

**PÄDAGOGIK**  
kontrovers →←

Veronika Verbeek

# Die neue Kindheitspädagogik

Chancen, Risiken, Irrwege

**Kohlhammer**

**Kohlhammer**

## **Pädagogik kontrovers**

Herausgegeben von Bernd Ahrbeck, Karl-Heinz Dammer, Marion Felder und Anne Kirschner

Eine Übersicht aller lieferbaren und im Buchhandel angekündigten Bände der Reihe finden Sie unter:



<https://shop.kohlhammer.de/paedagogik-kontrovers>

### **Die Autorin**

Veronika Verbeek ist Psychologin, Bildungswissenschaftlerin, Fachschullehrerin und Hochschulprofessorin mit 30-jähriger Erfahrung in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte.

Veronika Verbeek

---

**Die neue  
Kindheitspädagogik**

**Chancen, Risiken, Irrwege**

**Verlag W. Kohlhammer**

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

Dieses Werk enthält Hinweise/Links zu externen Websites Dritter, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Zum Zeitpunkt der Verlinkung wurden die externen Websites auf mögliche Rechtsverstöße überprüft und dabei keine Rechtsverletzung festgestellt. Ohne konkrete Hinweise auf eine solche Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich unverzüglich entfernt.

1. Auflage 2024

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-043639-8

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-043640-4

epub: ISBN 978-3-17-043641-1

# Zur Konzeption der Buchreihe »Pädagogik kontrovers«

Seit ihrer Entstehung als wissenschaftliche Disziplin im ausgehenden 18. Jahrhundert ist die Pädagogik ein widersprüchlicher und damit auch exemplarischer Ort für Kontroversen. Erkennbar wird dies bereits bei ihrem Begründer Rousseau, der in seinem Erziehungsroman *Émile ou de l'Éducation* den Erzieher vor die Alternative stellt, einen Menschen oder einen Bürger zu erziehen, sich also an den Entwicklungspotenzialen des Individuums zu orientieren und zu ihrer ungehinderten Entfaltung beizutragen oder ein auf gesellschaftliche Zwecke hin ausgerichtetes Wesen hervorzubringen; beides zugleich, so sagt Rousseau ausdrücklich, sei unmöglich. Wenig später wird diese Dichotomie in Deutschland als programmatischer Streit zwischen den am nützlichen Bürger interessierten Aufklärungspädagogen und den Neuhumanisten als emphatischen Verteidigern des sich frei bildenden Individuums erneut ausgefochten.

Im Kern ist dieser Streit bis heute nicht geschlichtet, wie beispielsweise die Auseinandersetzung um den auf Nützlichkeit fokussierten Bildungsbegriff zeigt, der der PISA-Studie zugrundeliegt. In den Debatten wird erkennbar, dass Erziehungs- und Bildungskontroversen nicht nur ein zentraler Reflexionsmodus der Disziplin sind, sondern dass mit der Frage »Bildung und Erziehung wozu?« auch immer wieder neu zu führende Aushandlungsprozesse von Gesellschaft- und Menschenbildern verbunden sind.

Diese kritische Funktion der Pädagogik scheint nun seit einiger Zeit zugunsten unterschiedlicher, aber stets widerspruchsfrei erscheinender und moralisch hoch aufgeladener Diskurse in den Hintergrund zu treten: Chancengleichheit - vor der Jahrhundertwende noch ein beispielhaftes bildungspolitisches Streitthema - wird nun einhellig gefordert, Vielfalt ist wertzuschätzen, Inklusion hat sich

normativ immunisiert und empirische Messungen konnten sich bildungspolitisch als der vermeintlich einzig gültige Maßstab für die Qualität von Schulen und Unterricht etablieren. Damit verschiebt sich pädagogisches Denken von einem streitbaren Ort in Richtung einer Konsenszone, in der die gesellschaftspolitische Dimension der pädagogischen Kritik zunehmend an den Rand gedrängt wird.

Die Reihe »Pädagogische Kontroversen« will, an diese kritische Funktion der Pädagogik anknüpfend, wieder Kontroversen initiieren, indem sie nach der Berechtigung des als selbstverständlich Geltenden fragt, andere Sichtweisen einbringt und auf diese Weise für produktive Irritationen sorgen und Denkanlässe schaffen möchte, um ideologische Moden (wieder) erkennbar und zum Gegenstand von Streit werden zu lassen.

Da die Bedeutung pädagogischer Kontroversen, wie eingangs angedeutet, über die Erziehung hinausweist, wird der Begriff »pädagogisch« hier nicht nur als erziehungswissenschaftlicher verstanden, sondern es geht dabei auch um die gesellschaftlichen, psychologischen und philosophischen Implikationen der Kontroversen.

Geplant sind Sammelbände oder Monographien zu entsprechenden Themen, verfasst von Fachleuten aus Wissenschaft und Praxis unterschiedlicher Disziplinen (Erziehungswissenschaft, Soziologie, Philosophie, Psychologie). Die Buchreihe wendet sich aber explizit nicht nur an die Fachgemeinde, sondern an alle Personenkreise, die an bildungspolitischen Fragen und offener gesellschaftlicher Auseinandersetzung interessiert sind. Mit Blick auf diesen weiten Adressatenkreis werden auch unterschiedliche Darstellungsformen gewählt, also neben konventionellen wissenschaftlichen Beiträgen auch essayistische Reflexionen, um neue Denkräume zwischen wissenschaftlichem Fachbuch und populärem Sachbuch zu schaffen und der öffentlichen Debatte um Erziehungsfragen neue Impulse zu geben.

# Inhalt

|           |   |            |
|-----------|---|------------|
|           | <b>Zur Konzeption der Buchreihe »Pädagogik kontrovers«</b>                | <b>5</b>   |
| <b>1</b>  | <b>Einführung</b>   | <b>9</b>   |
| <b>2</b>  | <b>Kita-Qualität – Gütemaßstab oder Worthülse?</b>                        | <b>18</b>  |
| <b>3</b>  | <b>Akademisierung – Mehrwert und Mehraufwand?</b>                         | <b>35</b>  |
| <b>4</b>  | <b>Haltung – Professionalisierung oder Deprofessionalisierung?</b>        | <b>51</b>  |
| <b>5</b>  | <b>Kompetenzorientierung – Paradigmenwechsel oder Etikettenschwindel?</b> | <b>69</b>  |
| <b>6</b>  | <b>Selbstbildung – Bessern lernen oder Bildungsromantik?</b>              | <b>85</b>  |
| <b>7</b>  | <b>Ressourcenorientierung – Perspektivwechsel oder blinder Fleck?</b>     | <b>104</b> |
| <b>8</b>  | <b>Partizipation – Mitbestimmung oder Überforderung?</b>                  | <b>121</b> |
| <b>9</b>  | <b>Diversität – Chancengerechtigkeit oder Identitätenstreit?</b>          | <b>135</b> |
| <b>10</b> | <b>Gründe für Irrwege und Ausblick auf Entwicklungspotentiale</b>         | <b>152</b> |
|           | <b>Literatur</b>  | <b>165</b> |



# 1 Einführung

In den letzten 20 Jahren hat sich die Pädagogik in der Kindertagesbetreuung grundlegend verändert. Die sozial- und bildungspolitisch zu bewältigenden Probleme des wiedervereinigten Deutschlands, vor allem aber das schlechte Abschneiden bei der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 bestärkten eine Qualitätsdebatte aus den 1990er Jahren, in der die mangelnden Bildungsanregungen vor dem Eintritt in die Schule kritisiert wurden. Die Reformbemühungen führten zu einer Weiterentwicklung der Qualifikationswege in kindheits- und sozialpädagogischen Berufen, veränderten aber auch die konkrete Berufspraxis in der Kindertagesstätte in Bezug auf das Bild vom Kind, das Verständnis von Entwicklung, Lernen oder kindgemäßer Didaktik sowie die Rolle der pädagogischen Fachkraft. Neue Leitkonzepte wie Selbstbildung, Ressourcenorientierung, Partizipation oder Diversity bestimmen nun die Diskurse und schlagen sich in Rahmenplänen und Gesetzesvorgaben begrifflich nieder.

Der immense Umbau der Kindertagesstätte seit der Jahrtausendwende, verbunden mit einem Ausbau der Betreuung für Kinder unter drei Jahren und für Grundschulkindern, hat seine Begründung in einer Bildungskrise und muss deshalb auch zu deren Überwindung beitragen. Dies gilt vor allem dann, wenn Versprechungen wie ›Bildung von Anfang an‹, ›Bildung für alle‹, also Verbesserungen im Bildungsniveau und in der Chancengerechtigkeit, seit den Anfängen bis heute als Zielmarken proklamiert werden. Dies gilt besonders, wenn positive Wirkungen auch viele Jahre nach der Einführung einer neuen Pädagogik im Bildungswesen offensichtlich völlig ausbleiben. So brachte die aktuelle Grundschulstudie erneut zutage, dass der Anteil der Kinder, die in der vierten Klasse grundlegende Kompetenzen in Deutsch und Mathematik nicht erreichen, erschreckend groß ist (Stanat u. a., 2022). Und der PISA-Schock nach der ersten internationalen Vergleichsstudie müsste eigentlich andauern: Jugendliche in

Deutschland punkten nach einer leichten Steigerung vor zehn Jahren zuletzt sogar noch unter den alarmierenden Ergebnissen der ersten PISA-Studie vor über 20 Jahren. Negative Entwicklungen wie niedriges Bildungsniveau, soziale Ungerechtigkeit und ungleiche Bildungschancen lassen die Bundesrepublik weiter hinter vielen anderen OECD-Ländern zurückbleiben (Statista, 2023). Kinder leiden unter ihrem familiären Umfeld, anders lassen sich die weiterhin hohen Prävalenzraten kindlicher Verhaltensstörungen, denen auch die Kindertagesstätte nichts entgegenzusetzen vermag, nicht erklären (Hölling u. a., 2014; Schmidtke u. a., 2021). Und überhaupt verwundert sehr, Bildungsmängel, die im Falle der Grundschulvergleichsstudie vier Jahre, im Falle der PISA-Studie sogar erst zehn Jahre nach dem Besuch einer Kindertagesstätte auffallen, mit der Güte der früheren Kindertagesstätte erklären zu wollen.

Angesichts dieser Widersprüche werden immer wieder kritische Stimmen laut, besonders, wenn eine neue Studie daran erinnert, dass der Kern des deutschen Bildungsproblems noch nicht gefunden wurde. Vereinzelt wird die neue Richtung in Erziehung und Bildung auch grundlegend beanstandet, häufig im Kontext von Schulbildung (Schöler, 2019; Dammer & Kirschner, 2023), zunehmend werden auch die geringen Investitionen in die Kindertagesstätte öffentlich gemacht (Fröhlich-Gildhoff, 2022; Wehrmann, 2023). Eine neue Generation von Erziehungsratgebern kann als Ausdruck einer gewissen Unzufriedenheit mit den aktuellen Tendenzen in der familiären Erziehung angesehen werden (u. a. Omer & Schlippe, 2016; Juul, 2019). Der Hinweis auf die breite Suche nach einem guten Entwicklungs- und Bildungsweg für Kinder in Familie, Kita und Schule macht deutlich: Die Kindertagesstätte trägt sicher nicht allein die Verantwortung für das Misslingen und Gelingen von Bildungswegen und kindlicher Entwicklung, selbst wenn die Tonlage im gesellschaftlichen Diskurs dies nahelegt. In der vorliegenden Publikation werden die neuen, dominierenden Erziehungs- und Bildungsvorstellungen beispielhaft an diesem pädagogischen Ort thematisiert, wie man es prinzipiell auch in Bezug auf Familie oder Schule tun könnte. Einige Überlegungen zu den modernen Kita-Leitkonzepten sind auch auf die

---

familiäre Situation, auf andere Betreuungssettings wie die Jugendhilfe oder die pädagogische Arbeit mit älteren Kindern in Hort und Ganztagschule übertragbar.

Um den Paradigmenwechsel, der sich seit zwei Jahrzehnten vollzieht, zusammenzufassen, wird im Titel und im Text der Terminus ›Kindheitspädagogik‹ gewählt, was einer Erklärung bedarf. Kindheitspädagogik ist einseitig konnotiert mit den neuen Studiengängen, die neben der Breitbandqualifikation zur Erzieher:in für eine Berufstätigkeit in der Kindertagesstätte, aber auch für Schule und Hort qualifizieren und den neuen Beruf der Kindheitspädagog:in hervorbrachten. Den Verwendungszusammenhang zu erweitern, Kindheitspädagogik unabhängig von den Formalqualifikationen der Professionellen zur Bezeichnung des Berufsfelds und der Berufstätigkeit in der Kindertagesstätte zu übernehmen, hat einige Vorteile. Kindheitspädagogik füllt die bisherige definitorische Lücke für die Erziehung und Bildung in der Altersgruppe von Kindern bis zehn Jahren, hilft bei der Abgrenzung zu Sozialpädagogik und Heilpädagogik mit ihren Schwerpunkten auf außerschulische und unterstützungsbedonte Aufgaben. Als Berufstätigkeit und Beschreibung von Praxis macht Kindheitspädagogik – im Gegensatz zur Berufsbezeichnung ›Erzieher:in‹ und den damit assoziierten Begriffen – keine Annahmen über die Ausgestaltung der Tätigkeit im breiten Spektrum zwischen Betreuung, Begleitung, Bildung, Erziehung und Förderung, ist also vergleichsweise neutral.

Wie der Blick in die weit über hundertjährige Professionsgeschichte zeigt, ist der Einfluss von Leitkonzepten auf die Betreuung von Kindern zunächst nichts Außergewöhnliches. Zu den wechselnden politischen Leitbildern in den historischen Phasen der deutschen Diktaturen und Demokratien kommt der tradierte Einfluss unterschiedlicher Weltanschauungen, Theorien, Pädagogiken und Konzepte hinzu: Diakonie oder Caritas, Fröbel-Pädagogik, Montessori-Pädagogik, Waldorf-Pädagogik, Reggio-Pädagogik, Psychoanalyse und Antiautoritäre Erziehung; curriculare Konzepte wie funktionsorientierter, wissenschaftsorientierter, situationsorientierter, lebensweltorientierter Ansatz oder der neue Bildungsansatz; gesell-

schaftliche Visionen oder Bedarfe wie Inklusion, Geschlechtergerechtigkeit, Interkulturalität; Organisationsformen wie Altersmischung, offenes Konzept oder Sozialraumorientierung u. v. m. (Aden-Grossmann, 2011; Berger, 2016). Viele dieser Ideenlehren und Leitkonzepte entstanden aus der Berufspraxis heraus, heute geraten sie aber mehr oder weniger offensichtlich in Top-down-Prozessen in die Kindertagesstätte, werden über Träger implementiert oder über Forschungsprogramme direkt in die Kindertagesstätten transferiert, wo nicht selten eine eigene Gemengelage entsteht.

Wenn es um Einflussfaktoren auf die Ausgestaltung der Kindertagesbetreuung geht, dann zeigt der Blick in die Professionsgeschichte, dass Kindertagesstätten nicht nur pädagogische Bedeutung haben. Sie erfüllen verschiedene gesellschaftliche Funktionen, wobei sich neben bildungspolitischen Motiven auch sozial- und wirtschaftspolitische Anreize identifizieren lassen. Besonders offensichtlich in den Anfängen der Kindertagesbetreuung, im Grunde aber bis heute, geht es nicht selten vorrangig darum, Kinder vor Verwahrlosung, Vernachlässigung oder struktureller Benachteiligung zu schützen und damit überhaupt erst Bildungschancen zu eröffnen (Roth, 2021). Oder es dominieren wirtschaftspolitische Motive, wenn es darum geht, Frauen als Arbeitskräfte zu sichern. Dazu dienten z. B. während der beiden Weltkriege Kriegskindergärten oder Erntekindergärten, in der ehemaligen DDR eine ausgebaute Kindertagesbetreuung. Wirtschaftspolitische Motive sind in der neuen BRD von gleichstellungsorientierten Vorstellungen überlagert, die Frauen eine berufliche Tätigkeit und Karriere ermöglichen sollen, wobei Gleichstellung im Beruf bedauerlicherweise noch nicht mit einer Gleichstellung von Männern in der Familienarbeit einhergeht.

Vor allem der quantitative Ausbau in den letzten 20 Jahren verfolgte eben diese sozial- und wirtschaftspolitischen Ziele. Während die bereits recht hohe Betreuungsquote bei Kindern zwischen drei und sechs Jahren sich im Vergleich zwischen 2006 und 2021 wenig erhöhte (von 87 auf 92 Prozent), stieg die Betreuung von Kindern unter drei Jahren von 14 auf 34 Prozent und die der Grundschul Kinder besonders auffällig von 18 auf 54 Prozent – bei insgesamt deutlich

höheren Betreuungsbedarfen seitens der Eltern. Bei dieser Entwicklung eilte die Gesetzgebung den Möglichkeiten der Umsetzung voraus: Seit 1996 besteht ein Rechtsanspruch auf Förderung in einer Kindertagesstätte im Alter zwischen drei und sechs Jahren, seit 2013 auf Kindertagesbetreuung nach dem ersten Lebensjahr und ab 2025 auf Ganztagsbetreuung in immer höheren Klassenstufen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2022).

Pädagogik in der Kindertagesstätte, ihre Programmatik und dominierenden Leitkonzepte existieren natürlich nicht an sich, sondern sie werden von Professionellen umgesetzt. Besonders angesprochen sind hierbei die Berufsgruppe der Erzieher:innen, die nach einer Fachschulqualifikation und Breitbandausbildung zu zwei Dritteln in die Kindertagesstätte wechseln, und die neue Berufsgruppe der Kindheitspädagog:innen mit einer Hochschulqualifikation. Bei einer Pluralität der Ausbildungsformate für beide Berufe, bei zunehmender Diversifizierung des pädagogischen Personals unter dem Begriff ›Multiprofessionelle Teams‹, scheint die Fokussierung der Ausführungen auf zwei Berufsgruppen nicht mehr angemessen, gleichzeitig wurde die mit dem Paradigmenwechsel verbundene Debatte zur Berufsqualifikation des Personals vorrangig an diesen beiden Berufen ausgetragen.

Eine zweite Debatte zur Berufsqualifikation soll bereits an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, weil sie gleichermaßen eng mit einer neuen Kindheitspädagogik verknüpft ist. Mit dem Einbezug der betreuungsintensiven Unterdreijährigen sowie der pädagogischen Unterstützung in Ganztagschulen und Horten ist ein immenser Personal­mangel entstanden, wobei bis zu 100.000 Fachkräfte fehlen sollen, bei Einhaltung eines optimalen Personalschlüssels bis zu knapp 400.000 (Bertelsmann Stiftung, 2022). Verschiedene Professionalisierungsmaßnahmen, die unter dem Ausbildungsniveau der bisherigen Fachschulqualifikation zur Erzieher:in verbleiben, lösen das Personalproblem bislang noch nicht. Der Personalnotstand in den Einrichtungen macht mittlerweile sogar die Mithilfe von Eltern erforderlich, will die Kindertagesstätte nicht stunden- oder tageweise schließen, ein Betreuungsproblem in den Familien hervorrufen und

die Berufstätigkeit von Eltern behindern (Hinrichs, 2023). Die Erkenntnis, dass einer neuen Kindheitspädagogik schlichtweg das Personal fehlt, soll die inhaltliche Debatte, um die es in diesem Buch gehen soll, nicht verkürzen, relativiert sie allerdings erheblich.

Pädagogik in der Kindertagesstätte wird von Professionellen umgesetzt, die eine Ausbildung an Fachschule oder Hochschule erlangen. In diesem Sinne ist die Entwicklung der Berufspraxis eng mit der Entwicklung der Ausbildungspraxis verwoben, was in dieser Publikation besonders herausgestellt werden soll. So wurde 2002 mit einer neuen Rahmenvereinbarung eine große Fachschulreform initiiert. Die wichtigsten Änderungen betrafen die Anhebung der Eingangsvoraussetzungen für die Erzieher:innenausbildung und die Abkehr von einem an wissenschaftlichen Fächern ausgerichteten Lehrplan hin zu einem anwendungsbezogenen und kompetenzorientierten Unterricht in Lernbereichen. Den Zugang zur weiterhin zweijährigen theoretischen Fachschulausbildung mit einem praktischen Ausbildungsjahr erlangt man bei einem mittleren Bildungsabschluss erst nach einer einschlägigen, in der Regel zweijährigen vorherigen Berufsausbildung, z.B. als Kinderpfleger:in oder als Sozialassistent:in (Kultusministerkonferenz, 2021).

Seit 2004 ist es zudem möglich, ein Studium in Früh- oder Kindheitspädagogik (meist) an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften zu absolvieren. Diese Entwicklung fiel mit der Umsetzung der Bologna-Reform zusammen. Weil an Fachschulen keine Forschung stattfand, Innovationen also nicht von den Ausbildungsstätten kamen, erfolgte eine frühpädagogische Konzeptbildung seit den 1970er Jahren an außeruniversitären Forschungsinstituten, allen voran das Deutsche Jugendinstitut und das Staatsinstitut für Frühpädagogik, die bis heute Berufspraxis beeinflussen und Berufspolitik mitbestimmen (Liegle, 2006; Fried & Roux, 2013). Mit dem Aufbau kindheitspädagogischer Studiengänge, die Ausbildung und Forschung (bei strukturellen Nachteilen der Hochschulen im Vergleich zu den Universitäten) verbinden, ändert sich diese Situation erst langsam. Aufgrund verschiedener Ausbildungsstränge an Fachschule, Hochschule und Universität sowie der unterschiedlichen Ausbildungsstra-

---

ditionen in Ost und West verkomplizieren sich die Bezüge zwischen Forschung, Ausbildung und Berufstätigkeit sowie Berufsgeschichte.

Der Blick auf die dominanten Leitkonzepte einer neuen Kindheitspädagogik in dieser Publikation ist durch verschiedene Perspektiven geprägt. Durch meine Berufstätigkeit als Fach- und Hochschullehrerin konnte ich in den letzten dreißig Jahren die Veränderungen von Berufs- und Ausbildungspraxis selbst beobachten. In Unterricht und Lehre kam es zu zahllosen – im Ausbildungskontext immer sehr unverstellten – Gesprächen mit Fachschüler:innen und Studierenden oder Kolleg:innen. Durch die Lernortkooperation an Fachschulen konnte ich als Lehrkraft mittlerweile Hunderte von Einrichtungen besuchen und mit Anleiter:innen oder Kita-Leitungen sprechen. Besonders in den letzten zehn Jahren setzte sich dabei nachhaltig der Eindruck fest, dass die neue Kita-Programmatik nicht nur die Ausbildungscommunity, sondern auch die Berufstätigen spaltet. Neben dem Anliegen, als Forscherin und als Ausbilderin einen Beitrag zur gebotenen wissenschaftlichen Reflexion im Berufsfeld der Kindheitspädagogik zu leisten, machten die vielen kritischen Stimmen aus der Berufspraxis einen Großteil der Motivation aus, diese Publikation zu erarbeiten. Um die Perspektive aus Ausbildung und Berufspraxis in eine wissenschaftliche Schrift einzubringen, leiten konkrete Beobachtungen oder Erfahrungen die inhaltlichen Kapitel jeweils ein. Wissenschaftlich qualifiziert in Psychologie und empirischen Bildungswissenschaften sind mir nachweisbare Fakten bei der Einschätzung kindorientierten beruflichen Handelns besonders wichtig. In den letzten zehn Jahren konnte ich selbst eigene Studien zu überfachlichem Lernen in Ausbildung und Studium durchführen, deren Ergebnisse für die Professionalisierungsdebatte in der Kindertagesstätte nützlich sind, sodass sie in einigen Kapiteln einfließen. Ein geisteswissenschaftlich geprägter Diskurs der pädagogischen Leitbegriffe ist mir aufgrund meiner fachlichen Ausrichtung weniger vertraut, weshalb hierfür auf andere Publikationen verwiesen werden muss.

Bei einer jungen Disziplin, einer heterogenen Ausbildungssituation und multiprofessionellen Teams in den Kindertagesstätten, verbun-

den mit dem Bemühen um Geschlechtergerechtigkeit trotz Frauendominanz, kann es zu sprachlichen Verkomplizierungen kommen, die in dieser Publikation durch folgende Regelungen reduziert werden sollen: ›Kindertagesstätte‹ bezeichnet als Überbegriff Krippe und Kindergarten, den Bereich der Unterdreijährigen (U3) und der Überdreijährigen (Ü3), wenn differenzierende Beschreibungen nicht nötig sind. Die einschlägig qualifizierten Berufstätigen werden meist als ›pädagogische Fachkräfte‹ oder als ›Professionelle‹ bezeichnet, es sei denn, die einzelnen Berufsgruppen treten hervor. Im Ausbildungskontext meint ›Studierende‹ gleichermaßen Fachschul- und Hochschulqualifizierte, es sei denn, ihr Vergleich erfordert andere Benennungen, bevorzugt wird es dann die Unterscheidung in ›Fachschüler:innen‹ und ›Hochschüler:innen‹ sein. Mit ›Kindheitspädagogik‹ ist nicht nur die neue Disziplin, sondern auch die Berufstätigkeit in der Kindertagesstätte gemeint. Die Forschung an Hochschulen und Universitäten mit kindheitspädagogischen Studiengängen, ebenso wie die wissenschaftliche Expertise aus Erziehungswissenschaften, Bildungswissenschaften, Psychologie, Soziologie sowie die aus Forschungsinstituten oder Stiftungen können unter ›Kindheitswissenschaften‹ zusammengefasst werden. Insgesamt erscheint die folgende Variante einer gendersensiblen Sprache für die vorliegende Publikation sinnvoll: Der Gender-Doppelpunkt erleichtert die Lesbarkeit, alle Geschlechter sind mitgemeint. Angesichts der großen Mehrheit an Frauen wird die Grammatik am weiblichen Genus ausgerichtet.

In den folgenden Kapiteln werden acht Leitkonzepte der gegenwärtigen Kindheitspädagogik dargestellt, denen Bedeutung für die Verbesserung des Berufs, der Bildung von Kindern und der Chancengerechtigkeit zugesprochen wurde. Ausgehend vom Diskurs über die Kita-Qualität (► Kap. 2) geht es um die Akademisierung des Personals (► Kap. 3), die neue Fokussierung auf die professionelle Haltung (► Kap. 4), Kompetenzorientierung (► Kap. 5) und Selbstbildung (► Kap. 6) als veränderte Zugänge zum Lernen, um die damit assoziierte Stärkenorientierung (► Kap. 7), um Partizipation (► Kap. 8) und Diversity (► Kap. 9).

---

Schon mit der Wahl des Buchtitels und der Kapitelüberschriften soll einer einseitigen Sicht auf Vorteile und Chancen der Leitkonzepte, die den professionellen Diskurs dominiert, ein Gegengewicht gesetzt werden. Dazu werden die acht Leitkonzepte direkt mit den wahrgenommenen Ambivalenzen eingeführt und in akzentuierten Begriffen kontrastiert. Die Beschreibung der Leitkonzepte, die Darstellung der einschlägigen empirischen Ergebnisse oder erkennbaren Widersprüche zwischen Konzept und Umsetzung in den einzelnen Kapiteln bildet die Grundlage, um dann die Perspektive des Buchtitels aufzunehmen und Chancen, Risiken sowie Irrwege der neuen Kindheitspädagogik herauszuarbeiten.

Da Berufspraxis und Berufsausbildung miteinander verwoben sind, wird in allen Kapiteln versucht, beide Perspektiven aufzunehmen, wobei je nach Leitbegriff die Ausführlichkeit der Darstellung variieren kann. So sind beispielsweise die Kapitel zu Akademisierung, Haltung oder Kompetenzorientierung stärker mit Blick auf Fachschule und Hochschule verfasst, die weiteren Kapitel zu einem veränderten Verständnis von Bildung stärker im Hinblick auf die Kindertagesstätte, weil hier der Paradigmenwechsel deutlicher hervortritt als in der Ausbildung.

Die acht inhaltlichen Kapitel folgen einer bestimmten Logik, können aber auch unabhängig voneinander gelesen werden, weshalb kurze historische oder gesellschaftliche Bezüge in jedem Kapitel hergestellt werden. Aufgrund des umrissenen Formats der vorliegenden Publikation kann es nicht das Ziel sein, den Forschungsstand zu den einzelnen Leitkonzepten detailliert darzustellen, wohl aber die jeweilige Perspektive auf die Kindheitspädagogik so zu entfalten, dass eine Scharfstellung in Bezug auf Chancen, besonders aber auf Risiken und Irrtümer nachvollziehbar wird.

