S. 30–33.
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (Hrsg.) (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Engel, Juliane/Groth, Katarina/Fakhir, Zainab (2023): Reflexionen zum Digitalisierungsprozess in der Frühpädagogik am Beispiel des Einsatzes digitaler Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen. In: Pieper, Marlene/Neuhaus, Till (Hrsg.): Bildung und (Post-)Digitalität. Springer.
- Engel, Nicolas (2018): Kulturtheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susanne Maria (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 237–248.
- Franzpötter, Reiner (1997): Organisationskultur. Begriffsverständnis und Analyse aus interpretativ-soziologischer Sicht. Baden-Baden: Nomos.
- Friedrichs-Liesenköter, Henrike (2016): Medienerziehung in Kindertagesstätten. Wiesbaden: Springer VS.
- Friedrichs-Liesenköter, Henrike (2020): Digitalisierung in der frühkindlichen Bildung – von der digitalen Platzvergabe bis zu Medienerziehung und -bildung. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 422–456.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1998): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- Goetz, Ilka (2018): Steuerungsmechanismen zur Sicherstellung der Medienbildung in Kindertagesstätten. Eine empirische Studie zur Kindertagesbetreuung im Land Berlin. <https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/37135> (Abfrage: 29.09.2023).
- Goffman, Erving (1971): Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum. Gütersloh: Bertelsmann.
- Groth, Katharina/Engel, Juliane/Fakhir, Zainab/Weihmayer, Lena (2022): Digitale Bilderbücher in der Kita. Handreichung basierend auf zentralen Ergebnissen des Projekts „Digitale Bilderbücher in der alltags-integrierten sprachlichen Bildung“. [www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/32939-digitale-bilderbuecher-in-der-kita.html](http://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/32939-digitale-bilderbuecher-in-der-kita.html) (Abfrage: 29.09.2023).

- Hemmerich, Fabian/Cohen, Franziska (2021): Haben digitale Bilderbücher in Kitas einen sprachförderlichen Mehrwert? In: *Frühe Bildung*, 10, 1, S. 53–55.
- Herrle, Matthias/Kade, Jochen/Nolda, Sigrid (2013): Erziehungswissenschaftliche Videographie. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Pregel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 599–620.
- Hildebrandt, Bruno (1984): *Methodik der Einzelfallstudie. Theoretische Grundlagen, Erhebungs- und Auswertungsverfahren, vorgeführt an Fallbeispielen*. Hagen: Fernuniversität Hagen.
- Hirschauer, Stefan (2016): Verhalten, Handeln, Interagieren. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: Transcript, S. 45–70.
- Huf, Christina (2010): Kooperationspraktiken von SchulanfängerInnen in leistungshomogenen und leistungsheterogenen Schülergruppen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3, 1, S. 114–127.
- Knauf, Helen (2016): Interlaced Social worlds. Exploring the use of social media in the kindergarten. In: *Early Years*, 36, 3, S. 254–270.
- Knauf, Helen (2019): Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zum aktuellen Stand der Nutzung digitaler Medien. [www.pedocs.de/volltexte/2019/17999/pdf/Knauf\\_2019\\_Digitalisierung\\_in\\_Kindertageseinrichtungen.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2019/17999/pdf/Knauf_2019_Digitalisierung_in_Kindertageseinrichtungen.pdf) (Abfrage: 29.09.2023).
- Krotz, Friedrich (2001): *Die Mediatisierung Kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kruse, Jan (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kutscher, Nadja/Bischof, Jacqueline (2020): Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Medienbildung in der Kita“. Abschlussbericht. [https://www.kita.nrw.de/system/files/media/document/file/ericht%20MKFFI\\_Medienbildung%20in%20der%20Kita\\_UzK\\_0.pdf](https://www.kita.nrw.de/system/files/media/document/file/ericht%20MKFFI_Medienbildung%20in%20der%20Kita_UzK_0.pdf) (Abfrage: 29.09.2023).
- Kutscher, Nadja/Schmidt, Friederike (2019): Verteilte Erziehungs- und Sorgeverantwortung im Kontext digitalisierungs- und ernährungsbezogener Wohlfahrtspraktiken. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 39, 2, S. 152–167.
- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016): *Qualitative Sozialforschung*. Mit Online-Material. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lorenz, Sigrid/Schreyer, Inge/Danay, Erik/Krause, Martin (2021): Medienkompetenz in der Frühpädagogik stärken. Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs. <https://www.kita-digital-bayern.de/files/media/public/downloads/KitaDigital-Abschlussbericht-2021-Tei-I-II-16-11-2021.pdf> (Abfrage: 21.09.2022).
- Pfost, Maximilian/Freund, Jana G./Becker, Sarah (2018): Aspekte der Nutzung digitaler Lesemedien im Vorschulalter. In: *Frühe Bildung*, 7, 1, S. 40–47.
- Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2018): *Kompodium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Moldenhauer, Anna/Thiersch, Sven/Bock, Annkathrin/Herrle, Matthias (2023): *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung*. Julius Klinkhardt.
- Reckwitz, Andreas (2008): *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie*. Bielefeld: Transcript.
- Reckwitz, Andreas (2017): *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Ryle, Gilbert (1969): *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam.
- Schoyerer, Gabriel/Frank, Carola/Jooß-Weinbach, Margarete/Loick Molina, Steffen (2018): Was passiert in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege? Phänomene professionellen Handelns in der Kindertagesbetreuung – Ergebnisse aus dem ethnografischen Forschungsprojekt „Profile der Kindertagesbetreuung (ProKi)“. München.

- Schubert, Gisela/Eggert, Susanne/Lohr, Anne/Oberlinner, Andreas/Jochim, Valerie/Brüggen, Niels (2018): Digitale Medien in Kindertageseinrichtungen: Medienerzieherisches Handeln und Erziehungspartnerschaft. Perspektiven des pädagogischen Personals. Zweiter Bericht der Teilstudie „Mobile Medien und Internet im Kindesalter – Fokus Kindertageseinrichtungen“ im Rahmen von MoFam – Mobile Medien in der Familie. [https://www.jff.de/fileadmin/user\\_upload/jff/projekte/mofam/JFF\\_MoFam\\_Studie\\_T\\_DigitaleMedien.pdf](https://www.jff.de/fileadmin/user_upload/jff/projekte/mofam/JFF_MoFam_Studie_T_DigitaleMedien.pdf) (Abfrage: 29.09.2023).
- Schulz, Marlen/Mack, Birgit/Renn, Ortwin (2012): Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung. Wiesbaden: Springer VS.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2017): Wie nutzen Erzieherinnen und Erzieher digitale Geräte in Kitas? Eine repräsentative Telefonumfrage. [https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/3\\_Aktuelles/Presse/171213\\_Ergebnisse\\_zur\\_Telefonbefragung\\_Digitales.pdf](https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/3_Aktuelles/Presse/171213_Ergebnisse_zur_Telefonbefragung_Digitales.pdf) (Abfrage: 29.09.2023).
- Strauss, Anselm L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Strübing, Jörg (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin und Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Tuma, René/Schnettler, Bernt/Knoblauch, Hubert (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: Springer VS.
- Vogd, Werner (2009): Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung. Opladen: Barbara Budrich.
- Wagner-Willi, Monika (2008): Die dokumentarische Videointerpretation in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographieforschung. In: Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hrsg.): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 221–232.
- Weihmayer, Lena Sophie/Flämig, Katja/Groth, Katarina (2023): Herumdoppeln oder Zuhören? In: MedienPädagogik, 52, S. 85–107.
- Wiesemann, Jutta/Eisenmann, Clemens/Fürtig, Inka/Lange, Jochen/Mohn, Bina E. (2020): Digitale Kindheiten. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

# Pädagogische Gestaltung des Aufwachsens von Kindern in der institutionellen Kindertagesbetreuung unter dem Aspekt digitaler Partizipation

Kerstin Eschwege & Andreas Nürnberger

## 1. Einleitung

Digitale Medien durchdringen alle Lebensbereiche der Gesellschaft und strukturieren unseren Alltag. Vom morgendlichen Wecken mit dem Smartphone bis zum Lesen von Nachrichten auf dem Tablet am Abend, unsere gesamte Lebens- und Arbeitswelt ist durch digitale Medien mit beeinflusst und mitbestimmt. Dies macht auch nicht vor Kindern halt. Kinder werden in diese Lebenswelt hineingeboren. Sie erleben digitale Medien selbst in verschiedenen Lebensbereichen und nehmen früh die Nutzung der Medien in ihren Familien wahr. Digitale Medien gehören somit bereits frühzeitig zu ihrer Lebenswelt dazu (vgl. Neuß 2021). Immer wieder wird diese alltagsweltliche Perspektive pädagogisch diskutiert und mitunter werden bewahrend motivierte Stimmen laut, Kinder möglichst nicht zu früh mit digitalen Medien zu konfrontieren, vor allem nicht in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung (u. a. Spitzer 2022; Fröhlich-Gildhoff/Fröhlich-Gildhoff 2017). Risiken für die Entwicklung der Kinder im Umgang mit digitalen Medien werden durch diese Studien ausgewiesen. Allerdings gibt es derzeit keine Langzeitstudien, die gesundheitliche Folgeschäden oder andere Wirkungen auf kindliche Entwicklungsprozesse durch digitale Medien in der frühen Kindheit belegen (vgl. ebd.). Die BLIKK-Studie (2017) weist Zusammenhänge zwischen Ursachen und Wirkungen der Nutzung von Medien bei Kindern nach. Darin wird bspw. betont, dass sich in Abhängigkeit von der Mediennutzung Entwicklungsauffälligkeiten wie Hyperaktivität und Konzentrationsstörungen sowie Adipositas ausbilden können (BLIKK 2017). Die Auftraggeberin der BLIKK-Studie, die Drogenbeauftragte Maren Mortler, sieht Gründe für die gesundheitlichen Folgen u. a. darin, dass Kinder „im digitalen Kosmos in der Entwicklung eigener Medienkompetenz allein gelassen werden“ (<https://www.schau-hin.info/studien/mediensucht-was-steckt-dahinter>) und weist damit eine Verantwortung zur Umsetzung einer digitalen Medienbildung auch den (pädagogischen) Fachkräften zu. Diese stehen in der Praxis dem Thema gespalten

gegenüber. Neuß konstatiert zwei „Stolpersteine“ des Einsatzes digitaler Medien in der Kindertagesbetreuung: erstens eine bestehende „Entweder-oder-Haltung“, die sich darauf bezieht, wo und womit Kinder Bildungserfahrungen generieren – also im Wald oder mit Medien – und zweitens das Mismatch, dass pädagogische Fachkräfte selbst digitale Medien nutzen, aber skeptisch oder ablehnend der digitalen Medienbildung gegenüberstehen (vgl. Neuß 2021, S. 15). Knauf fasst den Stand des Diskurses zur Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen aktuell so zusammen, dass auf Hindernisse in der Umsetzung fokussiert wird (vgl. Knauf 2024, S. 48). Gleichzeitig warnt sie vor „wenig kritischen oder distanzierten Sichtweisen“, u. a. bildungspolitisch formulierten Zielbeschreibungen sowie vor einer „pragmatischen-aktionistischen Strategie“ (ebd.). Die Frage ist, wie wir einerseits Möglichkeiten des alters- und entwicklungsspezifischen Umgangs mit digitalen Medien für die Etablierung wichtiger (inklusive) Lern- und Bildungsprozesse in der frühen Kindheit spielerisch-kreativ nutzen. Andererseits ist die Digitalisierung ein globaler und permanent fortschreitender Innovations- und Transformationsprozess, der auch die Einrichtungen der institutionellen Kindertagesbetreuung miteinschließt. Digitalisierung kann und sollte als eine Aufgabe pädagogischer Einrichtungen gesehen werden, die qualitätsbildende Chancen für die pädagogische Arbeit eröffnet.

## **2. Bildungsauftrag und digitale Transformation in Einrichtungen der frühen Kindheit**

Kinder nutzen digitale Medien in ihren Familien bereits frühzeitig selbst, vorwiegend zum Spielen und zum Lernen (vgl. miniKim-Studie 2020). Bildungsarbeit soll an den Lebenswelten der einzelnen Kinder und deren Familien orientiert sein. Im Rahmen eines ganzheitlichen Förderauftrages der Einrichtungen ist somit die Notwendigkeit gegeben, Kinder sowie mitunter deren Familien in der Nutzung von digitalen Medien beratend zu begleiten. Dies ist ein Auftrag an Einrichtungen, wie er u. a. bereits im „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ von 2004 benannt wird. Demnach sollen Kinder im Umgang mit Medien Medienkompetenzen erlernen, wobei der Fokus in der frühen Bildung darauf gerichtet ist, dass Kinder „Medien zweckbestimmt und kreativ (..) nutzen und damit eigene Werke (..) erstellen“ (ebd. 2004, S. 5). Auch die Bildungspläne der Länder verweisen zumindest auf das Lernen mit Medien, über alle Bildungsbereiche hinweg. Erweiternd beschreibt die KMK-Richtlinie zur „Bildung in der digitalen Welt“ von 2016 die Digitalisierung „als nationale Aufgabe“ (KMK 2017, S. 46). Auch wenn hier auf den Primar- bis zum Quartärbereich eingegangen wird, betont die Richtlinie gleichermaßen, dass die Digitalisierung „für den gesamten Bildungsbereich Chance und Herausforderung zugleich [ist]. Chance, weil sie dazu beitragen kann, formale Bildungsprozesse – das Lehren

und Lernen – so zu verändern, dass Talente und Potentiale individuell gefördert werden; Herausforderung, weil sowohl die bisher praktizierten Lehr- und Lernformen sowie die Struktur von Lernumgebungen überdacht und neugestaltet als auch die Bildungsziele kritisch überprüft und erweitert werden müssen“ (KMK 2017, S. 8). Pädagogische Einrichtungen können demnach im Umgang und in der Nutzung digitaler Medien kein „Schonraum“ für Kinder sein.

Digitale Medien bieten Kindern eine Lebensweltorientierung und daher ist es wichtig, dass sie frühzeitig lernen, kritisch im Umgang mit und im Wissen über Medien diesen zu begegnen. Kinder werden so zu Akteuren, die mit Medien von Anfang an kompetent umzugehen lernen. Das bedeutet, dass sich alle Einrichtungen dieser Aufgabe bewusstwerden und die Digitalisierung als eine inhaltliche pädagogische Aufgabe begreifen müssen. „Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen ist wesentlich mehr als die medienpädagogische Arbeit mit Kindern. Digitale Medien halten Einzug in alle Handlungsfelder einer Bildungsinstitution. Dadurch kann sich das pädagogische Handeln in Kindertageseinrichtungen maßgeblich verändern“ (Knauf 2019, S. 36). Was Helen Knauf hier beschreibt, ist bereits vielfach eine gelebte Praxis in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung. Sie verweist zum einen auf eine umfassende Veränderung der Arbeitspraxis von Erzieher:innen, die durch digitale Medien nicht ersetzt, sondern begleitend unterstützt werden soll. Zum anderen stellt sie die Adressat:innen der Nutzung der digitalen Medien in den Fokus, also vor allem Kinder, die bereits früh lernen sollen, digitale Medien altersangemessen zu nutzen, was wiederum die kompetente Begleitung durch pädagogische Fachkräfte und Erziehungsberechtigte beinhaltet. Dies setzt verschiedene Kompetenzen der Fachkräfte voraus, die ihrerseits die pädagogische Arbeit mit Medien für und mit Kindern gestalten. Besonders deutlich wird dies in der Gestaltung der pädagogischen Arbeit bezogen auf das einzelne Kind sowie in der allgemeinen Dokumentationspflicht, die vielfach bereits digital durchgeführt wird.

Die digitale Transformation verändert die Arbeitskultur in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung nachhaltig. Coronabedingt wurden in den letzten Jahren verstärkt u. a. Apps entwickelt. Hauptfunktionalitäten bestehender IT-basierter Unterstützungswerkzeuge sind vorrangig im Bereich der Verwaltung zu finden (z. B. kitamaster, KiTaPLUS, Leandoo, nupian). Sie bilden Aspekte der Informationsübermittlung digital ab, wie z. B. Abholberechtigungen oder Krankschreibungen, die seitens der Eltern digital von zu Hause an die Erzieher:innen übermittelt werden. Auch werden Informationen z. B. über Elternabende von den Einrichtungen bereits digital an Eltern verschickt. Die Software „stepfolio“ fokussiert auf die Erstellung eines digitalen Portfolios und auf die Dokumentation von Entwicklungsständen der Kinder mithilfe standardisierter Bögen. Die existierenden digitalen Werkzeuge bieten bisher kaum Assistenz- und Partizipationsfunktionalitäten für Kinder und beschränken sich häufig auf die Digitalisierung bestehender Abläufe. Es fehlt ihnen die Perspektive des partizipierenden

Kindes zur Beteiligung und Mitbestimmung im pädagogischen Alltag. Zu diesem Zweck wurde ein vom BMBF gefördertes Forschungsprojekt initiiert, welches die evidenzbasierte und praxisnahe Entwicklung eines IT-Assistenten in der Kindertagesbetreuung zum Ziel hatte. Basierend auf informatorischen, arbeitswissenschaftlichen und pädagogischen Untersuchungen wurden Arbeitsprozesse untersucht, Formate der Partizipation weiterentwickelt und ihre Unterstützbarkeit durch digitale Werkzeuge evaluiert. Das Projekt war interdisziplinär angelegt und wurde in enger Zusammenarbeit zwischen Wissenschafts- und Anwendungspartner:innen mit dem Ziel durchgeführt, durch die Entwicklung digitaler Werkzeuge eine Beteiligung und Mitbestimmung am pädagogischen Alltag der Einrichtung auch für Kinder mitbegleitend zu stärken<sup>1</sup>.