## 2 Kita-Qualität – Gütemaßstab oder Worthülse?

Bei einem neuen Thema in Unterricht und Lehre ist es hilfreich, Studierende nach ihrem Vorwissen zu fragen, so auch in Seminaren zur Kita-Qualität. Typisch sind die folgenden Antworten aus einer aktuellen Abfrage bei Studierenden, die an einem digitalen Campus sogar aus dem gesamten Bundesgebiet zusammenkommen und bereits mehr als eineinhalb Jahre in einer Kindertagesstätte tätig sind, weil sie dual studieren: »Noch nie davon in der Einrichtung gehört.« – »In unserer Einrichtung gab es das Thema bislang noch nicht.« – »Sehr geringes Vorwissen. Wir haben kein öffentlich zugängliches Dokument zu unserem Qualitätsmanagement, lediglich einige Regeln und Abläufe, an die wir uns halten sollen.« Antworten dieser Art fallen bei mehr als der Hälfte der Studierenden. Manche kommen an ihrer Arbeitsstelle mit Qualitätsthemen per Zufall in Berührung, ohne dabei aber ihre Beobachtungen einordnen zu können, weil sie nicht eingeführt wurden: »Wir überarbeiten gerade unser Qualitätshandbuch, ich kannte es bisher aber nicht.« – »An unserem Konzeptionstag haben wir über die Indikatoren gesprochen und ob wir die alle bei uns einhalten.« – »Ich habe davon auch noch nichts mitbekommen, außer, dass meine Chefin sich mal auf so einen Qualitätscheck in der Kita vorbereitet hat. Am nächsten Tag kamen dann welche vom Management und haben sich die Kita angeschaut und geprüft, wie alles läuft.« Selten hört es sich informiert an wie in der folgenden Äußerung: »Wir wurden frisch BETA-zertifiziert, von daher ist das Qualitätsmanagement in der Kita selbst bekannt.« In den vielen Jahren hat erst eine Studierende geantwortet: »An meinem ersten Arbeitstag hat mir die Leiterin das Qualitätshandbuch in die Hand gedrückt und gesagt, das solle ich mir durchlesen.«

Im folgenden Kapitel soll es um das Bestreben in Wissenschaft und Berufspraxis gehen, unter Nutzung des Begriffs »Qualität« die Güte der Kindertagesbetreuung verbessern zu wollen.

## Kontexte und Begriffe

In den 1990er Jahren entwickelte sich im sozialen Bereich, der bis dato nach wohlfahrtsorientierten Vorstellungen konzeptualisiert wurde, eine Orientierung an wirtschaftlichen Kriterien (Wendt, 2017). Mit dem Ziel einer organisationsbezogenen Effizienz- und Effektivitätsorientierung erreichten vor ca. 20 Jahren Strategien des Sozialmanagements die Kindertagesstätte. Schrittmacher eines wissenschaftsfundierten Qualitätsdiskurses waren die Forschungsarbeiten zur Kleinkindpädagogik um den Erziehungswissenschaftler Wolfgang Tietze. Ende der 1990er Jahre erzielten die Ergebnisse einer nur mittleren Qualität der Kindertagesbetreuung in Deutschland große Aufmerksamkeit (Tietze, 1998), die, weiter forciert durch die besorgniserregenden PISA-Ergebnisse, zu einer Bildungswelle mit Fokus auf Kindergarten und Krippe führte. In Kenntnis historischer Bezüge sei mit Berth (2015) herausgestellt, dass sich deutliche Parallelen zur ersten Bildungswelle in den 1970er Jahren auftun: Begründung mit einer Schulbildungsmisere, Fokus auf die Verbesserung der Kindertagesbetreuung und Konzeptualisierung des Kindergartens als Bildungsstätte, verbunden mit der Hoffnung, Bildungsdefizite von Grund auf beheben zu können. Allerdings sind einige Implikationen in den 2000ern anders als in den 1970ern: das Verständnis von Bildung, die Ausweitung auf sehr kleine Kinder und nicht zuletzt der hier interessierende Rekurs auf den Qualitätsbegriff.

Qualität kann als neutrale Beschreibungskategorie im Sinne einer »Gesamtheit von Eigenschaften eines Produktes oder einer Dienstleistung«, aber auch normativ in Bezug auf die »Erfüllung festgelegter Erfordernisse oder Ziele« (Soellner, 2022, o. S.) verstanden werden.

Auf den Mediziner Avedis Donabedian geht die Unterscheidung in Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität zurück, die bereits in den 1960ern zur Bewertung medizinischer Leistungen eingeführt wurde (Donabedian, 2002). Der Aspekt Strukturqualität meint organisatorische, personelle und räumliche Rahmenbedingungen. Übertragen auf die Kindertagesstätte sind damit vielfältige Merkmale der Einrichtung gemeint: ihre Größe, die gewählte Gruppenstruktur und Altersmischung, das Vorliegen einer Konzeption, der Personalschlüssel und die Fachkraft-Kind-Relation, das Qualifizierungsniveau der Professionellen, die Lage der Einrichtung oder das Raumangebot bzw. verfügbares Beschäftigungsmaterial im Innen- und Außenbereich. Der Aspekt Prozessqualität bewertet dagegen die Güte der tatsächlich durchgeführten Aktivitäten oder Interaktionen, die sich zwischen Fachkraft und Kind abspielen oder von der Fachkraft für Kinder initiiert werden, adressieren also das einzelne Kind oder die Gruppe. Dabei kann es sich um allgemeine pädagogische Handlungen wie Essenssituationen oder Eingewöhnung, gleichermaßen aber auch um bildungsbereichsspezifische Aktivitäten wie z.B. Sprachbildung, Gesundheit oder Sozialkompetenz handeln. Prozessqualität bezieht sich meist auf das Kerngeschäft in der Kindertagesstätte, auf die pädagogische Arbeit mit Kindern, meint aber auch elternbezogene, teambezogene und Kooperationen betreffende Arbeitsprozesse, die letztendlich auf indirektem Wege der Förderung des Kindes zugutekommen. Der dritte Aspekt Ergebnisqualität fokussiert den erreichten und messbaren Outcome der institutionellen Kindertagesbetreuung, mit einem Konsens von am Kindeswohl orientierten Kriterien wie körperliche und psychische Gesundheit, eine altersgemäße Entwicklung sowie Lernkompetenzen im Übergang zur Bildung in der Schule, auch die Erwartung positiver Effekte auf Familien und eines gesellschaftlichen Nutzens werden artikuliert.

Im Rahmen der erwähnten Studien zur Kita-Qualität wurden weitere Qualitätsdimensionen eingeführt. Mit Orientierungsqualität werden Einstellungen, Ziele und Werte bezeichnet, die einrichtungsübergreifend über Kita-Bildungspläne transportiert werden oder für eine Einrichtung tragend sind, die in einem möglichen

Leitbild verfasst werden und sich im pädagogischen Selbstverständnis und den Fördereinstellungen der pädagogischen Fachkräfte äußern. Mit Kontextqualität werden die externen Unterstützungssysteme über Fachberatung oder Fortbildung berücksichtigt (Tietze u. a., 2013; Viernickel, 2022b). Teamqualität beschreibt die Zufriedenheit mit den kollegialen Beziehungen und der Arbeitssituation (Becker-Stoll u. a., 2020). Wie schon bei Donebedian werden auch in der einschlägigen Kita-Forschung Struktur- und Orientierungsqualität sowie die verschiedentlich zwischengeschalteten anderen Qualitätsdimensionen als Bedingungen für Prozessqualität und diese wiederum als Bedingung für Ergebnisqualität angesehen.

## Qualitätssicherung in der Kindertagesstätte

Schaut man auf die Berufspraxis in den Kindertagesstätten, dann haben sich Konzeptionsentwicklung und Qualitätsmanagement in den letzten 20 Jahren offiziell durchgesetzt und vielfältig ausgestaltet. Kita-Konzeptionen als Beschreibungen des Selbstverständnisses der einzelnen Einrichtung, der Handlungsmodelle, Programme und Vorhaben sind mittlerweile per Gesetzgebung vorgeschrieben und durch umfangreiche Bildungspläne in den Bundesländern inhaltlich vorstrukturiert. Ein Kita-Qualitätsmanagement sichert die Abstimmung der Qualifikationsziele einer Einrichtung mit den tatsächlichen Leistungen unter Einbezug von Prüfkriterien, die intern oder auch extern evaluiert werden. Mittlerweile wurden zahlreiche Zertifizierungsverfahren mit Qualifizierungsmaßnahmen für Auditor:innen etabliert, die entweder die Kindertagesstätte als Organisation betreffen (u. a. Das deutsche Kindergartensiegel von Pädquis, Evangelisches Gütesiegel BETA, Qualitätssiegel einzelner katholischer Bistümer, z. B. TRIQM) oder einzelne Entwicklungs- und Bildungsbereiche (u. a. Sprach-Kita, Bewegungskita, Ernährungskita), was dann wiederum der Außendarstellung von Kita-Förderschwerpunkten

dient. Eine betriebswirtschaftlich ausgerichtete Organisationsentwicklung (z.B. Corporate Identity oder Design) sowie Marketing- und Fundraising-Strategien, die ebenfalls typisch für den Einzug von Sozialmanagement in die Kindertagesstätte sind, werden zunehmend umgesetzt (seit Längerem: Gestaltung der Homepage, seit Kurzem: einheitliche Kleidungsstücke der pädagogischen Fachkräfte, z.B. bei repräsentativen Terminen).

Sowohl in der wissenschaftlichen Erforschung als auch in der Umsetzung des Qualitätsmanagements in der Kindertagesstätte lassen sich Top-down- und Bottom-up-Prozesse unterscheiden. Besonders der Versuch, einen Nationalen Kriterienkatalog mit 20 Qualitätsbereichen zu etablieren, drückt das Bemühen aus, Qualitätsentwicklung normativ auszurichten (Tietze & Viernickel, 2016). Bei diesem als ›struktural-prozessural‹ bezeichneten Qualitätsmodell werden der gesetzliche Auftrag, politische Interessen und eine Expertise über Wohlbefinden, Entwicklungs- und Lernförderung von Kindern gleichermaßen zur Standardisierung der pädagogischen Praxis berücksichtigt und über Best-Practice-Einrichtungen verbreitet.

Im Gegensatz dazu betonen ›relationale‹ Qualitätsmodelle die Rekonstruktion bestehender pädagogischer Prozesse zur Qualitätsbestimmung, ›relativistische‹ wiederum die Aushandlungsprozesse in der Einrichtung zwischen allen Akteur:innen (Schelle & Friederich, 2020; Viernickel, 2022b). Ein Beispiel für Bottom-up-Prozesse in der Qualitätsbestimmung einer Kindertagesstätte stellen die Arbeiten von Peter Erath (2001) dar. Ein »einrichtungsspezifisches Qualitätsversprechen« (Erath u. a., 2005, S. 165) gelingt bei kollegialer Verständigung auf ein gemeinsames Leitbild, das dann eine hohe Orientierungsqualität entwickeln kann, sowie bei kollegialer Erarbeitung von pädagogischen Standards durch die Mitarbeitenden selbst. Aus dem wohlgemeinten Einbezug des gesamten Teams können in der Umsetzung dann dennoch Top-down-Prozesse resultieren, wie aus der Praxis häufig berichtet wird, wenn (isolierte) Qualitätszirkel, die Leitung, Fachberatung oder Trägervertreter:innen ohne Kontakt zum Team die gesetzlichen Auflagen der Qualitätssicherung

erledigen. Besonders in Bezug auf die Entwicklung eines Leitbildes werden reine Top-down-Prozesse als kritisch beurteilt (Klaußner, 2016; Kühl, 2017).

Möglicherweise ist die Verführung groß, auf Träger- oder Leitungsebene den organisationssteuernden und kontrollierenden Aspekten von Qualitätsmanagement zu unterliegen. Leitbild, Konzeptionen und Qualitätshandbücher erfüllen in Institutionen und so auch in der Kindertagesstätte durchaus verschiedene Funktionen. Auf der Ebene der Kooperation von Mitarbeiter:innen haben sie im besten Falle integrative und Orientierung schaffende Wirkung, wenn sie zur Identifikation mit der Unternehmensphilosophie und zur Motivation beitragen, Handlungssicherheit verschaffen, Entscheidungssituationen erleichtern und bei der Planung helfen. Auf der Ebene der Organisation dienen sie der Verhaltenssteuerung, weil der Umgang mit Systemmitgliedern, Kund:innen und Kooperationspartner:innen geregelt wird. In der Öffentlichkeitsarbeit gelingen die Selbstdarstellung und Profilierung in Konkurrenz zu anderen Einrichtungen. Ist die regelmäßige Überarbeitung von Leitbild, Konzeption und Qualitätshandbuch – z.B. durch Auflagen des Trägers – festgelegt, findet die Institution eine Mittelstellung zwischen den beiden negativen Extremen der erstarrten Routine einerseits und des ziellosen Reagierens auf jeden Trend andererseits (Graf & Spengler, 2013; Klaußner, 2016).

Qualitätsmanagement ist auf der Schauseite und auf der Ebene der formalen Prozesse in der Kindertagesstätte angekommen, das Impression-Management und auch das offizielle Regelwerk müssen aber nicht zwingend die informale Seite (z.B. eingeschliffene Praktiken, Rituale) in dem Maße beeinflussen wie erwartet (Kühl & Muster, 2016). Dies bestätigen die erwähnten Erfahrungen dual Studierender zu Beginn dieses Kapitels, zeigt sich aber auch in unzähligen Gesprächen mit Kita-Leitungen und pädagogischen Fachkräften im Berufskontext. Die Diskrepanz zwischen Anforderung und Umsetzung von Qualitätsmonitoring wird in wenigen wissenschaftlichen Beiträgen thematisiert. Sie ist möglicherweise der allgemeinen Trägheit bei der Umsetzung von Rahmenplänen in die Praxis geschuldet

(Smidt & Schmidt, 2012). Sie kann auch eine Überforderung von Kita-Teams darstellen, die bei dünner Personaldecke mit einer zusätzlichen verwaltungsnahen Arbeitsbelastung konfrontiert werden, die als ›kindfern‹ erlebt wird (Skalla, 2012). Am Beispiel der Evaluation einer normativ ausgerichteten Qualitätsinitiative in Österreich zeigten sich zudem Umsetzungsprobleme, weil die Analyse pädagogischer Konzeptionen nach einer einheitlichen Vorlage eine höchst unterschiedliche Güte aufzeigen ließ (Deibl & Hascher, 2017). Neben systematischen Evaluationen der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen in Kindertagesstätten fehlt auch eine empirisch begründete Abschätzung der Wirkung.

## Studien zur Kita-Qualität

Wie bereits erwähnt, wurde die Kita-Qualität seit den 1990er Jahren intensiv erforscht. Dazu gehören die Skalierung von Qualitätsdimensionen in den Kindergarten-Einschätzskalen (KES; Tietze u. a., 1997) mit Erweiterungen auf Krippe, Hort und Kindertagespflege sowie Revisionen bis in die Gegenwart (im Überblick: Viernickel, 2022b). Die ersten kritischen Einschätzungen der Prozessqualität der Kindergärten Ende der 1990er Jahre, denen nur eine mittlere KES-Qualität zugeschrieben werden konnte (Tietze, 1998), führten zu umfangreichen Forderungen einer verbesserten Struktur- und Kontextqualität (z. B. Viernickel u. a., 2015). Politisch eingefordert wurden dabei besonders ein verbesserter Personalschlüssel, kleinere Gruppen, die Stärkung der Leitung, Fachberatung, der Ausbau der Kindertagesbetreuung von Kindern vor dem dritten Lebensjahr und die höhere Qualifikation der Fachkräfte.

Vor diesem Hintergrund waren die Ergebnisse der ersten deutschen Kita-Studie ›Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit‹ (NUBBEK) mit Erhebungen zwischen 2009 und 2011 von besonderem Interesse (Tietze u. a., 2013).

Diese bundesweite Querschnittstudie in Kitas, Krippen und Tagespflegestellen erlaubte, die Zusammenhänge von Merkmalen der politisch zugänglichen Strukturqualität mit Merkmalen der Prozess- und Ergebnisqualität zu erkunden, letztere gemessen über Kompetenzen der Kinder. Zu den wichtigen Ergebnissen gehörten: 1. Die globale Qualität bei 80 Prozent der ca. 400 untersuchten Krippen- oder Kita-Gruppen lag weiterhin nur im Bereich mittlerer Qualität, Verbesserungen seit der ersten Erhebung in den 1990er Jahren ließen sich nicht feststellen. 2. Der Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder hing um ein Vielfaches stärker mit Merkmalen der Familie zusammen als mit Merkmalen der Kita-Betreuung. Besonders die frühe Krippenbetreuung bot den Kindern Ende der Nullerjahre keinen nennenswerten objektiven Entwicklungsvorteil. Bei älteren Kindern waren zumindest Effekte auf die Sprachentwicklung anzunehmen, vor allem bei den deutschsprachig benachteiligten Kindern mit Migrationshintergrund. 3. Die untersuchten organisationalen Aspekte der Strukturqualität korrelierten unterschiedlich, teilweise erwartungswidrig (positive Tendenzen bei größeren Gruppen, Alterstrennung in der Krippe, feste Gruppenstruktur), letztendlich aber praktisch unbedeutsam mit der Prozessqualität. 4. Die untersuchten personalen Aspekte der Strukturqualität wie Berufserfahrung, beruflicher pädagogischer Abschluss oder Persönlichkeitsmerkmale der Fachkräfte waren insgesamt ebenfalls nicht nennenswert bedeutsam. Dass vor allem der in den Nullerjahren besonders skandalisierte berufliche Abschluss der Kita-Fachkräfte die Prozess- oder Interaktionsqualität nicht verbesserte, sollte in der vergleichenden Professionsforschung der Folgejahre bestätigt werden (ausführlich in ► Kap. 3). 5. Die Prozessqualität der Kindertagesstätten – gemessen mit KES – in den ostdeutschen Bundesländern mit ihrer Tradition in einem kollektivistischen Menschenbild war 20 Jahre nach der Wiedervereinigung deutlich schlechter als in den westdeutschen Bundesländern mit ihrer längeren Tradition eines individualistischen Menschenbildes (Flöter u. a., 2013; Tietze, Lee u. a., 2013; Kindergarten heute, 2012).

Ergänzt man die ersten, auch erwartungswidrigen Ergebnisse aus der NUBBEK-Studie um die Befunde der Studie zu ›Bildungsprozessen, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter‹ (BiKS 3–10), dann stellen sich die Ergebnisse in Bezug auf die Prozessqualität in der Kindertagesstätte auch in Abhängigkeit vom Erhebungsverfahren anders dar: Bei Verwendung des Classroom Assessment Scoring System (CLASS) wird den untersuchten Kindertageseinrichtungen zumindest in zwei der drei gemessenen Bereiche, bei der emotionalen Unterstützung (mit den Aspekten positives Klima, Sensitivität, Berücksichtigung der kindlichen Perspektive) und beim Gruppenmanagement (mit den Aspekten Verhaltensmanagement, Produktivität, Instruktionsqualität), eine gute Qualität zugesprochen, allerdings nicht im Bereich der kognitiven Aktivierung (Konzeptentwicklung, Sprachbildung, Qualität des Feedbacks). Des Weiteren fällt systematisch auf: Im Vergleich zu gruppenbezogenen Interaktionen sind kindbezogene Interaktionen unzureichend ausgeprägt, besonders in den kognitiven Förderbereichen Literacy und Numeracy (im Überblick: Kluczniok, 2018).

Im gegenwärtigen Zugang zum Forschungsfeld Kita-Qualität werden die Perspektiven durch den Einbezug von Eltern (Nentwig-Gesemann & Hurmaci, 2020) und Kindern (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017; Nentwig-Gesemann u. a., 2018) erweitert. Vor allem seit den BiKS-Ergebnissen wird die Fachkraft-Kind-Interaktion als wirkmächtiger Aspekt der Prozessqualität untersucht (vgl. Schelle & Friedrich, 2020). Nach wenig ergiebigen Ergebnissen treten Facetten der vorgelagerten Strukturqualität in den Hintergrund, Facetten der Ergebnisqualität in den Vordergrund von Forschungsinteressen. Untersucht werden nun vermehrt Vorteile für das Kita-Kind, sei es kindliches Wohlbefinden (Viernickel, 2022a; Völkerling, 2022), Entwicklungsförderung oder Ausgleich sozialer Benachteiligung (Becker-Stoll u. a. 2019; Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2022). Wenig herausgestellt wurden bislang Studien, die den Einfluss der Orientierungsqualität, z.B. durch starke Leitbilder (Rindermann & Baumeister, 2012; Baumeister & Rindermann, 2017) oder bedingt durch die Einstellungen der Fachkräfte, untersuchten (Plöger-Werner,

2015). Zwischen 2021 und 2023 wird eine weitere NUBBEK-Studie mit Teilerhebungen bis in die Grundschulzeit der Kinder durchgeführt (NUBBEK II; Pädquis Stiftung, 2023), deren Ergebnisse in diesen Überblick nicht einfließen können.

Die wenigen Studien zur globalen Kita-Qualität in Deutschland und der Flickenteppich an Einzelerkenntnissen sind nicht ausreichend, um fundierte Beurteilungen für einen gelingenden Bildungsweg eines Kindes in Krippe und Kindertagesstätte oder gar in Bezug auf die Schulbildung und das weitere Leben abzuleiten. Mittlerweile wird auch Kritik an der Qualität der Qualitätsforschung laut. Alle verwendeten Beobachtungsverfahren hätten grundlegende Konstruktionsfehler, Versäumnisse der internen und externen Validierung schränken die Aussagekraft der Studienergebnisse grundlegend ein. Die meisten quantitativen Studien entsprechen nicht den Standards empirischer Forschung, beachten also nicht ausreichend die theoretische Fundierung der Messung, machen den Fehler einer kausalen Interpretation von Querschnittsdaten, ignorieren eine störvariablenkritische Auswertung, kommunizieren kaum Effektstärken zur Einschätzung der statistischen Testung. Längsschnittstudien zum Kompetenzaufbau während der Kita-Zeit, Evaluationsstudien zum Nutzen von Qualitätsmanagement und theoriegeleitete Effektstudien fehlen (vgl. dazu Egert, 2017; Kluczniok, 2018; Mayer & Beckh, 2018; Rost, 2022).

Susanne Viernickel, eine der Protagonist:innen kindheitspädagogischer Qualitätsforschung, fasst den geringen Ertrag der Forschungsaktivitäten der letzten 25 Jahre wie folgt zusammen:

»Trotz der seit den ersten Qualitätsstudien von Tietze et al. (1998) stark gestiegenen Sensibilisierung für die Bedeutung eines qualitativ hochwertigen Systems frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung sowie beachtlicher Investitionen in den Ausbau, die Ausbildung, das Personal und die Forschung ... kann dessen Qualität in Deutschland weder in struktureller und prozessualer Hinsicht noch auf der Ebene der gewünschten Outcomes überzeugen.« (Viernickel, 2022b, S. 468)

## Von der Qualität zur Wirkung

Bis heute dominiert in der Forschung zur Kita-Qualität ein deskriptiver, auch explorierender Zugang. Der fehlende Nachweis, Prozessqualität durch die Strukturqualität verlässlich steuern zu können, wird mittlerweile kommuniziert, nach anderen Stellgrößen zur Verbesserung der Prozessqualität gesucht, die dann – wieder wie automatisch – einen Outcome bei Kindern und ihren Familien erzeugen sollen. Die bislang gefundenen Effekte eines Krippen- und Kita-Besuchs für das Kind werden immer wieder auch überhöht dargestellt, wenn einzelne praktisch unbedeutsame statistische Effekte im Sinne der eigenen Programmatik als bedeutsam erklärt werden, was bei statistisch wenig geschulten Studierenden und pädagogischen Fachkräften gelingen kann (aktuell z.B. Faas u.a., 2023). Ähnlich wie in der internationalen Forschung (im Überblick: Anders, 2013; Smidt, 2021) brachte die erste Welle an Forschung zur Kita-Qualität aber keine, wenn überhaupt dann nur vereinzelte, marginale Effekte auf die kindliche Entwicklung zutage, die dem entsprechen, was der neuseeländische Pädagoge John Hattie (2013) in Bezug auf das Lernen in der Schule als ›unspezifischen Schulbesuchseffekt‹ bezeichnete und die er von echten, praktisch bedeutsamen Lerneffekten absetzte, denen er seine aufwändige sammelnde Forschungsarbeit ›Visible Learning‹ widmete. Lernen sichtbar zu machen, über unspezifische Kita-Effekte hinauszukommen, das gelingt in der kindheitspädagogischen Qualitätsforschung noch nicht.

Eine Erklärung für diesen Mangel könnte die fehlende Wirkorientierung sein, eine – bei genauerem Hinsehen – inhaltliche Ausklammerung der Ergebnisqualität, selbst wenn sie in Rahmenmodellen immer exponiert als Zielgröße erscheint. Unter dem Terminus ›Evidenzbasierte Kindheitspädagogik‹ wird für die junge Disziplin, in Anlehnung an die Forschung in Medizin, Psychologie und empirischen Bildungswissenschaften, eine entschiedene Ausrichtung auf das gefordert, was wirklich wirkt, beim Kind also einen erkennbaren positiven Effekt erzielt. Hier geht es um Best Practice schon auf der

Ebene des Wissensaufbaus: Forschungsvorhaben sollten in einem Gesamtsystem systematisiert, methodisch korrekt als »exzellente empirische Bildungsforschung« (Egert, 2017, S. 217) durchgeführt sowie nach wissenschaftlichen Standards in Reviews und Metanalysen zusammengetragen werden. Erst dann handelt es sich um einen belastbaren Nachweis für die Wirksamkeit pädagogischen Handelns in der Kindertagesstätte, für eine evidenzbasierte Praxis. Und erst auf der Grundlage einer Zusammenschau empirischer Befunde sollten überhaupt politische Entscheidungen getroffen werden (Schmitt & Morfeld, 2015; Egert, 2017; Bonerz, 2021).

Der Außenseiter-Status, den Evidenzbasierung in der Kindheitspädagogik aktuell noch innehat, verwundert etwas. Wenn es wirklich um eine Optimierung der Prozesse und um die Prüfkriterien Kindeswohl, Entwicklungs- und Lernförderung gehen soll, dann liegen seit vielen Jahrzehnten robuste Theorien vor, die bereits für die konkrete Förderung in der Kindertagesstätte aufbereitet wurden. Nicht umsonst rekrutiert sich Ausbildungs- und Studienwissen in Kindheitspädagogik in hohem Maße aus dem Fundus der Entwicklungspsychologie (für die Aufgabe der Entwicklungsförderung), aus dem Bereich der Pädagogischen Psychologie (für die Aufgabe der Lernförderung), aus dem Feld der Klinischen Psychologie (für die Aufgabe der Prävention von Verhaltensstörungen), aus Kommunikations- und Organisationspsychologie (für Aufgaben in Leitung, Team, Netzwerkarbeit und Kita-Eltern-Kooperation). Im Folgenden sollen beispielhaft nur einige wenige traditionelle Beiträge für evidenzbasiertes Handeln in der Kindertagesstätte genannt werden, in Wirklichkeit ist die Liste ungleich länger.

Entwicklungsdiagnostische Verfahren, die zur Einschätzung des Entwicklungsstandes für die Durchführung in der Kindertagesstätte geeignet sind (Bauer u.a., 2010; Tröster u.a., 2018), basieren auf entwicklungspsychologischem Grundwissen im Bereich der Grob- und Feinmotorik, des mündlichen und schriftlichen Spracherwerbs, der emotionalen und sozialen, der kognitiven und moralischen Entwicklung. Optimierte Förderbedingungen in Abhängigkeit vom Entwicklungsalter des Kindes sind mittlerweile sehr gut für die Bedin-

gungen in der Kindertagesstätte aufbereitet (Kasten, 2018; Petermann & Wiedebusch, 2017). Zu den robusten genuin psychologischen Theorien gehören die Bindungstheorie (Ahnert, 1998; Ahnert u.a., 2022) oder die Erkenntnisse zum Aufbau psychischer Widerstandsfähigkeit bei Kindern (Kaiser & Fröhlich-Gildhoff, 2022; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022), die Selbstbestimmungstheorie zur Motivationsförderung (Evanschitzky, 2016; Nentwig-Gesemann u.a., 2018; Becker-Stoll u.a. 2019) sowie die Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung (Kalicki, 2017).