### **3. Aspekte der Partizipation als Qualitätsmerkmal in Einrichtungen der frühen Kindheit**

Partizipation gilt als ein Leitkriterium für Qualität in Kitas und ist in alle Kriterien pädagogischer Qualität, von der Tagesgestaltung bis zur Raumgestaltung, eingebunden (vgl. Tietze/Viernickel 2016). Die Umsetzung partizipativer Prozesse variiert sehr stark und ist für Einrichtungen der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern sehr spezifisch. Gleichwohl gelten allgemeine Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern in und an pädagogischen Situationen (BMFSFJ 2015). Partizipation ist ein Schlüssel, der Bildungsteilhabe von Kindern begünstigt und ein Kinderrecht. Mehrere Forschungsarbeiten haben sich im letzten Jahrzehnt damit auseinandergesetzt, was Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen ist und wie man diese pädagogisch begleitet umsetzen sollte (bspw. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011; Lutz 2012; Prengel 2016). Dabei wird für die Umsetzung zurecht kritisch diskutiert, dass Zugänge zu einer Beteiligung bei älteren Kindern methodisch eher möglich seien als bei jüngeren Kindern (u. a. BMFSFJ 2015, S. 16). Diese eher traditionellen Ansichten werden derzeit um neue Ansätze der Beteiligung von Krippenkindern erweitert (u. a. Kraneis/Rehmann 2018). Prengel (2016) betont, dass Partizipation bisheriges pädagogisches Denken und Handeln verändert und daher praktisch „auf den Kopf stellt“. Es ist ein pädagogisches Umdenken, ein Paradigmenwechsel, der sich vollzieht, und der in den Köpfen von pädagogischen Fachkräften in der Ermöglichung von Entscheidungsmacht für Kinder beginnt. „Die Grundhaltung

---

1 Die Partner im Verbund waren die Informatik und die Pädagogik an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, die METOP GmbH als Vertreter der Arbeitswissenschaft, das Kinder- und Jugendhilfzentrum Groß-Börnecke, die Kitas Rehbrücke und Himmelszelt der Hoffbauer gGmbH als Anwendungspartner und die Hochschule Clara Hoffbauer Potsdam als assoziierter Partner. Das Projekt wurde im Förderzeitraum von 2020 bis 2023 durchgeführt.

für partizipative Prozesse ist, die Kinder als Experten in eigener Sache zu sehen! [...] Erwachsene verzichten bewusst auf einen Teil ihrer Macht. [...] Dazu gehört viel Zutrauen in die Kinder. [...] Auch die Kinder müssen erst einmal lernen, mit der neuen Macht, die sie erhalten, umzugehen. Dafür brauchen sie die aktive Unterstützung durch Erwachsene.“ (Schubert-Suffrian/Regner 2015, S. 5)

#### **4. Ziel und Fragestellungen**

In diesem Beitrag gehen wir der Fragestellung nach, inwieweit pädagogische Fachkräfte und vor allem Kinder in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung von der Digitalisierung profitieren können, ohne dass pädagogisch wichtige „analoge“ Prozesse verlorengehen und/oder „analog“ gestaltete Bildungsprozesse in die digitale Welt verlagert werden. Wir diskutieren diese Frage anhand ausgewählter Forschungsergebnisse zur evidenzbasierten Entwicklung eines Prototyps für eine App, die der Unterstützung der digitalen Partizipation von Kindern in der täglichen pädagogischen Arbeit dienen soll. Dieser wurde mit dem Fokus auf die Rückbindung an das Qualitätsmanagement in Einrichtungen entwickelt. Dabei schauen wir – als forschungsleitende Basis – auf Möglichkeiten der Stärkung der Partizipation der Kinder als Leitgesichtspunkt und Qualitätsmerkmal der pädagogischen Arbeit (vgl. Tietze/Viernickel 2016).

#### **5. Methodisches Vorgehen**

Die prototypische Entwicklung des IT-Assistenten folgte einer formativen Evaluierung (vgl. Sarodnick et al. 2016; Joyce 2019). Alle Wissenschaftspartner:innen arbeiteten im Rahmen ihrer Arbeitspakete mit verschiedenen Fragestellungen und fachbezogenen methodischen Zugängen. Hier soll auf die Forschungen zum Szenario der Partizipation aus Sicht der Pädagogik fokussiert werden. Das Forschungsdesign wurde in zwei aufeinander aufbauenden Erhebungsphasen mit unterschiedlichen inhaltlichen Foki und methodischen Forschungszugängen in den Einrichtungen der Anwendungspartner:innen im Projekt realisiert, also in zwei Kitas und in einem Kinder- und Jugendhilfzentrum.

In der ersten Erhebungsphase fanden Ausgangsanalysen bei den Anwendungspartnern zur Bedeutung der Digitalisierung in der Einrichtung und zu bereits etablierten Methoden der Partizipation im Rahmen der pädagogischen Qualität statt. Es kamen qualitative Erhebungsverfahren methodentriangulierend zum Einsatz, speziell die teilnehmende Beobachtung (N = 6) sowie die Befragung pädagogischer Fachkräfte mittels eines Leitfadens in focus groups

(N = 6). Weiterhin wurden pädagogische Fachkräfte (N = 43), Eltern (N = 48) sowie Kinder mit Fotointerviews (N = 55) mithilfe standardisierter Fragebögen, die offene Fragen enthielten, befragt.

Der Fokus der Fragen wurde sehr offen an die Qualität in der Arbeit mit Kindern angebunden. An pädagogische Fachkräfte und Eltern wurden u. a. die Fragen gestellt: „Was ist Ihnen in der Arbeit mit den Kindern besonders wichtig?“ oder „Wodurch zeichnet sich Ihrer Meinung nach eine gute pädagogische Arbeit aus?“ Das Ziel des Vorgehens war es, möglichst verschiedene Dimensionen pädagogischer Qualität zu erfragen, die dann in ein Verhältnis zu Digitalisierung und Partizipation gesetzt wurden.

In der zweiten Erhebungsphase wurden Bedarfe der pädagogischen Praxis zu den Themen der pädagogischen Qualität, der Digitalisierung und Partizipation erfragt. Dazu wurde ein standardisierter Fragebogen in Zusammenarbeit der Pädagogik und der Arbeitswissenschaft zur „Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs pädagogischer Fachkräfte zur Verbesserung der pädagogischen Qualität, der Partizipation sowie der digitalen Kompetenz der Mitarbeiter:innen (PQ-Pa-DiKo)“ entwickelt. In die Entwicklung des quantitativ ausgerichteten Fragebogens flossen ausgewählte Ergebnisse aus der ersten Erhebungsphase ein. Dieser richtete sich ausschließlich an pädagogische Fachkräfte der Praxiseinrichtungen im Projekt und umfasste die drei Themenbereiche pädagogische Qualität, Partizipation und digitale Kompetenz. Der Fragebogen enthielt 75 Items auf einer siebenstufigen Likert-Skala von 1 „trifft zu“ bis 7 „trifft nicht zu“, wobei 37 Fragen dem Bereich „Pädagogische Qualität“, 23 dem Bereich „Partizipation“ und 15 dem Bereich Digitalisierung zugeordnet sind.

## 6. Ausgewählte Ergebnisse

Die Auswertung der Daten aus der ersten Erhebungsphase erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2012). In einem mehrstufigen induktiven Auswertungsverfahren wurden die Beobachtungsprotokolle, Transkriptionen sowie Fragebögen zunächst gesichtet, Fundstellen markiert, paraphrasiert und generalisiert. In einem mehrstufigen Reduktionsverfahren wurden aus dem Material heraus abschließend Kategorien entwickelt, die aus der Sicht der befragten Zielgruppen verschiedene Perspektiven pädagogischer Qualität beleuchten und die Rückschlüsse zur Umsetzung der Partizipation in den Einrichtungen zulassen. Im Folgenden werden die Kernergebnisse mit einem Fokus auf Implikationen für die Entwicklung einer digitalen Unterstützung zusammengefasst:

Aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte wird deutlich, dass pädagogische Qualität in der Zusammenarbeit, im gegenseitigen Unterstützen und in der Verlässlichkeit im Team beginnt und damit die Grundlage für die pädagogische Arbeit am Kind bildet. Partizipation ist eine Teamaufgabe und muss früh gelernt

werden. Weiterhin wird eine achtsame pädagogische Arbeit, die an den Bedürfnissen des Kindes ausgerichtet ist, als bedeutsam eingeschätzt. Gleichermaßen gelten Handlungsfreiräume in der Planung und Selbstverwirklichung sowie auch in der pädagogischen Arbeit mit dem Kind als unerlässlich.

Eltern wünschen sich das Zulassen von Freiräumen für eigene Entdeckungen und Themen der Kinder. Sie wollen, dass Naturerfahrungen für einen schonenden Umgang mit der Natur gefördert werden und die Gestaltung eines gegenseitigen Verständnisses, Vertrauens und Achtung von Menschen und Natur pädagogisch begleitet wird.

Kinder möchten sich in den Einrichtungen wohlfühlen (z. B. Licht, Natur, „kuschelig“). Sie benötigen Rückzugsorte für sich. Bildungserfahrungen werden über die Selbstwirksamkeit bspw. im Spiel, in der Beteiligung an pädagogischen Prozessen und in der Umsetzung von kreativen Aktivitäten motiviert. Dabei sind der Außen- und Innenraum der Einrichtung gleichermaßen für die Kinder bedeutsam.

In der zweiten Erhebungsphase wurden die Fragebögen statistisch ausgewertet. Zusammenfassend werden im Folgenden ebenfalls die Ergebnisse exemplarisch herausgestellt, die hinsichtlich der Voraussetzungen in den Einrichtungen für die Digitalisierung von Prozessen bedeutsam sind. Allgemein gesehen zeigen die Ergebnisse zum einen eine grundsätzliche Offenheit der Mitarbeiter:innen an der Einführung neuer Technologien in allen Einrichtungen. Andererseits wird die Mediennutzung der Kinder eher kritisch eingeschätzt. Bei der Mitbestimmung fällt es den Mitarbeiter:innen meist weniger schwer, alle Kinder in gleichem Maße zu beteiligen. In allen befragten Einrichtungen sind die Mitarbeiter:innen eher der Meinung, dass es den Kindern schwerfällt ihre Bedürfnisse und Interessen zu formulieren. Für die Kommunikation im Team, mit den Kindern sowie Eltern gelten abgestimmte verbindliche Standards, die als Qualitätsmerkmal gelten. Ein Überblick über die Antworten der Mitarbeiter:innen in den jeweiligen Einrichtungen wird in Abb. 1 gegeben.

Abb. 1: Ausgewählte Items und einrichtungsspezifische Ergebnisse (Mittelwerte  $\bar{x}$  und Standardabweichungen  $\sigma$  je Einrichtung)

Item/Einrichtung (E, anonymisiert) und Fallzahl (N)	E1 (N = 38)	E2 (N = 28)	E3 (N = 5)
<b>1. Teil: Pädagogische Qualität</b>			
Das Leitbild beeinflusst mein pädagogisches Handeln.	$\bar{x} = 5,41$ $\sigma = 1,44$	$\bar{x} = 5,78$ $\sigma = 1,47$	$\bar{x} = 5,2$ $\sigma = 1,17$
Für die Kommunikation zwischen uns pädagogischen Fachkräften und den Kindern gibt es gemeinsam definierte, verbindliche Standards.	$\bar{x} = 5,32$ $\sigma = 1,47$	$\bar{x} = 6,04$ $\sigma = 1,29$	$\bar{x} = 3,2$ $\sigma = 1,47$
Die Kommunikation und Kooperation zwischen pädagogischem Team und den Eltern ist eindeutig geregelt.	$\bar{x} = 5,56$ $\sigma = 1,34$	$\bar{x} = 6,11$ $\sigma = 1,08$	$\bar{x} = 4,2$ $\sigma = 2,04$
<b>2. Teil: Partizipation</b>			
Es fällt mir schwer, alle Kinder in gleichem Maße mitbestimmen zu lassen.	$\bar{x} = 3,37$ $\sigma = 1,72$	$\bar{x} = 2,85$ $\sigma = 1,71$	$\bar{x} = 4,2$ $\sigma = 2,14$
Vielen Kindern bzw. Jugendlichen fällt es schwer, ihre Bedürfnisse und Interessen zu formulieren.	$\bar{x} = 5,55$ $\sigma = 1,57$	$\bar{x} = 5,27$ $\sigma = 1,46$	$\bar{x} = 5,0$ $\sigma = 1,1$
<b>3. Teil: Digitalisierung</b>			
Digitale Kompetenzen werden in unserem Beruf immer wichtiger.	$\bar{x} = 6,14$ $\sigma = 0,87$	$\bar{x} = 6,11$ $\sigma = 0,9$	$\bar{x} = 6,0$ $\sigma = 1,26$
Ich bin offen für die Einführung neuer Technologien in unserer Einrichtung.	$\bar{x} = 5,86$ $\sigma = 1,68$	$\bar{x} = 6,14$ $\sigma = 1,06$	$\bar{x} = 5,6$ $\sigma = 1,5$
Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen sehe ich eher kritisch.	$\bar{x} = 3,51$ $\sigma = 1,75$	$\bar{x} = 4,71$ $\sigma = 1,77$	$\bar{x} = 5,8$ $\sigma = 1,94$

## 7. Entwicklung einer IT-Anwendung zur digitalen Partizipation

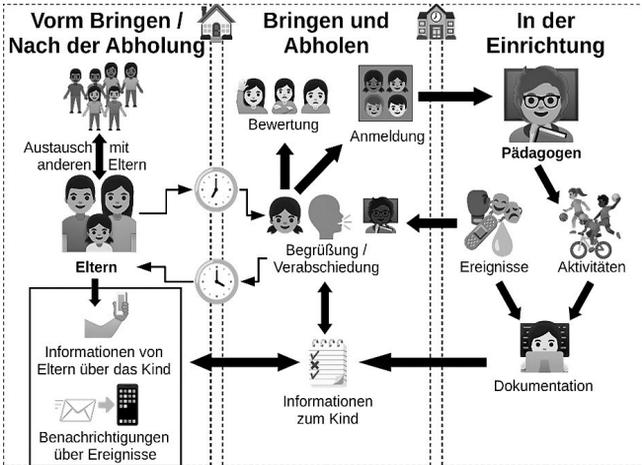
Das neu entwickelte Assistenzsystem sollte über die Funktionalitäten bereits existierender digitaler Werkzeuge wie App's hinausgehen. Eine motivierende Idee war, dass soziokulturelle Einflüsse auf die biografische Entwicklung und auf individuelle Lebenswelten von Kindern digital dokumentiert werden sowie Einflüsse auf Interaktionen aller beteiligten Akteure KI-unterstützt untersucht und zur Handlungsunterstützung aufbereitet werden können. Diese innovativen IT-basierten Methoden sollen den pädagogischen Fachkräften somit erstmals eine interaktive individuelle Sicht auf verschiedene Lebensbereiche der Kinder ermöglichen, wobei auch die Einbettung in gesellschaftliche Strukturen und deren Einflüsse abgebildet und Entwicklungsprozesse veranschaulicht und analysiert werden können. Hierzu wurden digitale Schnittstellen zur interaktiven Aufbereitung und KI-unterstützten Analyse der Dokumentation prototypisch entwickelt,

die zum einen eine effiziente Vorbereitung auf anstehende Tagesaktivitäten und besondere Herausforderungen ermöglichen sollen, und zum anderen eine in die Arbeitsabläufe integrierte Unterstützungsfunktionalität bieten können.

Der Schwerpunkt der Überlegungen im Verbund war, die Ebene der Beteiligung der Kinder näher zu betrachten. In Workshops mit den Praxispartner:innen zerlegten wir zunächst alltägliche Szenarien der pädagogischen Arbeit in Teilprozesse, um bereits umgesetzte Partizipationsformen und praxisnahe Bedarfe zur Digitalisierung zu ermitteln. Der Anspruch bestand darin, eine Digitalisierung bestehender Abläufe nur da abzubilden, wo eine wirkliche pädagogische Innovation bzw. ein Mehrwert für Kinder, Erzieher:innen und Eltern im Rahmen der digitalen Transformation analoger Prozesse als demokratieunterstützendes Handeln bezogen auf die Partizipation entsteht. In diesem Sinn soll das IT-Werkzeug die Ermöglichung von Digitaldemokratie unterstützen, als „Herausbildung einer noch nicht final absehbaren Variante einer auf digitale Kommunikations- und Interaktionsformen basierenden Demokratie“ (Borucki et al. 2020, S. 360). Was politisch-gesellschaftlich bereits praktiziert wird, kann auch auf Einrichtungen der Kindertagesbetreuung insoweit übertragen werden, als dass wesentliche Merkmale der digitalen Demokratie auf Partizipationsformate übertragen werden können.

Die Entwicklung der App wurde als eine prototypische Entwicklung realisiert, die mit konkreten Arbeitssituationen und -bedarfen der Praxis abgestimmt werden sollte. Die pädagogischen Fachkräfte der Praxiseinrichtungen fokussierten in Workshops die Bedeutung der Bring- und Abholsituation als eine wichtige Grundlage für die Qualität der pädagogischen Arbeit, die im Qualitätsbereich der Begrüßung und Verabschiedung zu verorten ist (Tietze/Viernickel 2016). Bring- und Abholsituationen bergen in der Praxis Herausforderungen. Derzeit werden Informationen der Eltern zum Kind oft direkt in Tür-und-Angel-Gesprächen kommuniziert und es findet ein noch meist analoger Austausch zum Tagesgeschehen zwischen verschiedenen Akteuren in der Einrichtung statt. Dieser Austausch wurde seitens der Erzieher:innen zum einen als grundsätzlich notwendig eingeschätzt, andererseits kann der Austausch auch zeitaufwändig sein und schnell zu Informationsverlusten in der Dokumentation führen. Für die Entwicklung des Assistenten schien uns diese Situation interessant, da sie bisher eher wenige Möglichkeiten für die Kinder selbst im Rahmen der Partizipation beinhalten. In weiteren Workshops mit den Anwendungspartner:innen zerlegten wir die Bring- und Abholsituation in kleinste Teilprozesse, wodurch eine Vielzahl von Arbeitsaufgaben seitens der Erzieher:innen sichtbar wurde (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Analyse der Arbeitsaufgaben und -prozesse in der Bring- und Abholsituation



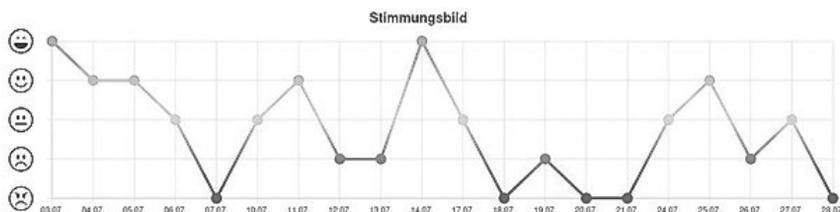
Aufbauend auf die Analyse der Arbeitsaufgaben in der Bring- und Abholsituation wurden – neben anderen – drei digitale Module zur Partizipation für Kinder entwickelt, die im Folgenden kurz vorgestellt und in die Arbeits- und pädagogischen Abläufe eingebettet werden.