Effektive Lernförderung braucht (auch in der Kindertagesstätte) strukturierte Lernsituationen, egal ob man die Erziehungsstilforschung mit dem Vorteil des autoritativen Erziehungsstils für den Aufbau von Sozial- und Lernkompetenzen heranzieht (Siegler u.a., 2014), Ergebnisse aus den Metanalysen zum Vorteil organisierten Lernens im Vergleich zum forschenden Lernen (Hattie, 2013) auf die Kindertagesstätte überträgt oder die tradierten Theorien selbstregulierten Lernens bei kleinen Kindern anwendet (Merget-Kullmann u.a., 2007; Perels, 2009).

Besonders seit der Verabschiedung des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes 2021 wird die Prävention von psychischen Störungen zur herausgestellten Aufgabe der Kindertagesstätte. Grundlage hierfür muss die Erkenntnis sein, dass angeborene Verhaltensstile von Kindern, seien sie als Temperamente erforscht (Thomas u.a. 1970; Thomas & Chess, 1980) oder als Wahrnehmungsverarbeitungstendenzen beschrieben (Ayres, 2016), eine korrigierende Förderung brauchen, damit es bei extremer Ausprägung nicht zu Verhaltensstörungen und zu psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter kommt. Hierfür ist die Langzeitperspektive aus der Klinischen Psychologie hilfreich, die Expertise bei kindlichen Verhaltensstörungen, aber auch für die Unterstützung bei Traumatisierung (z.B. bei Kindeswohlgefährdung oder bei Fluchtfamilien) bereitstellt (Fröhlich-Gildhoff u.a., 2020; Sarimski, 2021).

Auch die Kita-Eltern-Kooperation gelingt in Abhängigkeit von der kommunikativen Kompetenz und Differenzsensibilität für Eltern unterschiedlicher Herkunft (Hitzenberger & Schuett, 2016; Verbeek,

2019c; Roth, 2022). Viele der zugrundeliegenden Theorien haben sich bereits in der Gesprächsführung, Beratung oder – im Falle von Leitungskompetenzen und Mitarbeiterführung – in der Arbeits- und Organisationspsychologie bewährt (Fialka, 2011; Strehmel & Ulmer, 2020).

Eine evidenzbasierte Kindheitspädagogik als belastbare Bereicherung des Qualitätsdiskurses ist also nicht in Not, was wirkorientierte und in der Praxis erfolgreich erprobte Interventionen betrifft. Eine interessante Frage ist, warum die genannten Erkenntnisse hoher bis höchster Güte bei der Entwicklung von Kita-Qualität nicht vorkommen. Hier liegt der Verdacht nahe, dass im Gegensatz zur ersten Bildungswelle in der Kindertagesstätte in den 1970er Jahren die zweite Bildungswelle der Nullerjahre möglichst ohne psychologische Expertise auskommen soll (vgl. Verbeek, 2017d). Aktuell gibt es für die neue Disziplin Kindheitspädagogik zudem erst eine Fachzeitschrift, die hochwertige kindheitswissenschaftliche Forschung im Peer-Review-Verfahren veröffentlicht (vgl. ► Kap. 3).

## Chancen, Risiken und Irrwege

Angesichts der Ausführungen zu Kita-Qualität in Forschung und Kindertagesstätte tun sich die Chancen einer Einführung des Qualitätsbegriffs auf, die Umsetzung lässt aber gleichermaßen auch die Risiken und Irrwege erkennen.

Zu den günstigen Effekten der Qualitätsoffensive gehört sicherlich, dass sich die Kindertagesstätte als vormalig beinahe familienähnlich strukturierter Ort durch betriebswirtschaftliche Prinzipien in Bezug auf Kommunikationswege, Prozesse und Personal als Organisation weiterentwickeln konnte. Allerdings zeigen Erkenntnisse aus der Forschung, aber auch Eindrücke aus der Berufspraxis deutlich, dass die Professionalisierungsbemühungen über Gesetzgebung, Bildungsplanung und Qualitätsmanagement in der Berufspraxis nur zögerlich

und sehr unterschiedlich Bedeutung erlangen. Vor allem, wenn Bottom-up-Prozesse vernachlässigt werden, Inhalte einer idealtypischen Pädagogik mit den Erfahrungen vor Ort in Konflikt geraten, Praktiker:innen sich nicht ernstgenommen fühlen, dann regt sich Widerstand: Die pädagogische Konzeption bleibt im Schrank, bis ein Audit ansteht; Qualitätsmanagementbeauftragte sehen es nicht als ihre Aufgabe an, neue Mitarbeiter:innen einzuführen; Qualität wird nicht mit konkretem pädagogischem Handeln in Verbindung gebracht. Kita-Qualität wird zur Worthülse. So sehr der Aufbau von Kita-Qualitätsmanagement und Zertifizierungsverfahren zu würdigen ist, so sehr relativiert sich ein Qualitätsverständnis, wenn jeder Träger eigene Qualitätsverfahren entwickelt und evaluiert oder ungeschützte Gütesiegel für jeden Bildungsbereich privatwirtschaftlich organisiert vergeben werden können. Angesichts dieser Entwicklung wird mehr Einheitlichkeit zunehmend umgesetzt. So lassen sich über das KiTa-Qualitätsgesetz seit 2023 nur bestimmte Qualitätsbereiche wie bedarfsgerechtes Angebot, Fachkraft-Kind-Schlüssel, Gewinnung und Sicherung von qualifizierten Fachkräften, Stärkung der Leitung, Förderung der kindlichen Entwicklung, Gesundheit, Ernährung und Bewegung, Sprachliche Bildung und Stärkung der Kindertagespflege finanzieren. Ein Qualitätssicherungsgesetz soll bundesweit Standards für die Kindertagesbetreuung festlegen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2023).

Zu den günstigen Effekten einer Qualitätsforschung der letzten 25 Jahre gehört es, die Güte der institutionellen Kindertagesbetreuung in Deutschland überhaupt zum Gegenstand einer wissenschaftlichen Untersuchung gemacht zu haben, ähnlich wie dies bereits in den 1970er Jahren erfolgt war. Der Fokus auf den mehrdimensionalen Qualitätsbegriff ist dabei neu. In der Annahme, Maßnahmen auf der Ebene der Strukturqualität verbesserten höchstwahrscheinlich die kritisch bewerteten pädagogischen Prozesse, gelang es in den letzten zehn Jahren, die personellen und die organisationalen Rahmenbedingungen in der Kindertagesstätte durch konsequente Politikberatung zu verbessern. So helfen ein guter Personalschlüssel, eine freigestellte Leitung und eine Unterstützung durch Fachberatung bei der

Bewältigung der gesteigerten Anforderungen an Professionelle durch immer längere Betreuungszeiten immer jüngerer Kinder, durch eine zunehmende Individualisierung der pädagogischen Entscheidungen und eine steigende Heterogenität der Kindergruppen. Leider wird der immense Fachkräfte- und Personalmangel in der Kindertagesstätte zum Gegenspieler dieser Entwicklung.

Es gehört zu den überraschenden Ergebnissen der Qualitätsforschung, dass – ähnlich wie mittlerweile auch aus der Schulforschung bekannt (Hattie, 2013) – Verbesserungen auf der politisch zugänglichen Strukturebene nicht ausreichen, um pädagogische Prozesse in der Kindertagesstätte positiv zu beeinflussen. Wichtig ist das konkrete pädagogische Handeln, wenn es um günstige Effekte auf die kindliche Entwicklung gehen soll. Diesbezüglich ist auch nach einer Generation Qualitätsforschung noch wenig Substantielles bekannt, wenn Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb kaum festgestellt werden können oder über unspezifische Kita-Besuchseffekte nicht hinausgehen. Besonders kritisch muss die Ausklammerung einer echten Wirkorientierung bewertet werden, die dazu führte, dass eine breite wissenschaftliche Expertise aus der evidenzbasierten Forschungstradition der Bezugswissenschaft Psychologie für den Qualitätsdiskurs bislang nur zögerlich genutzt wurde. Die Qualitätsforschung wird auch grundlegend kritisiert, weil sie theoretisch wenig anschlussfähig ist, verschiedene grundlegende Standards bei der methodischen Umsetzung nicht gesichert waren und die Ergebniskommunikation programmatisch unterlegt erfolgte. Auf dieser Grundlage ist Politikberatung und Praxisberatung wenig verantwortungsvoll.

Bei der Kommunikation über Kita-Qualität fiel ein ausufernder Qualitätsbegriff auf, der den Qualitätsdiskurs mit dem Professionalisierungsdiskurs (Qualität meint Akademisierung) und mit dem Bildungsdiskurs (Qualität meint Selbstbildung) vermischte (siehe ► Kap. 3 und ► Kap. 6). Bei der Durchsicht von Literatur fällt auf, dass mittlerweile beliebige Kita-Themen (Musik, Bewegung, Leitung u. v. m.) durch den einleitenden Ausdruck ›Qualität durch‹ aufgewertet und in einen theoriefreien Qualitätsdiskurs eingebettet werden

können. Zu den Irrwegen bei der Kommunikation über Kita-Qualität gehörte des Weiteren eine Abwertung früherer Bildungsbestrebungen in der Kindertagesstätte durch völlige Ausklammerung der historischen Bezüge. Kita-Qualität ist eine neue Begrifflichkeit, aber keine neue Erfindung. Jeglicher pädagogische Ansatz, die frühe Pädagogik von Fliedner oder von Fröbel, die Reformpädagogik von Montessori oder Steiner, alle Ansätze aus der jüngeren Professionsgeschichte hatten das Ziel, die Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsbedingungen kleiner Kinder zu optimieren. Auch die mittlerweile beinahe 200-jährige Ausbildungsgeschichte der Kindheitspädagogik mit Verberuflichung, Erhöhung der Ausbildungsdauer, der Akademisierung des Lehrpersonals und den Verwissenschaftlichungsbemühungen seit den 1970ern verstanden sich immer im Dienst einer verbesserten Ausbildung, die letztendlich dem einzelnen Kind in der Kindertagesstätte zugutekommen sollte.

# 3

## Akademisierung – Mehrwert und Mehraufwand?

Seit einiger Zeit bin ich hauptberuflich an der Hochschule tätig, an einem Tag in der Woche aber – wie viele Jahre zuvor – weiterhin an einer sozialpädagogischen Fachschule beschäftigt. Beim Wechsel von der Fachschule an eine öffentliche, mit mehreren kindheitspädagogischen Studiengängen gut aufgestellte Hochschule war ich sicher, dass ich die Anforderungen deutlich steigern müsste. Während ich selbst recht bald entspannt auf den angeblichen Unterschied zwischen Fach- und Hochschulqualifikation blickte, erzählten mir meine neuen Kolleg:innen an der Hochschule Anderes. Dass Hochschullehrende, die einen kindheitspädagogischen Studiengang eingeführt hatten, diesen zudem als Weiterbildungsstudiengang für Erzieher:innen geplant hatten, dabei zu den ersten Hochschulen gehörten – dass diese Hochschullehrenden an einen Mehrwert ihres Studiums glaubten, verwundert nicht. In der Regel ist ihnen die Ausbildung an Fachschulen unbekannt und sie können das Fachschulniveau nicht einschätzen. Interessant ist deshalb die Perspektive von Studierenden, die vorher eine Ausbildung zur Erzieher:in absolviert hatten und nun ein kindheitspädagogisches Studium ergreifen. Und in der Tat sprachen sie von einem »riesigen Unterschied«, alles sei »viel tiefer«, werde »viel intensiver« besprochen, so das typische Wording in den ersten Semestern Kindheitspädagogik. Ich selbst hatte gänzlich andere Eindrücke: Die Modulhandbücher ähnelten sich und irgendwie hatte ich an der Hochschule für meine Themen viel weniger Zeit als vormals an der Fachschule. Auch der Output imponierte mir nicht – schließlich hatte ich immer wieder den beinahe als »empirisch« zu bezeichnenden Vergleich durch identische Klausuranforderungen durch meine gleichzeitige Beschäftigung an Hochschule und Fachschule. Nur ein paar Semester später und ganz sicher im Rückblick

auf das Bachelor-Studium war die Begeisterung der Studierenden mit beruflicher Erzieher:innen-Qualifikation meist einer großen Nüchternheit gewichen. Der angebliche Unterschied zwischen Fachschul- und Hochschulqualifikation schmolz dahin, an der einen oder anderen Stelle kam es zu enttäuschten Anmerkungen über die vertane Zeit einer quasi verdoppelten Ausbildung, vor allem, wenn staatlich anerkannte Erzieher:innen ein Bachelorstudium in Kindheitspädagogik absolviert hatten, aber an einem Masterstudium dann nicht interessiert waren. Bei einem Berufsweg Sozialassistent:in – Erzieher:in – Kindheitspädagog:in werden Ausbildungsinhalte dann auch schon einmal dreifach dargeboten.

Den Beobachtungen in meiner Ausbildungspraxis zwischen Fachschule und Hochschule schlossen sich mit der Zeit eine systematische Recherche in der einschlägigen Literatur und eigene Studienprojekte an. Chancen, Risiken und Irrwege des Leitbilds einer Akademisierung der Kindheitspädagogik sind Gegenstand der folgenden Ausführungen.

## **Kindheitspädagogik als Teilakademisierung**

Vor 25 Jahren nahm Deutschland im europäischen Vergleich eine Sonderstellung ein, weil bis auf wenige Ausnahmen alle frühpädagogischen Ausbildungen in den Ländern Europas auf Hochschulniveau angesiedelt waren (Oberhuemer u. a., 1999). Eine schwelende Qualitätsdebatte in Bezug auf das nicht-akademische Ausbildungsniveau der Professionellen in der Kindertagesstätte wurde maßgeblich durch die PISA-Ergebnisse im Jahr 2000 angeheizt und führte zu einer gesellschaftlich breit geführten Debatte über die Versäumnisse im Bildungssystem, besonders aber der frühkindlichen Bildung und der Ausbildung des Personals in Kindertageseinrichtungen.

Eigentlichen Kern der Qualitätsdebatte, die meist ohne anteiligen Einbezug von Fachschulen geführt worden war, bildete die Forderung

nach einer Akademisierung der Erzieher:innenausbildung (u. v. m. Diller & Rauschenbach, 2006; Fröhlich-Gildhoff u. a., 2007; Balluseck, 2008; Blech & Wahle, 2009). Eine Vielzahl an Begründungen wurde aufgeführt. So werde eine Breitbandausbildung auf Fachschulebene den gestiegenen Bildungsanforderungen in der Frühpädagogik nicht mehr gerecht (Janssen, 2011). Es fehle ein ausreichendes Qualifikationsniveau der Lehrkräfte an Fachschulen für den Einbezug der neuen Ausbildungsinhalte einer sprachlichen und naturwissenschaftlichen Bildung, ebenso wie für die Umsetzung offener Unterrichtsformen (Cloos, 2001; Schmidt, 2005). Nachdem im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) 2011 dann eine Fachschulqualifikation ebenso wie ein Bachelor-Studium in der 8-stufigen Hierarchie der Berufsausbildungen auf Niveau 6 verortet worden war (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011), regte sich Empörung, meist schon in den Titeln der Publikationen erkennbar: »Man sollte nicht so tun, als sei die Fachschule eine heimliche akademische Ausbildung« (Schäfer, 2013) und der DQR führe zu »Rückschritte[n] in der Professionalisierung der ›Pädagogik der Kindheit‹« (Stieve & Kägi, 2012).

Seit 2004 besteht nun die Möglichkeit, beim Wunsch einer beruflichen Tätigkeit in der Kindertagesbetreuung in Krippe, Kita, Hort oder Ganztagschule neben der sozialpädagogischen Fachschulausbildung ein kindheitspädagogisches Studium zu absolvieren, das in der Regel an Hochschulen für angewandte Wissenschaften angeboten wird. Weil die Fachschulqualifikation weiter eine Option darstellt, wird von einer Teilakademisierung gesprochen. Unerwähnt bleibt in diesem Zusammenhang meistens, dass es sich nicht um die erste Teilakademisierung des Erzieher:innenberufs handelt: Seit der Gründung der Fachhochschulen 1970 in den alten Bundesländern und seit den 1990er Jahren in den neuen Bundesländern gibt es bereits eine akademische Ausbildungsalternative für junge Menschen, die an einer Tätigkeit in einem sozialpädagogisch oder heilpädagogisch geprägten Arbeitsfeld interessiert sind, für das die Erzieher:innenausbildung als generalistische Ausbildung gleichermaßen qualifiziert (i. d. R. für offene Jugendarbeit, stationäre Jugendhilfe, Tagesgruppen, Schulen und Heime für Menschen mit Behinderung).

Sowohl mit der historisch etwas zurückliegenden Teilakademisierung der Sozial- und Heilpädagogik ebenso wie mit der historisch jüngeren Teilakademisierung der Kindheitspädagogik war die Intention verknüpft, dass die Absolvierenden in den entsprechenden Berufsfeldern weitere und höhere Tätigkeiten für sich erschließen können (z.B. Leitung, Beratung, spezialisierte Bildung, jüngst auch Unterricht an Fachschulen).

Gemäß der Studiendatenbank der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF, 2023) werden in Deutschland mittlerweile mindestens 140 kindheitspädagogisch geprägte Studiengänge an insgesamt 75 Hochschulstandorten angeboten. Mit 86 Studiengängen dominiert das Format Vollzeitstudium, dennoch fällt die hohe Zahl an Teilzeitstudiengängen auf, 21 sind als Fernstudiengänge organisiert. Die meisten Studiengänge, nämlich 120, sind an Fachhochschulen oder Hochschulen für Angewandte Wissenschaften angesiedelt, 14 an Universitäten, 12 an Pädagogischen Hochschulen und 4 an Berufsakademien bzw. Dualen Hochschulen. 118 Studiengänge führen zum Bachelor, 32 zum Master, wobei letztere überproportional häufig an den wenigen Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen angeboten werden. Die Trägerstruktur zeigt eine allgemeine Entwicklung hin zu neugegründeten privaten Hochschulen: 75 Studiengänge sind in öffentlicher Hand, 17 in konfessioneller, 58 haben andere private Träger. (Weil nicht alle privaten Hochschulstandorte aufgeführt sind, wird die Zahl wahrscheinlich unterschätzt.) Wie das Statistische Bundesamt berichtet, stieg die Zahl der Absolvierenden in den ersten zehn Jahren kontinuierlich auf knapp 2.500, stagniert seither aber. Selbst wenn anders akademisch qualifizierte, so beispielsweise eine umrissene Gruppe unter den 16.000 Absolvierenden in Sozialer Arbeit, im erzieherischen Bereich berufstätig werden, dann stehen den akademisch Ausgebildeten dennoch jährlich über 32.000 fachschulqualifizierte Erzieher:innen gegenüber (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021).

## Zersplitterung der Ausbildung

In der Professionsgeschichte wechselten arbeitsfeldbezogene Varianten der Ausbildung (z.B. Krippenerzieherin, Kindergärtnerin, Horterzieherin, Heimerzieher) immer wieder mit generalistischen Ausbildungen (z.B. Erzieher:in). Gegenwärtig entsteht nachhaltig der Eindruck, dass die Akademisierung der Kindheitspädagogik wieder zu einer berufsfeldspezifischen Aufgliederung führt. Die ›Kindergärtnerin‹ ist wieder da, wenn das Studium der Kindheitspädagogik nur auf Kinder bis sechs Jahre ausgerichtet ist, die ›Horterzieherin‹ kommt hinzu, wenn die Studiengänge manchmal für die Tätigkeit mit Kindern bis zehn, selten bis 14 Jahre ausbilden. Diese Entwicklung überrascht, beklagten die Befürworter:innen der Akademisierung in Bezug auf die Fachschulqualifikation doch eine heterogene Ausbildung mit länderspezifischen Lehrplänen, unterschiedlichen Ausbildungsformaten (u. a. Vollzeit, Teilzeit oder duale Ausbildung) sowie eine trägerspezifischen Struktur- und Prozessqualität. Nun tragen die neuen kindheitspädagogischen Studiengänge in besonderem Maße zur Zersplitterung der Ausbildung in kindheits- und sozialpädagogischen Berufen bei, denn sie sind auch durch eine inhaltliche Profilbildung gekennzeichnet. Sie fokussieren in ihren Bezeichnungen für den Studiengang häufig Erziehung und Bildung, heißen einfach Kindheitspädagogik, akzentuieren aber auch Leitung, Beratung, Sozial- oder Qualitätsmanagement, Inklusion, Diversity, Kinderrechte oder Praxisforschung. Und sie unterscheiden sich – weitaus mehr als die Fachschulausbildung – durch unterschiedliche Studienformate. So kann Kindheitspädagogik ausbildungsintegrierend, berufsbegleitend, berufsintegrierend, praxisintegrierend erfolgen, als Vollzeitstudium, als Teilzeitstudium, Fernstudium und als Internationales Studium absolviert werden (Hochschulrektorenkonferenz, 2023).

## Studium ungleich Studium

Es gibt demnach eine Reihe von Unterschieden in der Struktur- und Orientierungsqualität der Studiengänge in Kindheitspädagogik, die eine ungleiche Akademisierung annehmen lassen, besonders, wenn diese auf der Prozessebene als unterschiedliche Niveaus erkennbar wird.

So unterscheiden sich bei einem Studium an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften oder an einer Universität schon die Eingangsbedingungen. Zulassungsvoraussetzung sind im ersten Fall ein Fachabitur, das auch über eine Erzieher:innenausbildung erlangt werden kann, im zweiten ein Vollabitur, teilweise sind Studiengänge durch einen Numerus clausus oder durch einschlägige Vorberufe zulassungsbeschränkt. Trotz Vereinheitlichungsbemühungen und Gleichstellung seit der Bologna-Reform werden an der Universität im Vergleich zur Hochschule höhere Anforderungen an selbstständiges Arbeiten gestellt, ist eine stärkere Ausrichtung auf Wissenserwerb und Wissenschaftlichkeit üblich. Die Hochschule für angewandte Wissenschaften bietet kleine Studiengruppen an, strukturiert das Studium vor und orientiert die Lehre stärker an praktischen Anforderungen – so zumindest lautet der Grundtenor bei einschlägigen Selbstdarstellungen von Hochschulen und einhelligen Studierendenmeinungen im Internet.

Aber auch die Hochschulen für angewandte Wissenschaften, an denen die meisten kindheitspädagogischen Studiengänge angesiedelt sind, stellen unterschiedliche Anforderungen an die Studierenden. In diesem Zusammenhang ist ein Ergebnis aus der bundesweiten Studie ›Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnenmerkmalen‹ (AVE) interessant. Mischo (2015) typisierte die teilnehmenden Hochschulen und Fachschulen nach inhaltlichen Kriterien, unter den drei identifizierten Hochschulprofilen konnte nur eines als ›sozialpädagogisch und wissenschaftlich‹ charakterisiert werden. Damit stellt das Bachelorstudium an der Hochschule nicht per se einen Unterschied zur Fachschulausbildung dar, sondern nur dann, wenn an der Hochschule

wissenschaftliches Arbeiten und Forschen als Kompetenzbereich tatsächlich umfassend gesichert wird. Je anwendungsbezogener die Lehre, desto eher verwischen die Grenzen zum Fachschulunterricht. Und je wissenschaftsorientierter, umso geringer ist wohl der Unterschied zwischen Hochschule und Universität.

Zudem sollte nicht vergessen werden: Die Akademisierung der Kindheitspädagogik ist nicht nur eine Teilakademisierung, sondern auch eine Bachelor-Akademisierung. Nur ungefähr ein Fünftel der Studierenden schließt an das Bachelorstudium ein Masterstudium an (Fuchs-Rechlin & Züchner, 2018). Vier Fünftel der Studierenden belassen es bei einem Bachelorstudium. In der Sozialen Arbeit, die eine ähnliche inhaltliche Zersplitterung der Studiengänge und eine ähnlich geringe Übergangsquote in den Weiterbildungsmaster aufweist, wird in Bezug auf das kürzere, praxisbezogene Bachelorstudium im Vergleich zu einem Diplomstudiengang vor der Bologna-Reform sogar von einer Deprofessionalisierung gesprochen (Meyer & Karsten, 2019).

Im Hinblick auf die Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik ist die Masterqualifizierung bedeutsam, weil sie zur Promotion führen kann und die junge Wissenschaft den eigenen Nachwuchs generieren muss. Wie bereits erwähnt, sind die Masterstudiengänge, die für ca. 30 Prozent der Bachelorstudierenden zur Verfügung stehen, ebenfalls heterogen in Bezug auf Hochschultyp und Studienformat. Auch sie unterscheiden sich in ihrem fachlichen Fokus auf Kindheitspädagogik oder sind eher an Aufgaben in Beratung, Management oder Leitung orientiert. Nicht alle sind gleichermaßen forschungsbezogen (Hechler u. a., 2021).

## **Bachelor-Akademisierung ohne formale Unterschiede**

Mit der Forderung nach Akademisierung ist in der einschlägigen Literatur häufig eine Abwertung der Fachschulqualifikation verbunden. Schon der Vergleich formaler Rahmenbedingungen als Aspekte von Strukturqualität erlaubt diese Einschätzung nicht.

Wie bereits erwähnt, werden im Deutschen Qualifikationsrahmen sowohl die dreijährige Erzieher:innenausbildung an einer Fachschule der Sozialpädagogik als auch der berufsqualifizierende früh- oder kindheitspädagogische Bachelorstudiengang auf Niveau 6 der Berufsabschlüsse eingestuft.

»Niveau 6 beschreibt Kompetenzen, die zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld benötigt werden. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.« (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2011, S. 7)

Im Vergleich zur Fachschulausbildung stellt der Bachelorabschluss demnach keine Höherqualifikation dar. In der Logik des DQR macht erst ein Masterstudium einen qualitativen Unterschied: Ein Masterstudium auf Niveau 7 ist mit der höheren Erwartung verbunden, im Beruf neue und komplexe Aufgaben lösen zu können.

Über den Vergleich der Strukturqualität an Fachschule und Hochschule, also curriculare Rahmenbedingungen, realer Workload oder Ausbildung des Personals, liegen wohl normative Beschreibungen (Robert Bosch Stiftung, 2011), aber wenig empirische Studien vor. Eine Analyse zu Lehrplänen und zu erbringendem Studien- und Arbeitsumfang an zwei Fachschulen und einer Hochschule führte im Ergebnis zu vergleichbaren Anforderungen. Auch im Kompetenzniveau in den abschließenden Prüfungen (als Anteile von Reproduktion und Eigenleistung) ließen sich keine nennenswerten Unterschiede

zwischen Fachschule und Hochschule feststellen (Pasternack & Strittmatter, 2012). Diese Erkenntnis, die mit der eingangs geschilderten Erfahrung im Übergang von Fachschule zu Hochschule übereinstimmt, trifft wahrscheinlich auch auf all diejenigen Hochschulen zu, die im breiten Spektrum der Leistungsanforderungen eine hohe Anwendungsorientierung und eine geringe Wissenschaftsorientierung in der Lehre umsetzen.

Im Vergleich der Qualifikation des Lehrpersonals punktet in offiziellen Gegenüberstellungen die Hochschule mit ›Promotion‹ im Vergleich zum ›Universitätsabschluss‹ der Lehrkräfte an Fachschulen (Robert-Bosch-Stiftung, 2011, S. 29). Schaut man in die Lehrpraxis, dann ist im Bachelorstudium die professorale Lehre allerdings nicht die Regel, viele Seminare werden von Bachelor- oder Masterstudierenden abgehalten oder über Lehraufträge von Praktiker:innen veranstaltet – Lehrpersonal, das auch im Falle einer Promotion an staatlichen Berufsbildenden Schule die Formalqualifikation der Lehrbefähigung (Masterabschluss und Referendariat) nicht erfüllen würde. Auch Professor:innen erfüllten diese Anforderungen nicht. Erst in jüngerer Zeit weichen in einigen Bundesländern die Anforderungen an das Lehrpersonal an Fachschulen auf, wenn beispielsweise Bachelorabsolvent:innen bereits während des Masterstudiums eingestellt werden (Bookhagen & Schmidt, 2022). Betrachtet man also das reale, durchschnittliche Qualifikationsniveau der Lehrenden an Hochschulen, dann könnte man sehr begründet die Einschätzung wagen, dass es nicht zwingend über dem an Fachschulen liegt.

In Bezug auf die Bewältigung professionsbezogener Probleme sei angemerkt, dass viele Veränderungen seit der Jahrtausendwende – der immense Ausbau an Ausbildungsplätzen, die Qualitätssteigerung der Erzieher:innenausbildung, die Verbesserung des Sozialprestiges des Berufs der Erzieher:in, die positive Einkommensentwicklung oder der höhere Männeranteil an den Fachschulen – nicht an die Akademisierung gebunden sind, sondern in den meisten Fällen Leistungen der Fachschulen darstellen (Pasternack, 2015).

## **Bachelor-Akademisierung ohne bedeutsame Wirkung**

Vor allem in den 2010er Jahren sind eine Reihe großer Forschungsvorhaben mit der Zielsetzung initiiert worden, die ersten Vorteile der Akademisierung zu evaluieren. Alle Befunde einer vergleichenden Professionsforschung, die die Prozess- und Ergebnisqualität an Fachschule und Hochschule abschätzen lassen, sind erwartungswidrig ausgefallen.

Es gibt bislang keine empirischen Hinweise, dass an Fachschulen oder Hochschulen unterschiedliche Leistungsgruppen anzutreffen sind. Die beiden Ausbildungsgruppen unterscheiden sich nicht in den leistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen Gewissenhaftigkeit oder Offenheit für Erfahrung (Verbeek, 2021b, 2021c). Untersuchte man das konkrete Lernen, dann fand sich unter Fachschüler:innen häufiger der Lerntyp der Maximalisten (d. h., sie interessieren sich für alle Ausbildungsinhalte), besonders oft der der Spezialisten (interessieren sich nur für bestimmte Inhalte aus dem Lehrplan) und nur sehr selten der problematische Lerntyp der Minimalisten (zeigen Arbeitsvermeidung). Die freieren Lernformate der Hochschule brachten doppelt so häufig Minimalisten hervor als das unterrichtliche Lernen an der Fachschule (Projektgruppe ÜFA, 2013).

Für beide Ausbildungsgruppen an Hochschule und Fachschule galten die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und ihre Bildung als wichtigste pädagogische Leitziele. Sie teilten eine ko-konstruktivistische Auffassung von Lernen, unterstützten also die Selbstbildung der Kinder in Beziehungen – wenn auch mit unterschiedlichen Akzenten auf Fremd- oder Selbststeuerung beim Lernen (Mischo u. a., 2012; siehe auch ► Kap. 6).

Kindheitspädagog:innen sind wie Erzieher:innen mehrheitlich direkt adressatenbezogen tätig. Es zeigt sich wohl schon zu Beginn der Berufstätigkeit eine Tendenz, bei einem kindheitspädagogischen Studium eher auf der organisationalen Ebene einzusteigen, ohne dass

die Effekte zum Stand der Untersuchung als bedeutsam interpretiert werden sollten (Göddeke u. a., 2017). Sowohl Fachschüler:innen als auch Hochschulstudent:innen fanden die jeweiligen Ausbildungs- bzw. Studieninhalte wichtig für den Beruf. Befragt nach dem subjektiven Kompetenzerleben schätzten sich Fachschüler:innen in den meisten Handlungsfeldern in geringem Maße sogar kompetenter für die Praxis ein als Hochschulstudent:innen (Mischo u. a., 2013). Ein Befund zur Ergebnisqualität von Ausbildung oder Studium ist besonders interessant, weil er nicht auf Selbstauskünften basiert: Im videografierten Alltagshandeln und in der Bildungsarbeit konnten bei Berufstätigen in der Kindertagesstätte keine Unterschiede zwischen Fachschul- und Hochschulqualifizierten gefunden werden. In einer binationalen Studie schnitten Hochschulqualifizierte in der Schweiz sogar schlechter ab als Fachschulqualifizierte in Deutschland (Kucharz u. a., 2015).

In einer weiteren binationalen Studie wurden bei Gymnasialqualifizierten Erzieher:innen in Luxemburg (Ausbildung in der 12. bis 14. Klasse), Fachschulqualifizierte und Hochschulqualifizierte in grenznahen Bundesländern zu langfristigen Auswirkungen von Ausbildung und Studium befragt. Nach vier bis sechs Jahren im Beruf schlugen sich eine höhere Ausgangsqualifikation, eine längere Ausbildungs- bzw. Studiendauer nicht in einer höheren Professionalität in der Berufspraxis nieder. Der Vergleich von Berufserfolgskriterien, die verschiedene berufliche Handlungskompetenzen betrafen, brachte keine oder sehr vereinzelt höchstens marginale Unterschiede zwischen den drei Qualifikationsgruppen hervor: Dies betraf den fachlichen und den personbezogenen Kompetenzerwerb im Rückblick auf die Ausbildung, die aktuelle Arbeitsfähigkeit und Zufriedenheit im Beruf, die Neigung zu Theorie-Praxis-Transfer, die Selbstbildung als Professionelle und auch das objektiv erhobene berufliche Grundwissen (Verbeek, 2021b, 2021c).

## **Akademisierung ohne Verwissenschaftlichung?**

Professionalisierung auf Hochschulniveau erfordert neben der Einführung von Studiengängen und einer Verwissenschaftlichung der Lehre auch den Aufbau eines eigenen Wissenskorporus. Eine Reihe ungünstiger Bedingungen erschweren Letzteres: Knapp 20 Jahre sind für eine Disziplinentwicklung eine kurze Zeit. Die Akademisierung findet vorrangig an Hochschulen für angewandte Wissenschaften statt, die Universitäten gegenüber objektiv im Nachteil sind, wenn es um eigene großangelegte Forschungsaktivitäten geht (niedriger Status der Professor:innen, hohes Lehrdeputat, geringer Zugang zu Drittmittelförderung, eingeschränktes Promotionsrecht an Hochschulen).

Von diesen ungünstigen Rahmenbedingungen könnte die Güte wissenschaftlicher Praxis in Forschung und Lehre allerdings auch unbeeinflusst sein. Stattdessen wird kindheitspädagogische Forschung immer wieder wegen einer fehlenden Wissenschaftlichkeit kritisiert (z.B. Liegle, 2006; Thole, 2008; Schmitt u. a., 2015). So bemängeln Fried und Roux (2013) Studien in der Kindheitspädagogik als »meist staatlich initiiert oder gesteuert, wie z.B. durch Bundes- oder Landesministerien ..., aber auch privat initiiert oder gesteuert (Robert Bosch Stiftung, Bertelsmann Stiftung, Telecom Stiftung usw.)« und vermissen »eine Grundlagenforschung, die offene Forschungsziele aufweist, bei der wissenschaftliches Erkenntnisinteresse im engeren Sinn im Vordergrund steht« (S. 13).

In Bezug auf die Lehre ist die neue Kindheitspädagogik in hohem Maße auf die tradierte wissenschaftliche Expertise aus den sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen angewiesen. Schaut man in die Modulhandbücher, dann zählen dazu in besonderem Maße die Psychologie (z.B. Entwicklungspsychologie, Beobachtungs- und Gesprächsmethoden, Psychische Störungen im Kindesalter, Resilienzförderung u. v. m.) und Pädagogik, Bildungswissenschaften oder Soziale Arbeit (z.B. Bildungsbereiche, Didaktik, Qualitätsmanagement, Sozialraumorientierung). Inhalte aus den Bezugswissenschaften

werden auf die Tätigkeit in der Kindertagesbetreuung angewendet bzw. sind durch die lange Ausbildungstradition an Fachschulen bereits in Lehrbüchern didaktisch aufbereitet. Die Bezüge zur tradierten universitären Pädagogik und zu den Bezugswissenschaften Psychologie, Soziologie, Rechtswissenschaften sind weitestgehend ungeklärt (Hechler u. a., 2021). Im Falle der Bezugswissenschaft Psychologie lässt sich auf verschiedenen Ebenen (Personal, Lehrbücher, Theorien) eine subtile Übernahme genuin psychologischer Expertise in einen dann als pädagogisch deklarierten Wissensbestand nachweisen (Verbeek, 2017d).

Die geringe Verwissenschaftlichung der Kindheitspädagogik zeigt sich auch darin, dass es nur eine einschlägig auf die neue Disziplin ausgerichtete wissenschaftliche Fachzeitschrift gibt. Allein die 2011 gegründete ›Frühe Bildung‹ publiziert wissenschaftliche Studien wie Querschnittsstudien oder Kohortenstudien in einem Peer Review-Verfahren, also Beiträge hoher empirischer Evidenz. Seit 2018 gibt es die an qualitativen Methoden ausgerichtete ›Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung‹ und seit 2019 ›Elementarpädagogische Forschungsbeiträge‹ als Online-Zeitschriften. Alle anderen kindheitspädagogischen Fachblätter erfüllen Kriterien an ein Wissenschaftsorgan nicht, selbst wenn sie in den Bibliotheken von Hochschulen und Universitäten in der Regel zum Bestand gehören. Fachzeitschriften wie ›Kindergarten heute‹, ›Kleinstkinder‹, ›Theorie und Praxis der Sozialpädagogik‹, ›klein & groß‹ publizieren in ihren theoretischen Teilen vorrangig Expertenurteile und Praxisberichte, also Beiträge niedrigster empirischer Evidenz (Bonerz, 2021).

Schaut man nun in die Lehre, dann fordern einschlägige Qualifikationsrahmen für die Bachelorebene und auch in Abgrenzung zur Fachschulqualifikation Kompetenzen in Recherche und Forschung (Robert-Bosch-Stiftung, 2011; Kultusministerkonferenz, 2017). Nach einschlägigen Einführungsveranstaltungen mit einem Fokus auf wissenschaftliches Schreiben wird in kindheitspädagogischen Studiengängen in der Regel eine weitere Veranstaltung zu empirischen Forschungsmethoden angeboten – wie in der Sozialen Arbeit, aber im Gegensatz zu einem universitären Studium erst am Ende eines Ba-

achelorstudiums. Bei der Lehre in fast allen Semestern zuvor kann also nicht auf (zumindest passive) Grundkenntnisse in Forschungsmethoden zurückgegriffen werden, was die evidenzbasierte Lehre erschwert und das Verständnis für die wissenschaftliche Erzeugung von Wissen vermindert.

Einen ausführlichen Überblick über die Errungenschaften der noch jungen Disziplin Kindheitspädagogik und über die Herausforderungen der weiteren Entwicklung als Wissenschaft findet sich bei Hechler u. a. (2021). Zusammenfassend sprechen die Autor:innen von einer »Disziplin im Werden« (S. 80).

## **Chancen, Risiken und Irrwege**

Die Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge seit 2004 zielte auf eine Qualifizierung des Personals und eine verbesserte Professionalisierung in der Kita-Praxis. Die neuen Studiengänge stehen dabei in historischer und bildungspolitischer Kontinuität mit einer ersten Teilakademisierung der Ausbildung an Fachschulen, und zwar der Einführung sozial- und heilpädagogischer Studiengänge ab 1970 an den neu gegründeten Fachhochschulen. Vor dem Hintergrund einer über 200-jährigen Berufsgeschichte stellt die Teilakademisierung der Kindheitspädagogik nun einen vorläufigen Endpunkt der Professionalisierung dar.

Die Chancen einer Hochschulqualifikation in der neuen sozialwissenschaftlichen Disziplin Kindheitspädagogik liegen vor allem in den Karrieremöglichkeiten: Das grundständige Studium der Kindheitspädagogik bietet eine Ausbildungsalternative zur sozialpädagogischen Fachschule. Als weiterbildendes Studium und bei vorheriger Berufsausbildung ermöglicht es eine spezialisierte Berufsqualifikation mit beruflichen Aufstiegschancen. Und nicht zuletzt schafft ein Bachelorstudium Zugänge zu einem Master- oder gar Promotions-

studium, einer wissenschaftlichen Qualifikation mit qualitativem Unterschied im Ausbildungsniveau.

Gemessen an der ursprünglichen Absicht, durch eine zunehmende Akademisierung die Fachschulqualifikation zu ersetzen oder zumindest dem Fachkräftemangel entschieden entgegenzuwirken, ist die Bilanz nach 20 Jahren wenig erfolgreich. Die früh- und kindheitspädagogischen Studiengänge machen höchstens ein Zehntel der Qualifizierungen an Fachschulen für Sozialpädagogik aus, ein weiterer, aufgrund der Personalsituation auch notwendiger Ausbau an Studienplätzen ist nicht abzusehen. Der andauernde Fachkräftemangel wird weiter von den Fachschulen, nicht von den Hochschulen aufgefangen.

Die ersten, aber erstaunlich übereinstimmenden Ergebnisse einer vergleichenden Professionsforschung zeigen deutlich, dass mit der aktuellen Akademisierung, die vorwiegend auf Bachelorniveau stattfindet, nicht von einem qualitativen Sprung in der Professionalisierung auszugehen ist. Die Prozess- und Ergebnisqualität, die bislang während der Ausbildung an Fachschule oder Hochschule, nach Ausbildungs- oder Studienende und auch im Berufsleben gemessen werden konnte, unterscheidet sich nicht bedeutsam in Abhängigkeit von der Art der Qualifikation, zeigt sich vereinzelt auch erwartungswidrig. Die Organisation von Berufsausbildung an Hochschulen macht also nur einen Unterschied, wenn Professionalisierung als Verwissenschaftlichung vorangetrieben wird.

Dass die Kindheitspädagogik sich als Disziplin erst noch entwickeln muss, ein Ausbildungskonsens gegen eine Zersplitterung der Inhalte helfen könnte, die Klärung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu den Nachbardisziplinen noch aussteht – all dies ist der kurzen Zeit seit der Gründung der Studiengänge geschuldet.

Zwei große Gefahren sind erkennbar. Eine betrifft die Ideologisierung von Konzepten, Inhalten und die Erschwernisse einer grundlagenorientierten, ergebnisoffenen und evidenzbasierten Forschung. Eine weitere große Gefahr besteht darin, die Verwissenschaftlichung der Studieninhalte nicht nachhaltig genug zu verfolgen und sich durch eine von Studierenden oftmals eingeforderte An-

wendungsorientierung in der Lehre verführen zu lassen. In Ergänzung des oben aufgeführten Tadelns im Titel einer Publikation »Man sollte nicht so tun, als sei die Fachschule eine heimliche akademische Ausbildung« (Schäfer, 2013) muss dann gleichermaßen gewarnt werden: Man sollte nicht so tun, als sei die Hochschule eine berufspraktische Ausbildung.

Es spricht natürlich nichts gegen eine Akademisierung, ich gehöre zu ihren Befürworter:innen – wenn es denn eine ist. Damit die neuen Studiengänge einen Mehrwert garantieren, braucht es an Hochschulen für angewandte Wissenschaften die Sicherstellung einer professoral geprägten Lehre, die Wissenschaftsorientierung vorlebt und mit Anwendungsorientierung verbindet, eine Profilbildung in Abgrenzung zu Fachschule auf der einen Seite und Universität auf der anderen Seite. Und es braucht grundständige Studiengänge mit durchlässigen Qualifikationswegen (Hoppe, 2011), damit in Zeiten massiven Personal Mangels Fachkräfte den Mehraufwand mit doppelt – im Falle einer Vorbildung als Sozialassistent:in auch dreifach wiederholten Ausbildungsinhalten bei nicht ausreichend differenzierten Kompetenzniveaus nicht betreiben müssen. In diesem Zusammenhang sind Studiengänge, die auf einer Fachschulausbildung aufbauen, zu begrüßen.

# 4 Haltung – Professionalisierung oder Deprofessionalisierung?

In Unterrichtsgesprächen über die Rolle der Person für den Erfolg der pädagogischen Arbeit in der Kindertagesstätte zeigen sich recht typische Einstellungen und Antwortmuster unabhängig von den Lerngruppen an Fachschule oder Hochschule, in Teilzeit- oder Vollzeitformaten, in Studiengängen der Kindheitspädagogik oder Sozialen Arbeit, auf Bachelor- oder Masterniveau. Die Frage am Ende der Diskussionen »Wie viel Prozent trägt die Person, wie viel Prozent die Fachkompetenz zum Erfolg der praktischen Berufstätigkeit bei?« beantwortet die Mehrheit mit einem Personanteil von 60 bis 80 Prozent. Unter 50 Prozent liegt kaum jemand, wobei diejenigen, die glauben, dass Personmerkmale nur die Hälfte ausmachen, in der Studierendengruppe bereits einen gewissen Legitimationsdruck verspüren, dass sie nicht höher für Personmerkmale gevotet haben. Die Frage, worin der erfolgsversprechende Anteil der Person ganz konkret besteht, ruft eine Fülle an Persönlichkeitsmerkmalen und Werthaltungen hervor, oft auch mit einem Selbstbewusstsein vorgetragen, allein weil man zur Gruppe der in Ausbildung und Studium Aufgenommenen gehört, verfüge man schon per se über diese Merkmale. Und jeder:r kennt gleich ein paar Kolleg:innen, die besser nicht in der Kita arbeiten sollten ...

Die Rolle der Person in pädagogischen Berufen, meist als »Professionelle Haltung« bezeichnet, wabert nicht nur als wirkmächtiges Konstrukt durch Ausbildung und Studium. Auch der Blick auf Rahmenmodelle, die den Kompetenzerwerb in frühpädagogischer Ausbildung oder Studium beschreiben und normativ festlegen, macht deutlich, dass die Haltung Professioneller für die Entwicklung be-

ruflicher Handlungskompetenz als bedeutsam erachtet wird. Dennoch entsteht der nachhaltige Eindruck: Im Gegensatz zu den Lernbereichen fachlicher Kompetenzen weiß man nicht so richtig, wo man mit ihr hinsoll. Quer, hinter oder unter – die Raummetaphorik in der Definition eines vielbeachteten frühpädagogischen Rahmenmodells (bezugnehmend auf die Kompetenzmodellierung bei Fröhlich-Gildhoff u. a., 2011) trägt eher zur Verwirrung als zur Klärung bei:

»Quer zu den Prozessschritten und Handlungsfeldern liegt die professionelle Haltung, die als handlungsgenerierende Struktur hinter der Ebene der Disposition liegt und die pädagogische Arbeit grundlegend beeinflusst.« (Robert Bosch Stiftung, 2011, S. 46)

Analysiert man des Weiteren die vielen länderspezifischen Curricula zur Erzieher:innenausbildung, dann findet man unterschiedlichste Versionen der Rolle der Person für die Berufstätigkeit: inhaltlich blumig ausformulierte Schülerideale, die berufspädagogisch tradierte, allgemeine Unterscheidung in Selbst-, Sozial-, Methoden- und Lernkompetenzen, lange Listen ungeordneter berufsbezogener Kompetenzen und nur in seltenen Einzelfällen konkretisierte Verknüpfungen von Personal- und Fachkompetenzen (im Überblick: Verbeek, 2016b).

In Kapitel 4 soll es darum gehen, in der weitestgehend ungeordneten einschlägigen Literaturlage zum Konzept der Haltung in kindheitspädagogischen Berufen verschiedene Perspektiven zu identifizieren und sie dann auf ihre Begründung oder Tauglichkeit für die Professionalisierung hin zu bewerten.<sup>1</sup>

---

1 Bei dem Kapitel handelt es sich um die Ausarbeitung eines Vortrags vom 19.12.2018 an der Hochschule Koblenz und eines kurzen Beitrags im Heft 12/2019 in der Zeitschrift ›Theorie und Praxis der Sozialpädagogik‹ (Verbeek, 2019d).

## **Perspektive 1: Haltung als ideale Persönlichkeitsmerkmale**

Die zu Beginn des Kapitels geschilderte Beobachtung, dass für eine beträchtliche Anzahl Studierender 60 bis 80 Prozent des Berufserfolgs in einschlägigen, charakterologisch zugeschriebenen idealen Persönlichkeitsmerkmalen der Professionellen liegen und nicht in fachlichem und methodischem Wissen, findet eine empirische Bestätigung, selbst wenn in der Studie von Brielmeier und Roth (2021) genau umgekehrt, nämlich nach der Bedeutung von Fachwissen, gefragt worden war. Unter Berufstätigen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik findet ein Drittel der Befragten Fachwissen praktisch anwendbar (›Aufgeschlossene Haltung‹), ein gutes Drittel findet Wissen unbedeutend (›Distanzierte Haltung‹), ein knappes Drittel erzählt von einer positiven Einstellung, handelt aber nicht danach (›Ambivalente Haltung‹). Dass eine große Zahl Studierender und Berufstätiger weniger auf fachliche Ausbildungs- und Studieninhalte, sondern auf die Wirkung der Person setzt, führt zu Perspektive 1: ›Haltung als ideale Persönlichkeitsmerkmale‹.

Wer professionsgeschichtlich informiert ist, weiß sich um ca. 180 Jahre zurückversetzt, als in den aufkommenden Kleinkindbewahranstalten mit einer natürlichen, mütterlichen Begabung der Aufsichtspersonen gegen eine Professionalisierung des Personals argumentiert wurde. So wird in einem preußischen Erlass aus dem Jahr 1839 ziemlich klar geschildert, wie eine Frau auch ohne eine fachliche Ausbildung erfolgreich betreuend und erzieherisch wirken kann:

»Es genügt vielmehr vollständig, wenn dergleichen Leute das gegründete Zeugnis eines frommen Sinnes, eines unbescholtenen Rufes und eines tadellosen Wandels für sich haben, wenn sie noch in den kräftigeren Lebensjahren stehen und heiteren Gemütes sind, wenn sie sich einfach, klar und bestimmt auszudrücken wissen, mit der Freundlichkeit den rechten Ernst verbinden und mit der Sanftmut und Geduld die nötige Willenskraft und Beharrlichkeit

vereinigen, insbesondere aber, wenn sie Liebe zu Kindern haben und sich der unentbehrlichen Gabe der Anregung und der Mitteilung erfreuen, durch die sie allein mit Erfolg auf das Innere der Kleinen einzuwirken vermögen.« (Intelligenz-Blatt der Königlichen Regierung von Schwaben und Neuburg, 1839, zitiert nach Berger, 2017, S. 2)

Konstrukte wie ›Geistige Mütterlichkeit‹ bei Friedrich Fröbel und seiner Nichte Henriette Schrader-Breyman im 19. Jahrhundert, das reformpädagogischen Konzepten entnommene, ursprünglich auf Lehrer:innen gemünzte Narrativ einer wirkmächtigen ›Erzieherpersönlichkeit‹, persönlichkeitspsychologische Zugänge im 20. Jahrhundert (Derschau, 1976) bei andauernder Orientierung an einem Mütterlichkeitsideal bis in die 1960er Jahre (Rabe-Kleberg, 2006) oder die Idee der ›Person als Organon sozialer Arbeit‹ (Blaha u. a., 2013) suggerieren bis heute, dass die Person zum wichtigsten Wirkfaktor kindheitspädagogischer Arbeit wird. In der Regel ist damit auch die vereinfachte Vorstellung verbunden, dass ein Set an Persönlichkeitsmerkmalen im Idealfall schon bei der Entscheidung für den Beruf vorhanden ist, also nicht erst qualifiziert werden muss, in der verbreiteten Vorstellung von Persönlichkeitsmerkmalen als unveränderliche Eigenschaften auch gar nicht gelehrt werden könnte.

In diesem Zusammenhang ist von Interesse, ob überhaupt empirische Forschungsergebnisse zu berufsförderlichen Persönlichkeitsmerkmalen oder zum Persönlichkeitsprofil von Professionellen in kindheitspädagogischen Berufen vorliegen. Die Befunde sind überschaubar: Systematische arbeitsfeldbezogene Analysen in Bezug auf förderliche Personmerkmale fehlen, ad hoc-Listen wünschenswerter Merkmale sind häufig, vor allem in Rahmenplänen und Curricula, werden aber nicht empirisch untersucht. In der neueren Professionsforschung wurden vereinzelt die Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit, Offenheit für Erfahrung und Psychische Stabilität zur Klärung der Persönlichkeitsstruktur angehender kindheitspädagogischer Fachkräfte herangezogen. Ab und zu interessierte in salutogenetischen Forschungsarbeiten die psychische Belastbarkeit, das Gesundheitsverhalten oder

der Arbeitsstil der Professionellen in der Kindertagesbetreuung. Trotz einer geringen Anzahl an einschlägigen Studien ist das Bild, das sich von der psychischen Disposition von Fach- und Hochschüler:innen ergibt, doch recht gut erkennbar.

So zeigte der Vergleich der Daten von Fachschüler:innen mit einer bevölkerungsrepräsentativen Stichprobe, dass angehende Erzieher:innen sich in zwei Big-Five-Persönlichkeitsmerkmalen unterscheiden. Sie waren offener und sozial verträglicher als der Bevölkerungsdurchschnitt, in anderen Persönlichkeitsfaktoren im Big-Five-Modell, also in Gewissenhaftigkeit, Extraversion und Emotionaler Stabilität, ähnelten sie der Allgemeinheit. Allerdings waren die Männer in Ausbildung erkennbar weniger gewissenhaft als die Männer im bundesdeutschen Durchschnitt, was eine kritische Perspektive auf die neuen Männer in der Kindertagesstätte wirft (Smidt & Roux, 2015). Studien an verschiedenen Ausbildungs- und Studiengängen machten deutlich, dass es sich in Bezug auf die Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale um eine weitestgehend homogene Gruppe handelt, unabhängig vom Niveau und der eher kindheitspädagogischen oder sozialarbeiterischen Ausrichtung von Ausbildung oder Studium (Verbeek, 2021b), bei Hinweisen auf leichte Selektionseffekte in Abhängigkeit von der inhaltlichen Ausrichtung des Weiterbildungsmasters (Verbeek, 2023a). Es sind aber eher die Introvertierten unter den Fach- und Hochschüler:innen, die in die Kita wechseln, weniger die Extravertierten (Fuchs-Rechlin u.a., 2015; Verbeek, 2020b).

Aufgrund der teilweise belastenden Anforderungen in sozialpädagogischen Berufen ist besonders die Ausprägung des Big-Five-Persönlichkeitsmerkmals Emotionale Stabilität interessant. Emotional stabile Personen zeigen eine positive Grundstimmung, bewältigen Stress funktional und erleben sich als angst- und beschwerdefrei (Stemmler, Hagemann, Amelang & Bartussek, 2011). In der berufsbezogenen salutogenetischen Forschung fallen Professionelle in der Kindertagesbetreuung immer durch psychische Belastungen auf (Schneewind & Böhmer, 2012; Jungbauer, 2013; Viernickel & Voss, 2013). Backhaus u. a. (2018) befragten über 1.900 Fachkräfte: Fast die

Hälfte zeigte ein auffälliges Screening in Bezug auf Depressivität, fast 90 Prozent beschrieben Gratifikationskrisen, erlebten also eine mangelnde Entschädigung ihrer erbrachten Leistungen, und über 50 Prozent hatten eine Neigung zur Verausgabung. Vor dem Hintergrund dieses Belastungserlebens ist die Empfehlung, eine verbesserte Strukturqualität – unabhängig von einer Wirkung auf pädagogische Prozesse – auch unter dem Aspekt der psychischen Gesundheit des Kita-Personals einzufordern, unmittelbar nachvollziehbar (Viernickel u. a., 2017; siehe ► Kap. 2). Dass hohe psychische Labilität und ungünstige Arbeitsstile des Kita-Personals sich nicht zwingend nur aus den Belastungen im Beruf ergeben müssen, sondern schon vor der Berufstätigkeit erkennbar sind, legen die wenigen salutogenetischen Studien vor dem Berufseintritt nahe: Bereits in der Ausbildungsgruppe findet sich ein problematisches Gesundheitsverhalten mit Neigung zu Depressivität und Passivität in Bezug auf den Arbeitsstil (Többen, 2008; Lohbeck, 2017) oder im Erleben von Stress und Beschwerden (Schwarzer, 2019). Auch eine Berufsfeldpräferenz junger Absolvierender an Fachschulen für die psychisch anspruchsvolle Heimerziehung im Gegensatz zur Kindertagesbetreuung in Krippe und Kita geht nicht – wie zu erwarten wäre – mit höheren psychischen Ressourcen einher (Verbeek, 2020b). Die Datenlage spricht also nicht für uneingeschränkt förderliche Personmerkmale in Bezug auf die Belastbarkeit oder den Arbeitsstil in der Ausbildungsgruppe.

In Bezug auf die eingangs gestellte Klassifikationsfrage nach dem prozentualen Anteil der Person am Erfolg kindheitspädagogischer Arbeit sind die folgenden empirischen Ergebnisse interessant. In den seltenen Studien zur Vorhersage von Ausbildungs- und Studienerfolg erklären Persönlichkeitsmerkmale und Lernkompetenzen (allen voran Gewissenhaftigkeit oder selbstbestimmte Motivation) den Aufbau von Fachwissen bis zu 10 Prozent (Mischo, 2015; Smidt, 2015). Unter Einbezug weiterer Erfolgsmaße wie Praxisnoten, Neigung zur Selbstbildung, Lerntransfer oder subjektives Kompetenzerleben machen nicht-fachliche, also personnahe Kompetenzen je nach Kriterium 9 bis 31 Prozent aus, im Durchschnitt 21 Prozent (Verbeek, 2016b).

Zum Vergleich: In der sehr elaborierten Therapieforschung geht man von 5 bis 10 Prozent aus, die am Therapieerfolg auf die Person der Therapeut:in zurückgehen (Strauss & Willutzki, 2013). Von den spekulierten 60 bis 80 Prozent Personanteil sind alle bislang verfügbaren empirischen Werte weit entfernt.