Das erste Modul betrifft die Begrüßung bzw. Verabschiedung des Kindes. Im Fokus dieses Moduls steht die Information, dass das Kind angekommen ist bzw. die Einrichtung verläßt. Das Kind erhält hier die Möglichkeit, sich selbst über einen Code auf dem Touch Display des Notebooks an- bzw. abzumelden. Es kann in seiner jeweiligen Erstsprache durch einen Avatar begrüßt oder verabschiedet werden. Ein selbst ausgewähltes Bild wird hinterlegt, mit dem es sich z. B. für Abstimmungen anmeldet. Wichtig ist es hierbei, dass das Kind die Möglichkeit dazu erhält und dies keinen Zwang darstellt. Die An- bzw. Abmeldung des Kindes wird grundsätzlich zusätzlich durch die pädagogische Fachkraft bestätigt. Beim Abmelden kann der Avatar das Kind individuell darauf hinweisen, dass morgen beispielsweise Kuscheltiertag ist und das Kind sein Kuscheltier mitbringen soll. Damit lernt das Kind selbst eine Mitverantwortung im pädagogischen Alltag zu tragen. Die Begrüßung sowie Verabschiedung zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft ist davon unberührt und findet entsprechend der Qualitätsanforderungen der Fachkraft-Kind-Interaktion in den Einrichtungen statt (vgl. Tietze/Viernickel 2016).

Das zweite Modul beinhaltet die Stimmungsabfrage des Kindes. Im Fokus dieses Moduls steht die Information darüber, wie sich das Kind beim Ankommen, beim Verlassen oder zu bestimmten anderen Zeiten in der Einrichtung fühlt. Mittels einer Fünfer-Skalierung von Emojis (glücklich-lachend, froh, neutral, traurig, ärgerlich) reflektiert das Kind seine Gefühle, die nicht nur der Information, sondern auch der eigenen Reflexion darüber und dem Austausch mit der

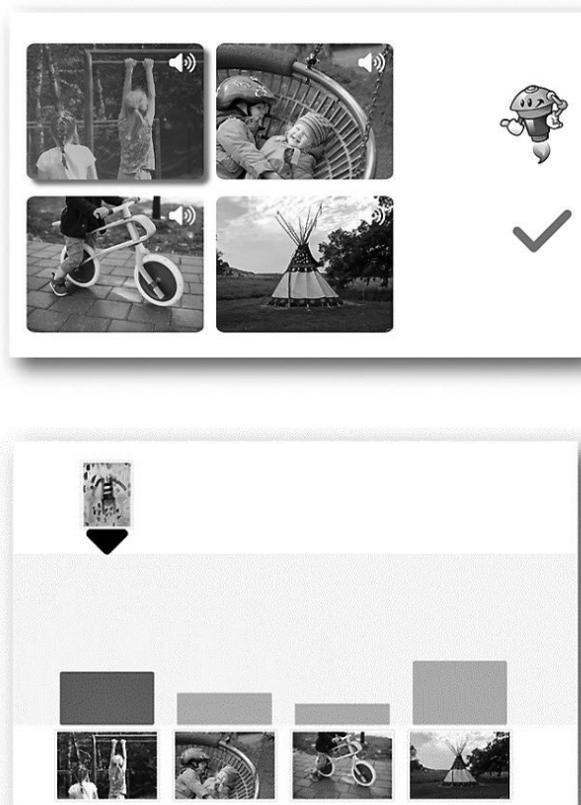
pädagogischen Fachkraft dienen kann. So kann auf das Kind in entsprechenden Situationen empathisch eingegangen werden oder über einen längeren Verlauf datenanalytisch ein Stimmungsbild (siehe Abb. 3) generiert werden, welches als Dokumentationsinstrument kind- oder auch gruppenspezifische Besonderheiten, auch im Tagesverlauf, sichtbar machen kann.

Abb. 3: Beispiel für ein Stimmungsbild eines Kindes



Im dritten Modul können Kinder Abstimmungen kind-, gruppen- oder einrichtungsbezogen vornehmen. Dieses Modul folgt dem Grundsatz digitaler Beteiligung, da das Kind selbst- bzw. mitbestimmen kann, z. B. an welcher Arbeitsgruppe es nachmittags teilnehmen möchte, was die Gruppe nächste Woche essen möchte oder welches Spielgerät für die Kita angeschafft werden soll. Der Prozess der Abstimmung ist in eine umfangreiche Kommunikation eingebunden, die nicht digital abgebildet werden kann und die gesamte Abstimmung, von der Vorbereitung bis zur Nachbereitung, transparent begleiten muss. Dabei müssen auch die gemeinsam mit den Kindern ausgewählten Symbole oder Bilder sowie der Anlass der Abstimmung geklärt werden. Die Abstimmung verläuft transparent. Jedes Kind hat, ebenso wie die pädagogischen Fachkräfte, eine Stimme. Die „Spielregeln“ sollten vorab besprochen und immer wieder eingeübt werden. Hat ein Kind bereits abgestimmt, kann es keine weitere Abstimmung vornehmen. Es sieht aber den Verlauf der Abstimmung und welches Bild am meisten Stimmen bekam. Wir entschieden uns für eine Darstellung als Diagramm. Ist das Kind im System eingeloggt, sieht es wie alle anderen und es selbst abgestimmt haben. Ein Pfeil mit Nutzerbild weist auf das Bild seiner eigenen Wahl hin (Abb. 4 rechts). Somit lernt das Kind verschiedene Darstellungsformen wie sie in den Bildungsprogrammen der Länder definiert sind (z. B. Balkendiagramme in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung) und die Auseinandersetzung mit Stimmungen und Emotionen (z. B. Sprachbildung und sozialem Leben, Medienbildung – mediale Symbole).

Abb. 4: Beispiel für eine Abstimmung zur Anschaffung eines Spielgerätes für die Kita (links) mit Abstimmungsergebnis (rechts).



In die Entwicklung der Module bezogen wir die Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern (BMFSFJ 2015) mit ein. Die entwickelten Module sollen Kinder in verschiedenen Bildungsbereichen und Kompetenzen fördern:

- Die Module können dazu beitragen, dass eine Partizipationskultur in Einrichtungen entsteht, welche die Mit- und Selbstbestimmung von Kindern digital und spielerisch fördert.
- Stimmungsbilder und Abstimmungen können in der Erstsprache der Kinder dargestellt werden. Dies erfolgt über eine KI-basierte automatische Übersetzung und ermöglicht Inklusion durch digitale Teilhabe, da Kinder mit verschiedenen Erstsprachen gemeinsam in die Abstimmungen einbezogen werden können.

- Bei Abstimmungen ist die digitale visuelle Unterstützung durch das Einstellen von Bildern bzw. die Darstellung der Abstimmungsergebnisse möglich. Somit kann eine Beteiligung aller Kinder altersübergreifend und bedürfnisgerecht erreicht und nachvollziehbar gestaltet werden.
- Die Ziele und Entscheidungen sind digital transparent für Kinder dargestellt und können für langfristige Abstimmungen oder Entscheidungen vom Kind, in der Gruppe oder für die gesamte Einrichtung dokumentiert werden.
- Kinder lernen ein Demokratieverständnis, welches an den Lebenswelten der Kinder ausgerichtet ist. Im Rahmen der digitalen Module bietet es zudem die Möglichkeit, eine pädagogisch begleitete Medienbildung umzusetzen. Dazu gehört die Vermittlung von Wissen über Medien, die Reflexion der eigenen Mediennutzung und die Fähigkeit, Medien aktiv und kreativ als Werkzeug für die eigenen Interessen einzusetzen. Sie können eigene Themen bearbeiten, die Sprache der Medien kennenlernen und selbstbestimmt handeln.

Digitale Partizipation ist demnach Bildungsarbeit und sollte früh gelernt werden. Sie ist gebunden an Kommunikation, muss in der Gemeinschaft aller entstehen und durch sie gestaltet werden. Die alleinige Nutzung einer App reicht da nicht aus und ersetzt auch nicht die Kommunikation! Zu den Modulen der Abstimmung wurde daher ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte erstellt, der methodisch-didaktisch die einzelnen Schritte der digitalen Partizipation im Rahmen eines demokratischen Verständnisses bezogen auf die Umsetzung von Wahlen mit entsprechenden „Spielregeln“ schrittweise mit Praxisbeispielen erklärt (vgl. Kämmerer/Rudolph/Eschwege 2023). Durch ein demokratieunterstützendes Handeln der pädagogischen Fachkräfte wird der maßgebliche Schlüssel zur Umsetzung der Partizipation gelegt (vgl. Bartosch et al. 2014, S. 14).

Ein Ziel der Entwicklung der IT-Anwendung war es, dass Informationen nicht nur von den pädagogischen Fachkräften erfasst werden, sondern Rückmeldungen aller an konkreten pädagogischen Situationen beteiligten Akteure partizipativ eingebunden werden. Hierfür wurden wie oben beschrieben im Rahmen eines formativen Evaluierungsprozesses Partizipationswerkzeuge (bspw. basierend auf Tablet- bzw. Touch- und Voice-basierten Nutzerschnittstellen) entwickelt. Durch diesen Ansatz sollen Kinder u. a. nach § 13 der Kinderrechtskonvention in ihrer freien Meinungsäußerung stärker an der Gestaltung der pädagogischen Arbeit beteiligt werden. Mithilfe der prototypisch entwickelten Software werden kind-, gruppen- bzw. einrichtungsbezogene Chancen und Herausforderungen in pädagogischen Situationen und Prozessen abgebildet, Entwicklungspotenziale erkannt und es können ggf. individuelle Hilfepläne erstellt werden.

## 8. Fazit – Chancen und Herausforderungen digitaler Partizipation und kritische Reflexion

Entwickelt wurde ein IT-Assistent, der aufbauend auf gegenwärtige Anforderungen in der pädagogischen Praxis die Bedarfe und Wünsche der pädagogischen Fachkräfte, Eltern und Kinder fördert und mitberücksichtigt. Es wurden Möglichkeiten der digitalen Dokumentation aufgezeigt, die über das Analoge hinausgehend, Rückmeldung von Eltern und Kindern zum Tagesgeschehen aufbereiten und in die Dokumentation zum Kind bzw. zur Einrichtung überführen. In diesem Beitrag wurde dabei der Fokus auf die Partizipation von Kindern gelegt. Kindbezogene Entscheidungen werden digital über kindgerechte grafische Visualisierungen ermöglicht. Über digitale Abstimmungen werden Kinder frühzeitig pädagogisch in die Demokratiebildung eingeführt. Ein wesentlicher pädagogischer Mehrwert besteht darin, dass aus den (digital) gesammelten Prozessdaten z. B. Entwicklungsverläufe von Kindern lückenlos dargestellt bzw. verifiziert werden können, die durch punktuelle Beobachtungen der pädagogischen Fachkräfte oft nicht dokumentiert werden können (z. B. wie oft sich ein Kind einer AG zuweist, welche Interessen das Kind hat). Die hinterlegten kindzentrierten, gruppenbezogenen oder einrichtungsbezogenen Daten werden digital aufbereitet und fließen als Mehrwert der (digital) gesammelten Prozessdaten in die Entwicklungsdokumentation zum Kind und/oder in Qualitätsentwicklungsdokumentationen der Einrichtung ein. Damit geht der entwickelte digitale Assistent über ein reines Managementtool deutlich hinaus. Es entstand ein der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) konformes Dokumentations- und Evaluationsinstrument, welches erstmals Kinder aktiv in die Organisationsentwicklung IT-gestützt und selbstwirksam einbezieht und welche Teilhabe schafft. Die im Rahmen der Entwicklung durchgeführten Evaluationen zeigen, dass Kinder frühzeitig lernen müssen, ihre Gefühle und Wünsche kommunizieren zu können. Dafür muss ihnen ein pädagogischer Raum eröffnet werden. Pädagogische Fachkräfte sind dahingehend zu schulen, auch um Eltern in dieses Konzept der Partizipation der Kinder mit einzubeziehen. Die Forschungen zur Digitalisierung mit Bezug zu Formen der digitalen Partizipation und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung stecken noch in den Kinderschuhen. Unser Projekt lieferte hierzu einen Beitrag.

Digitale Medien verändern Handlungs- und Kommunikationsstrukturen, es entstehen neue Konstruktionen der Welt in und mit Medien sowie auch eine Bedeutungszunahme von Kommunikation (u. a. Knoblauch 2017). Das verändert auch zukünftig die Beziehungsarbeit in den Einrichtungen, so im Team, in der Zusammenarbeit mit Familien und letztlich in der Arbeit mit den Kindern. Digitale Lösungen ersetzen keine Beziehungsarbeit, aber können diese unterstützen. Dabei müssen auch die pädagogischen Fachkräfte mit ihren Vorbehalten und

Sorgen ernstgenommen und mitgenommen werden. Weiterbildungen schaffen eine Möglichkeit, um einen sicheren Umgang mit digitalen Medien aufzubauen und diesen den Kindern im Rahmen von Medienkompetenz früh zu vermitteln. Dazu ist eine Strategie erforderlich, die an der Entwicklung und an der Lebenswelt der Kinder ansetzt. Aufbauend auf Forschungen zur Kompetenzentwicklung und in Abstimmung mit dem entwickelten IT-Assistenten erarbeiteten wir ein Weiterbildungskonzept für pädagogische Fachkräfte. Es umfasst die Module Kommunikation, Partizipation, Biografiearbeit, Bildungs- und Erziehungspartnerschaften, Digitalisierung und Organisationsentwicklung sowie Medienkompetenz und Medienbildung. Damit verfolgen wir das Ziel, dass Voraussetzungen in den Einrichtungen geschaffen werden, die digitale partizipative Prozesse konzeptbegleitet umsetzen.

Die digitale Transformation eröffnet einen Gestaltungsraum, der für den Bereich der frühen Bildung für die Kinder alters- und entwicklungsspezifisch erst noch konzipiert werden muss. Während in der Literatur eher Chancen der Digitalisierung für die Kindertagesbetreuung diskutiert werden (Neuß 2021; Knauf 2019), sind auch Positionen ernst zu nehmen, die auf Risiken fokussieren. Digitale Transformation heißt nicht, analoge Prozesse zukünftig digital zu gestalten, sondern entsprechend eines pädagogischen Mehrwertes einzubinden. Das bedeutet, Prozesse und Strukturen in der frühkindlichen Bildung neu digital zu denken, indem man danach fragt „Welche pädagogischen Mehrwerte können durch die digitale Transformation geschaffen werden?“. Die Aufgabe der Pädagogik wird es sein, Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung in der frühen Bildung weiter zu eruieren. Dazu sind weitere Forschungen in diesem Feld dringend notwendig.

## 9. Literatur

- Auchter, Roman/Eschwege, Kerstin (2023): Bildung für nachhaltige Entwicklung durch wirkliche Partizipation. In: Franzen, J. (Hrsg.) (2023): Verantwortung – Nachhaltigkeit als pädagogischer Auftrag in Kita, Schule und Hochschule: Dritte Potsdamer Konferenz zur Pädagogik 2022. Potsdam: ibe – Institut für Bildung und Entwicklung der Hoffbauer gGmbH, S. 36-45.
- Bartosch, Ulrich/Knauer, Raingard (2016): Erzieherinnen und Erzieher als Begleiter/innen zur Demokratie. In: KiTa aktuell spezial, H. 4, S. 158–160.
- Bartosch, Ulrich/Knauer, Raingard/Bartosch, Christiane/Bleckmann, Johanna/Grieper, Elena/Maluga, Agnieszka/Nissen, Imke (2014): Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie. [www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/partizipation\\_in\\_der\\_kita\\_web.pdf](http://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/partizipation_in_der_kita_web.pdf) (Abfrage: 14.09.2023).
- BLIKK-Medien-Studie (2017) [www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5\\_Publikationen/Praevention/Berichte/Abschlussbericht\\_BLIKK\\_Medien.pdf](http://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Praevention/Berichte/Abschlussbericht_BLIKK_Medien.pdf) (Abfrage: 09.03.2024).
- Borucki, Isabelle/Michels, Dennis/Marschall, Stefan (2020): Die Zukunft digitalisierter Demokratie – Perspektiven für die Forschung. Springer, Zeitschrift für Politikwissenschaft 30, S. 359–378. [doi.org/10.1007/s41358-020-00234-3](https://doi.org/10.1007/s41358-020-00234-3) (Abfrage: 14.09.2023).