## **Perspektive 2: Haltung als professionell überformter Habitus**

Vor allem über Rahmenkonzepte und Curricula frühpädagogischer Aus- und Weiterbildung breitet sich aktuell eine Sichtweise aus, die einen Mehrwert in der vertieften Reflexion und beruflichen Überformung lebensgeschichtlicher Prägungen vermutet und im Folgenden als Perspektive 2 erörtert wird: »Haltung als professionell überformter Habitus«.

Unter Rückgriff auf einen soziologischen Habitus-Begriff nach Pierre Bourdieu erfolgt die Beschreibung einer professionellen Haltung dann mit einem Fokus auf individuell-biografische Vorerfahrungen. Studierende sollen dazu angeleitet werden, biografische Erfahrungen in Familie, Kindertagesstätte, Peer Group oder Schule zu reflektieren, um bedeutsame berufsrelevante Personalkompetenzen aufzubauen. Folgt man dabei der Forschungsgruppe Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms und Richter (2011), dann wird die Verberuflichung zu einem langandauernden Prozess in Aus- und Weiterbildung sowie Berufstätigkeit:

»In professionellen Kontexten gehört es demnach zu den zentralen Anforderungen, diese handlungsleitenden Orientierungen immer wieder kritisch und mit Bezug zur eigenen Biografie zu reflektieren. Empathiefähigkeit, Feinfühligkeit und sensitive Responsivität, eine ressourcenorientierte Perspektive, Offenheit für und Wertschätzung von Diversität sowie biografische Kompetenz, Selbstreflexivität und eine forschende Haltung sind dabei keine

kurzfristig zu erlernenden Kompetenzen, sondern habituelle Orientierungen, die in Lebensgeschichten tief verwurzelt sind und im Rahmen von längerfristig angelegten Professionalisierungsprozessen einsozialisiert werden müssen.« (Nentwig-Gesemann u. a. 2011, S. 17; Hervorhebungen im Original)

Auch in der Konzeption der professionellen Haltung nach dem funktionsanalytischen Persönlichkeitsmodell von Julius Kuhl hat die professionelle Haltung ihren Ausgangspunkt im biografischen Selbst der pädagogischen Fachkraft (Kuhl u. a., 2014a, 2014b).

»Eine professionelle Haltung ist ein hoch individualisiertes (d. h. individuelles, idiosynkratisches) Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt, die wie ein innerer Kompass die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität des Urteilens und Handelns ermöglicht.« (Kuhl u. a., 2014b, S. 107)

Wichtig wird die Entwicklung sogenannter kontrollierter Zweitreaktionen, die einen professionellen Abstand zu unkontrollierten, biografisch begründeten Erstreaktionen herstellen lassen (Herrmann, 2019).

Die am Beispiel zweier gegenwärtiger Konzeptionen aufgezeigte Betonung biografischer Selbstreflexion bei der Entwicklung einer professionellen Haltung nimmt die tradierte Idee auf, dass erst die Kenntnis der eigenen Person mit ihren Stärken und Schwächen sowie das Wissen um eigene Verhaltens-, Reaktions- und Interaktionsmuster ein störungsfreies pädagogisches Handeln ermöglicht (Röhler u. a., 2018). Und sie verweist – entweder im Kontext eines soziologischen Habitus-Konzepts oder einer trait-orientierten Persönlichkeitspsychologie – auf langwierige Überformungsprozesse in Ausbildung und Beruf.

Wie bereits in der Einführung des Kapitels an Rahmenmodellen für Aus- und Weiterbildung angesprochen, bleibt die Verknüpfung einer derart konzipierten professionellen Haltung mit Fachkompetenzen weitestgehend offen. In dem in der Ausbildungscommunity bekannt gewordenen ›Allgemeinen Kompetenzmodell‹ von Fröhlich-Gildhoff,

Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011) liegt die Haltung als blauer, allumspannender Kreis und damit letztendlich als unspezifische Wirkgröße unverbunden hinter dem ansonsten sehr ausdifferenzierten Modell beruflichen Kompetenzaufbaus (vgl. hierzu auch die Kritik bei Schwer u. a., 2014).

Die Betonung von Selbstreflexion als wichtige Selbstkompetenz kann zudem eine Reihe von Problemen mit sich bringen. Die auffallend wortreichen und dennoch nebulös bleibenden Ausführungen zur professionellen Haltung erschweren das Verständnis. Selbst wenn in den beiden dargestellten Modellierungen wahrscheinlich nicht intendiert, könnte der Eindruck entstehen, die Haltung sei beliebig, sozusagen privat wählbar – eine Einschätzung, die tatsächlich auch in verschiedenen anwendungsnahen Publikationen anklingt (Klein & Vogt, 2015; Esser, 2019; Gabel, 2019). Des Weiteren weisen empirische Studien u. a. im Rahmen des Inventars sozialer Kompetenzen (Kanning, 2009) darauf hin, dass Selbstaufmerksamkeit neben positiven Effekten auf die soziale Kompetenz auch die problematische Wirkung der grüblerischen Selbstbeschäftigung und Depressionsneigung mit psychosomatischen Beschwerden haben kann. In Evaluationsstudien korreliert Selbstreflexion mit Neurotizismus und trägt nicht zur Vorhersage von Zufriedenheits- oder Leistungsparametern in der Ausbildung oder in sozialen Berufen bei (Kanning, 2009), auch nicht bei angehenden Erzieher:innen (Verbeek, 2016b).

## **Perspektive 3: Haltung als Anbindung an eine Ideenlehre**

Bei dieser Perspektive auf die Person generieren Weltanschauungen, Denkart oder auch berufsbezogene Theorien ein Bündel geistiger, ethischer, mitunter auch gefühlsmäßiger Einstellungen, die dann auf das konkrete pädagogische Handeln regulierend wirken sollen. Zwi-

schen Ideenlehre und dem konkreten Handeln im Beruf tritt die Haltung einer Person als Verbindungsstück. Perspektive 3 meint: ›Haltung als Anbindung an eine Ideenlehre‹.

Die Leitbilder für Einstellungen und Grundhaltungen einer Professionellen können sehr unterschiedlicher Provenienz sein: Religiöse Werte, reformpädagogische Konzepte, aber auch sozialpolitische Visionen wie Inklusion oder soziale Gerechtigkeit fallen darunter. Zum breiten Spektrum eines möglichen ideellen Überbaus gehören auch philosophische oder psychologische Theorien, Handlungskonzepte der Sozialen Arbeit oder der Kindheitspädagogik. Einige Beispiele für eine weltanschauliche oder theoretische Prägung der Haltung seien im Folgenden kurz ausgeführt.

Weltanschaulich verankerte Leitbilder werden beispielsweise durch die verschiedenen Träger der freien Wohlfahrtspflege expliziert und im Idealfall über die Mitarbeitenden in die konkrete pädagogische Tätigkeit hineingetragen. Bis heute sind Caritas und Diakonisches Werk mit Abstand die größten Arbeitgeber:innen (Bieker & Niedecken, 2021). Ihre christlichen Leitbilder vermitteln die Achtung der Würde des anderen, die Gleichheit der Menschen und die Unterstützung Benachteiligter, das Gebot der Nächstenliebe, die christliche Soziallehre, aber auch ordensspezifische Traditionen der Förderung wie z.B. Mädchenbildung (Ursulinen) oder Berufsförderung (Don Bosco). Im Vergleich dazu setzen Träger wie die Arbeiterwohlfahrt andere Schwerpunkte, tragen dazu bei, Soziale Arbeit zu politisieren, und verfolgen seit ihrer Gründung Ideale der Arbeiterbewegung und die Umsetzung sozialer Gerechtigkeit. Träger der Behindertenhilfe, wie die in den 1960er Jahren gegründete Lebenshilfe, treten für das Leitbild Inklusion und gesellschaftliche Teilhabe ein und sind diesbezüglich Ideengeberin.

Bereits an dieser Stelle sei kritisch angemerkt, dass Wohlfahrtsverbände und ihre pädagogisch Tätigen im Lauf der Geschichte nicht nur eine förderliche weltanschauliche Rahmung nutzen konnten, sondern sich auch für menschenverachtende Ideologien vereinnahmen ließen oder lassen mussten, weil sonst erhebliche Nachteile, Berufsverbot oder gar Todesgefahr drohten. Negative Beispiele sind

die Ausrichtung der Wohlfahrtspflege, Jugendfürsorge und der Kinderbetreuung während der NS-Zeit an einem rassistischen, völkischen, auf Kameradschaft und körperliche Ertüchtigung beruhenden Erziehungsideal. Die Pädagogik richtete sich nur an sogenannte förderwürdige Kinder und Jugendliche und nicht an Kinder und Jugendliche, die aufgrund ihres jüdischen Glaubens, einer Behinderung, ihrer Zugehörigkeit zur Gruppe der Sinti und Roma oder aufgrund ihrer Herkunft aus prekären Familienverhältnissen verfolgt, misshandelt und getötet wurden. Auch das erzieherische Ziel einer sozialistischen Persönlichkeit in der ehemaligen DDR ist ein Beispiel deutscher Geschichte, die im Namen der sozialen Arbeit für Andersdenkende Leid und Verfolgung mit sich brachte.

Aber nicht nur Weltanschauungen, sondern auch Theorien aus Pädagogik, Psychologie, Sozialer Arbeit und Kindheitspädagogik formen verschiedene Haltungen der Professionellen und führen bekanntermaßen zu höchst unterschiedlichem Handeln in der Praxis. Auch hierzu seien nur einige hervorstechende Beispiele genannt. Eine Pädagogik mit »Herz, Hand und Verstand« im Sinne Pestalozzis betont die Ganzheitlichkeit der Förderung. Das Prinzip »Hilf mir, es selbst zu tun« in der Montessori-Pädagogik, der »Raum als dritter Erzieher« in der Reggio-Pädagogik schaffen konzeptuelle Begründungen für das selbstbestimmte Lernen von Kindern und definieren die Rolle der pädagogischen Fachkräfte als Lern- und Entwicklungsbegleiter:in. In der Waldorf-Pädagogik, in der die Idee dominiert, dass ein Kind durch Beobachtung und Nachahmung lernt, ist die Rolle der pädagogischen Fachkraft wiederum eine aktive. Und abseits der reformpädagogischen Konzepte wurden allein innerhalb der letzten fünfzig Jahre in der Kindertagesbetreuung die konservativ wirkenden Reifungstheorien abgelöst durch den Funktionsansatz, dann durch den Situationsansatz, bis dieser dann seit 20 Jahren vom Bildungsansatz übertroffen wurde (siehe ► Kap. 6).

Auch eine Reihe psychologischer Theorien setzen einen klaren Rahmen in der Kindheitspädagogik, allen voran die umfassende Expertise der Entwicklungspsychologie und im Falle der Prävention von Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen die Expertise aus

Klinischer Psychologie oder Psychotraumatologie (siehe ► Kap. 2). Gerade in der Kita-Eltern-Kooperation waren lange Zeit Ansätze der Personzentrierten Psychologie nach Carl Rogers interessant, der vorrangig Empathie, Wertschätzung und Kongruenz als wirkmächtige Gesprächshaltungen von pädagogisch Professionellen ansah. Mittlerweile verbreiten sich erste systemische Konzepte in der Kindertagesbetreuung (Leupold, 2006; Verbeek, 2019c; Roth, 2022).

Probleme mit einer an Weltanschauungen, pädagogischen Konzepten oder Paradigmen gebundenen professionellen Haltung ergeben sich immer dann, wenn die Anwendung von Theorien verkürzt oder fehlerhaft erfolgt, wie es für verschiedene Leitbegriffe in den folgenden Kapiteln noch ausgeführt wird. Gründe für Missverständnisse können in der Theorie, ihrer Praxisferne, ihrer verkürzten Vermittlung, ausbleibender Selbstbildung seitens der kindheitspädagogischen Fachkräfte, schlichtweg aber auch in einer fehlerhaften Auffassung liegen.

Nicht umsonst wurde Perspektive 3 als Anbindung der Haltung an eine ›Ideenlehre‹ bezeichnet. Der Begriff ›Ideenlehre‹ ist neutral gemeint, der bildungssprachliche Begriff ›Ideologie‹ wurde für die Beschreibung der Perspektive vermieden, weil Ideologie das Ausschließliche und Bessere betont und sich über andere Ideenlehren stellt. Beobachtet man die kindheitspädagogische Berufspraxis, aber auch die Ideengebenden aus der Wissenschaft in den letzten zwei Jahrzehnten, dann ist nicht zu verkennen, dass eine Anbindung an Konzepte oder Theorien oftmals ideologischen Charakter erhält. Dies ist immer dann wahrscheinlich, wenn eine Ideenlehre starr und einseitig, manchmal auch gepaart mit einer schwärmerischen Begeisterung, als einzige richtige Lösung für alle kindheitspädagogischen Aufgaben und Probleme vertreten wird.

## Perspektive 4: Haltung als Personale Kompetenzen

Auch Perspektive 4 geht von berufsrelevanten förderlichen Merkmalen der angehenden Professionellen aus, ist aber frei von charakteriologischen Annahmen einer idealen Persönlichkeitsstruktur wie in Perspektive 1, erfordert nicht eine beruflich aufwändige Überformung biografischer Erfahrungen wie in Perspektive 2 oder eine weltanschauliche bzw. theoretische Begründung wie in Perspektive 3. Die hier nun abschließend betrachtete Perspektive 4 setzt die professionelle Haltung mit berufsrelevanten nicht-fachlichen Kompetenzen in Beziehung.

Was Kompetenzorientierung meint, ist Gegenstand von Kapitel 5, für eine kompetenzorientierte Perspektive auf Haltung lässt sich bisweilen Folgendes zusammenfassen: Haltung als Personale Kompetenzen erlaubt die Anbindung an Strukturmodelle beruflicher Handlungskompetenz, vollzieht die kompetenzorientierte Wende in der Berufsbildung nicht nur für fachliche Inhalte, sondern auch für den überfachlichen Anteil, und macht die Schulung einer professionellen Haltung explizit zur Aufgabe von Ausbildung und Studium. Diese Schulung wird dann integraler Bestandteil des Curriculums, sei es als eigenständiges Modul oder im besten Fall als Verzahnung mit fachlichen Ausbildungsinhalten. Ein moderner Kompetenzbegriff, der Subjektgebundenheit, Kontextualität, Handlungsbezug und vor allem Veränderbarkeit verbindet (Kaufhold, 2006), eignet sich für diese Konzeptualisierung von Haltung in besonderem Maße.

Die Vorstellung, die Person der Lernenden durch Schule und Ausbildung zu beeinflussen, hat eine lange Tradition. Das humanistische Bildungsideal stellt die Entwicklung der Persönlichkeit in den Mittelpunkt schulischer Bildungsprozesse (Hofer, 2014). Seit den 1980er Jahren ist in der Berufsbildung zudem das didaktische Bemühen erkennbar, berufliche Handlungsfähigkeit bereits in der Ausbildung tätigkeitsorientiert und kompetenzorientiert zu vermitteln und auf diesem Wege nicht nur fachlich, sondern auch überfachlich auszubilden. Auf curricularer Ebene wird in diesem Zusam-

menhang die auf Heinrich Roth zurückgehende Unterscheidung von Selbstkompetenz, Sozial- und Sachkompetenz zum Aufbau von Mündigkeit bedeutsam (Roth, 1971).

Aktuell dominiert die Modellierung beruflicher Handlungskompetenzen im Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR; Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011), für das Studium im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (Kultusministerkonferenz, 2017). Im DQR werden Berufe auf acht verschiedenen Niveaus geordnet und für jedes Niveau Fachkompetenzen und Personale Kompetenzen ausgewiesen. Fachkompetenzen untergliedern sich in Wissen und Fertigkeiten, Personale Kompetenzen in die beiden Bereiche Sozialkompetenz und Selbstständigkeit. Auf Niveau 6, auf dem Fachschul- und Bachelorabschlüsse eingeordnet werden, gehören zu den berufsrelevanten Sozialkompetenzen eine Team- und Führungsfähigkeit, Mitgestaltung sowie Kommunikation. Zu dem Kompetenzbereich Selbstständigkeit zählen Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011, S. 5). In Aus- und Weiterbildung oder im Berufsleben sind Fachkompetenzen und Personale Kompetenzen vielfältig miteinander verwoben, bedingen sich gegenseitig und bilden zusammen die anzustrebende berufliche Handlungskompetenz.

Die analytische Trennung im Strukturmodell des Qualifikationsrahmens macht die personbezogenen Kompetenzbereiche Sozialkompetenz und Selbstständigkeit konkret beschreibbar, in der Ausbildung schulbar und der Kompetenzerwerb wird prinzipiell überprüfbar. Aufgrund der Modellierung in Strukturmodellen lassen sich personale Kompetenzen zudem auch empirisch untersuchen. Es stellen sich dann eine Vielzahl grundlegender Fragen: Zu welchen berufsrelevanten nicht-fachlichen Kompetenzen kommen systematische Arbeitsfeldanalysen? Wie können personale Kompetenzen operationalisiert werden? Lässt sich ein nennenswerter Kompetenzaufbau im Verlauf der Ausbildungszeit oder in Abhängigkeit von der Berufserfahrung erkennen? Lässt er sich von allgemeinen Entwicklungs- und Schulbesuchseffekten (Hattie, 2013) unterscheiden?

Welche Kompetenzen korrelieren tatsächlich mit Berufserfolgsmaßen wie Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Berufstätigkeit, beruflicher Stellung, Wunscharbeitsfeld oder Entscheidungen für Fort- und Weiterbildung? Wie können die so als berufsrelevant identifizierten Kompetenzen in Ausbildung oder Studium erhoben und gefördert werden? Zwei Beispiele, wie eine wirkorientierte Analyse von förderlichen Aspekten der professionellen Haltung für die Ausbildungs- und Studiengestaltung nutzbar wird, seien aufgeführt.

Auf der Grundlage einer eigenen Validierungsstudie, in der die Veränderung von 22 überfachlichen Kompetenzen im Verlauf der dreijährigen Ausbildung zur Erzieher:in untersucht und als Prädiktoren für einen multikriterial erfassten Lernerfolg in Fachschule und Berufspraxis herangezogen wurden, ist eine erste inhaltliche Präzisierung wichtiger berufsrelevanter personaler Kompetenzen möglich. Für den ausbildungsnahen Berufserfolg (operationalisiert über Noten, Transferneigung, subjektives Kompetenzerleben in der Berufspraxis) sind der Aufbau der folgenden nicht-fachlichen Kompetenzen besonders förderlich: Gewissenhaftigkeit, Handlungsflexibilität, Toleranz und Perspektivenübernahme, Durchsetzungsfähigkeit, Selbstbestimmte Motivation, Faktenlernen (!) kombiniert mit Kritischem Prüfen von Ausbildungsinhalten (Verbeek, 2016b). Die konkrete Ausgestaltung einer Förderung an Fach- und Hochschule lässt sich nach der Selbstdiagnostik der Auszubildenden mittels extra- und intracurricularer Förderaktivitäten konzeptualisieren (Verbeek, 2017a). Auch fünf Jahre nach Ausbildungserfolg sind vorrangig Personmerkmale wie Gewissenhaftigkeit und Offenheit für Erfahrung für den Rückgriff auf früheres Ausbildungswissen im Sinne von Lerntransfer bedeutsam (Verbeek, 2021b).

Auf der Grundlage einer vergleichbaren Untersuchungsanlage bei Masterstudierenden der Sozialen Arbeit mit den Erfolgskriterien Aufbau von Transferkompetenz und Wissenschaftsmodus zeigte sich folgendes erstes Ergebnis: Intrinsische Motivation (bei insgesamt auch ausgeprägt extrinsischer Motivlage) ist praktisch bedeutsamer Prädiktor für Transferkompetenz, Wissenschaftsmodus und die Zu-

friedenheit mit dem Masterstudium (in weiten Teilen während der pandemiebedingten Hochschulschließungen). Die Lernstrategie Kritisches Prüfen ist zusätzlich wichtig für die Entwicklung eines Wissenschaftsmodus (Verbeek, 2023a).

## **Chancen, Risiken und Irrwege**

Die Haltung der Professionellen in der Kindheitspädagogik zu thematisieren, ist ein traditionelles Anliegen in Ausbildung und Berufspraxis, erlangt im Qualitätsdiskurs als Orientierungsqualität besondere Bedeutung, ohne dass die verschiedenen Vorstellungen von Haltung bislang systematisiert worden wären. In diesem Kapitel wurden vier Perspektiven beleuchtet, wobei jede für sich einen Beitrag zum Verständnis der Rolle der Person leisten kann. Je nachdem, welche Perspektive in Ausbildung, Studium oder Berufstätigkeit dominiert und wie sie umgesetzt wird, tun sich allerdings Chancen zur weiteren Professionalisierung auf, aber auch Irrwege der Deprofessionalisierung.

Perspektive 1, die eine ideale Persönlichkeitsstruktur als maßgeblich für erfolgreiches berufliches Handeln ansieht, ist eigentlich veraltet und typisch für die Zeit vor der Verberuflichung, findet sich aber als Narrativ in der Berufspraxis und bei Studierenden. Natürlich sind soziale Persönlichkeitsmerkmale förderlich und führen wahrscheinlich auch zur Berufswahl. Es gibt dennoch verschiedene Gründe, diese eigenschaftstheoretische Perspektive auf Haltung zu überwinden: Die empirischen Nachweise legen eine derartige Überschätzung der Person am Erfolg kindheitspädagogischen Handelns nicht nahe. In einem Mangelberuf ist die früher übliche Selektionsdiagnostik in Bewerbungsverfahren mit Blick auf förderliche Persönlichkeitsmerkmale der Bewerber:innen völlig obsolet geworden. Eine aufwändige Ausbildung von Fachkompetenzen als Wissen und Fertigkeiten für den pädagogischen Beruf wird bei dieser Einstellung

abqualifiziert. Es überrascht deshalb nicht, dass der überwertige, ausschließliche Fokus auf ideale Persönlichkeitsmerkmale natürlich zur Deprofessionalisierung führt.

Perspektive 2 fokussiert die biografische Selbstreflexion zum Aufbau eines beruflichen Habitus. In einschlägigen Konzeptualisierungen, die erstaunlich ausgeprägt Eingang in bundesweite Rahmenkonzepte und Curricula fanden, wird Haltung als Habitus eine erhebliche Bedeutung zugesprochen, die konkrete Umsetzung einer Überformung biografischer Prägungen in Ausbildung und Beruf bleibt dabei offen oder sehr allgemein. Vor dem Hintergrund enttäuschend verlaufender Versuche, die Kita-Qualität durch Verbesserungen der Strukturqualität zu erhöhen, rückt die Fachkraft-Kita-Interaktion und damit auch die Person der pädagogischen Fachkraft besonders in den Fokus der Betrachtung (vgl. ► Kap. 2). Erste Tendenzen, in diesem Zusammenhang die Fachkraft-Kind-Beziehung familienähnlich zu konzipieren und auch zu psychologisieren (z.B. Hédervári-Heller & Antunes, 2017; Mayer u. a., 2020) sind Perspektive 2 zuzuordnen. Die diffuse und auch rückwärtsgewandte Sicht der biografischen Selbstreflexion, eine Überschreitung der persönlichen Grenzen von Studierenden im Kontext Ausbildung und Studium, ebenso wie Missverständnisse bei Professionellen im Sinne einer Individualisierung oder gar Privatisierung einer Haltung sind Argumente gegen diese Perspektive. Auch die einseitige Konzeption von ›Haltung als professionell überformter Habitus‹ riskiert deshalb Deprofessionalisierung.

Aufgrund einer Vielzahl an Studien, die in wichtigen Themenfeldern eine Diskrepanz zwischen Einstellungen und konkretem pädagogischen Handeln offenlegen (u. v. m. Gender: Nentwich u. a., 2014; Rassismussensibilität: Bundschuh & Müller, 2020; siehe auch ► Kap. 9), wäre – entgegen dem Pragmatismus einer anwendungsorientierten Lehre – zur Qualitätssicherung pädagogischer Prozesse seitens der pädagogischen Fachkräfte eine stärkere Auseinandersetzung mit Paradigmen in Ausbildung und Studium hilfreich. Perspektive 3, Haltung als Brücke zwischen Weltanschauung, Theorien, Leitkonzept und dem konkreten fachlichen Handeln zu verstehen,

trägt dann zur Professionalisierung bei, wenn die zugrundeliegende Ideenlehre am Wohl des Kindes ausgerichtet ist und widerspruchsfrei umgesetzt wird. Mangelnde Theoriekenntnis oder die Übernahme der gefälligen Aspekte einer Ideenlehre, die dann aus dem Kontext genommen sind, die Neigung, sich von einer Ideenlehre vereinnahmen zu lassen, lassen das Leit-Bild zum Leid-Bild werden und erzeugen dann eine Gemengelage in der Praxis, die zur Deprofessionalisierung beitragen (siehe auch ► Kap. 6, ► Kap. 7, ► Kap. 8, ► Kap. 9).

Die Antwort, ob eine Perspektive auf Haltung sich günstig oder ungünstig in Bezug auf die Professionalität auswirkt, fällt in Bezug auf Perspektive 4, ›Haltung als Personale Kompetenzen‹ im Sinne moderner Strukturmodelle beruflicher Handlungskompetenzen, positiv aus. Vorteile einer Kompetenzmodellierung sind die Überprüfbarkeit im Rahmen einer ergebnisoffenen, empirischen Bildungsforschung und die Schulung während der Ausbildung und des Studiums in einem Mangelberuf. Im Qualitätsdiskurs auf Forschungsebene ergibt sich eine Anschlussfähigkeit an die empirische Bildungsforschung. Ergebnisoffene Evaluationsstudien führten zum Aufbau von Wissen über das Forschungsdesiderat, welche personalen Kompetenzen (neben Fachkompetenzen) für welche Aspekte der Berufstätigkeit wirklich hilfreich sind und wie sie geschult werden können.

# 5 Kompetenzorientierung – Paradigmenwechsel oder Etikettenschwindel?

In einer Karikatur von Renate Alf, der scharfsinnigen Beobachterin von Familien-, Schul- und besonders auch von Kita-Welten, geht es um einen Dialog zwischen Mutter und Kind in zwei Szenen. Nach dem Abholen von der Kita zu Hause angekommen, sagt die Mutter zu ihrem Sohn: »In letzter Zeit bringst du gar nichts mehr aus dem Kindergarten ...« Bevor sie noch zu Ende geredet hat, empört sich dieser, wie an der Mimik zu erkennen ist: »Bring ich wohl!«, um in der nächsten Szene der verdutzten Mutter entgegenzuschmettern: »Autonomie und Kompetenz! Noch nicht gemerkt?!« Natürlich drücken sich hier die Stimmen der pädagogischen Fachkräfte aus, die seit dem Situationsansatz, besonders aber seit dem Bildungsansatz, nicht mehr auf (gefällige) Bastelarbeiten und Kinderzeichnungen setzen, sondern in einer individualisierenden Pädagogik die Selbstbestimmung der Kinder erreichen wollen.

Fachschüler:innen oder Hochschüler:innen weisen nicht nachhaltig auf die Notwendigkeit eines Kompetenzaufbaus hin, zumindest nicht in dieser Begrifflichkeit. Und dennoch zeigt sich die Orientierung am neuen Leitziel ›Berufliche Handlungskompetenz‹ beinahe unverhohlen in der Bewertung der Seminar- und Unterrichtsinhalte, die unmittelbar für die Praxis anwendbar sein sollen, verbunden mit der Idee, alles, was die spätere Berufspraxis ausmacht, sei in Ausbildung vorzubereiten und hinreichend zu üben.

Seit der Jahrtausendwende werden Schulbildung, Berufsbildung und Studium an Kompetenzen ausgerichtet. Wie sich dieser Paradigmenwechsel an Fachschule, Hochschule und in der Kindertages-

stätte ausgestaltet und ob er sich uneingeschränkt als nützlich erweist, interessiert in diesem Kapitel.