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. Berlin: BMFSfJ. [www.bmfsfj.de/blob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/kindergerechtes-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf](http://www.bmfsfj.de/blob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/kindergerechtes-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf) (Abfrage: 14.09.2023).
- Danner, Stefan (2018): Demokratische Partizipation von Kindern in Kindergärten: Hintergründe, Möglichkeiten und Wirkungen. [www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/255737/demokratische-partizipation-von-kindern-in-kindergaerten-hintergruende-moeglichkeiten-und-wirkungen/](http://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/255737/demokratische-partizipation-von-kindern-in-kindergaerten-hintergruende-moeglichkeiten-und-wirkungen/) (Abfrage: 14.09.2023).
- Eschwege, Kerstin (2023): Partizipation von Kindern digital gestalten. In: Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V. Abteilung Tageseinrichtungen für Kinder (Hrsg.): Partizipation in der Kita. H. 01, Köln, S. 28–29.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Fröhlich-Gildhoff, Michel (2017): Digitale Medien in der Kita – die Risiken werden unterschätzt! In: Frühe Bildung 4, S. 225–228.
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2009): Die Kinderstube der Demokratie. TPS 2, S. 46–50. [www.partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen\\_Knauer\\_Sturzenhecker\\_Kinderstube%20der%20Demokratie.pdf](http://www.partizipation-und-bildung.de/pdf/Hansen_Knauer_Sturzenhecker_Kinderstube%20der%20Demokratie.pdf) (Abfrage: 13.09.2023).
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Berlin, Weimar: Verlag das Netz.
- Joyce, Alita (2019): Formative vs. Summative Evaluations. Nielsen Norman Group. [www.nngroup.com/articles/formative-vs-summative-evaluations/](http://www.nngroup.com/articles/formative-vs-summative-evaluations/) (Abfrage: 9.10.2023).
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf) (Abfrage: 13.09.2023).
- Kämmerer, Luca/Rudolph, Monique/Eschwege, Kerstin (2023): Leitfaden für pädagogische Fachkräfte für das „Modul Abstimmung“ im KiJu-Projekt. Potsdam/Magdeburg.
- Knauf, Helen (2019): KITA 2.0 Potenziale und Risiken von Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 27–28, S. 36–41.
- Knauf, Helen (2024): Pädagogik first, Digitalisierung second. In: Frühe Bildung Bd. 13(1), Hogrefe Publishing Group, S. 48–50.
- Knoblauch, Hubert (2017): Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit. Wiesbaden.
- Kultusministerkonferenz (2017): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie\\_neu\\_2017\\_datum\\_1.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf) (Abfrage: 14.09.2023).
- Maywald, Jörg (2021): Kinderrechte und Partizipation. nifbe-Themenheft Nr. 36. [www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles\\_Global/2022/Kinderrechte\\_online.pdf](http://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2022/Kinderrechte_online.pdf) (Abfrage: 14.09.2023).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2021): miniKIM-Studie 2020. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- Najemnik, Nicole/Zorn, Isabel (2016): Digitale Teilhabe statt Doing Disability: Assistive Technologien für inklusive Medienbildung im Kindergarten. In: Mayr, Heinrich C./Pinzger, Martin (Hrsg.): Informatik 2016. Lecture Notes in Informatics, Bonn, S. 1087–1096.
- Neuß, Norbert (Hrsg.) (2019): Kita digital. Medienbildung-Kommunikation-Management. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Prenzel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WIFF Expertisen, Band 47, München.
- Richter, Elisabeth/Lehmann, Teresa/Sturzenhecker, Benedikt (2017): So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzeptes „Die Kinderstube der Demokratie“. Weinheim, Basel.
- Sarodnick, Florian/Brau, Henning (2016): Methoden der Usability Evaluation. Wissenschaftliche Grundlagen und praktische Anwendung, 3., unveränderte Auflage, Bern: Hogrefe.
- Schau hin (o.J.): „Mediensucht“: Was steckt dahinter? [www.schau-hin.info/studien/mediensucht-was-steckt-dahinter](http://www.schau-hin.info/studien/mediensucht-was-steckt-dahinter) (Abfrage: 09.03.2024).

- Schubert-Suffrian, Franziska/Regner, Michael (2015): Partizipation in Kita und Krippe. In: Kindergarten heute, Praxis kompakt, Themenheft für den pädagogischen Alltag. Freiburg: Herder.
- Steckel, Mirko/Auchter, Roman/Bernig, Christoph/Eschwege, Kerstin/Lorenz, Lisa/Nürnberger, Andreas/Thiel, Marcus (2023): Digitalisierung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Nitsch, Verena et. al. (Hrsg.): Digitalisierung der Arbeitswelt im Mittelstand 3, Springer, [https://doi.org/10.1007/978-3-662-67024-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-662-67024-8_11)
- Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2016): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. Vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.



## IV. Aufwachsen in der Lebenswelt Familie

# „Müssen [...] uns das häufig anhören, dass es irgendwie krank ist, was wir machen“ – Elterliches Arrangieren von Kinderbetreuung im Spannungsverhältnis von Normen und Alltagspraxis

Christoph Kairies

## 1. Einleitung

Im Zentrum des Beitrags stehen empirische Einblicke in das Promotionsprojekt ‚Kinderbetreuungsarrangements aus Elternperspektive‘ des Autors. Anhand zweier Fallbetrachtungen wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich Normvorstellungen in den elterlichen Perspektiven im Kontext des Arrangierens von Kinderbetreuung zeigen, Familien diese bearbeiten und auch hervorbringen. Hierfür wird zunächst Familie als konjunktiver Erfahrungsraum theoretisch konturiert, das Diskursfeld über Erwartungen an Eltern skizziert und das methodische Vorgehen der Studie erläutert. Darauf aufbauend zeigt sich anhand der Kontrastfälle Sander und Ostrowski erstens, wie an Eltern eine implizite Norm der geteilten familialen und öffentlichen Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern herangetragen wird. Zweitens wird deutlich, wie die Eltern die Kritik und Infragestellungen der von ihnen arrangierten Betreuungsalltagspraxis über Legitimationspraktiken in Familienalltag und Interviewsetting bearbeiten. Anhand der Erkenntnisse aus den empirischen Erkundungen wird abschließend die Bedeutung der Eltern für die Reproduktion von Bewertungslogiken über Elternschaft sowie weiterführende Forschungsperspektiven in das Blickfeld gerückt.

## 2. Familie als konjunktiver Erfahrungsraum

Anschließend an die Arbeiten Karl Mannheims und der darauf Bezug nehmenden Praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2017) wird Familie theoretisch als konjunktiver Erfahrungsraum gefasst. Mannheim (1929/1969; 1980) folgend weist dieser eine doppelte, konjunktive und kommunikative Wissenssebene auf, die auf den Forschungsgegenstand bezogen als Wissen in der Familie und Wissen

über Familie verstanden werden kann (vgl. Bohnsack 2013). Das konjunktive Wissen ist ein implizites, handlungsleitendes Wissen familialer Alltagspraxis für das Bohnsack auch den Begriff des Habitus verwendet (vgl. Bohnsack 2017). Zu einem konjunktiven Erfahrungsraum wird Familie über dieses von den Akteur:innen geteilte Wissen einer gemeinsamen Alltagspraxis und Beziehungsgestaltung<sup>1</sup>, deren Herstellung mit dem Ansatz des ‚Doing Family‘ beschrieben werden kann (vgl. Jurczyk 2020; Jurczyk/Lange/Thiessen 2014). Kommunikatives Wissen über Familie zeigt sich in Form von explizierbaren, verallgemeinerten und institutionalisierten Wissensbeständen (vgl. Amling/Geimer 2016). In einer solchen „propositionalen Logik“ (Bohnsack 2017, S. 108) wird Verständigung über die konjunktiven Erfahrungsräume und Wissensbestände hinaus im Sinne alltäglicher Begriffsbildung möglich (vgl. Mannheim 1980). Bohnsack (2017) rekurriert auf dieser Wissensebene auf Schütz (1932; 1971) Theorie des Common Sense und Goffmans (1967/1988) Identitätstheorie. Gemein ist den kommunikativen Wissensbeständen, dass sie Handeln im Sinne einer normativen Setzung entwerfen (vgl. Bohnsack 2017, S. 85). Für die Konzeptualisierung des konjunktiven Erfahrungsraumes in der Praxeologischen Wissenssoziologie ist nicht nur die Differenzierung in eine kommunikative und konjunktive Wissensebene grundlegend, sondern auch ihr Spannungsverhältnis zueinander (vgl. Bohnsack 2018). Diese Diskrepanz zwischen Normen und Handlungspraxis ist fortwährend zu bewältigen oder zu legitimieren (vgl. Bohnsack 2017). Als Bearbeitungspraxis verstanden geht sie mit spezifischen Wissensbeständen einher, die Teil des konjunktiven Erfahrungsraumes sind (vgl. ebd.).

### 3. Erwartungen an Eltern – Bewertungen von Eltern

In öffentlich-medialen und fachwissenschaftlichen Diskursen wird seit einigen Jahren eine Zunahme von Anforderungen an (u. a. Merkle/Wippermann 2008; Institut für Demoskopie Allensbach 2020) und Responsibilisierung von Eltern (u. a. Zeiher 2009, Jergus/Krüger/Roch 2018; Krinninger 2023) sowie eine „Intensivierung“ (ebd., S. 6; Walper 2022, S. 5; BMFSFJ 2021a, S. 23) von Elternschaft beschrieben. Neben Anforderungssteigerungen in vielfältigen Bereichen der Alltagspraxis der Familien(mitglieder)<sup>2</sup> sind insbesondere mit der Formierung von Bildungskindheiten des 21. Jahrhunderts (vgl. u. a. Lange 2010) Erwartungen an Eltern hinsichtlich der Alltagspraxis im familialen Binnenraum sowie der Zusammenarbeit mit öffentlichen Bildungsinstitutionen verbunden (vgl. Jergus

---

1 In Bezug auf Familie siehe Hermes (2017; 2020), allgemein Bohnsack (2017).

2 So werden bspw. höhere berufs-, gesundheits-, medien- und erziehungsbezogene Anforderungen an Eltern beschrieben im impliziten oder expliziten Vergleich zu häufig vage bleibenden früheren Zeitpunkten (vgl. BMFSFJ 2021b; Institut für Demoskopie Allensbach 2020; Schier/Jurczyk 2007).

2018; Krinninger 2019). Für das Arrangieren von Kinderbetreuung erscheint insbesondere die Inanspruchnahme öffentlicher Bildungsinstitutionen und Nutzung flankierender (Freizeit-)Angebote im Horizont kindlicher Entwicklungsförderung als eine Norm, an der elterliches Handeln gemessen wird (vgl. Betz/Moll/Bischoff 2013; Eckhardt/Riedel 2012; Betz 2010). Gesellschaftliche Normen und Erwartungen an Familien sind allerdings vielfältig und stehen in Teilen in Spannung zueinander (vgl. Müller/Krinninger 2016; exemplarisch Schneider/Diabaté/Ruckdeschel 2015; Klinkhammer 2014). Aus dieser (widersprüchlichen) Pluralität ergeben sich einerseits normative Spielräume für Eltern in der Ausgestaltung der Familien- und Betreuungsalltage. Andererseits scheint in die Anforderungszuschreibungen an Eltern und normativen Setzungen über Elternschaft eine Bewertungslogik eingeschrieben. Mit Honig (2014) wurde vor dem Hintergrund des Wandels zum sozialinvestiven Wohlfahrtsstaat und zunehmender Humankapitalorientierung zur „betreuungspolitische[n] Leitfrage [...], ob das Kind die kompetenten Eltern hat, die es für eine bestmögliche Wahrung seines Wohlergehen und seiner Lebenschancen braucht“ (ebd., S. 38). Über dichotom-bewertende Diskurslogiken werden Eltern auf der einen Seite in politischen und öffentlich-medialen Diskursen als vermeintlich ‚gut‘ markiert, die den an sie gestellten Anforderungen mit entsprechender Ressourcenlage nachkommen können (vgl. Krinninger/Kesselhut 2020; Jergus/Krüger/Roch 2018; Betz/Moll/Bischoff 2013). Auf der anderen Seite werden ‚Risikoeltern‘ (vgl. Jergus/Krüger/Roch 2018; Krinninger 2019) konstruiert, die aufgrund pauschaler defizitärer Zuschreibungen wie mangelnder Ressourcen, Untätigkeit und fehlendem Wissen eine vermeintliche Gefahr für das Aufwachsen von Kindern darstellen (vgl. Betz/Moll/Bischoff 2013). Die normativen Grenzen der in öffentlich-medialen und politischen Diskursen als legitim suggerierten Spielräume von Elternschaft richten sich nicht nur auf bestimmte Orientierungen, Ausgestaltungsformen oder Ressourcen der Familie, sondern auch auf das ‚richtige‘ Maß. So werden zwar bildungsorientierte Eltern mit großen Ressourcen zur Norm (vgl. ebd.), allerdings auch Übersteigerungen elterlicher Fürsorge und dem Label der ‚Helikoptereltern‘ (vgl. Jergus/Krüger/Roch 2018) oder Ambitionen zum Beispiel sogenannter ‚Fußball-Eltern‘ negativ konnotiert (vgl. Grunau 2019). Risikoeltern leisten in der dichotomen Diskurslogik dagegen ‚zu wenig‘ für das Aufwachsen ihrer Kinder. In Diskursen um Familie werden somit positiv- und negativ-konnotierte Elternbilder über normative Grenzziehungen des Zuviel oder Zuwenig, des Mangels sowie der Übersteigerung erzeugt, die einen Korridor des Legitimen schaffen. Vor diesem Hintergrund richtet sich der Fokus in den folgenden zwei Fallvorstellungen darauf, inwieweit sich Normen in den Elternperspektiven im Kontext des Arrangierens von Kinderbetreuung zeigen. Wie diese von Familien bearbeitet oder aber auch selbst hervorgebracht werden, ist dabei von besonderem Interesse.

## 4. Methodisches Vorgehen

Das vorgestellte empirische Material ist Teil des Promotionsprojektes ‚Kinderbetreuungsarrangements aus Elternperspektive‘ des Autors (vgl. Kairies 2021; Jäde/Kairies 2020). Dieses fragt danach, wie Eltern die Betreuung ihrer Kinder arrangieren und nimmt unter dem Begriff des Kinderbetreuungsarrangements die Gesamtgestalt der arrangierten Settings in den Blick, in denen sich kindbezogene Sorgepraktiken vollziehen. In dem qualitativ-rekonstruktiven Forschungsdesign wurden Elternperspektiven per leitfadengestützten Einzel- oder Paarinterview erhoben (vgl. Nohl 2017; Wimbauer/Motakev 2017). Die Interviewdaten stammen aus dem DFG-Projekt ‚Familienerziehung im Generationenvergleich‘<sup>3</sup> (u. a. Müller/Jäde/Kairies 2018; Müller/Jäde/Kairies 2023). Für das Dissertationsprojekt wurden aus dem Sample des DFG-Projektes<sup>4</sup> zehn Fälle entlang minimaler und maximaler Kontrastierungen für eine Analyse und sinngenetische Typenbildung mit der Dokumentarischen Methode ausgewählt (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014; Nohl 2017; Bohnsack et al. 2019). Über den beschriebenen wissenssoziologisch-praxeologischen grundlagentheoretischen Zugang in Kombination mit den Erhebungs- und Auswertungsmethoden sind die Wissensbestände der Eltern Gegenstand der Untersuchung, die das Arrangieren der Kinderbetreuungsalltagspraxis orientieren.

## 5. Empirische Perspektiven

Mit Familie Ostrowski und Familie Sander<sup>5</sup> werden im Folgenden zwei Fälle aus dem Dissertationsprojekt näher betrachtet.

- 
- 3 Die DFG-geförderte Studie ‚Familienerziehung im Generationenvergleich. Eine Studie zu Erziehungspraxen und alltagstheoretischen Entwicklungskonzepten ost- und westdeutscher Väter und Mütter zweier Elterngenerationen‘ (MU 1450/9-1) wurde von 2017 bis 2021 an der Universität Osnabrück durchgeführt.
  - 4 Das Teilsample des generationenvergleichend-konzipierten DFG-Projektes, aus dem die Fälle für das Dissertationsprojekt empirisch geleitet ausgewählt wurden, umfasst vierzig Fälle. Im Sinne einer Strategie struktureller Variation (vgl. Kruse 2015) wurde entlang der Merkmalskategorien der elterlichen Bildungsabschlüsse (unterhalb der Hochschulreife/Hochschulreife und darüber) sowie der sozialräumlichen Verortung der Familie (Stadt/Land; Ost/West) in der Erhebungsphase des DFG-Projektes versucht, möglichst vielfältige Familien in die Studie aufnehmen zu können. Dies gelang in Bezug auf die forschungsgegenstandsbezogenen Kategorisierungen sowie auch hinsichtlich der Familienformen, Migrationserfahrungen und sozioökonomischen Lebensbedingungen zu einem gewissen Grad. Der herausfordernde Feldzugang zu den Familien erfolgte über vielfältige mediale, institutionelle und sozialraumbezogene Wege.
  - 5 Zu Familie Sander auch Jäde/Borg-Tiburcy/Müller (2023)

## 5.1 Familie Sander

Familie Sander besteht aus Simon, Stefanie und ihren drei Kindern Sina Sophie (7 J.), Smilla Sarina (4 J.) und Samuel Sebastian (2 J.). Sie wohnen in einem Einfamilienhaus in einer westdeutschen Großstadt. Vater Simon und Mutter Stefanie arbeiten als Oberarzt bzw. Oberärztin mit Habilitation in derselben Klinik im Wohnort der Familie. Die Ausgestaltung der Betreuungs- und Alltagspraxis orientiert sich in der Familie Sander vor allem an der beruflichen Tätigkeit beider Eltern:

„Unser Lebensmodell ist irgendwie darauf ausgelegt dass wir (2) äh beide versuchen beruflich voranzukommen und da muss man den Rest teilen durch zwei sonst geht das nicht (2) also ich wüsste nicht wie anders anders gehen sollte oder wer da jetzt noch mehr oder wer weniger machen sollte das würde nicht gehen“ (Simon)

Mit einer paritätischen Doppelkarriereorientierung geht ein Aufteilungsmodus im Familienalltag einher, sowohl zwischen dem Elternpaar hinsichtlich ihrer Präsenz im familialen Binnenraum als auch zwischen familialen und außerfamilialen Betreuungspersonen. Mit jeder Vergrößerung der Familie durch ein Kind justiert das Paar das Betreuungsarrangement entlang der aktuellen beruflichen Bedingungen antizipativ neu in Richtung eines zunehmenden ‚Outsourcing‘, wie es das Paar benennt. Die Kinderbetreuung wird nach einer jeweils insgesamt vierzehnmönatigen und weitestgehend paritätisch aufgeteilten Elternzeit in möglichst großem Umfang an öffentliche Einrichtungen übertragen: erst die Betriebskita der Klinik, an der beide Eltern arbeiten, später die Ganztagschule. Der Übergang in die Kindertagesbetreuung wird von den Eltern als fast schon überfällige Befreiung der Kinder von der erwerbsorientierten Erwachsenenwelt hervorgebracht, in der die Kinder sonst „mitzulaufen“ (Stefanie) haben. Zusätzlich ergänzen eine sogenannte ‚Ersatzoma‘ und eine Kinderfrau im familialen Binnenraum das Betreuungsarrangement. Sie betreuen die Kinder im Alltag bis zum Eintreffen der Eltern von der Arbeitsstelle oder bei unregelmäßigen Betreuungsglücken. Das Elternpaar Sander stellt den vordergründig erwerbsorientierten Alltag über den Einsatz externer, bezahlter Betreuungspersonen her, da zu ihrem Bedauern die Großeltern zu weit entfernt wohnen, um sie unterstützen zu können. Die zeitlichen Möglichkeitsräume bei zwei vollzeitarbeitstätigen Eltern mit teilweise spontan notwendigen Wochenenddiensten und gelegentlichen Tagungsreisen sind begrenzt und die familiäre Alltagsorganisation immer auch latent fragil. Im Interview wird dies unter anderem daran deutlich, dass ein situatives Reagieren zum Beispiel auf spontane Dienständerungen der Eltern oder großen organisatorischen Aufwand und Stressmomente nach sich ziehen. Die Kinder erscheinen

im elterlichen Diskurs zum einen als passive Empfänger zeitlicher Ressourcen der Eltern, die diese „abbekomm“ (Stefanie). Zum anderen zeigt sich in den Erzählungen des Elternpaares auch kindliche Akteurschaft:

„Hin und wieda mh meldn sie sich dann und sogn warum kommst du nie mit zu irgendwelchn Ausflügn oda so und ähm (2) da reagier ich aba dann auch ganz schnell ne also das is für mich dann imma son Zeichn so okay der Bogn is überspannt“ (Stefanie)

Auf Sinas Hinterfragen der (fehlenden) elterlichen Präsenz bei Aktivitäten in der Schule wird mit einer partiellen Umorganisation des Berufsalltags reagiert, da der ‚Bogen überspannt‘ scheint und sich kindliches Unwohlsein zeigt. Ein reaktiver Handlungsmodus der Eltern im Arrangieren des Berufs-, Familien- und Betreuungsalltages zeigt sich auch, als Sina „total belastet“ (Stefanie) war, dass sie als einziges Kind in der Klasse jeden Tag das Ganztagsangebot der Schule besuchte. Daraufhin wurde Sina mittwochs aus dem Ganzttag abgemeldet und mittags immer von der Kinderfrau von der Schule abgeholt. Für den Fall zeichnet sich ein charakteristisches Spannungsfeld ab: Als handlungsleitende Frage erscheint, inwieweit sich das Arrangieren des Betreuungs- und Familienalltages an der elterlichen Karriereorientierung ausrichten kann, ohne dass das kindliche Wohlbefinden gefährdet ist. Mit dieser Alltagspraxis geht ein hoher Legitimationsdruck im sozialen Umfeld einher:

Stefanie: „Also was uns angeht ähm müssn wir uns das häufich anhörn äh dass es irgndwie krank is was wir machn und (1) ähm (1)“

Simon: „Also wir sind echt Exotn ne auch in in unserm Umfeld“

Der Interviewausschnitt ist beispielhaft für die wiederkehrenden Diskussionen mit Freund:innen und Verwandten unter den Leitfragen „Warum tust du dir das denn an und muss das sein“ (Stefanie über Ihre Freund:innen) sowie „Warum bleibst du jetz nich einfach ma zuhause“ (Stefanies Vater). Darin dokumentiert sich, dass Stefanie und Simon nicht den normativen Erwartungen an Eltern und Familienleben in ihrem sozialen Umfeld entsprechen. Vielmehr noch werden sie gar pathologisiert und ihre Ausgestaltungspraxis damit als illegitim erklärt. Das Elternpaar stellt im Interview ihre verbesonderte soziale Stellung als ‚Exoten‘ in den Kontext differierender genderbezogener Leitbilder des Familienlebens:

„das is für unsere Tochta einfach auch n Problem weil die dann imma den Vergleich sieht zieht (1) für sich und sagt wieso die is doch imma da die is doch imma da und wo bist du und die bring mich imma zur Schule und ich muss in Ganzttag und ich muss zur Frühbetreuung und das hat schon echts für viele Gespräche gesorgt aba das liecht einzich und alleine an diesm klassischn Rollnmodell“ (Stefanie)

Es wird deutlich, dass das Kinderbetreuungs- und Alltagsarrangement der Familie nicht nur auf Elternebene zum Gegenstand diskursiver Bearbeitung wird. Stefanie und Simon geraten im familialen Erfahrungsraum auch gegenüber den eigenen Kindern unter Legitimationsdruck, die traditionellere Familienmodelle bei ihren Freund:innen erleben und als alternativen Gestaltungshorizont in ihrer Familie zur Diskussion stellen. Die normativen Anrufungen an die Familie sowie die Abarbeitung der Eltern an gesellschaftlichen Normen bezieht sich dabei vor allem auf das Thema Muttererwerbstätigkeit oder wie es Stefanie formuliert: „Wenn die böse Mama jetzt so früh arbeitet“. Im Erfahrungsraum Familie zeigen sich somit im Kontext des Arrangierens von Kinderbetreuung eine genderbezogene Dimension: An Stephanie als Mutter werden andere Erwartungen herangetragen als an Vater Simon. Das Paar versteht sich in diesem Kontext als Vorbild für ihre Töchter und einen „modern Weg“ (Stefanie) der Vereinbarkeit von Familie und Beruf für beide Elternteile und löst darüber diese Differenzkategorie in ihren eigenen Perspektiven weitestgehend auf.

## 5.2 Familie Ostrowski

Der zweite Fall, der im Rahmen dieses Beitrags vorgestellt wird, ist Familie Ostrowski. Sie besteht aus dem Ehepaar Odette und Oskar und ihren fünf Kindern Orea-Odelia (10 J.), Odin-Ocean (8 J.), Orthia-Ota (5 J.), Oxana-Olisa (4 J.) und Otto-Olaf (1 J.). Zum Zeitpunkt des Interviews ist Odette schwanger und erwartet mit ihrem Mann das sechste gemeinsame Kind. Die Ostrowskis wohnen in einer mittelgroßen Stadt in Ostdeutschland in einem Mehrfamilienhaus in sehr beengten Wohnverhältnissen, wie sie im Interview beschreiben. Oskar arbeitet als Callcenter-Agent und ist nach der Beschreibung des Paares so weit in die Caretätigkeiten einbezogen, wie es seine Berufstätigkeit zulässt. Odette kündigte nach dem zweiten Kind ihre Arbeitstätigkeit im Callcenter, um sich auf die Sorgearbeit in der Familie zu fokussieren. Der Fall Ostrowski ist beispielhaft für eine Familienorientierung in der Ausgestaltung des Kinderbetreuungsarrangements. Im Alltag gibt es Phasen, in denen die älteren Kinder der Familie die Jüngeren betreuen. Auch greifen die Ostrowskis situativ auf das soziale und familiäre Umfeld in Person der Nachbarin und Oma bei der Kinderbetreuung zurück. Kennzeichnend für den Fall ist die nachzuzeichnende Genese einer Nicht-Inanspruchnahme öffentlicher Kinderbetreuung. Während die Kinder zunächst mit einem Jahr in öffentliche Kinderbetreuungseinrichtungen übergehen, ist eine Kontroverse mit dem pädagogischen Fachpersonal über Anzeichen des Unwohlseins der beiden Krippen-Kinder Anlass für den Austritt aller drei Kinder der Familie, die damals die Einrichtung besuchten:

Odette: „dann fing das an das die beiden

Oskar: da nich mehr hin wollten urplötzlich

Odette: morgens Geschrei Geheule ich weiß nich was vorgefalln is es hieß denn immer es is nichts es is alles in Ordnung ich sach wenn alles in Ordnung wär dann würden die Kinder nich so reagieren wennse im Kindergarten sind ich sach dann würdense nich ne halbe Stunde heulen bevor man bevor man sie in die Gruppe schickt ich sach es muss irgendwas gewesen sein

Oskar: Das zog sich fast ne Woche hin

Odette: und öh als dann die Betriebsferien im Kindergarten warn da ham wir dann die Reißleine gezogen und ham gesacht die bleiben zu Hause und ham dann Odin gefracht weil er ja das Vorschuljahr noch grade angefangen hatte ich sach möchtest du äh weiterhin in Kindergarten gehn oder möchtest du zu Hause bleiben und so er hatte dann die Sommerferien Zeit gehabt sich das zu überlegen und hat sich dann dafür entschieden Zuhause zu bleiben das letzte halbe Jahr vor der Einschulung ja“

Die ergebnislose Bearbeitung des zeitlich begrenzten kindlichen Unwohlseins zwischen dem Elternpaar und den pädagogischen Fachkräften führt zu einer umfassenden Neujustierung des Kinderbetreuungsarrangements der Familie. Teilweise wird den Kindern dabei eine große Entscheidungsbefugnis eingeräumt: Odin entscheidet selbst über seinen Austritt oder Verbleib in der Kita und wird so zum Mit-Arrangeur des Kinderbetreuungs- und Familienalltages. Wie sich im weiteren Verlauf des Interviews zeigt, liegt dem Austritt der Familie als Ganzes jedoch ein längerer Entfremdungsprozess im Verhältnis der Eltern zur Institution Kita generell und der konkreten Einrichtung im Speziellen zugrunde. Die Darstellungen des Elternpaares richten sich vor diesem Hintergrund darauf, die ausschließlich-familiale Kinderbetreuung als gleichwertig zur Inanspruchnahme einer Kita hervorzubringen und damit die Ausgestaltungspraxis zu legitimieren:

„Seitdem sind die Kinder zu Hause und werden dann von mir betreut und gehn dann eben von hier in die Schule also sie kriegen dann eigentlich auch hier alles mit“  
(Odette)

Gleichwertigkeit zwischen Kita und Familie wird erstens darüber erzeugt, die Qualität der pädagogischen Arbeit in Kitas infrage zu stellen, wobei insbesondere die Rahmenbedingungen und Ausbildung des Fachpersonals zum Thema gemacht werden. Das Paar bezieht sich dabei auch auf Innenansichten aus dem organisationalen Erfahrungsraum der Kita, die die Kinder besuchten über die Freundschaft zu einem dort tätigen Erzieher. Als positiver Gegenhorizont wird das Ideal der Kita „aus der alten Zeit“ deutlich mit Erzieherinnen der „alte[n] Schule“, die noch in der DDR per Studium ausgebildet wurden und es „von der Pike auf gelernt haben“ (Zitate Oskar). Die Gleichwertigkeit der familialen Kinderbetreuung wird des Weiteren über das Herausstellen von Förderpraktiken im familialen Binnenraum erzeugt und die Familie damit als Bildungssetting konstruiert. Beispielweise erzählt Odette von ihren Erfahrungen im Theaterspielen, die

mit einem Wissen über Sprachübungen verbunden sind. Im Zuge der Bearbeitung von sprachentwicklungsbezogenen Defizitzuschreibungen an Orthia wird dieses Wissen in Übungspraktiken im Familienalltag überführt. Zugleich dient die Hinzuziehung logopädischer Expertise als legitimatorische Absicherung dieser Förderpraktik. Diese und weitere Förderaktivitäten im familialen Binnenraum werden von dem Elternpaar in einen allgemein-entwicklungsfördernden sowie explizit-schulvorbereitenden Kontext gestellt. Das Herausstellen der Familie als Setting der Bildungs- und Entwicklungsförderung bei gleichzeitiger Abwertung des Bildungsortes Kita zeigt sich in der Rekonstruktion des Interviews als Legitimierungsstrategie einer familienzentrierten Kinderbetreuungspraxis. Diese gerät offenbar analog zu Familie Sander unter Legitimationsdruck und muss sich gegenüber dem sozialen Umfeld sowie öffentlichen Akteur:innen erklären, was von den Eltern auch als Diskriminierung zuhausebetreuender Eltern erlebt wird. So werden Anrufungen zum Kita-Besuch aus dem familialen Umfeld und Aushandlungen mit der Kinderärztin die angemessene Bearbeitung von vermeintlichen Entwicklungsdefiziten der Kinder deutlich. Vor dem Hintergrund eines Erstverantwortlichkeitsverständnisses der Eltern für das kindliche Aufwachsen lässt das Paar eine Widerständigkeit gegen aus ihrer Sicht zu frühe und häufige Interventionen öffentlicher Akteur:innen bzw. Institutionen deutlich werden:

Odette: „Da wird mir zu viel da mischt sich der glaub ich der Kindergarten zu viel ein

Oskar: Auch zu schnell“

Defizitzuweisungen an die ausschließlich-familiale Kinderbetreuungspraxis weisen die Eltern von sich, markieren jedoch auch Grenzen ihrer Widerständigkeit in Form von unabwendbaren Zugriffen des Kinder- und Jugendhilfesystems bzw. „so lange hier das Jugendamt nicht vor der Tür steht“ (Odette). Im Interview wird des Weiteren deutlich, dass der in Bezug die eigene Familie kritisch betrachtete Dominanzanspruch der Kita von dem Elternpaar auch Berechtigung zugesprochen bekommt im Hinblick auf Eltern, „die nich in der Lage sind ihre Kinder zu erziehn“ (Oskar) und auf die die Institution Kita besser ein „Auge drauf“ (Odette) haben sollte. Sie betrachten Eltern damit grundsätzlich aus der dichotom bewertenden Perspektive, die unter drittens zum Thema wurde. Für sie, die sich als kompetente und engagierte Eltern hervorbringen, die die Entwicklung ihrer Kinder adäquat begleiten, werden öffentliche Eingriffe in elterliche Entscheidungen abgelehnt. Bei Eltern, denen die Erziehungskompetenz abgesprochen wird, erscheint dagegen ein öffentlicher Zugriff legitim.

## 6. Diskussion

Zusammenfassend lässt sich für beide Elternpaare die Ausgestaltung der Kinderbetreuung entlang einer zweipoligen Achse mit den handlungsleitenden Orientierungshorizonten Beruf und Familie an deren Ende beschreiben und in spezifische Spannungsfelder differenzieren. Familie Sander steht in diesem Kontext für eine vordergründig berufsorientierte Betreuungspraxis und ein Spannungsfeld zwischen Karriere und kindlichem Wohlbefinden. Familie Ostrowski illustriert eine handlungsleitende Familienorientierung im Arrangieren von Kinderbetreuung im Spannungsfeld zwischen familialer Erstzuständigkeit und öffentlicher Verantwortungsübernahme im Horizont kindlicher Bildungs- und Entwicklungsförderung. Werden beide Fälle zusammen in den Blick genommen, lassen sich für das Arrangieren von Kinderbetreuung die normativen Grenzziehungen im Sinne einer Polarität von Mangel und Übersteigerung nachzeichnen, wie sie unter drittens bezogen auf Elternschaft allgemeiner beschrieben wurden. Die Interviews zeigen, dass sich Eltern in ihrem Alltag teils sehr an diesen über spezifische Akteur:innen vermittelte gesellschaftliche Normvorstellungen abarbeiten, wenn diese die Legitimität ihrer Ausgestaltung infrage stellen. Dies kann als Hinweis auf die Bedeutung dieser Illegitimitätskonstruktionen im Arrangieren von Kinderbetreuung verstanden werden. Die Elternpaare Ostrowski und Sander geraten aus verschiedenen Richtungen unter hohen Legitimationsdruck, wenn sie keine<sup>6</sup> oder vermeintlich übermäßige außerelterliche Kinderbetreuung arrangieren und somit die Grenzen eines scheinbar legitimen Normalitätskorridors in ihrer Handlungspraxis überschreiten. Verschiedene Akteursgruppen fordern die Eltern in der Alltagspraxis heraus, sich zu diesen Normvorstellungen zu verhalten: Sie müssen sich gegenüber dem sozialen Umfeld, öffentlichen Akteur:innen, mitunter auch gegenüber den eigenen Kindern immer wieder erklären. Diese interaktionalen Erfahrungsräume im Familienalltag können mit Bohnsack (2017) als „empirisch[e] Repräsentanten“ (ebd., S. 122) milieuspezifischer, organisationaler und gesellschaftlicher Erfahrungsräume verstanden werden, über die Normen an die familialen Akteur:innen herantragen und zu deren Bearbeitung sie herausgefordert werden. An beide gezeigte Familien wird hierbei implizit ein Verständnis von Kindheit in geteilter, privater-familialer wie öffentlich-institutioneller Verantwortung herangetragen, wie in bspw. im Rahmen der Sozialberichterstattung auf Bundesebene als „Verantwortungsgemeinschaft“ (BMFSFJ 2021a, S. 19, ähnlich bereits BMFSFJ 2002) entworfen wird. Mit Goffmann (1967/1988) zeigen sich hier implizite gesellschaftliche Erwartungen an Eltern im Sinne einer virtualen sozialen Identität, die erst greifbar werden,

---

6 Auch Ostner (2015) zeigt, dass sich Familien, die ihr(e) Kind(er) ausschließlich im familialen Binnenraum bis zum Schuleintritt betreuen, einem „Rechtfertigungsdruck“ (ebd., S. 226) ausgesetzt sehen.

wenn „von ihnen abgewichen wird“ (Bohnsack 2017, S. 305). Vor diesem Hintergrund erscheint das zu bearbeitende Spannungsverhältnis zwischen Normen und performativer Logik des Kinderbetreuungsalltages im Vergleich zu anderen Familien des Studiensamples größer. Weiter ist zu beobachten, dass sich Eltern trotz des Zurückweisens von normativen Implikationen in Bezug auf die eigene Betreuungsalltagspraxis auch normativ-dichotomer Diskurslogiken über Elternschaft bedienen, um sich als kompetente, bildungsfördernde Eltern und damit auf der ‚guten‘ Seite der Diskurslogik zu verorten (siehe Fall Ostrowski). Sie wirken somit auch als (Re-)Produzenten wertender Diskurslogiken über Eltern im frühpädagogischen Diskursfeldern mit und erscheinen so als „Akteur/-innen von sozialer Ungleichheit und Responsibilisierung“ (Baader/Bollig 2019, S. 134).