## **Zum Kompetenzbegriff, zu Modellen und Methoden**

Eine einfache Analyse des Begriffs Kompetenzen führt zu den beiden Bedeutungen erstens ›Zuständigkeit‹ und zweitens ›Sachverstand‹ im Sinne von Fähigkeiten, wobei bildungswissenschaftliche Modelle sich vorrangig auf die zweite Wortbedeutung stützen (Dammer, 2023). Seit der OECD-Expertise von Weinert (1999) erlangt seine Kompetenzdefinition in der Bildungsforschung eine herausragende Bedeutung. Kompetenzen bezeichnen

»die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.« (Weinert, 2002, S. 27 f)

In der Tradition eines psychologisch geprägten Kompetenzbegriffs, der mit der Theorie des Sprachtheoretikers Chomsky, weitergeführt durch die Motivationstheoretiker White und McClelland, verbunden ist, bezeichnet Kompetenz eine zugrundeliegende Disposition. Für ihren möglichen Gebrauch im Handeln wird der Begriff der Performanz verwendet. Das Vorliegen einer Kompetenz erlaubt keine Vorhersagen über die tatsächliche Generierung von Performanz. Performanz lässt sich allerdings durch Kompetenz erklären (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007). Das Kompetenz-Performanz-Problem, die Unsicherheitsrelation zwischen prinzipiellem Können und der tatsächlichen Ausführung, wird gelöst, indem verschiedene, die Handlungsumsetzung garantierende Konstrukte in den Kompetenzbegriff definitorisch aufgenommen werden, wie dies bei Weinert durch Motivation, Volition, soziale Situation und ethische Verantwortung

erfolgte und in der Schulpädagogik Verbreitung erlangte (Gillen, 2013). Wer einen solch breiten Kompetenzbegriff nutzt, steht vor der Aufgabe, die angenommene Komplexität theoretisch abzubilden und die nicht-kognitiven Komponenten messen zu können (Jude & Klieme, 2008; Seeber & Nickolaus, 2010). In der empirischen Bildungsforschung hat sich eher ein »pragmatisch-funktionaler Kompetenzbegriff« durchgesetzt, »der Kompetenz als Befähigung (Disposition) zur Bewältigung unterschiedlicher Anforderungssituationen versteht« (Jude & Klieme, 2008, S. 9).

Kompetenzen sind durch die Merkmale Handlungsbezogenheit, Subjektgebundenheit, Kontextualität und Veränderbarkeit gekennzeichnet (Klieme et al., 2001; Kaufhold, 2006). Diese Merkmale erlauben, Kompetenzen von Wissen (das ohne Handlungsbezug ist), Kompetenzen von Qualifikationen (die ohne Subjektgebundenheit beschrieben werden), Kompetenzen von Intelligenz (die kontextunabhängig ist) und Kompetenzen von Eigenschaften (die als nicht veränderbar gelten) definitorisch abzugrenzen (Hartig, 2008). Im Gebrauch des Kompetenzbegriffs werden in der wissenschaftlichen Berufspädagogik (Erpenbeck, 2002; Evers u.a., 2008), in den empirischen Bildungswissenschaften (Klieme u.a., 2001; Hartig, 2008) und auch in der Sozialen Arbeit (Wendt, 2004) große Unstimmigkeiten wahrgenommen, die sich im Verlauf des Kapitels auch in der Kindheitspädagogik aufzeigen lassen.

Der Paradigmenwechsel weg von angeblich »trägem Wissen« nach Renkl (1996) hin zu handlungsorientiertem Wissen hat in der Berufspädagogik einen langen Vorlauf. Bereits in den 1970er Jahren sollte die arbeitspsychologisch inspirierte Orientierung an der »vollständigen Handlung« das Einüben späterer Arbeitsprozesse sichern. Die Unterscheidung in Selbstkompetenz, Methodenkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz durch Roth oder die Lernzieltaxonomie nach Bloom erlaubten, den Kompetenzerwerb zu differenzieren (Gillen, 2013; Klieme & Hartig, 2007). Von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) wurde 1997 das Rahmenkonzept »Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations« (DeSeCo)

verabschiedet, 2007 der ›Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen‹ (EQR) und 2011 erfolgte dessen nationale Adaptation im ›Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen‹ (DQR) (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2005; Europäische Kommission, 2007; Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011). Gemäß der Modellierung im DQR entwickelt sich berufliche Handlungskompetenz aus Fachkompetenz (unterteilt in Wissen und Fertigkeiten) und Personalkompetenz (unterteilt in Selbstständigkeit und Sozialkompetenz) mit Deskriptoren für acht verschiedene Berufsbildungsniveaus.

Kompetenzmodelle lassen sich prinzipiell in Strukturmodelle, die Kompetenzen nach Bereichen ordnen, in Prozessmodelle, die logische Abfolgen beschreiben, oder in Stufenmodelle mit verschiedenen Kompetenzniveaus unterscheiden. Einfache Strukturmodelle – wie beispielsweise die erwähnte Modellierung nach Roth – genügen den Anforderungen an Kompetenzmodelle in der Berufsbildung nicht mehr. Hier sind Matrixmodelle gefordert, die die drei Dimensionen Bereiche, Stufen und Entwicklungen von Kompetenzen verbinden (Hartig, 2008). Zweidimensionale Modelle wie das Struktur- und Niveau-Modell im DQR sind üblich, Matrixmodelle mit drei Dimensionen allerdings selten. Sie riskieren Überkomplexität, zu allgemeine Indikatoren und Redundanzen, zudem sind sie empirisch schwer überprüfbar (Beispiel: Digital Competence Framework 2.2; Vuorikari u. a., 2022).

Die Leitidee der Kompetenzorientierung muss sich auch in Unterricht und Lehre abbilden, hier lassen sich eine curriculare und eine methodische Kompetenzorientierung unterscheiden (Gillen, 2013). Auf der curricularen Ebene löste das neue Lernfeldkonzept mit Kompetenzbeschreibungen die vorangegangene Ausrichtung der Lehrpläne an Fächern und Lernzielen ab (Rolff, 2012). Die curricularen Einheiten richten sich nicht mehr nach der Sachlogik wissenschaftlicher Disziplinen, sondern ergeben sich aus Anforderungen im Beruf, die sich in ›Handlungsfeldern‹ zusammenfassen lassen (z. B. Dokumentationen erstellen, in Netzwerken kooperieren u. v. m.), die in Curricula dann auch oft so benannt werden. Mit dem Begriff

›Lernfeld‹ wird eher eine ausbildungsbezogene Perspektive zum Ausdruck gebracht. Lernfelder werden definiert als »durch Ziel, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientiert sind und den Arbeits- und Geschäftsprozess reflektieren« (Kultusministerkonferenz, 2007, S. 17). Lernsituationen wiederum sind »exemplarische curriculare Bausteine«, die die »Vorgaben der Lernfelder in Lehr-/Lernarrangements weiter konkretisieren« (ebd., S. 18). Eine besondere Herausforderung von Lernfeldcurricula stellt die Zusammenstellung relevanter beruflicher Handlungssituationen dar sowie die Garantie ihrer Vollständigkeit (Gillen, 2013).

Im Hinblick auf die methodische Kompetenzorientierung erfordern die Passung von Leitidee und konkretem pädagogischem Handeln ebenfalls grundlegende Änderungen. Aufgrund der Subjektgebundenheit von Kompetenzen sollen Lernprozesse nicht mehr von außen veranlasst und vorgegeben werden, sondern sie sollen in einer konstruktivistischen Didaktik von den Lernenden selbst initiiert, organisiert und reflektiert werden. Kontextualität und Handlungsbezug erfordern eine den realen beruflichen Handlungen möglichst nahe Vermittlung, was zudem die Einbettung von Lernen in Interaktion und Kooperation erlaubt. Handlungsorientierung, Problem-basiertes Lernen und Projektlernen werden bedeutsam (vgl. Gillen, 2013). Eine besondere Herausforderung stellt das kompetenzorientierte Prüfen dar, das unter dem Fachterminus ›Constructive Alignment‹ im Rahmenmodell von Biggs eine Verknüpfung von Kompetenzen, Lehr-Lernprozessen und Prüfungsformaten erfordert (Wildt & Wildt, 2011).

Der Kompetenzbegriff in der Schulbildung unterscheidet sich von dem der Berufsbildung, weil ersterer die kognitive Leistungsfähigkeit fokussiert, letzterer die berufliche Handlungsfähigkeit im anvisierten Beruf. Interessant wird im Folgenden, dass sich der Kompetenzbegriff in der Kindertagesstätte am Kompetenzbegriff der Schulbildung, der der Ausbildung an Fachschule und Hochschule sich dagegen am berufspädagogischen Kompetenzbegriff entwickelte. Im Folgenden soll es eher um die curriculare Kompetenzorientierung in Ausbildung und

Berufspraxis gehen. Die methodische Kompetenzorientierung führt zu einer auf Selbstbildung ausgerichteten Lernpraxis, was ausführlich im folgenden Kapitel 6 thematisiert wird (► Kap. 6).

## **Kompetenzorientierung an Fachschule und Hochschule**

Nach Maßgabe der KMK-Rahmenvereinbarung für Fachschulen soll seit 2002 eine Lernfeldorientierung, Handlungsorientierung und eine Kompetenzorientierung in der fachschulischen Ausbildung zur Erzieher:in über die Curricula umgesetzt werden (Kultusministerkonferenz, 2021). Diese große Fachschulreform mit ihren länderspezifischen Lehrplänen vollzog sich in mehreren Etappen mit Vorreitern in Hessen und Rheinland-Pfalz, die bereits 2004 einen kompetenzorientierten Lehrplan vorlegten, 14 Bundesländer publizierten 2012 als Arbeitsergebnis den Entwurf eines Länderübergreifenden Lehrplans (Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher, 2007). Dieser nahm leicht modifiziert den Kompetenzbegriff des DQR auf, ergänzt ihn aber um das Allgemeine Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff u. a. (2011). Dieses Modell beruflicher Handlungskompetenz verbindet die Komplexität einer mehrdimensionalen dispositionellen Struktur seitens der Professionellen (Wissen, Situationswahrnehmung, Motivation, Handlungspotentiale) über die Handlungsplanung und -bereitschaft mit dem anschließenden Handeln in einer Situation (Performanz). Die so modellierte frühpädagogische Handlungskompetenz schließt eine Evaluation mit ein und ist prinzipiell der Selbstreflexion zugänglich (vgl. hierzu auch die Ausführungen zur Professionellen Haltung in ► Kap. 4).

Überhaupt wurden in den letzten zehn Jahren eine große Anzahl von Kompetenzmodellen generiert, die unverbunden nebeneinanderstehen (Nürnberg, 2021). Die wichtigsten, die auch in Lehrplänen

aufgenommen wurden, seien hier kurz skizziert. Im Qualitätsprofil »Frühpädagogik« – Fachschule/Fachakademie wurden mögliche Ausbildungsinhalte für die pädagogische Arbeit mit Kindern in einer Matrix aus sechs beruflichen Handlungsfeldern (mit den Bezeichnungen: »Kinder in ihrer Lebenswelt verstehen und Beziehungen zu ihnen entwickeln« – »Entwicklungsprozesse unterstützen und fördern« – »Gruppenpädagogisch handeln« – »Mit Eltern und Bezugspersonen zusammenarbeiten« – »Institution und Team entwickeln« – »In Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten«) und fünf Prozessmerkmalen pädagogischen Handelns (»Wissen und Verstehen« – »Analyse und Bewertung« – »Planung und Konzeption« – »Durchführung« – »Evaluation und Reflexion«) geordnet (Autorengruppe Fachschulwesen, 2011). Das Modell der Autorengruppe Fachschulwesen erfolgte in enger Anlehnung an den bereits 2008 veröffentlichten Orientierungsrahmen für das Hochschulstudium der Frühpädagogik (Robert Bosch Stiftung, 2008). Im Erweiterten Qualifikationsprofil (Robert Bosch Stiftung, 2011) wurde der Versuch unternommen, erworbene Kompetenzen in Handlungsfeldern und Prozessmerkmalen zusätzlich auf drei Ausbildungsstufen (Fachschule, Bachelor und Master) zu beschreiben. Hier sollten also Strukturdimension, Prozessdimension und Niveaudimension miteinander verbunden werden.

Mit dem Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR), der 2005 verabschiedet und 2017 überarbeitet wurde (Kultusministerkonferenz, 2017), hielt ein kompetenzorientierter Bildungsbegriff auch Einzug ins Studium, was mit der Gründung der ersten kindheitspädagogischen Studiengänge an Hochschulen ab 2004 zeitlich zusammenfiel. Im HQR werden Fachkompetenz (Wissen und Verstehen), Methodenkompetenz (Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen), Sozialkompetenz (Kommunikation und Kooperation) und Selbstkompetenz (Wissenschaftliches Selbstverständnis, Professionalität) auf den Niveaus der drei akademischen Abschlüsse Bachelor, Master und Promotion beschrieben (Kultusministerkonferenz, 2017, S. 4).

## Kompetenzorientierung in der Kindertagesstätte

Ganz anders als in der Schul- und Berufsausbildung stellte sich die Situation in der Kindertagesstätte dar, die bis zur Jahrtausendwende (außer in der Bildungstradition der ehemaligen DDR) bislang keine umfassende Curricularisierung vorzuweisen hatte. Üblich waren Wochenpläne und eine Lernzielorientierung in Bezug auf die Aktivitäten mit Kindern. Arbeitete die Kindertagesstätte allerdings nach dem Situationsansatz, dann war der Kompetenzbegriff bereits eingeführt, ging es bei diesem Konzept nicht maßgeblich um den Aufbau von Schlüsselkompetenzen wie Autonomie, Solidarität und Handlungskompetenz in lebensnahen Kitas, die sich als Teil des Gemeinwesens verstanden (Drieschner, 2018). Aus dieser Zeit erzählt die zu Beginn des Kapitels erwähnte Karikatur.

Die eigentliche Bildungsplanung nahm ihren Ausgangspunkt in dem ›Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen‹, der 2004 verabschiedet und 2017 erweitert wurde. In diesem bundesweiten Rahmenplan werden – allerdings ohne theoretischen Rekurs auf den Kompetenzbegriff – 7 Bildungsbereiche vorgegeben, in denen Kinder lernen sollen. Dies sind 1. alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Kommunikation, 2. personale und sozial-emotionale Entwicklung, Werteorientierung und Religiosität, kultursensitive Kompetenzen [!], 3. MINT – Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik, 4. Medien und digitale Bildung, 5. Ästhetische Bildung, 6. Körper, Bewegung, Gesundheit und Prävention sowie 7. Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (Jugend- und Familienministerkonferenz, 2021/Kultusministerkonferenz, 2022).

Die Ausgestaltung der 16 länderspezifischen Bildungspläne, die sich daraus ableiten sollten, ist höchst unterschiedlich (im Überblick: Deutscher Bildungsserver, 2023; Berg-Einkels & Ulber, 2022). Es dominiert mittlerweile ein konstruktivistisches Bildungsverständnis, es erfolgt eine mehr oder weniger umfangreiche Ausdifferenzierung der Bildungsbereiche, nicht aber eine Kompetenzorientierung. Entweder

der Kompetenzbegriff findet sich gar nicht im Inhaltsverzeichnis repräsentiert (z.B. Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein), wird in der traditionellen Unterscheidung als Selbst-, Sozial-, Sach- und Lernkompetenzen ausgewiesen (z.B. Berlin, Hamburg, Saarland) oder nur für grundlegende personale und soziale Kompetenzen verwendet. Diese sollen – als Kernkompetenzen oder als Basiskompetenzen bezeichnet – die Kinder gegen Stressoren und Belastungen schützen, dabei helfen, Übergänge zu bewältigen oder Lernkompetenzen aufzubauen (z.B. Bremen, Bayern, Hessen). Bei einem entsprechenden Wording in Bezug auf die inhaltlichen Bildungsbereiche gelingt es, Kompetenzorientierung auch zum Ausdruck zu bringen (z.B. ›sprach- und medienkompetente Kinder‹, ›künstlerisch aktive Kinder‹, ›starke Kinder‹) (z.B. Bayern, in Anlehnung daran auch Hessen).

Während die Kompetenzorientierung auf der curricularen Ebene der Kita-Bildungspläne nicht gut erkennbar ist, wird sie auf der methodischen Ebene umgesetzt, wenngleich die theoretische Fundierung weniger im Kompetenzbegriff als im Bildungsverständnis erfolgt. Beide Begründungen führten zu ähnlichen Vorstellungen über nachhaltiges Lernen in der Kindertagesstätte: Fremdgesteuerte Lernprozesse in den vormals von pädagogischen Fachkräften festgelegten und initiierten lernzielorientierten Aktivitäten für Kinder werden durch unstrukturierte Lernsituationen und handlungsorientierte Ansätze ersetzt, die Selbstlernen ermöglichen sollen (siehe ► Kap. 6).

## Wirkt der Paradigmenwechsel?

Ob die Einführung des Kompetenzbegriffs in die Berufsbildung, in die Schulbildung und in die Kita-Bildung, ob outcome-orientierte Lehrpläne und die Umsetzung in entsprechende Lehr-Lern-Formate gegenüber traditionellem, an Fächern orientiertem, stärker fremdge-

stueuertem Lernen von Vorteil ist, wäre nur mittels vergleichender Evaluationsstudien zu beurteilen, die es allerdings nicht gibt. Aber schon allein die zunehmende Implementierung von Kompetenzorientierung auf der curricularen und der methodischen Ebene im Verlauf der letzten 20 Jahren müsste sich in einem verbesserten Lernergebnis zeigen – zumindest von der Tendenz her.

Wie in Kapitel 2 zur Qualitätssicherung in der Kindertagesbetreuung ausführlich dargestellt (► Kap. 2), hat sich seit den 1990er Jahren die als mittelmäßig eingestufte Kita-Qualität nicht verbessert (Tietze, 1998; Tietze u.a., 2013), trotz extremer Bemühungen zur Qualitätssteigerung auf der Ebene der Strukturqualität. Überhaupt bleiben die Effekte der Kita-Qualität auf die Entwicklung des Kindes marginal, unspezifisch und wahrscheinlich nur kurzfristig erkennbar, weil sie natürlich von weiteren Bildungsbedingungen in der Grundschule und Erfahrungen im Verlauf der Schulbildung überlagert werden (zur Prognose von Schulleistung: Rost, 2022).

Wie in Kapitel 3 zur Akademisierung bereits dargestellt (► Kap. 3), sind die fachlichen und beruflichen Kompetenzen von Fachschulqualifizierten und Hochschulqualifizierten in einer Reihe von Studien bislang nicht nennenswert unterscheidbar. Fragt man pädagogische Fachkräfte in Ausbildung oder Beruf nach ihrer Bewertung des Kompetenzerwerbs während der Ausbildung, dann kommt es zu guten Bewertungen (z.B. Frey, 1999; Schneewind & Böhmer, 2012; Mischo, 2016; Verbeek, 2021b, 2021c). Erhebt man den Kompetenzerwerb dagegen objektiviert oder objektiv, dann sind die Ergebnisse ernüchternd (z.B. Günder, 2004; Günder & Reidegeld, 2010; Mischo u.a. 2013; Blömeke u.a. 2015; Thole u.a., 2015). Übersetzte man beispielsweise die erreichte Punktzahl in den Wissenstests, die in den Studien eingesetzt wurden, in Schulnoten, dann wären im Mittel kaum Ergebnisse über der Note ›ausreichend‹ zu erwarten, und zwar unmittelbar nach der Ausbildung und auch einige Jahre danach (Verbeek, 2016b, 2021b). Die verfügbare Datenlage, die aus mehr als zwei Jahrzehnten stammt, lässt nicht erkennen, dass die kompetenzorientierte Wende einen Vorteil brachte. Und es ist nicht zu erwarten, dass die frühere, nach wissenschaftlichen Fächern und

Prüfungen strukturierte Ausbildung einen noch schlechteren objektiven Outcome hervorbrachte. Wer eine lange Unterrichts- und Lehrpraxis überblicken kann, Lehr- und Prüfungsmaterial vor der kompetenzorientierten Wende mit dem heutigen vergleicht, die jahrzehntelange Entwicklung des Niveaus von Abschlussnoten als Outcome kennt, kann – mit PISA und IGLU – auch für die Fachschulausbildung zu dem Schluss kommen, dass sehr wahrscheinlich eher das Gegenteil der Fall ist. Während zu Beginn meiner Lehrtätigkeit Anfang der 1990er die Note ›ausreichend‹ höchst selten in einer Abschlussprüfung vergeben werden musste, ist sie mittlerweile sehr häufig – bei einer Arbeitsplatzgarantie unabhängig vom Wissensniveau.

In diesem Zusammenhang ist ein Nebenergebnis einer eigenen Studie zum überfachlichen Kompetenzerwerb während der dreijährigen Fachschulausbildung interessant, die in zwei Bundesländern durchgeführt wurde. Im Saarland wurde 2012 noch fächerorientiert unterrichtet, Rheinland-Pfalz hatte zu diesem Zeitpunkt schon acht Jahre die Lehrpläne umgestellt und auch schon in der Erstversion auf Lehrplanebene den Paradigmenwechsel konsequent umgesetzt. Die Ausrichtung des Lehrplans (Fächer- versus Lernfeldcurriculum) und seine methodischen und prüfungsrelevanten Implikationen leistete in Bezug auf sechs Erfolgskriterien von Ausbildung, und zwar Fachschulnoten, Praxisnoten, Selbstbildung, Theorie-Praxis-Transfer, subjektives Kompetenzerleben im Berufspraktikum und Berufliches Grundwissen, keinen praktisch bedeutsamen Beitrag zur Varianzaufklärung. Es gab also keinen Hinweis einer Überlegenheit des Lernfeldcurriculums im Vergleich zum Fächercurriculum, sogar einige Nachteile im Aufbau von Lernkompetenzen (Verbeek, 2016b).

## Chancen, Risiken und Irrwege

Für Bildungsstudien wie die internationale Vergleichsstudie PISA wurde eine Perspektive auf Schulbildung entwickelt, die durch die Absicht der Quantifizierbarkeit des Outputs geprägt war, was den in der Pädagogischen Psychologie tradierten Kompetenzbegriff nahelegte. Dass diese Perspektive sich in den Nullerjahren als Kompetenzorientierung, des Weiteren dann als curriculare und methodische Norm etablierte, wurde sicher durch die schlechten Ergebnisse deutscher Schüler:innen begünstigt, was einer alternativen Konzeption von Schulbildung dann den Weg bereitete. Hier liegen Chancen, aber erkennbar auch noch ein Nachholbedarf in der Umsetzung und kritischen Reflexion. Dies fällt besonders an den Ausbildungsstätten auf, die auf der curricularen Ebene und auf der Ebene der Rahmenmodelle eine Kompetenzorientierung eher fokussiert haben als die Kindertagesstätte und deshalb hier ausführlicher reflektiert werden.

In der Berufsbildung hat Kompetenzorientierung eine etwas längere Geschichte und einen anderen Begründungszusammenhang als in der Allgemeinbildung, weil eine Ausbildung per se an einer Handlungsfähigkeit im zukünftigen Beruf ausgerichtet ist. Die Orientierung an Kompetenzen mit den Merkmalen Handlungsbezug und Kontextualität hat hier sogar Vorteile: Sie erlauben eher, eine Anwendungsorientierung in den Blick zu nehmen, die Lücke zwischen Theorie und Praxis, zwischen Ausbildung und Berufstätigkeit zu verringern. Ein an beruflicher Handlungskompetenz ausgerichteter Unterricht und eine transferfördernde Lehre können wahrscheinlich eher zur Professionalisierung beitragen, vor allem, wenn in dualen Ausbildungsformaten eine enge Lernortkooperation hergestellt werden kann. Auf der Grundlage eines DQR-Strukturmodells, das neben Fachkompetenzen weiterhin auch Personale Kompetenzen als wichtig ausführt, diese Kompetenzen sogar mittels Indikatoren auf verschiedenen Berufsniveaus beschrieben werden, kann an die emanzipatorische Wirkung von Bildung im traditionellen Verständnis angeschlossen werden (vgl. Pollak, 2021).

Kompetenzorientierung als neues Leitkonzept für Bildung und Lernen birgt eine Reihe von Risiken, was mit dem Begriff ›Etikettenschwindel in der Kapitelüberschrift bereits angedeutet wurde: Nicht überall, wo Kompetenzorientierung draufsteht, ist Kompetenzorientierung drin. Auf der curricularen Ebene fällt auf, dass in Modulbeschreibungen für Fachschulen in Abhängigkeit von den Bundesländern, für Hochschulen auch noch innerhalb der Bundesländer manchmal nach den Regeln eines Lernfeldcurriculums verschiedene Handlungsfelder der Berufstätigkeit benannt werden (z.B. ›Entwicklungsprozesse bei Kindern begleiten‹, ›Erziehungs- und Bildungsauftrag im gesellschaftspolitischen Kontext umsetzen‹). Manchmal werden Module aber weiterhin in Anlehnung an Disziplinen betitelt (›Frühkindliche Entwicklung‹, ›Soziologie in der Kindheitspädagogik‹, ›Sozialrecht‹). Auch an den Modulbeschreibungen sind Widersprüche mit bloßem Auge zu erkennen, wenn aufzubauende berufliche Handlungskompetenzen, gleichermaßen aber auch (noch) Ziele angegeben oder gar viele Inhalte als verbindlich aufgelistet werden. Den Paradigmenwechsel hin zum Subjekt des Lernens bilden solche Modulbeschreibungen nicht ab, in der praktischen Umsetzung produzieren sie unter verschiedenen Überschriften (›Kompetenzen‹, ›Ziele‹, ›Inhalte‹) durch Wiederholung mit anderen Worten auf mehreren Seiten einfach nur Redundanzen. Echte kompetenzorientierte Lehrpläne sind sehr selten (Beispiel: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, 2011). Und wie schon in Kapitel 4 ausgeführt, bleiben trotz Ausrichtung von Fachschul- und Hochschul-Curriculum am DQR-Strukturmodell die Beschreibungen der Personalen Kompetenzen in den Lehrplänen allgemein, sie werden in Ausbildung und Studium nicht systematisch genug geschult, wie dies in einem sozial- oder kindheitspädagogischen Beruf und den damit verbundenen Belastungen nötig wäre.

Mit der Kompetenzorientierung sind auch methodische Implikationen verbunden. Die Umstellung stellt in der Ausbildung zur Erzieher:in keine besondere Herausforderung dar, weil hier – nicht zuletzt bedingt durch die Lernortkooperation – schon immer eine hohe Anwendungs- und Handlungsorientierung die Curricula und

den Unterricht prägten. Zum Studieren gehört Selberlernen per se dazu, die Bologna-Reform forcierte den Berufs- und Anwendungsbezug der Lehrinhalte. Zudem werden die meisten kindheitspädagogischen Studiengänge an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften angeboten, die zunehmend auf duale Formate setzen. Woran aber oft nicht gedacht wird: Eine offene Didaktik steht und fällt mit der Ausstattung, vor allem mit dem Angebot an Gruppenarbeitsräumen und (im Falle der Fachschulen) einer Bibliothek. Besonders öffentliche Fachschulen als Teil großer Bündelschulen und Hochschulen sind in Bezug auf die Raumstruktur für offene Lernformen häufig benachteiligt. Studierende ergattern mal einen Tisch in einem leeren Seminarraum, sitzen zum Lernen und Üben in Kleingruppen nicht selten auf Treppen und in den Fluren auf dem Boden. Echte räumliche Umgestaltungen zu offenen Lernlandschaften sind äußerst selten (z.B. Berufsbildende Schule Westerburg, 2023). Auch die Koppelung von Kindergärtnerinnen-Seminar und Ausbildungskindergarten, wie es für die Ausbildung bis in die 1960er Jahre üblich war, gibt es nicht mehr, käme einer Kompetenzorientierung in Berufsausbildung und Studium aber sehr entgegen.

Nicht zuletzt sind auch die Evaluationen, besonders in der Hochschullehre, ein Indikator, ob Kompetenzorientierung auf der Ebene von Unterricht und Lehre überhaupt angekommen ist. Erfahrungsgemäß erfolgt meist nicht die Bewertung eines vielschichtigen Kompetenzaufbaus bei den Studierenden in Anlehnung an Rahmenpläne oder Modulhandbuch. Stattdessen werden Vorlesungen und Seminare immer noch viel zu häufig auf der Ebene studentischer Zufriedenheit bewertet, oft sogar über die Lehrenden als Personen Einschätzungen eingeholt, völlig ignorierend, dass Lernen und Leistung überhaupt, im Kompetenzansatz per Definition, als Eigenaktivität und Selbstbildung der Studierenden anzusehen sind. Zudem verwundert die an der Hochschule immer wieder anzutreffende Vorstellung, dass Kompetenzorientierung auf Prüfungsniveau von der Form des Leistungsnachweises (also wenig Klausur, viel Referat und Workbook) abhängen soll. Eine kompetenzorientierte Prüfung – idealerweise in einem Constructive Alignment zusammen mit Lehr-

Lernformat und Kompetenzen zu betrachten – ist stattdessen von der Aufgabenstellung abhängig und gelingt, je stärker Wahlfreiheit bei Themen umgesetzt wird, Transfer auf der Grundlage von Wissen erfolgen soll und kritische Reflexion eingeübt wird (vgl. Verbeek, 2023b).