Die vorgenommene Analyse zweier Elternpaarinterviews kann nur als ein exemplarisches Schlaglicht auf die Spannungsverhältnisse von Normen und Alltagspraxis im Erfahrungsraum Familie verstanden werden. Zugleich lässt sie sich als Hinweis darauf lesen, dass diesem Fokus in den rekonstruierten Elternperspektiven auf die familiäre Alltagspraxis eine hohe Bedeutsamkeit zukommen kann. Eine Familien- und Kindheitsforschung, die der Herstellung familialen „Eigensinn[s]“ (Müller 2007, S. 156; Schier/Jurczyk 2007, S. 11) nachgeht, kann dazu beitragen, die Logiken normativer Grenzziehungen und Bewertungsschemata in und über Familie sichtbar und hinterfragbar zu machen. Weiter lässt sie mit Euteneuer (2021) Familien als „komplexe und eigensinnige Systeme sichtbar [werden], die sich [...] angesichts ihrer ‚überbordenden Komplexität‘ kaum durch pädagogische Interventionen oder gesellschaftlich ‚Anrufungen‘ im Sinne einer einseitigen Steuerung beeinflussen lassen“ (ebd., S. 38). Aufschlussreich könnten Forschungen im aufgespannten Kontext dahingehend sein, dass sie stärker und noch differenzierter ausleuchten, in welchen Außenbezügen und Binnenverhältnissen normbezogene Spannungsverhältnisse in der familialen Alltagspraxis zutage treten und wie diese über Legitimierungspraktiken hinaus von Eltern und Kindern bearbeitet werden.

## 7. Literatur

- Amling, Steffen/Geimer, Alexander (2016): Techniken des Selbst in der Politik – Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung 17, H. 3.
- Baader, Meike Sophia/Bollig, Sabine (2019): ‚Elternbeiträge‘: Eltern als individuelle wie kollektive Wohlfahrtsproduzenten im Feld der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 39, H. 2, S. 134–151.
- Betz, Tanja (2010): Kindertageseinrichtung, Grundschule, Elternhaus: Erwartungen, Haltungen und Praktiken und ihr Einfluss auf schulische Erfolge von Kindern aus prekären sozialen Gruppen. In: Bühler-Niederberger, Doris/Mierendorff, Johanna/Lange, Andreas (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden: Springer VS, S. 117–144.

- Betz, Tanja/Moll, Frederick de/Bischoff, Stefanie (2013): Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft. In: Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“/Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 69–80.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland mit der Stellungnahme der Bundesregierung. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021a): Eltern sein in Deutschland. Zusammenfassung des Gutachtens der Sachverständigenkommission. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021b): Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland. Berlin: BMFSFJ.
- Bohnsack, Ralf (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, Alexander/Schumacher, Florian/Schneickert, Christian (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 175–200.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2018): Praxeologische Wissenssoziologie. In: Bohnsack, Ralf/Geimer, Alexander/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 4., vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen: Barbara Budrich, S. 195–200.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Hoffmann, Nora Friederike (2019): Typenbildung und Dokumentarische Methode. In: Amling, Steffen/Geimer, Alexander/Schondelmayer, Anne-Christin/Stützel, Kevin/Thomsen, Sarah (Hrsg.): Jahrbuch Dokumentarische Methode, S. 17–50.
- Eckhardt, Andrea G./Riedel, Birgit (2012): Familialer Habitus und Inanspruchnahme außerfamiliärer Bildungs-, Betreuungs- und Freizeitangebote bei unter dreijährigen Kindern. In: Frühe Bildung, H. 4, S. 210–219.
- Euteneuer, Matthias (2021): Zwischen gesellschaftlicher Ordnung und familialem Eigensinn: Perspektiven einer sozialpädagogischen Familienforschung. In: Schulz, Marc/Hünersdorf, Bettina/Sabla-Dimitrov, Kim-Patrick (Hrsg.): Familie im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 26–40.
- Goffman, Erving (1967/1988): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Aus dem Amerikanischen (1963) von Frigga Haug. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grunau, Thomas (2019): „Sicherheitsabstand für übermotivierte Eltern“. Die soziale Arena rund um Fußball-Eltern. In: FuG – Zeitschrift für Fußball und Gesellschaft 1, S. 240–257.
- Hermes, Michael (2017): Bildungsorientierungen im Erfahrungsraum Familie. Rekonstruktionen an der Schnittstelle zwischen qualitativer Bildungs-, Familien- und Übergangsforschung. Dissertation. Opladen: Barbara Budrich.
- Hermes, Michael (2020): Familienzeit als „Inszenierung“? Perspektiven Jugendlicher und ihrer Eltern auf den konjunkativen Erfahrungsraum der Familie. In: Fuchs, Thorsten/Schierbaum, Anja/Berg, Alena (Hrsg.): Jugend, Familie und Generationen im Wandel. Erziehungswissenschaftliche Facetten. Wiesbaden: Springer VS, S. 191–208.
- Honig, Michael-Sebastian (2014): Familie und öffentliche Kinderbetreuung. In: Nave-Herz, Rosemarie (Hrsg.): Familiensoziologie. Ein Lehr- und Studienbuch. München: De Gruyter; Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, S. 27–41.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2020): Elternschaft heute. Eine Repräsentativbefragung von Eltern unter 18-jähriger Kinder.
- Jäde, Sylvia/Kairies, Christoph (2020): Zeit(en) der Familienerziehung. Eine zeittheoretische Exploration und Rekonstruktion. In: Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Rekonstruktive Erziehungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 183–214.
- Jäde, Sylvia/Borg-Tiburcy, Kathrin/Müller, Hans-Rüdiger (2023): Karriere und Familie. Positionierungen und Vermittlungspraxen zwischen äußeren und eigenen Ansprüchen an Familie, Beruf und öffentliche Erziehung. In: Schierbaum, Anja/Ecarius, Jutta/Krinninger, Dominik/Uhlen-dorff, Uwe (Hrsg.): Familie, wozu? Eine Bestandsaufnahme konzeptioneller und theoretischer Perspektiven in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Familie. Wiesbaden: Springer VS, S. 93–108.

- Jergus, Kerstin (2018): *Bildungskindheit und generationale Verhältnisse. Zur Adressierung von Eltern im Namen der Bildung des Kindes.* In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung.* Wiesbaden: Springer VS, S. 120–140.
- Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (2018): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Einleitung in den Band.* In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung.* Wiesbaden: Springer VS, S. 1–30.
- Jurczyk, Karin (Hrsg.) (2020): *Doing und Undoing Family. Konzeptionelle und empirische Entwicklungen.* Weinheim: Beltz Juventa.
- Jurczyk, Karin/Lange, Andreas/Thiessen, Barbara (2014): *Doing Family als neue Perspektive auf Familie. Einleitung.* In: Jurczyk, Karin/Lange, Andreas/Thiessen, Barbara (Hrsg.): *Doing Family. Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 7–48.
- Kairies, Christoph (2021): *Variationen Formulierender und Reflektierender Interpretation in der dokumentarischen Interviewanalyse.* In: Graalman, Katharina/Jäde, Sylvia/Katenbrink, Nora/Schiller, Daniel (Hrsg.): *Dokumentarisches Interpretieren als reflexive Forschungspraxis. Erträge einer dokumentarischen Arbeitsgruppe.* Wiesbaden: Springer VS, S. 95–116.
- Klinkhammer, Nicole (2014): *Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik.* Marburg: Tectum.
- Krinninger, Dominik (2019): *Was sollen und was müssen Familien? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf gesellschaftliche Normierungen und auf immanente normative Strukturen der Familie.* In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* Band 95, H. 3, S. 349–362.
- Krinninger, Dominik (2023): *Doing education.* In: Schierbaum, Anja/Oliveras, Ronnie/Bossek, Jan Frederik (Hrsg.): *Erziehung, quo vadis? Entwicklungen und Kontroversen in der Erziehungsforschung.* Weinheim: Beltz Juventa, S. 125–139.
- Krinninger, Dominik/Kesselhut, Kaja (2020): *Passung und Anpassung. Zur Dynamik von Bildungsorientierungen in den Verhältnissen zwischen Familie und Schule.* In: Hermes, Michael/Lotze, Miriam (Hrsg.): *Bildungsorientierungen. Theoretische Reflexionen und empirische Erkundungen.* Wiesbaden: Springer VS, S. 91–111.
- Lange, Andreas (2010): *Bildung ist für alle da oder die Kolonialisierung des Kinder- und Familienlebens durch ein ambivalentes Dispositiv.* In: Bühler-Niederberger, Doris/Mierendorff, Johanna/Lange, Andreas (Hrsg.): *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe.* Wiesbaden. S. 89–114.
- Mannheim, Karl (1929/1969): *Ideologie und Utopie.* 5. Auflage. Frankfurt am Main: G. Schulte-Bulmke.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Merkle, Tanja/Wippermann, Carsten (2008): *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten.* Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Müller, Hans-Rüdiger (2007): *Differenz und Differenzbearbeitung in familialen Erziehungsmilieus. Eine pädagogische Problemskizze.* In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)* 27 Jg., H. 2, S. 143–159.
- Müller, Hans-Rüdiger/Jäde, Sylvia/Kairies, Christoph (2018): *Familiale Freiheitsräume. Zur intergenerationalen Transformation der „Verhandlungsfamilie“ seit den siebziger Jahren.* In: Casale, Rita/Baader, Meike Sophia (Hrsg.): *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2018. Generationen- und Geschlechterverhältnisse in der Kritik: 1968 Revisited.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 186–227.
- Müller, Hans-Rüdiger/Jäde, Sylvia/Kairies, Christoph (2023): *Familienerziehung im Generationenvergleich. Befunde einer qualitativen Studie in Ost- und Westdeutschland.* In: *ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 43, H. 4, S. 408–424.
- Müller, Hans-Rüdiger/Krinninger, Dominik (2016): *Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung.* Weinheim: Beltz Juventa.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis.* 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Ostner, Ilona (2015): Elterliches Selbstverständnis im Wandel. Befunde und Analysen. In: Kraul, Margret (Hrsg.): *Private Schulen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 211–230.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Aufl. München: Oldenbourg.
- Schier, Michaela/Jurczyk, Karin (2007): „Familie als Herstellungsleistung“ in Zeiten der Entgrenzung. In: *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte* 34, S. 10–16.
- Schütz, Alfred (1932): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Vienna: Verlag von Julius Springer.
- Schütz, Alfred (1971): *Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schneider, Norbert F./Diabaté, Sabine/Ruckdeschel, Kerstin (Hrsg.) (2015): *Familienleitbilder in Deutschland. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben*. Opladen: Barbara Budrich.
- Walper, Sabine (2022): Eltern im Wettbewerb. In: *DJI impulse – Das Forschungsmagazin des Deutschen Jugendinstituts*, H. 1, S. 4–10.
- Wimbauer, Christine/Motakef, Mona (2017): *Das Paarinterview*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Zeiher, Helga (2009): Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit. In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim und München: Juventa, S. 103–127.

# Entgrenztes Kindsein – Fallrekonstruktive Zugänge zur sozialen Wirklichkeit von Kindern drogenkonsumierender Eltern

Stephanie Meiland

## 1. Einleitung

Über die Vulnerabilität von Kindern drogenkonsumierender Eltern wird nicht erst diskutiert, seitdem sich die Aufmerksamkeit für die Bedarfe und Belange von Kindern im Allgemeinen und Kindern in spezifischen Herausforderungslagen im Besonderen durch kinderrechtliche und kinderschutzbezogene Diskussionen geschärft hat (vgl. u. a. BMG 2002; BMFSFJ 2021; BMFSFJ 2009). Nichtsdestotrotz ist es u. a. dem bundesweiten Ausbau Früher Hilfen als „[...] ergänzendes und verbindendes Versorgungselement zwischen den Sozialleistungssektoren – vor allem zwischen dem Gesundheitswesen und der Kinder- und Jugendhilfe“ (Salzmann et al. 2018, S. 6) zu verdanken, dass Kinder drogenkonsumierender Eltern als Gruppe mit besonderen Gefährdungspotenzialen zunehmend mitberücksichtigt werden (vgl. AFET e.V. 2020, S. 35), wenn auch vordergründig über präventiv-interventive Aspekte der Verhütung kumulierender, familialer Problemlagen und der Absicherung der Versorgung für ein gesundes, entwicklungsförderliches und normales Heranwachsen von Kindern (vgl. Kelle/Mierendorff 2013, S. 9 f.). Es ist gerade diese diskursive Engführung, an der zweierlei markiert werden soll: So wird auf der einen Seite vor allem über und nicht mit Kindern drogenkonsumierender Eltern gesprochen (vgl. Mey 2013, S. 65 f.), sodass diese bislang kaum zu ihren alltäglichen Erfahrungen, subjektiven Wahrnehmungen und Relevanzsetzungen befragt wurden. Auf der anderen Seite tragen die mit dem Aufwachsen von Kindern verbundenen Normalitätsannahmen dazu bei, dass über betreffende Kinder, ähnlich wie für andere Familien in prekären Lebenslagen, vordergründig mit Blick auf jeweilige Risiken und notwendige Schutzkonzepte gesprochen wird, sodass weder die Gelingensbedingungen von Kindheit noch Perspektiven des Kindseins angemessen in den Blick geraten.

Vor diesem Hintergrund wird in dem vorliegenden Beitrag<sup>1</sup> der Frage nachgegangen, wie sich Alltag aus der Perspektive von Kindern drogenkonsumierender

---

1 An dieser Stelle möchte ich Karin Bock und Martin Grosse für ihre kritisch-konstruktiven Kommentierungen zu diesem Beitrag danken.

Eltern gestaltet, wie sie diesen subjektiv erleben und im Sinne ihres Kindseins damit umgehen. Dazu werden zur gegenstandstheoretischen Einordnung zunächst die konzeptionellen Überlegungen umrissen (1), denen eine kurze Skizzierung des forschungsmethodologischen Vorgehens folgt (2). Daran schließt eine Fallanalyse an, die den Fokus auf die kindlichen Sozialbeziehungen richtet (3), um darüber mit einigen Überlegungen zur Gestaltung pädagogischer Arrangements kindlichen Aufwachsens zu schließen (4).

## 2. Kindsein und elterlicher Drogenkonsum – eine gegenstandstheoretische Annäherung

Schon seit den 1950er Jahren wird sich mit den sogenannten Kindern von Alkoholikern<sup>2</sup> beschäftigt, wie etwa im Rahmen der sich etablierenden Suchtselbsthilfebewegung der Adult Children of Alcoholics, erster klinischer Studien oder praktischer Ansätze in der Arbeit mit betroffenen Angehörigen (vgl. u. a. Black 1981; Cork 1969; Wegschneider 1988). Demgegenüber wird der Themenkomplex um Kinder drogenkonsumierender Eltern erst seit den späten 1990er Jahren intensiver beforcht und das vor allem im Kontext medizinisch-psychologischer Disziplinen sowie schwerpunktmäßig in Form von Risiko-, Prävalenz- und Präventionsstudien (vgl. u. a. Drake/Vaillant 1988; Grant 2000; Klein/Zobel 2000). Dabei zeichnet die nationale und internationale wissenschaftliche sowie fachpolitische Diskussion aus, dass sich diese von Beginn auf das Erfahrungswissen Betroffener<sup>3</sup> wie auch das Fachwissen einer ‚best practice‘ beruft und in die Grundlagenarbeit einbindet.

Im Anschluss daran ließen sich die bisherigen Befunde und Erkenntnisse schlaglichtartig wie folgt systematisieren und zusammenfassen: Kinder drogenkonsumierender Eltern gelten *erstens* als Risiko-Gruppe, die einerseits im Sinne einer „hohen Risikoverdichtung“ (Schone/Wagenblass 2006, S. 11) mit großer Wahrscheinlichkeit eigene substanzbezogene bzw. psychische Betroffenheiten im

---

2 Daneben ließe sich eine Vielzahl weiterer Synonyme für die Gruppe der Kinder drogenkonsumierender Eltern (so der von mir gewählte gegenstandstheoretische Fokus und Terminus) auflisten, wie etwa „Kinder von Suchtkranken“ (vgl. BMG 2002), „Kinder aus suchtbelasteten Familien“ (vgl. BMG 2004) oder „Kinder psychisch kranker und suchtkranker Eltern“ (vgl. BMG 2019). Die Bezeichnung ‚Kinder von Alkoholikern‘ (‚Children of Alcoholics‘, Kurzform ‚COA‘ für den internationalen Bereich) schließt hierbei u. a. an die in den USA gegründete Selbsthilfegemeinschaft der Al-Anon Familiengruppen an, die nicht nur aus den Anonymen Alkoholikern hervorgegangen ist, sondern von Beginn zentral auf die Erfahrungen betroffener Erwachsener mit der Droge Alkohol fokussierte (siehe auch <https://al-anon.de/info-presse/presseerklaerung/>, zuletzt abgerufen am 21.01.2024).

3 Einschränkung muss an dieser Stelle konstatiert werden, dass es sich hierbei mehrheitlich um erwachsene Betroffene handelt, die retrospektiv zu ihren Kindheitserfahrungen befragt wurden.

späteren Jugend- und Erwachsenenalter entwickeln und die andererseits spezifischen Risiken ausgesetzt sind, die die kindliche Entwicklung und Integrität gefährden können (vgl. u. a. Lachner/Wittchen 1997; Serec et al. 2012). Infolgedessen werden sie *zweitens* als vulnerable Gruppe kategorisiert, die sich aufgrund einer Vielzahl kumulierender, in erster Linie lebenslagebezogener Risikofaktoren besonders verwundbar zeigt. Sei es mit Blick auf den *elterlichen Drogenkonsum*, wie bspw. der Art, Dauer und Häufigkeit der Exposition, Drogenabhängigkeit eines bzw. beider Elternteile oder vorhandener Komorbiditäten (vgl. u. a. Gavez/Keller/Beck 2017; Klein 2016 et al.; Quinten/Klein 1999); die *familialen Lebensumstände*, wie z. B. einem alleinerziehenden Elternteil, erhöhtem Arbeitslosigkeit- und Armutsrisiko oder Fremdplatzierungen (vgl. u. a. Klein/Moesgen/Dyba 2019; Serec et al. 2012); die *kindlichen Erfahrungen*, wie etwa mit einer disharmonischen Familienatmosphäre, Zusammenbruch der Familienorganisation, Vernachlässigung und Gewalt oder kritischen Lebensereignissen wie einer elterlichen Trennung bzw. Tod (vgl. u. a. Bennett/Wolin 1994; Wieland/Klein 2018; Velleman/Reuber 2007); sowie schließlich hinsichtlich der *kindlichen Dispositionen*, z. B. dem Alter, Geschlecht oder Persönlichkeitseigenschaften (vgl. u. a. Hoff/Klein 2005; King/Chassin 2008; Moesgen 2010). Ferner werden Kinder drogenkonsumierender Eltern *drittens* als resiliente Gruppe konstruiert, die auf der Grundlage bestimmter Schutzfaktoren und adäquater Bewältigungs- bzw. Copingstrategien entweder entsprechende Resilienzpotenziale in sich vereinen oder diese durch eine explizite Förderung im Rahmen von Präventions- und Interventionsangeboten ausbilden können (vgl. u. a. Klein/Moesgen/Dyba 2019; Klein et al. 2013).

Während sich der Diskurs folglich auf der einen Seite in der Trias von Risiko und Schutz, Vulnerabilität und Resilienz sowie Prävention und Intervention bewegt, liegen diesem auf der anderen Seite spezifische Konstruktionen vom Kind zugrunde, denen zufolge Kinder nicht nur als zukünftig werdende, sondern auch in ihren gegenwärtigen Lebensweltbezüge als passive Subjekte entworfen werden. Kurzum: Obwohl bereits zahlreiche Befunde zur Lebenssituation von Kindern drogenkonsumierender Eltern vorliegen, fehlt es bislang an einer vertiefenden Auseinandersetzung mit der Thematik aus der Perspektive betreffender Kinder, die aus pädagogischer Sicht und abseits von angenommenen Ursache-Wirkungszusammenhängen vor allem auf die kindlichen Erfahrungen und Sinnkonstruktionen gegenwärtigen Kinderlebens fokussiert.

In diesem Zusammenhang nimmt die in diesem Artikel eingenommene, kindheitstheoretische Verortung Kinder als handlungsfähige Akteure (vgl. u. a. Honig 2009; James/James 2004) zum Ausgangspunkt der Auseinandersetzung, die in Anerkennung ihrer je kindspezifischen Angewiesenheit und Verletzlichkeit (vgl. Andresen 2018) gleichermaßen als sozial Handelnde an der Gestaltung ihrer Kindheit mitwirken und deshalb nicht zuletzt als Seiende zu begreifen sind (vgl. u. a. Alanen 1997, S. 164; Honig 2009, S. 37). Ausgehend von der Prämisse Kinder als „*people in their own right*“ zu betrachten [...]“ (Honig 2009, S. 28, Hervorh.

im Original), differenziert Kindheitsforschung analytisch u. a. zwischen den Konzepten einer Kindheit als Lebensphase, einem Kindsein als Lebensrealität, einer Kindschaft als rechtlich-genealogischen Begriff und konkreten Kindern einer Altersgruppe (vgl. u. a. Bock 2010, S. 18 ff.; Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010, S. 9), sodass sowohl Aspekte des Wandels von Kindheit und deren Einbettung in historische, kulturelle und soziale Kontexte als auch die Ordnung generationaler Verhältnisse in den Blick geraten.

„Kindsein betont in diesem Modell die Kinder als Akteure, während Kindheit (im engeren Sinne) die Strukturmuster des Kinderlebens meint. Kindsein richtet sich auf die konkreten Alltagspraxen von Kindern und Kinderforschung versucht, die Perspektive von Kindern zu rekonstruieren. Kindheit meint die Gesamtheit aller gesellschaftlichen Bedingungen des Kinderlebens“ (Fuhs 2006, S. 274).

Aus der Perspektive von Kindern und in Auseinandersetzung mit der kindlichen Wirklichkeit lassen sich empirisch damit nicht zuletzt Fragen der sozialen Ungleichheit, Prekarität und Vulnerabilität verfolgen, sodass in Zusammenführung der genannten Aspekte die folgende, erkenntnisleitende Frage im Zentrum der diesem Text zugrundeliegenden Dissertation<sup>4</sup> steht: *Wie wird Alltag aus der Perspektive von Kindern drogenkonsumierender Eltern erfahren und wie gehen sie mit diesem um?*

### **3. Zugänge zur kindlichen Perspektive – eine forschungsmetho(do)logische Skizze**

In Weiterführung der von Burkhard Fuhs (2006) aufgemachten Dichotomie erweist sich gerade die Relationierung von sozialem Kontext einerseits und subjektiven Relevanzstrukturen andererseits als zentral für das empirische Vorgehen der Studie. Diesbezüglich konnte sich den Perspektiven von Kindern im Grundschulalter über teilnarrative Einzelinterviews angenähert werden, die über den Einsatz von Leitfaden und Fotomethode generiert worden sind (vgl. u. a. Clark/Moss 2011; Fuhs 2012). Ferner wurde für den Prozess der Datengewinnung ein explorativ-ethnografischer Zugang zum Forschungsfeld gewählt, der im Modus einer temporären Mitgliedschaft (vgl. Honer 2013) und über die Methode der beobachtenden Teilnahme (vgl. Hitzler/Honer 1988) das Zustandekommen aller Feldkontakte, ero-epischen Gespräche und Interviews systematisch in Form von

---

4 Es handelt sich hierbei um mein Dissertationsprojekt „Kindsein und elterlicher Drogenkonsum. Eine qualitative Analyse der Perspektiven von Kindern“.

Notizen, Protokollen und Memos für die beiden Erhebungsphasen<sup>5</sup> dokumentierte, da dieses Kontextwissen nicht zuletzt als „[...] Hintergrundwissen, das der Forscher während seiner Feldaufenthalte vielfach unsystematisch und ungeplant erwirbt, [...] zumeist das wichtigste Instrument seiner Erkenntnisbildung“ (Depermann 2008, S. 23) darstellt.

Für die Rekonstruktion der subjektiven Alltagserfahrungen von Kindern und ihrer heterogenen Orientierungs- und Handlungsmuster wurde schließlich das gesamte Datenmaterial (d. h. die Fotos, Interviewtranskripte und Feldprotokolle) aller Fälle in Anlehnung an die Interpretationsschritte der hermeneutischen Wissenssoziologie (vgl. u. a. Schröer 1997; Soeffner/Hitzler 1994; Soeffner 1989) ausgewertet, in die zur zusätzlichen Sortierung der Lesartenbildung das Lebensraum-Konzept<sup>6</sup> von Martha Muchow (1935|2012) eingebunden wurde. Diesbezüglich diente die von Muchow getroffene Differenzierung von erlebtem und gelebtem Lebensraum als analytische Heuristik, um die sukzessiv gebildeten Lesarten weiter zu systematisieren. Damit bewegt sich die hermeneutische Fallanalyse nicht nur in der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem, sondern mit Blick auf die beiden Analyseschritte der Fallkonstruktion und Fallrekonstruktion nach Wenzl/Wernet (2015) gleichermaßen in der konzeptionellen Differenz von Kindheit und Kindsein. Denn, so Muchow, „[m]an muss sich, um sich mit dem Kinde verständigen zu können, nicht nur wissen, wie das Kind in der Welt lebt, sondern man muss auch wissen, in welcher Welt es lebt“ (Muchow 1931, zit. n. Zinnecker 1978, S. 52). Folglich liegt allen Fällen dasselbe Analyseschema zugrunde, das systematisch zwischen einer *fallkonstruktiven Kindheit als Lebenswelt*,

---

5 Beide Feldphasen (Phase 1 in Einrichtung ‚Support‘: 13 Monate, Phase 2 in Einrichtung ‚Help‘: 10 Monate) wurden bei Trägern der Suchthilfe umgesetzt, deren Einrichtungen explizit Gruppenangebote für Kinder drogenkonsumierender Eltern vorhielten und diese Kinder zugleich als potenziell gefährdet einstufen. Insgesamt konnten über den gesamten Erhebungsprozess fünf Fälle erhoben werden, die sich im Anschluss an das Konzept des Theoretical Sampling als kontrastiv zeigten (vgl. u. a. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014; Strauss 1991).

6 Im Rahmen ihrer Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ untersuchte Muchow (2012) den Lebensraum von 109 Kindern im Alter von neun bis vierzehn Jahren im Stadtteil Hamburg Barmbek (u. a. über die Methoden der Befragung, Beobachtung aber auch über die Protokollierung von Tagesabläufen oder Zeichnungen in Stadtplänen; vgl. ebd.). Diesbezüglich rekurrierte sie nicht nur auf ein Kindheitsverständnis, das Kinder als handlungsfähige Subjekte begreift, die ihre Umwelt in spezifischer Weise wahrnehmen, deuten und leben, sondern konnte mit ihrer Analyse zugleich aufzeigen, wie sich diese ihren Lebensraum in Form der aktiven Aneignung erschließen und im Sinne ihrer Relevanzsetzungen letztlich umleben (vgl. ebd.: 159). Auf Muchows Unterscheidung der drei Lebensräume – „Raum, indem das Kind lebt“ (vgl. ebd.: 80), „Raum, den das Kind erlebt“ (vgl. ebd.: 97) und „Raum, den das Kind lebt“ (vgl. ebd.: 106) – greife ich insofern zurück, als dass mir diese als ergänzende Analysefolie dient, um insbesondere die für meine Studie relevanten Interpretationsebenen der Kindheit und des Kindseins miteinander verschränken sowie fallspezifisch zusammenfassen zu können.

*in der das Kind lebt, einem fallrekonstruktiven Kindsein als Lebenswelt, die das Kind erlebt und einem fallspezifischen Doing Child als Lebenswelt, die das Kind lebt unterscheidet.<sup>7</sup>*

#### **4. Entgrenztes Kindsein – empirische Einblicke in die Fallanalyse**

Im Anschluss an die bisherigen Ausführungen werden im Folgenden Einblicke in die Fallanalyse präsentiert, die sich allesamt auf den Ankerfall Michelle beziehen. Einen Fall, der im Rahmen der Datenauswertung als Muster eines entgrenzten Kindseins<sup>8</sup> rekonstruiert wurde. Wie soeben ausgeführt, soll dazu *erstens* mit dem Analyseschritt der Fallkonstruktion (Kindheit) begonnen werden, dem sich *zweitens* die Fallrekonstruktion (Kindsein) anschließt, um schlussendlich *drittens* beide Analyseebenen zu einer Fallspezifik (Doing Child) zu verdichten.

##### *4.1 Fallkonstruktive Kindheit: Die Lebenswelt, in der Michelle lebt*

Michelle ist ein neunjähriges Mädchen, das zum Zeitpunkt des Interviews wiederholt die zweite Grundschulklasse besucht. Sie hat einen jüngeren Bruder, der fünf Jahre alt ist und mit dem sie zusammen mit der Mutter (30 Jahre, Beruf unbekannt und arbeitssuchend), einer Katze und zwei Hamstern in einer 1,5 Raum-Wohnung des stationären Einzelwohnens (§ 19 SGB VIII) lebt; einer Hilfemaßnahme für junge Mütter, Väter und deren Kinder. Michelles Mutter ist alleinerziehend und zum Vater besteht kein Kontakt.

Darüber hinaus ist die Mutter von der Droge Crystal Meth abhängig, die sie seit mehr als sechs Jahren aktiv und weitestgehend stabil konsumiert. Sie war deswegen schon in teilstationärer Behandlung einer Tagesklinik. Dennoch weiß Michelle offiziell nichts von der Drogenabhängigkeit ihrer Mutter, weshalb ihr der Zugang zu einem suchtpreventiven Gruppenangebot für Kinder bislang verwehrt bleibt.<sup>9</sup> Darüber hinaus wird die Familie seit fast drei Jahren vom Fachbereich

---

7 Auch wenn an dieser Stelle nicht näher auf die analytische Relation von Alltag und Lebenswelt eingegangen werden kann, handelt es sich dabei um konzeptionelle Differenzierungen, die sich u. a. an Unterscheidungen von Alltagswelt, Alltäglichkeit und Nicht-Alltäglichem anlehnen (vgl. u. a. Honig 1996; Thiersch 1992).

8 Im Rahmen der Fallanalyse konnte zudem das Muster des begrenzten Kindseins rekonstruiert werden. Aufgrund des hier zur Verfügung stehenden Platzes wurde aus pragmatischen Gründen entschieden, dieses Muster jedoch nicht zum Gegenstand zu machen.

9 Im Regelfall stellt das Wissen der Kinder vom Drogenkonsum ihrer Eltern eine notwendige Bedingung dar, damit diese an einem suchtpreventiven Kindergruppenangebot teilnehmen dürfen. Dabei steht das direkte und offizielle Informieren der Eltern als Erfordernis für eine Teilnahme jedoch nicht selten einem inoffiziellen Bescheid wissen der Kinder gegenüber.

Familienhilfe der Suchtberatungs- und Behandlungsstelle ‚Help‘ unterstützt. Neben einer Sozialpädagogischen Familienhilfe (§ 31 SGB VIII) wurde durch diesen Fachbereich für Michelle auch ein Erziehungsbeistand (§ 30 SGB VIII) installiert. Dadurch, dass die Hilfemaßnahme des betreuten Einzelwohnens zeitlich auf sechs Monate begrenzt ist und die Familie nicht mehr in ihre alte Wohnung zurückkann, wird Michelle zeitnah von einer Großstadt in eine nahegelegene Kleinstadt umziehen.

Auf fallkonstruktiver Ebene lässt sich in Zusammenführung und Ausdeutung der hier ausgewählten Aspekte für Michelle eine Kindheit entwerfen, die sich durch diverse Erfahrungen der Diskontinuität und spezifischen Beschränkungen auszeichnet. Michelle wächst in einem familialen Umfeld auf, in dem die Lebens- und Aufwuchsbedingungen von einer sozialen und ökonomischen Prekarität gekennzeichnet sind, sodass zentrale Veränderungen und Umbrüche im familiären Alltagsleben über Maßnahmen der institutionellen Hilfe begleitet werden. Obgleich sie in ein soziales Netz eingebunden ist und auf ein gewisses Fundament an Konstanten und Ressourcen zurückgreifen kann, ist die Lebenswelt, in der sie lebt, von beschränkten Handlungsspielräumen strukturiert, in denen die Handlungsmöglichkeiten für ein Kindsein einen begrenzenden Charakter aufweisen.

#### 4.2 Fallrekonstruktives Kindsein: Die Lebenswelt, die Michelle erlebt

Im Anschluss an diese sozialen Aufwuchsbedingungen stellt sich die Frage, wie Michelle ihr Kindsein erlebt und herstellt, sodass nun auf die Ebene des fallrekonstruktiven Kindseins gewechselt werden soll. Dazu wird zunächst in deskriptiver Form auf einzelne Rekonstruktionsergebnisse zurückgegriffen, die dann an einem Interviewausschnitt weiter konkretisiert und abschließend fallbezogen verdichtet werden sollen.

Im Rahmen der Fallrekonstruktion konnte herausgearbeitet werden, dass die unausweichliche Zentrierung auf das Zuhause und die Familie die Ankerpunkte von Michelles alltäglicher Erfahrung bilden. Diese dokumentiert sich sowohl in den abgebildeten Orten und Dingen ihrer Fotos, wie z. B. einem Bett, einer Toilette oder einem Herd, als auch in ihren Erzählungen über die Bilder, wie im Falle mehrerer Familienfotos, zu denen Michelles äußert: *„mein Bruder den hab ich ganz lieb“* oder *„meine Mama die hab ich lieb“*. Zugleich fußt ihre familiäre Lebenswelt auf einem konflikthaften Potenzial, das u. a. aus der innerfamilialen De-Thematisierung des mütterlichen Drogenkonsums sowie einer reduzierten, familialen Alltags- und Beziehungspraxis hervorgeht, wie etwa in Form vergemeinschaftender Praktiken, die für Michelle wiederum eine hohe Relevanz besitzen. So exponiert sie in ihren Erzählungen wiederholt Momente einer sinnstiftenden Praxis in Familie, wie z. B. die des gemeinsamen Kochens (*„das ist was Echtes [...] da haben wir gekocht“*, Z. 79–81), die jedoch dahingehend einen Seltenheitswert aufweisen, als dass diese in ihrer Alltäglichkeit vermehrt mit

weiteren, fürsorgenden Erwachsenen erlebt oder sogar von ebendiesen arrangiert werden (bspw. wenn der gemeinsame Schlittschuh-Ausflug von einer Betreuerin der WG begleitet oder Michelles Geburtstagsfeier samt Geburtstagskuchen von einer Freundin der Mutter organisiert wird). In der Folge erweist sich Michelles Familie als Ausgangs- und Grenzpunkt ihres subjektiven Erlebens als Kind, und zwar in der Weise, dass sie stets darauf zurückgeworfen ist, was ihr im Rahmen dieser familialen Grenzen eingeräumt oder nur durch andere Erwachsene, vordergründig aus dem Hilfekontext stammend, ermöglicht werden kann.

Um diese Ausführungen weiter zu plausibilisieren, soll auf einen Materialauschnitt aus dem Interview zurückgegriffen werden, in dem Michelle von ihren alltäglichen Konflikten in der Familie berichtet und auf die Unterstützung durch den Erziehungsbeistand<sup>10</sup> zu sprechen kommt.

I: *war die nur wegen dir da? oder war die auch-*

M: *nee wegen mir aber ich- die hat immer nur was mit mir gemacht dass ich mal von meinen Bruder Auszeit hab*

I: *ok*

M: *we:il mit Noel hat mit mir auch nich immer so geklappt weil der nervt*

I: *ok*

M: *denkst du dir auch mal was ähm hier dass du ähm hier mal alleine sein möchtest oder alleine sein möchtest wo du ma sagst: „oh ich schließ jetzt die Tür zu und hau ab“ (Z. 1483–1490)*

Auf die Nachfrage der Interviewerin, ob der Erziehungsbeistand nur wegen ihr da gewesen sei, antwortet Michelle zuerst mit einer Erläuterung der Hilfemaßnahme, die sich sowohl in einer angespannten Sozialbeziehung zu ihrem Bruder als auch in notwendigen Ich-Momenten als „Auszeit“ von diesem begründet. Damit bewegt sich ihrer Argumentation zufolge die Beziehung zum Bruder einerseits in dem Spannungsverhältnis von „den hab ich ganz lieb“ hin zu „der nervt“, während über diese andererseits die tatsächliche Indikation des Hilfeangebots sowie nicht zuletzt die Sozialbeziehung zur Mutter ausgeblendet wird. Daran anschließend wechselt Michelle über eine Rückfrage, die der Rückversicherung dient, auf die Ebene von sozialer Ruhe. Wird zu Beginn auf das Alleinsein im Allgemeinen Bezug genommen, wird dieses im Besonderen über das als aktiv markierte Einschließen und Weglaufen letztlich um die bewusste Vorstellung der temporären Aufkündigung von Familienbeziehung erweitert. Es geht folglich

---

10 Natürlich darf an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass sich der Erziehungsbeistand zwar als Maßnahme versteht, die sich an Kinder und Jugendliche richtet, aber grundlegend auf einen Rechtsanspruch der Personensorgeberechtigten auf Hilfe zur Erziehung bezieht, wenn eine dem Wohl des Kindes angemessene Erziehung nicht gewährleistet ist (nach § 27 SGB VIII; vgl. Bock 2012, S. 445).

nicht mehr nur um soziale Ruhe in der Familie, sondern um Ruhe vor der und jenseits von Familie, über die sich eine Individualisierungsbewegung innerhalb der familialen Sozialbeziehungen ausdrückt.