Unabhängig von den hartnäckig sich haltenden Unzulänglichkeiten der Umsetzung auf allen Ebenen dürfen tiefliegende Versäumnisse nicht vergessen werden: Den Handlungsfeldern in den neuen Curricula, die die Berufstätigkeit in der Kindertagesstätte abbilden sollen, liegen keine systematischen Arbeitsfeldanalysen zugrunde. Die Ausbildung an Fachschule und Hochschule ist durch Ländercurricula und Schulprofile zunehmend zersplittert. Es gibt keinen Hinweis, dass der Paradigmenwechsel hin zu Kompetenzen sowie die curriculare und die damit intendierte methodische Umstellung in den letzten 20 Jahren zu kompetenteren pädagogischen Fachkräften geführt hätte.

Irrwege einer Kompetenzorientierung tun sich auf, wenn suggeriert wird, alles, was die spätere Berufspraxis ausmacht, sei in Ausbildung und Studium vorzubereiten und hinreichend zu üben. Diese Erwartung eines einfachen Berufsbezugs und eines direkten Transfers liegt verführerisch nahe, erschwert aber realistische Perspektiven auf die Mühen des Lernens, auf die Anstrengung, mit Theorien aus Ausbildung und Studium sowie den exemplarischen Übungen sich die höchst unterschiedliche Berufspraxis zu konzeptualisieren und darin methodisch erfolgreich tätig zu werden. Wenn alles, was es zu lernen gibt, nur am Handlungsbezug ausgerichtet wird, wird eine Tiefendimension von beruflicher Bildung, vor allem aber eines Studiums nicht erreicht. Im kritischen Diskurs wird Kompetenzorientierung als Abwendung vom klassischen Bildungsbegriff angesehen und grundlegend kritisiert. Für Dammer (2023) gilt: »Es gibt keine Bildung ohne Kompetenzen, wohl aber Kompetenzen ohne Bildung« (S. 85). Kompetenz sei im Vergleich zu Bildung nicht in die geisteswissenschaftliche Tradition der Anthropologie und Ethik eingebunden, es fehle der Aspekt der Persönlichkeitsentfaltung und die Ermöglichung von kritischer Distanz zu gesellschaftlichen oder

politischen Verhältnissen. Stattdessen richten sich Kompetenzen ausschließlich auf Handlungsfähigkeit und auf die Bewältigung äußerer Verhältnisse, so wie sie vorgefunden werden. Diese offenbaren sich in fremdbestimmten arbeitsmarktbezogenen Qualifikationsprofilen, in einer neoliberalen Steuerung der Bildungspolitik, die sich gegen Kritik immunisiert – so die wichtigsten Argumente (Eder, 2021; Pollak, 2021; Dammer, 2023).

Mit Blick auf den Paradigmenwechsel in der Kindertagesstätte wird deutlich, dass sich der Kompetenzbegriff in den neuen Bildungsplänen und Qualitätssicherungssystemen und im beruflichen Sprachgebrauch weniger durchgesetzt hat. Auf der curricularen Ebene der meisten Bildungspläne bestimmt der Begriff ›Bildung‹ das Wording. Auf der methodischen Ebene wird der Kompetenzerwerb als Selbstbildung konzeptualisiert, weshalb für den Paradigmenwechsel in der Kindertagesstätte auf das nachfolgende Kapitel 6 verwiesen wird.

# 6 Selbstbildung – Bessern lernen oder Bildungsromantik?

Bildung ist Ländersache und der Föderalismus brachte 16 verschiedene Kita-Gesetze und 16 verschiedene Bildungspläne hervor. An einem Campus mit bundesweitem Einzugsgebiet wird diese Heterogenität an Rahmenbedingungen besonders in der anwendungsbezogenen Lehre zu Konzeptionsentwicklung und Qualitätsmanagement deutlich, wenn unterschiedliche gesetzliche und inhaltliche Vorgaben zu berücksichtigen sind. Trotz Bildungspluralismus: In einem Punkt sind sich alle Studierenden einig, über die Grenzen der Bundesländer hinweg, in der Stadt und auf dem Land, im Osten oder Westen, im Norden oder Süden der Republik. Bei Übungen zum pädagogischen Leitbild heißt es in allen noch so heterogen zusammengesetzten Arbeitsgruppen unisono: »Das Kind gestaltet seine eigene Entwicklung« (oder »Bildung« oder »Welt«) und die Rolle von Erzieher:in oder Kindheitspädagog:in ist die der Bildungsbegleitung. Die Formel ist griffig genug, um sie sich gut merken zu können. Wenn man dann fragt, was das heißt, kommen fast keine Antworten. Selbstbildung wird unabhängig vom Semester meist auf Selbstbestimmung reduziert.

In der Praxis gestaltet sich Selbstbildung oft weniger griffig. Manchmal wirkt die sogenannte Selbstbildung auch chaotisch. Anstelle der vielen eigenen Beobachtungen in Kindertagesstätten sollen hier die Eindrücke von Eltern beim Tag der Offenen Tür in einer Kindertagesstätte wiedergegeben werden, die vor einigen Jahren in einem journalistischen Beitrag veröffentlicht wurden:

»Fünfundzwanzig, hundert Kinder oder mehr streunen durch diverse Räume ohne Türen. Es gibt keine Gruppen, keine Struktur, keine gemeinsamen, vorgegebenen Aktivitäten, Spiele oder Lieder. Krippenbabys krabbeln an Vorschulkindern vorbei und nehmen deren Legosteine in den Mund, einer kritzelt kurz

was im Malraum und zieht gleich weiter, jeder ist auf sich gestellt, die totale Entscheidungsfreiheit von Vierjährigen wird sogar angepriesen, es ist höllisch laut, noch viel lauter, als es in einem Gruppenraum werden kann.« (Schloemann, 2017, S. 1)

Angesichts dieser Szenen ist Selbstbildung für den Autor und Vater »ganz offenkundig ein Euphemismus für fehlende Pädagogik und Personalmangel« und wird mit der nüchternen Prognose verbunden: »So werden ... Kinder sicher nicht am besten auf die offene Gesellschaft vorbereitet« (Schloemann, 2017, S. 1).

Selbstbildung als die aktuell favorisierte Lernform in der Kindertagesstätte soll im Folgenden in Bezug auf Chancen, Risiken und Irrwege betrachtet werden. Der Fokus des Kapitels liegt auf der Berufspraxis, wo der Paradigmenwechsel deutliche Veränderungen hervorgerufen hat, dennoch sollen Effekte individualisierten Lernens auch in der Ausbildungspraxis an Fachschule und Hochschule einbezogen werden.

## **Selbstbildung als aktuelle Idee von Bildung**

Im Rahmen der großen Reform in den 1970ern wurden die Kindergärten erstmalig umfassend als Bildungsorte konzipiert, gleichermaßen wie dies – erweitert um die Unterdreijährigen – erneut nach den 2000ern erfolgte. Bei allen Parallelen der beiden großen Reformen außerfamilialer Pädagogik kleiner Kinder fällt besonders die völlig unterschiedliche Idee von Bildung auf. Gemäß der Expertenmeinung vor über fünfzig Jahren sollten Kinder dann besonders gut lernen, wenn sie in geplanten, lernzielorientierten Beschäftigungen gefördert wurden (Thiesen, 2010). Es dominierte ein behavioristisches Verständnis von Lernen, in der lernpsychologischen Literatur wird aufgrund der Bildungsanregung von außen in diesem Zusammenhang von fremdbestimmtem oder fremdgesteuertem Lernen

gesprachen (Hasselborn & Gold, 2022). Heute hat sich für dieses Lernkonzept in kindheitspädagogischer Lehre und Forschung der Terminus »Instruktionslernen« durchgesetzt. Gemeint ist immer, dass pädagogische Fachkräfte eine aktive Rolle bei der Vermittlung von Inhalten übernehmen, die für Kinder interessant sind, die altersgemäß erwartet werden und die perspektivisch den Übergang in die Grundschule erleichtern sollen. Die Pädagogik ist an Entwicklungsnormen und an der Gruppe orientiert (Textor, 2009; Schmidt & Smidt, 2021).

Ganz im Gegensatz dazu dominiert seit der jüngsten Bildungsreform ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen. Selbstbildung meint, dass Kinder aus sich heraus Wissen aufbauen und es anwenden können. Damit verbunden ist eine Betonung der Subjektstellung des Kindes, ein Fokus auf eine aktive Aneignung der Umwelt im Sinne von Selbsttätigkeit sowie die herausgestellte Bedeutung einer anregungsreichen Lernumwelt – alles Merkmale dessen, was man in der Lernpsychologie traditionell als selbstbestimmtes oder selbstgesteuertes Lernen bezeichnet (Hasselborn & Gold, 2022). Selbstbildung ist eingebettet in Lernpartnerschaften, entweder zwischen Kindern in Kleingruppen oder zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft. Kindergruppen werden zu Orten gemeinsamer Lernaktivitäten, weil Kinder unterschiedlichen Alters immer gleichermaßen Lehrende und Lernende sind, aber auch altersgleiche Kinder einen unterschiedlichen Entwicklungsstand und verschiedene Interessen aufweisen (vgl. Brandes, 2008). Lernpartnerschaften mit der pädagogischen Fachkraft erfordern, dass diese ihre allwissende Position aufgibt und mit dem Kind selbst fragend auf die Welt blickt. Verschiebt sich der Fokus auf diese gleichberechtigten, wechselseitigen Lernprozesse, wird von einem ko-konstruktivistischen Bildungsverständnis gesprochen. Die Pädagogik mit einem konstruktivistischen oder ko-konstruktivistischem Bildungsverständnis ist am einzelnen Kind und an seiner persönlichen Entwicklung orientiert (Fthenakis, 2003; Textor, 2009; Schmidt & Smidt, 2021). In der Kindheitspädagogik geht mit einem konstruktivistischen oder ko-konstruktivistischen Lernkonzept eine

Herrschaftskritik einher, wenn eine Nivellierung von Machtbeziehungen beabsichtigt wird (Grell, 2010).

## **Selbstbildung verändert die Kita-Praxis**

Besonders das Leitkonzept der Bildung als Selbstbildung hat die Kindertagesstätte in den letzten Jahren grundlegend verändert. Nach Zögerlichkeiten in den ersten Jahren hat sich in der Kindertagesstätte ein Selbstverständnis als Bildungseinrichtung etabliert. Ein expansiver Bildungsbegriff ersetzt dabei traditionelle pädagogische Konzepte wie Erziehung, Lernen und Sozialisation, Förderung oder Spiel, die aus dem Begriffsinventar verschwinden. Vereinzelt ist eine Aufladung mit Bedeutung unübersehbar. In Ausbildungs- und Berufspraxis, besonders auch in praxisnahen Publikationen, findet sich immer eine Gruppe, die Selbstbildung nicht nur deshalb favorisiert, weil diese Form des Lernens bei kleinen Kindern als besonders erfolgsversprechend eingeschätzt wird, sondern sich von kindlichen Bildungsprozessen geradezu in Begeisterung versetzen lässt. Stellvertretend sei hier ein Auszug aus der Werbeseite eines auf die Kita-Praxis ausgerichteten Verlags zitiert:

»Jedem Kind liegt ein Lerngenie zugrunde, es liegt an uns, genau hinzusehen, um die Flut an einzigartigen Bildungsprozessen nicht zu übersehen. ... Selbstbildung ist ein höchst komplexer und hoch spannender Prozess, der sich in allen Phasen der kindlichen Entwicklung vollzieht. Er passiert immer im Jetzt, was zählt, ist der Moment. Dieser Moment, in dem das Kind sich ganz seiner Tätigkeit hingibt und unendliche Erfahrungsmöglichkeiten aus ihr schöpft, die es als unwiderrufliche Lernerfahrung im Gehirn hinterlegt.«  
(Esser, 2016, o. S.)

Im Selbstbildungsansatz tritt die pädagogische Fachkraft als Agierende zurück. Sie soll die individuellen Lernaktivitäten der Kinder mehr oder weniger beteiligt beobachten und begleiten. Vereinzelt

wird ihre Interaktion mit dem Kind für dessen Bildungsprozesse als besonders bedeutungsvoll konstruiert, wie an der folgenden Äußerung erkennbar wird:

»Die Fachkraft ist im engeren Sinne also eine Potenzialfalterin, die dem Kind dabei hilft, seine mit der Geburt gegebenen Selbstbildungspotenziale voll auszuschöpfen. Sie füllt nach Wilhelm von Humboldt nichts in das Kind hinein, sondern hilft, eine Flamme in ihm zu entzünden.« (Esser, 2016, o. S.)

Dieses neue Wording über Kinder ist nicht nur für die Berufstätigen typisch, sondern auch für Forschende und Lehrende der Kindheitspädagogik. Nachhaltig ist mir in diesem Zusammenhang ein Vortrag einer Delegation des neuseeländischen Educational Leadership Project über die Philosophie der Learning Stories aus 2018 in Erinnerung, eine im Zusammenhang mit dem Selbstbildungsparadigma herausgestellte Methode der Lerndokumentation. Noch nie habe ich in einem als wissenschaftlich deklarierten Vortrag so viele Superlative wie *magic, mystic, inspiring, enthusiastic* oder *overwhelming* gehört wie in diesem Vortrag über das Lernen kleiner Kinder (Verbeek, 2020a). Von einer ähnlichen, leicht befremdlichen Euphorie berichten Müller und Zipperle bereits 2011:

»Des Weiteren berichtet die Reisegruppe von einer offenen, anerkennenden, fast bewundernden Haltung gegenüber dem Kind und seinem Lernen. Im Fokus scheint die Suche nach dem ›Besonderen‹ im Kind und seinen Handlungen zu stehen, die daraus resultierenden Lerngeschichten werden als Erfolgserlebnisse der Kinder präsentiert.« (S. 126)

In einem konstruktivistisch geprägten Bildungsverständnis obliegt der pädagogischen Fachkraft die Bereitstellung anregender Bildungsräume, die als Lernwerkstätten das traditionelle Lernpotential in der Kindertagesstätte um die neu positionierten Bildungsbereiche Sprache und Naturwissenschaften erweitern sollen. Es sind Anleihen an die Montessori- oder Reggio-Pädagogik erkennbar, die den Raum zur anregenden Lernumwelt werden lassen (T. Knauf, 2010; H. Knauf, 2017). Ein Ansatz, den Lernraum in der Kindertagesstätte unabhängig

von reformpädagogischen Konzepten darzustellen, findet sich bei Elschenbroich (2001, 2010).

Mit dem Selbstbildungsansatz hat sich in den letzten 20 Jahren nicht nur das Bild vom Kind verändert, wurde nicht nur die Pädagogik neu benannt oder die Rolle der Fachkraft umdefiniert. Es verbreiteten sich auch Methoden, die mit der Individualisierung der Kindertagesstättenpädagogik kompatibel sein sollen. Im Rahmen der Bildungsplanung in den Bundesländern wurde die Beobachtung von Kindern zu einer besonders wichtigen pädagogischen Aufgabe und methodisch auf offene und narrative Formen ausgerichtet (Viernickel & Völkel, 2005; Weltzien & Viernickel, 2012). So gibt es mittlerweile kaum mehr eine Kindertagesstätte, die nicht für jedes Kind ein Portfolio führt, in dem – zumindest von der Grundidee her – das Beste dessen, was das Kind schon kann, gesammelt wird und so eine Dokumentation der persönlichen Lerngeschichte des Kindes entsteht (siehe auch ► Kap. 7).

Zu den methodischen Verschiebungen hin zu Lernräumen und Beobachtung von Selbstbildung haben sich organisationale Strukturen ergeben, die mit dem Selbstbildungsansatz als besonders kompatibel gelten: Dies gilt z. B. für das Offene Konzept (Regel & Ahrens, 2017), für Ressourcenorientierung (► Kap. 7) sowie für Partizipation und demokratische Prozesse in der Kindertagesstätte (► Kap. 8). Die vormalige ›Lernzielorientierte Beschäftigung‹ als Lernformat für Kinder (Thiesen, 2010) wird durch die Methode der Projektarbeit ersetzt, die in Ausbildung und Studium gelehrt und geschult wird (Stamer-Brandt, 2020), möglicherweise aber in der alltäglichen Praxis der Kindertagesstätten – außerhalb von Ausbildungsprozessen – wenig Umsetzung findet, vor allem zu Zeiten massiven Personalmangels (Hinrichs, 2023).

Parallel zu dieser Entwicklung hin zu einer offenen Didaktik werden weiterhin und in verstärktem Maße Förderprogramme auf der Grundlage von Verhaltenstrainings publiziert, die allerdings in der Kita-Praxis nicht so Anwendung finden, wie dies aufgrund der theoretischen Fundierung und nutzerfreundlichen Aufarbeitung zu erwarten wäre. Fördermaßnahmen psychologischer Provenienz ba-

sieren auf der Wahrnehmung eines Förderbedarfs, meist im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung. Sie entsprechen aber nicht dem aktuellen Narrativ über erfolgreiches Lernen kleiner Kinder und dem ressourcenorientierten Blick (vgl. ► Kap. 7). Der Rückgriff auf Programme oder Verhaltenstrainings erfolgt nur dann, wenn Schlüsselthemen aktueller Kindheitspädagogik wie Spracherwerb (z.B. Küspert & Schneider, 2018) oder Kinderschutz (Pfeffer & Storck, 2018) berührt werden, weniger zur breiten Prävention von Verhaltens- oder Schulproblemen (z.B. Fröhlich-Gildhoff u.a., 2012; Koglin & Petermann, 2013).

## **Empirische Studien zu Selbstbildung in der Kita**

Ob und inwieweit sich ein konstruktivistisches Bildungsverständnis im Vergleich zum tradierten, durch behaviorale Lerntheorien geprägten instruktivistischen Bildungsverständnis in der Kita-Praxis tatsächlich zeigt, ist Gegenstand einiger empirischer Studien.

In einer Untersuchung von Mischo u.a. (2012) unterschieden sich die Einstellungen in Abhängigkeit von der beruflichen Qualifikation und veränderten sich im Übergang in den Beruf. Während der Ausbildung fanden Fachschulqualifizierte eine instruktivistische Lehr-Lern-Einstellung etwas wichtiger, Hochschulqualifizierte eine konstruktivistische, keine Unterschiede ergaben sich für eine ko-konstruktivistische Haltung. Interessant ist, dass Fachschüler:innen – im Unterschied zu Hochschüler:innen – nicht nur die Bildungsaufgabe, sondern auch die Betreuungsaufgabe im Blick hatten, wahrscheinlich weil sie durch mehr Praxiserfahrungen während der Ausbildung geprägt sind. In einer weiteren Auswertung (Mischo u.a., 2016) war Ko-Konstruktion am wichtigsten, gefolgt von Selbstbildung und dann von Instruktion. Wahrscheinlich als Effekt der Berufssozialisation war ein paar Jahre nach der Berufseinstellung dann Selbstbildung zum wichtigsten Bildungsverständnis geworden.

Über Befragungen in der Berufspraxis identifizierten Schmidt und Smidt (2015) einen Typ »ausgeprägte Selbstbildung« und einen Typ »moderate Selbstbildung und Instruktion«, die jeweils ungefähr gleich häufig auftraten. Eine stärkere Ausrichtung der pädagogischen Arbeit an Selbstbildung fand sich eher bei Bachelor-Kindheitspädagog:innen, bei Berufstätigen im Arbeitsbereich Kindertagesstätte oder Krippe und bei Persönlichkeitsmerkmalen wie Gewissenhaftigkeit und Emotionaler Stabilität. Eine weitere Studie, in der neben Selbstbildung und Instruktion explizit auch ein ko-konstruktivistisches Handlungskonzept erfasst worden war, führte zu leicht veränderten Ergebnissen (Schmidt & Smidt, 2021). Nun wurde am häufigsten Ko-Konstruktion, am zweithäufigsten Selbstbildung und dann Instruktion als dominantes pädagogisches Handlungskonzept angegeben. Selbstbildung und Ko-Konstruktion werden auch hier durch den Berufsabschluss als Kindheitspädagog:in und das Arbeitsfeld Kindertagesstätte beeinflusst, gehen zudem mit progressiven Erziehungszielen einher. Andere einbezogene potenzielle Prädiktoren wie Geschlecht, Alter oder Schulabschluss der Professionellen blieben ohne Einfluss auf das Bildungsverständnis. Allein ein Migrationshintergrund führte in beiden Studien eher zur Präferenz eines instruktivistischen Bildungskonzepts.

In einer weiteren interessanten Studie wurden die Bildungskonzepte Konstruktion, Ko-Konstruktion oder Instruktion nicht als Einstellungen in einem Fragebogen, sondern mittels einer vignettenbasierten Befragung erhoben (Mackowiak u. a., 2022). Den Befragten wurden Filmvignetten mit allein spielenden Kindern gezeigt, die erörtert werden sollten. Die Verbalisierungen der pädagogischen Fachkräfte wurden dann den drei pädagogischen Orientierungen zugeordnet. So ist für Selbstbildung eine typische Äußerung: »Das Kind braucht keine Erwachsenenunterstützung«, für Ko-Konstruktion: »Gemeinsam gucken, wir sind auf gleicher Ebene, ich weiß vielleicht manche Dinge auch nicht und dann gucken wir gemeinsam nach, was es gibt«, für Instruktion: »Man könnte dann halt auch die [Steine] nach Farben sortieren. Dass ich das vielleicht dann einmal vormache.« (Mackowiak, u. a. 2022, S. 143). Auch in dieser Studie bei

Berufstätigen mit einem breiten Spektrum an Berufserfahrung war die Selbstbildung des Kindes wichtigstes pädagogisches Handlungskonzept.

Angesichts dieser noch recht überschaubaren empirischen Evidenz bieten sich Bezüge zum traditionsreichen Forschungsgebiet des selbstregulierten Lernens (SRL) an, das in der Regel an Studierenden und Schüler:innen untersucht wird (Landmann u. a., 2020). Perels und Mitarbeiter:innen übertrugen erstmalig die Phasenmodellierung selbstregulierten Lernens auf das Lernen im Vorschulalter und kamen zu interessanten Ergebnissen. Die Förderung von jüngeren Kindern kann an den wichtigen SRL-Strategien 1. Zielsetzung, 2. Planung, 3. Umgang mit Ablenkern, 4. Dranbleiben, 5. Konzentration, 6. Selbstbeobachtung und 7. Reflexion ansetzen (Perels, 2009). Empirisch betrachtet ist sowohl eine direkte Schulung der Kinder, aber auch eine indirekte Intervention über ein Training der Erziehungspersonen effektiv (Merget-Kullmann u. a., 2007). Da Kinder gleichen Alters sich in ihren selbstregulativen Fähigkeiten sehr unterscheiden, ist nicht von einer einheitlichen Wirkung der Förderung auszugehen. So näherten sich die beiden Gruppen der SRL-schwachen und der SRL-starken Kinder durch ein spielerisches Training den SRL-Strategien an, weil besonders SRL-schwache Kinder (darunter mehr Jungen, bildungsfern sozialisierte oder weniger sprachkompetente Kinder) vom Training im Sinne eines kompensatorischen Effekts profitieren konnten (Grüneisen u. a., 2023).

Der Einbezug des Forschungsgebiets SRL im Kontext von Selbstbildung in der Kindertagesstätte erfolgt in der Regel nicht, z. B. mit der Argumentation, eine Modellierung von Lernen als Selbstregulation sei mechanistisch (Grell, 2022; in Bezug auf die Schule z. B. Burchardt, 2023). Auch weitere Parallelen zur empirischen Lernforschung liegen offen: Besonders die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) und die Theorien selbstregulierten Lernens (im Überblick: Landmann u. a., 2015) stellten empirisch fundiert heraus, dass erfolgreich Lernende Interesse und Motivation, aber auch Volition, also Willenskraft, in schwierigen Lernsituationen zeigen. Dies gilt auch für Kita-Kinder, die bessere Schulleistungen erzielen, wenn sie

schon in der Kindertagesstätte auf der Grundlage sicherer und fördernder Beziehungen Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft aufbauen konnten (Ahnert & Harwardt, 2008).

## **Selbstbildung an Fachschule und Hochschule**

Selbstbildung in schulischem oder studentischem Lernen kursiert unter vielfältigen Begrifflichkeiten wie ›Aktives Lernen‹, ›Autonomes Lernen‹, ›Selbstbestimmtes Lernen‹, ›Eigenverantwortliches Lernen‹, ›Selbstorganisiertes Lernen‹, ›Selbstgesteuertes Lernen‹ oder ›Selbstreguliertes Lernen‹. Mit den oft austauschbar verwendeten Begriffen sind doch unterschiedliche Konnotationen verknüpft: Aktives Lernen fordert das Tätigwerden von Lernenden. Autonomes Lernen, Selbstbestimmtes Lernen oder Eigenverantwortliches Lernen betonen eher den selbst zu gestaltenden Handlungsspielraum. Selbstgesteuertes oder Selbstorganisiertes Lernen meinen wiederum den eigenständig zu gestaltenden Prozess, betreffen also die Auswahl aufeinanderfolgender Lernkomponenten wie Lernziele, Lerninhalte, Lernstrategien, Lernzielkontrolle sowie die Auswahl personaler und materieller Umgebungsfaktoren. Die aus der Systemtheorie entlehnte Vorstellung zirkulärer Prozesse und die Korrektur der gewählten Lernkomponenten nach erwartungswidrigen Lernerfahrungen lässt sich besser mit der Bezeichnung Selbstreguliertes Lernen in den Blick nehmen. Die Bezeichnungen Selbstorganisation und Selbststeuerung sind in Schule, Berufsbildung und Erwachsenenbildung üblich, Selbstregulation in der Psychologie (Reinmann-Rothmeier, 2003; Straka, 2005).

Im Falle eines Studiums der Kindheitspädagogik kann Selbstbildung in allen Bedeutungsvarianten erwartet werden. Selbstbestimmtes Lernen ist schon über das Recht auf Freiheit des Studiums garantiert, die das Hochschulrahmengesetz neben der Freiheit der Lehre und des Forschens in Paragraf 4, Absatz 4 regelt:

»Die Freiheit des Studiums umfasst, unbeschadet der Studien- und Prüfungsordnungen, insbesondere die freie Wahl von Lehrveranstaltungen, das Recht, innerhalb eines Studiengangs Schwerpunkte nach eigener Wahl zu bestimmen, sowie die Erarbeitung und Äußerung wissenschaftlicher und künstlerischer Meinungen.«

Angesichts des verschulerten Hochschulstudiums im Zuge der Bologna-Reform kann man sich fragen, welchen Stellenwert die Freiheit des Studiums erlangt, wenn eine Auswahl von Seminaren oft nicht möglich ist und Selbstbestimmung höchstens noch auf der Ebene der Auswahl von Themen für Referate und Hausarbeiten erfolgen kann. Selbstreguliertes Lernen, verbunden mit Selbstaktivierung, Selbstverantwortung, Selbststeuerung, Flexibilität bei der Auswahl von Lernstrategien, Selbstkontrolle können bei Studierenden erwartet werden, weil aus entwicklungspsychologischer Perspektive bei jungen Erwachsenen die Reife für Reflexion und Modifikation des Lernens entwickelt ist (Gruber & Harteis, 2008). Portfolios oder Workbooks als individualisierte Leistungsnachweise werden als Dokumente kontinuierlichen Selbstlernens zu neuen Prüfungsformaten.

Im Nachgang der ersten PISA-Ergebnisse zum selbstregulierten Lernen kam die Forderung nach selbstreguliertem Lernen auch für die Fachschulqualifikation auf, um eine verbesserte Passung der Lernformen an der Fachschule mit Lernformen in der Weiterbildung herzustellen. Sie wurde mit dem Hinweis auf offene Lernformen wie Gruppenarbeit, Referate oder Projektarbeit an Fachschulen verbunden, eine Praxis, die bis dato stärker zu studentischem Lernen zählte (Artelt u. a., 2001, Kultusministerkonferenz, 2021).