In Rückbindung an die oben konstatierte affektive Hervorhebung des Bruders und der Mutter stellen sich mit Blick auf das konflikthafte Potenzial der Familie letztlich vor allem die gelebten Sozialbeziehungen als spannungsreich ein. Vor dem Hintergrund der hier beschriebenen, empirischen Einblicke und in Korrespondenz mit der gesamten Fallrekonstruktion lässt sich für den Fall Michelle ein Kindsein konstatieren, das in seiner gegenwartsorientierten Selbstpositionierung ein verletzliches, auf Hilfe angewiesenes wie auch Hilfe einforderndes und damit zugleich handlungsfähiges Kind repräsentiert. In diesem Zusammenhang sind es gerade die im Rahmen der rekonstruktiven Fallanalyse herausgearbeiteten Bedürfnisse Michelles nach Kontinuität und Verbindlichkeit in der Alltags- und Beziehungsgestaltung sowie der Ermöglichung von Eigensinn und Autonomie, über die sich schlussendlich die Begrenzung ihrer Kindheit in eine Entgrenzung ihres Kindseins transformiert. Ein entgrenztes Kindsein, das durch eine Herauslösung aus stabilen und sinnstiftenden Sozial- und Weltbeziehungen gekennzeichnet ist und indem sich gerade die Möglichkeiten familialer Autonomisierungsbildung, wie bspw. im Aufzeigen und Einüben alternativer Zukunft- und Lebensentwürfe, als fragil erweisen.

#### *4.3 Fallspezifisches Doing Child: Die Lebenswelt, die Michelle lebt*

In Zusammenführung der beiden präsentierten Fallebenen soll in einem letzten Schritt auf das fallspezifische Doing Child fokussiert werden. Wurde auf fallkonstruktiver Ebene eine Kindheit konturiert, die sich u. a. über diskontinuierliche und prekäre Erfahrungskontexte ausdrückt, durch die sich Michelles Lebenswelt von beschränkten Handlungsspielräumen strukturiert zeigt und die Handlungsmöglichkeiten für ein Kindsein einen begrenzenden Charakter aufweisen, wirft die weiterführende Analyse auf fallrekonstruktiver Ebene daran anschließende Relationen auf. Diesbezüglich konstruiert Michelle ihr Kindsein als Erfahrung, in der sich die lebensweltlichen Strukturen als auch die darin eingebetteten Sozial- und Sorgebeziehungen als konfliktreich präsentieren, sodass diese entsprechende Individualisierungsprozesse über ein Alleinsein in Familie auslösen. Während sie auf der einen Seite stets darauf zurückgeworfen wird, was ihr im Kontext der familialen Begrenzungen eingeräumt oder nur durch andere Erwachsene ermöglicht werden kann, zeigt sie sich auf der anderen Seite von zahlreichen Erwachsenen umstellt, ohne in stabile, auf Reziprozität ausgelegte Beziehungsverhältnisse eingebunden zu sein bzw. die vorhandenen Sozialbeziehungen im Horizont der aufgerufenen Aspekte deuten zu können. Durch die von ihr angezeigte Bedürftigkeit nach Kontinuität und Verbindlichkeit in der Alltags- und Beziehungsgestaltung und der Ermöglichung kindlichen Eigensinns verkehrt sich

die Begrenzung ihrer Kindheit in eine Entgrenzung ihres Kindseins, das über ein Alleinsein in Familie seinen Ausdruck findet. Dies führt in Michelles Fall jedoch nicht zu einer Handlungsunfähigkeit oder Passivität, sondern zu einem Doing Child, das sich fallspezifisch in Form einer extrovertierten Selbstbehauptung im Kontext eines entgrenzten Kindseins einstellt. Eine Selbstbehauptung, die sich durch das Erleben spannungs- und konfliktreicher Familienbeziehungen in ihrer Individualisierungsbewegung schlussendlich nach außen richtet.

## 5. Soziale Wirklichkeit in Grenzen – eine Diskussion

Wurde eingangs darauf hingewiesen, dass Kinder drogenkonsumierender Eltern entgegen vorliegenden kindheitstheoretischen Annahmen bislang vor allem als passive Subjekte und zukünftig werdende konstruiert werden, verdeutlicht die hier vertretene Position, dass diese nicht nur bezugnehmend auf die Lebensrealität ihres Kindseins zu befragen, sondern zugleich als in der Gegenwart lebende und die Gegenwart herstellende Subjekte aufzufassen sind. Auf Basis der dargestellten Fallanalyse konnte diesbezüglich ein Muster kindlicher Handlungsfähigkeit rekonstruiert werden, das sich als entgrenztes Kindsein zeigt. Damit trägt die Rekonstruktion kindlicher Perspektiven in der Weise zum Erkenntnisgewinn bei, dass die soziale Wirklichkeit von Kindern drogenkonsumierender Eltern *erstens* über eine Modifizierung und Erweiterung bisherigen Konzeptionalisierungen, *zweitens* über die Beziehungswirklichkeiten in Familie und daran anschließende Muster des Kindseins sowie *drittens* über die sich daraus ergebenden, pädagogischen Konsequenzen in den Blick genommen werden kann.

In diesem Zusammenhang lässt sich *erstens* insofern an den als psychologisch-medizinisch gerahmten Diskurs um Kinder drogenkonsumierender Eltern anschließen, als dass auch die hier vorgestellte Fallanalyse spezifische Herausforderungslagen für betreffende Kinder anzeigt, die sich in erster Linie auf die sozialen Lebens- und Aufwuchsbedingungen der jeweiligen Kindheit beziehen. Diese umfassen im Konkreten vielfältige, sozioökonomische Restriktionen, die sich u. a. über die Erwerbslosigkeit der sorgeberechtigten Person(en), das temporäre Wohnen in einer stationären Eltern-Kind-Einrichtung, diverse institutionelle Hilfeformen sowie wechselnde Wohn- und Lebensorte äußern und letztlich eine Verkettung von sozial und ökonomisch prekären Lebens- und Aufwuchsbedingungen offenbaren.

Vor dem Hintergrund dieser vielgestaltigen Aufwuchsbedingungen wurde *zweitens* der Fokus auf die alltägliche Erfahrung mit den familialen Sozialbeziehungen gerichtet. Diesbezüglich erweist sich als zentral, dass Kinder nicht nur Erfahrungen mit konflikt- und spannungsreichen Familienbeziehungen machen, sondern diese eine Fragilität bedingen, sodass zum einen außerfamiliale Sozialbeziehungen eine Relevanz erhalten. Zum anderen führt diese Fragilität

zu einer (selbst)bewussten und nach außen gerichteten Selbstbehauptung von Kindern. Für diesen Modus konnte im Artikel eine Handlungsfähigkeit rekonstruiert werden, die als ein entgrenztes Kindsein konzeptionalisiert wurde. Ein Handlungsmuster, das auf die verschiedenen Wechsel der institutionellen Hilfformen und -settings, des Schul- und Klassenkontextes, der sozialräumlichen Einbindungen und nicht zuletzt der spannungsreichen Familienbeziehungen mit einer Individualisierungsbewegung aus dem familialen Beziehungsgefüge heraus antwortet.

Als pädagogische Konsequenz bleibt *drittens* die Sensibilität gegenüber reproduzierenden Vereinseitigungen, in denen weder die Bewältigungslagen von Kindern ausreichend Anerkennung finden noch die Brüchigkeit von Beziehungsarrangements sowie daraus induzierte Lebensbewältigungskonstellationen angemessen in den Blick geraten. Dieser ist mit Blick auf die Gestaltung pädagogischen Aufwachsens bestenfalls mit einer Reflexivität zu begegnen. Inwiefern jedoch die aufgezeigten Rekonstruktionen als Ausdruck eines elterlichen Drogenkonsums oder nicht vielmehr als Ausdruck eines sozialen, psychischen und kulturellen, kurz eines mehrdimensionalen Gefüges konflikthafter Lebens- und Aufwuchsbedingungen von Kindern zu lesen sind, gilt es weiter zu diskutieren. Aus der hier vertretenen Forschungsperspektive lässt sich zumindest weiter und dringend danach fragen, wie das Kindsein von Kindern drogenkonsumierender Eltern gestaltet wird und was genau diese Gestaltungsformen ermöglichen können und sollen. Für den Fall Michelle stellt sich diese Frage jedenfalls nicht nur theoretisch, sondern ganz konkret.

## 6. Literatur

- AFET-Bundesverband für Erziehungshilfe e.V. (2020): Abschlussbericht Arbeitsgruppe Kinder psychisch- und suchtkranker Eltern. Hannover: AFET.
- Alanen, Leena (1997): Soziologie der Kindheit als Projekt: Perspektiven für die Forschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 17, 2, S. 162–177.
- Andresen, Sabine (2018): Kindheit. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer, S. 365–379.
- Bennett, Linda A./Wolin, Steven J. (1994): Familienkultur und Alkoholismus-Weitergabe. In: Appel, Christa (1994): Kinder alkoholabhängiger Eltern. Ergebnisse der Suchtforschung. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 15–44.
- Black, Claudia (1981): „IT WILL NEVER HAPPEN TO ME!“ Children of Alcoholics as Youngsters – Adolescents – Adults. New York: Ballantine Books.
- Bock, Karin (2012): Die Kinder- und Jugendhilfe. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit, 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 439–459.
- Bock, Karin (2010): Kinderalltag – Kinderwelten. Rekonstruktive Analyse von Gruppendiskussionen mit Kindern. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2009): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 13. Kinder- und Jugendbericht: Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021): Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland. Berlin: BMFSFJ.

- Bundesministerium für Gesundheit (2001–2021): Drogen- und Suchtbericht 2001–2021. Berlin: BMG.
- Clark, Alison/Moss, Peter (2011): Listening to Young Children. The Mosaic Approach. London: National Children's Bureau and Joseph Rowntree Foundation.
- Cork, Margaret R. (1969): The Forgotten Children. A Study of Children with Alcoholic Parents. Toronto: Alcoholism and Drug Addiction Research Foundation.
- Deckert-Peaceman, Heike/Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula (2010): Einführung in die Kindheitsforschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung, 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drake, Robert E./Vaillant, George E. (1988): Predicting Alcoholism and Personality Disorder in a 33-year Longitudinal Study of Children of Alcoholics. *British Journal of Addiction*, 83, S. 799–807.
- Fuhs, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview. Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, 2. Aufl. Basel und Weinheim: Beltz Juventa, S. 80–103.
- Fuhs, Burkhard (2006): Kindheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft, 2. Aufl. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 270–275.
- Gavez, Silvia/Keller, Samuel/Beck, Trudi (2017): Zurück in den Alltag – Mütter nach Behandlung ihrer Alkoholabhängigkeit. Opladen [u. a.]: Budrich UniPress Ltd.
- Grant, Bridget F. (2000): Estimates of US Children Exposed to Alcohol Abuse and Dependence in the Family. In: *American Journal of Public Health*, 90, 1, S. 112–115.
- Hitzler, Ronald/Honer, Anne (1988): Der lebensweltliche Forschungsansatz. In: *Neue Praxis*, 18, S. 496–501.
- Hoff, Tanja/Klein, Michael (2005): Geschlechtsspezifische Unterschiede bei Kindern aus suchtbelasteten Familien. In: Hasenjürgen, Brigitte/Rohleder, Christiane (Hrsg.): Geschlecht im sozialen Kontext. Perspektiven für die soziale Arbeit. Opladen: Barbara Budrich, S. 89–114.
- Honer, Anne (2013): Lebensweltanalyse in der Ethnographie. In: Flick, Uwe (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 194–204.
- Honig, Michael-Sebastian (2009): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den *childhood studies*. In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim und München: Juventa, S. 25–51.
- Honig, Michael-Sebastian (1996): Kritik des Kinderalltags. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. In: Grunwald, Klaus et al. (Hrsg.): *Alltag, Nicht-Alltägliches, und die Lebenswelt. Beiträge zur lebensweltorientierten Sozialpädagogik*. Weinheim und München: Juventa, S. 19–27.
- Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur Einführung. In: Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–14.
- King, Kevin M./Chassin, Laurie (2008): Adolescent Stressors, Psychopathology and Young Adult Substance Dependence: A Prospective Study. In: *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 69, S. 629–638.
- Klein, Michael/Zobel, Martin (2000): Prävention und Frühintervention bei Kindern aus suchtbelasteten Multiproblemfamilien. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt im Auftrag des Ministeriums für Kultur, Jugend, Familie und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz.
- Klein, Michael/Moesgen, Diana/Bröning, Sonja/Thomasius, Rainer (2013): Kinder aus suchtbelasteten Familien stärken. Das „Trampolin“-Programm. Göttingen [u. a.]: Hogrefe.
- Klein, Michael/Dyba, Janina/Moesgen, Diana/Urban, Alice (2016): Crystal Meth und Familie – Zur Analyse der Lebenssituation und des Hilfebedarfs betroffener Kinder. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit. Köln: Deutsches Institut für Sucht- und Präventionsforschung (DISuP).
- Klein, Michael/Moesgen, Diana/Dyba, Janina (2019): SHIFT – Ein Elterntraining für drogenabhängige Mütter und Väter von Kindern zwischen 0 und 8 Jahren. Göttingen: Hogrefe.

- James, Allison/James, Adrian L. (2004): *Construction Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lachner, Gabriele/Witthen, Hans-Ulrich (1997): Familiär übertragene Vulnerabilitätsmerkmale für Alkoholmißbrauch und -abhängigkeit. In: Watzl, Hans/Rockstroh, Brigitte (Hrsg.): *Abhängigkeit und Missbrauch von Alkohol und Drogen*. Göttingen und Seattle: Hogrefe, S. 43–89.
- Mey, Günter (2013): „Aus der Perspektive der Kinder“: Ansprüche und Herausforderungen einer programmatischen Konzeption in der Kindheitsforschung. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 37, 3/4, S. 53–71.
- Moesgen, Diana (2010): *Die Bedeutung kognitiver Faktoren für die Entwicklung psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen aus alkoholbelasteten Familien*. Dissertation. Braunschweig: Technische Universität.
- Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich (2012): *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Quinten, Claudia/Klein, Michael (1999): Langzeitentwicklung von Kindern aus suchtbelasteten Familien. Ergebnisse der Thommener Kinderkatamnese. In: *Fachverband Sucht e.V. (HG.): Suchtbehandlung: Entscheidungen und Notwendigkeiten*. Geeshacht: Neuland, S. 235–243.
- Salzmann, Daniela/Lorenz, Simon/Sann, Alexandra/Fullerton, Birgit/Liel, Christoph/Schreier, Andreas, Eickhorst/Andreas/Walper, Sabine (2018): *Wie geht es Familien mit Kindern in Deutschland. Belastungen und Unterstützungsangebote am Beispiel von Familien in Armutslagen und Familien mit Migrationshintergrund*. In: *Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH)/Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut (DJI)/TU Dortmund (Hrsg.): Datenreport Frühe Hilfen*. Ausgabe 2017. Köln, S. 6–23.
- Schone, Reinhold/Wagenblass, Sabine (2006): Kinder psychisch kranker Eltern als Forschungsthema – Stand und Perspektiven. In: Schone, Reinhold/Wagenblass, Sabine (Hrsg.): *Kinder psychisch kranker Eltern zwischen Jugendhilfe und Erwachsenenpsychiatrie*. Weinheim und München: Juventa, S. 9–18.
- Schröer, Norbert (1997): Wissenssoziologische Hermeneutik. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*. Opladen: Leske, Budrich, S. 109–129.
- Serec, Maša/Švab, Igor/Kolšek, Marko/Švab, Vesna/Moesgen, Diana/Klein, Michael (2012): Health-related lifestyle, physical and mental health in children of alcoholic parents. In: *Drug and Alcohol Review*, 31, S. 861–870.
- Soeffner, Hans-Georg/Hitzler, Ronald (1994): Hermeneutik als Haltung und Handlung. Über methodisch kontrolliertes Verstehen. In: Schröer, Norbert (Hrsg.): *Interpretative Sozialforschung. Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 28–54.
- Soeffner, Hans-Georg (1989): *Auslegung des Alltags – der Alltag der Auslegung. Zur wissenschaftlichen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.
- Strauss, Anselm L. (1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Wilhelm Fink.
- Thiersch, Hans (1992): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim und München: Juventa.
- Wenzl, Thomas/Wernet, Andreas (2015): Fallkonstruktion statt Fallrekonstruktion. Zum methodologischen Stellenwert der Analyse objektiver Daten. In: *Sozialer Sinn*, 16, S. 85–101.
- Wegschneider, Sharon (1988): *Es gibt doch eine Chance. Hoffnung und Heilung für die Alkoholikerfamilie*. Wildberg: Mona-Bögner-Kaufmann.
- West, Melissa Owings/Prinz, Ronald J. (1987): Parental Alcoholism and Childhood Psychopathology. In: *Psychological Bulletin*, 102, 2, S. 204–218.
- Wieland, Nuri/Klein, Michael (2018): Substanzbezogene Störungen und traumatische Erfahrungen in der Kindheit. Ein Überblick. In: *Suchttherapie*, 19, S. 66–75.
- Velleman, Richard/Reuber, Danielle (2007): *Häusliche Gewalt und Misshandlungen bei Jugendlichen aus alkoholbelasteten Familien. Ergebnisse einer europäischen Studie*. Bath, Köln: ENCARE (European Network for Children Affected by Risky Environments within the family).