Im Vergleich zur Berufspraxis hat die Ausbildungspraxis an Fachschule und Hochschule nicht gleichermaßen radikal den Fokus von den Lehrenden auf die Lernenden gelegt, die traditionelle Unterrichts- und Lehrpraxis wurde durch Formen Eigenverantwortlichen Lernens, Selbstorganisierten oder Selbstbestimmten Lernens eher erweitert als ersetzt. Ein Nachweis besserer Effekte durch ausgeprägtere Methoden, die Selbstbildung anregen sollen, wird nicht kommuniziert. Schaut man in die einschlägige Literatur zu selbstre-

guliertem Lernen, dann ergibt sich folgendes Bild: Während günstige Effekte offener Unterrichtsformen auf selbstbestimmte Motivation im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) für den berufsbildenden Unterricht gut belegt sind (z.B. Beck & Krumm, 2001), sind begründete Zweifel an der Wirksamkeit von Gruppenlernen für den Aufbau von Fachkompetenzen angesagt. So findet Neef (2009) im berufsbildenden Unterricht wohl einen positiven Einfluss handlungsorientierten Unterrichts im Gegensatz zu traditionellem Unterricht auf selbstbestimmte Motivation, aber keinen Einfluss auf die Entwicklung von Fach-, Sozial- oder Selbstkompetenz. Die Ergebnisse der Metanalysen zum erfolgreichen Lehren und Lernen im allgemeinbildenden Unterricht, die Hattie (2013) zusammenstellte, weisen auf keine oder völlig unbedeutende Effekte freier Lernformen (wie Freiarbeit, Problembasiertes Lehren oder Forschendes Lernen), auf mittlere Effekte für Kooperative Lernformen und beachtliche Effekte einzelner Komponenten wie Reziprokes Lehren. Aus diesen robusten Ergebnissen lässt sich die allgemeine Erkenntnis ableiten, dass ein höherer Strukturierungsgrad beim Gruppenlernen sich positiv auf das Lernen auswirkt, ein geringer allerdings nicht.

Unabhängig von den Zweifeln an der Wirksamkeit von offenen Formen des Gruppenlernens häufen sich in der Unterrichtspraxis Klagen der Fachschüler:innen und Hochschüler:innen über zu viel Gruppenarbeit, nie aber über zu viel Plenumsunterricht, es sei denn, er ist methodisch einseitig gestaltet. Schon in einer der wenigen empirischen Befragungen von Erzieher:innen in Ausbildung vor der Fachschulreform kam Dippelhofer-Stiem (1999) zu dem Ergebnis, dass Fachschüler:innen sich unzufrieden über viele Gruppenarbeiten äußerten. Auch 20 Jahre später blieben positive kognitive Lerneffekte aus (Verbeek, 2017c). Aus der Unterrichtspraxis an Fachschule und Hochschule lässt sich die Erfahrung zusammenfassen, dass eher leistungsschwächere Studierende Gruppenarbeiten bevorzugen.

## Kritik an Selbstbildung

Aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven lassen sich Kritikpunkte an einer Ausrichtung der gegenwärtigen Kita-Pädagogik am Selbstbildungsparadigma zusammentragen, die die angebliche Neuartigkeit dieses Lernwegs und den Absolutheitsanspruch betreffen. Dabei soll es hauptsächlich um Selbstbildung im Bildungsverständnis der Kindertagesstätte gehen, einige Kritikpunkte betreffen allerdings gleichermaßen die Ausbildungspraxis an Fachschule und Hochschule.

Aus pädagogischer Perspektive stellt Grell (2010) heraus, dass die Ableitung von Selbstbildung aus einschlägigen pädagogischen Theorien nur unzureichend erfolgt sei. Selbstbildung ist nicht – wie der Eindruck entstehen soll – eine neue Erfindung, sondern wird in Lehrtraditionen bis zurück in die Antike als wichtiges Agens von Bildung beschrieben. Erst seit den theoretischen Schriften von Jean-Jacques Rousseau wird sie auch dem Kind zugesprochen. In den verschiedenen Theorien der Elementarpädagogik wird diese Bildsamkeit des Kindes, diese genetisch angelegte Programmierung auf Lernen allerdings nicht wie heute als uneingeschränkte Chance, sondern als potentielle Gefahrenquelle angesehen. Um vom Kind ungünstige Entwicklungen durch diffuse Selbstbildung abzuwenden, beinhalten einschlägige elementarpädagogische Konzepte immer eine Gestaltung des Lernraums durch kompetente Erziehende. Bei Friedrich Fröbel war es ein altersgemäß strukturiertes System von ›Spiel-Gaben‹, bei Maria Montessori die ›vorbereitete Umgebung‹. An den modernen Selbstbildungsansätzen kritisiert Grell, dass »außer der Aufzählung einiger Gestaltungsprinzipien wie ›Offenheit‹, ›Vielfalt‹ oder ›Abwechslungsreichtum‹« (S. 161) die Beschreibung von Lernräumen sehr allgemein bleibt.

Aus psychologischer Perspektive bleibt unverständlich, Selbstbildung und Fremdbildung als dichotome, voneinander unabhängige Lernwege zu betrachten. Selbstbestimmung und Fremdbestimmung beim Lernen werden in der Lernpsychologie auf einem Kontinuum

beschrieben (Schiefele & Pekrun, 1996) oder besser noch in einem dreidimensionalen Raum, in dem einzelne Bildungsaktivitäten verortet werden können, je nachdem, wie ausgeprägt sich Aspekte von Selbstbildung, Ko-Konstruktion oder Fremdbildung zeigen (Textor, 2009). So wie sich Anlage nicht ohne Umwelt entfaltet, gibt es auch keine Selbstbildung ohne Anteile von Fremdbildung und keine sogenannte Fremdbildung ohne Selbstbildung.

Bildung ersetzt in der aktuellen Kita-Pädagogik Konzepte wie Entwicklung, Lernen oder Sozialisation und Spiel, macht diese Begriffe obsolet und verwischt die verschiedenen wissenschaftlichen Bezüge bei der Förderung von Kindern. Der Philosoph Liessmann (2019b) argumentiert gegen die Tendenz, »alles, was Menschen im Laufe ihres Daseins tun und lassen« als Bildung zu bezeichnen:

»Bildung«  
fiele zusammen mit »Leben« ... Die Rede von Bildung und Selbstbildung ist nur dann attraktiv, wenn sie normativ aufgeladen wird und Bildung dadurch von anderen Einflüssen, die das Leben eines Menschen auch bestimmen können und die von den genetischen Dispositionen über die Zufälle der Geburt bis zu den Erfahrungen des Lebens reichen, getrennt werden kann.« (S. 68)

Fehlende Theoriekenntnis kann ein Grund sein, weshalb sich romantische Vorstellungen vom Kind und von der Kindheit mit Kontinuitäten bis zum »Mythos« in der Reggio-Pädagogik und der modernen neurologischen Kleinkindforschung halten (Grell, 2010). Und in der Tat ähnelt die Vorstellung, alles, oder zumindest alles Wichtige für die Entwicklung, ginge vom Kind aus, rein biologistischen Perspektiven auf die kindliche Entwicklung, die in den 1960er Jahren eigentlich durch Sozialisationstheorien abgelöst worden waren.

»Im falschen Vertrauen auf die Selbstbildungspotenziale des Kindes erwarten Selbstbildungskonzepte auf der einen Seite viel zu viel von den Kindern selbst, und auf der anderen zu wenig von dem, was Erwachsene tun können und müssen, um die Lernprozesse der Kinder durch geeignete Arrangements aktiv anzuregen und zu unterstützen.« (Grell, 2010, S. 164)

Für extreme Befürworter:innen von Selbstbildung mag es auch ein verführerischer Gedanke sein, dem Kind die Initiative für Entwicklung und Bildung zuzuschreiben und sich nicht nur in eine zeitweilige, der Entwicklung des Kindes dienliche Regression zu versetzen, sondern stattdessen in einer Dauerposition der ebenfalls nur Lernenden zu verbleiben. Falschverstanden kann Selbstbildung so auch Züge des Laissez-Faire-Erziehungsstils nach Lewin annehmen, in der Systematik von Baumrind würde man von einem Permissiven Erziehungsstil sprechen, in einer für das Kindeswohl gefährlichen Mischung zwischen Verwöhnung und Vernachlässigung, wie in der Situation zu Beginn dieses Kapitels geschildert.

Selbst wenn in vielen Kindertagesstätten das Selbstbildungskonzept nicht zwingend zu einer vernachlässigenden Betreuung führt, ist es vermessen zu glauben, ein Bildungsweg sei für alle Kinder gleichermaßen fruchtbar. Individualisierung erfolgt nicht, wenn alle gleichbehandelt werden. Und Selbstbildung kann auch überfordern. Sie unterstellt beim lernenden Kind Eigenaktivität und Zielgerichtetheit, die nicht per se und gleichermaßen bei allen Kindern ausgeprägt sind. Besonders Kinder aus schwierigen Bildungs- und Entwicklungsverhältnissen, mit psychischen Problemen und Beeinträchtigungen erlangen im offenen Setting Bildungsnachteile. Sie profitieren deutlich besser von Anleitung und strukturierten Lernsituationen, wie dies mittlerweile auch neuere Untersuchungen zu selbstreguliertem Lernen im Vorschulalter zeigen (Grüneisen u.a., 2023).

Der letzte Kritikpunkt betrifft die mangelnde theoretische Fundierung und die nicht zwingend sich ergebende Ableitung von Methoden. Die Verknüpfung eines konstruktivistischen Menschenbildes mit Selbstbildung, eine Aufwertung narrativer Methoden im Rahmen einer offenen Didaktik sind nicht zwingend. Genuin konstruktivistische Methoden gibt es nämlich nicht: »Welche Methoden ich heranziehe, ist dem Konstruktivismus sozusagen egal – sie müssen nur viabel, also ... dem jeweils umgesetzten Ziel dienlich sein« (Reinmann-Rothmeier, 2003, S. 13). Eine Methode wird demnach nicht an

sich, sondern erst durch die theoretische Begründung eine konstruktivistische (vgl. Verbeek, 2019c).

In Bezug auf Selbstbildung in der Kindertagesstätte tun sich viele Forschungsdesiderate auf. Ob freie Formen des Lernens bei Kindern bis sechs Jahren nachweislich bessere Lernergebnisse erzielen als ein instruktivistisches, wurde m.W. bislang noch nicht empirisch untersucht. Aus der lernpsychologischen Forschung an Schulkindern gibt es für diese Annahme keinen Hinweis. Hier erzielen verschiedene Lernformen zwischen Instruktion und Selbstbildung positive Effekte in Abhängigkeit von Lernzielen, den zu vermittelten Inhalten und den Merkmalen der Lernenden. Für die Lernförderung von Kindern mit verschiedenen schwierigen Lernvoraussetzungen wird auf die große Bedeutung des Instruktionlernens verwiesen (Hasselhorn & Gold, 2022). Gemäß der Synthese Tausender einschlägiger Studien durch Hattie (2013) sind induktive und offene Lernformate nachweislich weniger erfolgreich als strukturierte und durch Lehrende unterstützte. Bereits in Kapitel 1 wurden aufgrund des andauernd besorgniserregenden Kompetenzniveaus an Grundschulen deutliche Zweifel am Selbstbildungsparadigma laut.

## **Chancen, Risiken und Irrwege**

Selbstbildung als Konstruktion oder Ko-Konstruktion von Wissen in lernförderlichen Settings hat in den letzten Jahren sowohl auf der konzeptuellen Ebene als auch in der Ausgestaltung von Kita-Praxis die bislang übliche Mischung aus fremd- und selbstgesteuerten Lerngelegenheiten abgelöst. Der Selbstbildungsansatz ist ein dominantes Merkmal der neuen Kindheitspädagogik, weil er ein verändertes Bild von Kind und pädagogischer Fachkraft impliziert, subjektorientierte Methoden evoziert, nicht zuletzt aber auch, weil er mit einer Reihe anderer Leitkonzepte wie Stärkenorientierung und Partizipation eng verknüpft ist oder bestimmte Organisationsformen

wie das offene Konzept oder altersgemischte Gruppen nach sich zieht. Aufgrund dieser Verquickung gelten die Überlegungen zu den Chancen der Leitkonzepte, die in den folgenden beiden Kapiteln besprochen werden, ebenfalls für Selbstbildung.

Die ausführliche Darstellung von Kritikpunkten im vorigen Abschnitt legt nahe, im Selbstbildungsparadigma vorrangig Nachteile zu sehen. Und in der Tat fallen die Vorteile von Selbstbildung als Leitkonzept für die Kindertagesstätte aus meiner Sicht dürftig aus: Uneingeschränkt von Vorteil ist der Einbezug des Raums als Ort selbstinitiierten Lernens und seine zusätzliche Anreicherung mit kognitiv anregendem Lernmaterial im Vergleich zur traditionellen Ausstattung für das Freispiel. Die Vorteile bestehen des Weiteren in einer größeren Offenheit und Flexibilität in der Ausgestaltung von Räumen im Hinblick auf die Lerninteressen von Kindern. Chancen liegen in der Unterstützung von Motivation und Selbstwert, Selbstwirksamkeitserfahrungen und der Ermöglichung der positiven Lernemotionen Freude und Stolz, wie dies für freiwillige und selbstbestimmte Beschäftigungen und das kindliche Spiel allerdings schon immer gilt.

Doch dazu muss Selbstbildung auch richtig verstanden umgesetzt werden. Bedenklich ist die mangelnde Verankerung des Konzepts Selbstbildung im geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriff, in der Wissenslehre des Konstruktivismus oder in der lernpsychologischen Forschung zur Effektivität verschiedener Lernformen in Abhängigkeit vom Lebensalter und der kognitiven Reife von Kindern. Die anspruchsvolle Idee eines konstruktivistischen Menschenbildes, die insgesamt mangelnde theoretische Absicherung des Übertrags in die Kindertagesstätte mögen eine Erklärung dafür sein, dass auch das Verständnis in der Praxis nicht ausreichend abgesichert werden kann. Vereinfachungen liegen dann nahe, zeigen sich als Romantisierung des Kindes, aber auch als verwöhnende und verwahrlosende Interaktionsmuster, wenn Verantwortung zugunsten einer falschverstandenen Selbstbestimmung des Kindes seitens der Erwachsenen abgegeben wird. Das Eingangsbeispiel aus einer Kindertagesstätte mit offenem Konzept zeigt die negativen Auswirkungen falschverstan-

dener Selbstbildung bei Kindern, die eigentlich den Schutz durch Erwachsene brauchen. Unzählige Beispiele aus der Kita-Praxis, von denen Studierende berichten, ließen sich ergänzen. Was im Hier und Jetzt der Kindertagesstätte oft vergessen wird: Erst die Langzeitperspektive ins Schul- und Jugendalter zeigt die negativen Effekte einer individualisierten Bildung, einer interessen- und bedürfnisorientierten Ausrichtung der Kindertagesstätte (siehe dazu ► Kap. 7).

Irrwege werden mit einem entgrenzten Verständnis von Bildung beschränkt, das andere pädagogische und psychologische Leitbegriffe wie Entwicklung, Spiel oder Förderung ersetzt. Die Programmatik von Selbstbildung als Besserlernen lässt die bekannten Vorteile (auch) angeleiteten Lernens übersehen, die in der höheren Ökonomie und Effektivität, in der Unabhängigkeit von vorgegebenen physikalischen Gegebenheiten liegen und Kindern die Chance bieten, bisherige Fähigkeiten mit Unterstützung Erwachsener zu überschreiten. Kinder, die nicht gewohnt sind, dass Lernen auch angeleitet werden kann, dass sich Motivation für ein Thema entwickeln kann, das einen auf den ersten Blick nicht nur nicht interessierte, sondern auf das man von allein gar nicht gekommen wäre, sind auch in späteren Lernsettings benachteiligt. Ihnen bleibt in der Kindertagesstätte verwehrt, von außen an sie herangetragen Lob, Kritik, Ermutigung, kindgemäße Erwartungen an Konzentration und Anstrengung durch Internalisierung dann für ihr späteres motivationales und volitionales Selbstmanagement zu nutzen.

Selbstbildung wurde in diesem Kapitel vorrangig als neues Leitkonzept in der Kindertagesstätte betrachtet, der Ausbildungszusammenhang wurde nur kurz gestreift. In Bezug auf die Fachschule lässt sich feststellen, dass selbstreguliertes Lernen in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend einzieht und offene Lernsettings dort sehr üblich sind. An der Hochschule für angewandte Wissenschaften, wo die meisten kindheitspädagogischen Studiengänge angeboten werden, ist wiederum eine Eingrenzung der Freiheit des Studierens erkennbar mit zunehmenden Bedarfen an Motivations- und Konzentrationsförderung, die mit Mitteln der Schuldidaktik und Gamification gelöst werden (z.B. Hofmann u. a., 2016). Bei an sich großen

Überlappungsbereichen zwischen Fachschul- und Hochschulqualifikation (siehe ► Kap. 3) sind es nun auch nicht mehr die Prinzipien Selbstbestimmung oder Selbstbildung, die ein Studium von einer Ausbildung unterscheiden lassen.

# 7 Ressourcenorientierung – Perspektivwechsel oder blinder Fleck?

Stellt man die Leitkonzepte zusammen, die in dieser Publikation als repräsentativ für die neue Kindheitspädagogik besprochen werden, und ergänzt sie um weitere aktuelle Schlagwörter, dann ergibt sich schnell ein kleines ABC der Kindertagesstätte mit lauter positiven Begriffen: Autonomie, Bildung, Begleiter:in, Chancengerechtigkeit, Demokratie, Diversity, Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, (kleine) Forscher, Gütesiegel, Haltung, Individualität, Kompetenz, Könnenheit, Lerngeschichte, Multiprofessionalität, Neugier, offenes Konzept, Partizipation, Portfolio, Professionalität, Qualität, Ressource, Selbstbildung, Team, Vielfalt, Würdigung, Wohlbefinden, Zufriedenheit. In Bezug auf die Professionellen wird die streng anmutende Berufsbezeichnung ›Erzieher:in‹ zunehmend vermieden, angesichts des Einbezugs verschiedener Berufsgruppen wird mittlerweile meist von ›Pädagogischer Fachkraft‹ gesprochen, im Verhältnis zum Kind ansonsten gerne der Begriff ›Begleiter:in‹ bemüht. Überhaupt ist nicht nur das Sprechen über die Institutionen und über Professionelle, sondern auch das Sprechen und Denken über Kinder in der Kindertagesstätte durch einen Wechsel hin zu einem ausschließlich positiven Wording geprägt. Das hat auch Konsequenzen für das pädagogische Handeln. ›Nein‹ zu sagen, sei von der Kita-Leitung verboten worden, erzählte eine Studentin jüngst in einem Seminar. In einer anderen Kita dürfen Kinder offiziell nicht bestraft werden, was letztendlich auch den schlichten Tadel meint.

Ressourcenorientierung, im Kita-professionellen Gebrauch auch eingedeutscht als ›Stärkenorientierung‹, ist ein dominantes Leitkonzept in der neuen Kindheitspädagogik, im Vergleich zu den an-

deren Leitkonzepten, die in diesem Buch thematisiert werden, allerdings wenig herausgestellt. Nur eine umrissene Zahl an Publikationen verfolgt eine ressourcenorientierte Pädagogik (Klemenz, 2007; Bükler, 2022) und beziehen sich dabei auf die Kindertagesstätte (Kiso u. a., 2014; Thiel, 2014; Knauf, 2015). Im Sprechen über Kinder ihre Stärken herauszustellen ist mittlerweile üblich, auch weil Ressourcenorientierung eng mit den Leitkonzepten Selbstbildung, Partizipation und Diversität verbunden ist. Aus Komplexitätsgründen bleibt Ressourcenorientierung in diesem Kapitel auf die Wahrnehmung von Kindern begrenzt. Eine Ressourcenperspektive kann auch die pädagogischen Fachkräfte betreffen, wie dies z.B. in gesundheitsbezogenen Studien zur Kindertagesstätte als Arbeitsplatz angeregt wird (Jungbauer, 2013; Viernickel & Voss, 2013) oder als Führungsprinzip mittlerweile üblich ist (Hitzenberger & Schuett, 2016). Auf die Ausbildungspraxis an Fachschule und Hochschule hatte Ressourcenorientierung bislang kaum einen Einfluss, außer dass sie Ausbildungsinhalt ist und die Studierenden eine ressourcenorientierte Erziehung zunehmend erfahren haben dürften.

## Begriffe und theoretische Kontexte

Aus dem Lateinischen abgeleitet versteht man unter dem französischen Fremdwort Ressource ›Hilfsmittel‹, ›Wiederherstellen‹ eines Zustandes oder ›Quellen‹ im Sinne von ›Beständen‹, ›Reserven‹, ›Geldmitteln‹, konsultiert man das etymologische Wörterbuch. Der Begriff ist seit den 1980er Jahren in verschiedenen Disziplinen wie z.B. Ökonomie, Soziologie, Medizin und Psychologie gebräuchlich (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, 2023).

Verschiedene Systematiken erlauben, Ressourcen zu klassifizieren, so z.B. in persönliche Ressourcen und Umweltressourcen, auch als interne und externe Ressourcen bezeichnet. Persönliche Ressourcen betreffen vorteilhafte physische und psychische Merkmale einer

Person (wie Fitness, Intelligenz, psychische Stabilität), interaktionelle psychische Ressourcen (wie Beziehungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit), aber auch ökonomische Ressourcen (wie Besitz oder Einkommen). Umweltressourcen betreffen die Güte der sozial-emotionalen Ressourcen (wie die familiären Beziehungen), soziale Ressourcen (wie Freundschaften, Beziehungen im weiteren Umfeld), sozialökologische Ressourcen (wie das Wohnumfeld) oder auch sozialstaatliche und soziokulturelle Ressourcen (wie Zugang zu Bildung, Teilhabemöglichkeiten) (Schubert & Knecht, 2015). Für das Verständnis in der aktuellen Kindheitspädagogik sind Begründungszusammenhänge von Ressourcenorientierung in der Salutogenese und Resilienzforschung, in der Psychotherapie und Positiven Psychologie erkennbar, wo ein personaler Ressourcenbegriff dominiert.

Im Modell der Salutogenese, das der Medizinsoziologe Aaron Antonovsky bereits in den 1980er Jahren entwickelte, wird in der Medizin erstmalig ein Wechsel von einer krankheitsbezogenen Sicht auf den Menschen hin zu einer gesundheitsbezogenen Sicht vollzogen und nachhaltig verfolgt (Antonovsky, 1997). Dazu wird der Gegensatz Krankheit versus Gesundheit zugunsten der Vorstellung eines Kontinuums mit den beiden Polen Gesundheit und Krankheit aufgelöst. Eine wichtige Rolle zur Aufrechterhaltung von Gesundheit spielen Widerstandsressourcen, die im Laufe des Lebens erworben werden. Besonders psychosoziale Widerstandsfaktoren wie Wissen und Intelligenz, Bewältigungskompetenzen und Eigenschaften wie Selbstwertgefühl oder Unterstützungspotentiale helfen bei der Entwicklung eines Kohärenzgefühls (Faltermaier, 2017). Das Modell inspirierte die gesundheitspsychologische Forschung (z.B. Becker, 1997, 2006) und ist bis heute bedeutsam.

Unter dem Terminus ›Positive Psychologie‹ hat sich Ende der 1990er ein Wechsel von einer defizitorientierten Perspektive auf den Menschen hin zu dessen Ressourcen für psychische Gesundheit verbreitet. Der Depressionsforscher Martin Seligman war durchsetzungskräftiger Wegbereiter einer Positiven Psychologie und entwickelte beispielsweise das PERMA-Modell, das Faktoren zusammenstellt, die zum Wohlbefinden eines Menschen beitragen sollen: P

steht für Positive Emotionen, E für Engagement, R für Relationship (Beziehungen), M für Meaning (Sinn), A für Accomplishment (Zielerreichung) (Seligman, 2012). Positive Psychologie wird verstärkt in der Ratgeberliteratur aufgegriffen, etabliert sich aber auch akademisch mit Forschungsthemen wie Motivation, Flow, Glück, Dankbarkeit, Wohlbefinden, Positive Führung (Deutsche Gesellschaft für Positive Psychologie, 2023). Übertragungen auf die Pädagogik betreffen die Schule (Brohm-Badry & Endres, 2017; Lichtinger, 2022), vereinzelt auch Familie und Kindertagesstätte (Münch & Wyrobnik, 2011; Wyrobnik, 2016; Büker, 2022; Ang, 2023).

Zur Begründung von Ressourcenorientierung in der Kindertagesstätte ist des Weiteren die Resilienzforschung wichtig. Unter ›Resilienz‹ wird die Fähigkeit zur psychischen Anpassung bei Stressoren bezeichnet. Die vierzig Jahre andauernden Forschungsarbeiten der Entwicklungspsychologin Werner auf einer Hawaii-Insel erlaubten erstmalig, empirisch die Merkmale zu identifizieren, die trotz Entwicklungsstressoren und Armut bei bestimmten Kindern zur psychischen Gesundheit im Erwachsenenalter beitrugen (Werner, 1993, 2008). Die Liste der Resilienzfaktoren ist lang, nicht alle sind veränderbar oder halten erneuten empirischen Überprüfungen stand. In einem Gesundheitssurvey in Deutschland gehörten soziale Kompetenzen des Kindes, ein unterstützendes Erziehungsklima ebenso wie das Schulklima zu den bedeutsamen Resilienzfaktoren (Ravens-Sieberer u. a., 2007). Bei frühkindlicher familiärer Belastung waren es personale Faktoren wie ein aktives Temperament, eine ausgeprägte Intelligenz, Selbstkontrolle und wenig externalisierende Verhaltensauffälligkeiten (Aggression, Hyperaktivität), die sich 14 Jahre später im Jugendalter erkennbar positiv auf die Entwicklung auswirkten (Job u. a., 2020). Für die Kindertagesstätte wurde das Themenfeld Resilienz bereits aufbereitet, kindgemäße Förderprogramme wurden veröffentlicht (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2012; Wustmann, 2016; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022; Kaiser & Fröhlich-Gildhoff, 2022; Brooks & Goldstein, 2023).

Ein letzter Begründungszusammenhang für Ressourcenorientierung liegt im Bereich der Psychotherapie, in der es allgemein be-

trachtet darum geht, Ressourcen zur Überwindung psychischer Probleme zu aktivieren (Grawe, 1994). Allein im Rahmen der Therapieschule mit systemisch-konstruktivistischer Begründung, meist als ›Systemische Therapie und Beratung‹ bezeichnet, wurde Ressourcenaktivierung als Schlüsselprozess auch theoretisch und methodisch erarbeitet. Dabei erfordert die Arbeit an den Ressourcen vorrangig eine entsprechende Haltung, die eng mit Lösungsorientierung und Kundenorientierung verknüpft ist (Schlippe & Schweitzer, 2016). Ihre methodische Umsetzung erfährt sie dann z.B. in einer ressourcenfokussierten Diagnostik, bei Fragen nach Stärken oder Lösungsszenarien, als wertschätzende Kommentare, positive Umdeutung von Problembeschreibungen oder dem Einsatz von hilfreichen Geschichten (Schwing & Fryszner, 2018). Genau betrachtet ist die radikale Abkehr von Problemen hin zu Ressourcen oder Lösungen nicht typisch für den systemisch-konstruktivistischen Ansatz an sich, sondern für eine einzige der zahlreichen Konzeptfamilien: die lösungsfokussierte Kurzzeittherapie (de Shazer, 2022). Allein in der lösungsfokussierten Kurzzeittherapie wird nicht oder kaum über Probleme gesprochen in der Annahme, dass allein Ressourcenorientierung sich als funktional zur Lösung von Problemen erweise, Defizitorientierung nicht. Jedes System verfüge über alle Ressourcen zur Lösungsfindung, selbst wenn diese möglicherweise noch nicht bewusst sind. Für alle anderen therapeutischen Ansätze im Rahmen systemisch-konstruktivistischer Beratung gilt diese Vorstellung nicht, erst recht nicht für andere Psychotherapieschulen, die das Gegenteil vertreten: Ohne Defizitorientierung ist keine Lösung in Sicht.

Während sicher Konsens darin besteht, dass alle Menschen über Ressourcen verfügen, ist nicht davon auszugehen, dass Ressourcen gleich verteilt sind. Dies führt zur Konzeption der Rolle von Professionellen als aktive Ressourcenhelfer:innen mit Aufgaben der Ressourcenerweiterung und Ressourcengewinnung bei Ressourcenmangel der Klientel, Unterstützung bei der Ressourcennutzung, Sichtbarmachung von Ressourcen, Ressourcensicherung, Entgegenwirken und Bewältigen bei Ressourcenbedrohung, Ressourcenverlust,

Ressourcenförderung und Ressourcenaktivierung (Paulick, 2019). In der einschlägigen Literatur wird auf die Subjektivität, Zielgerichtetheit und Kontextabhängigkeit von Ressourcen hingewiesen. ›Objektive‹ Ressourcen bestehen nicht an sich, sondern bilden in einer Gesellschaft einen Konsens darüber, was als wirksam wertgeschätzt wird (Schubert & Knecht, 2015).

## **Ressourcenorientierung in der Kindertagesstätte**

In den wenigen, einschlägigen Publikationen wird die Notwendigkeit einer Ressourcenorientierung im Hinblick auf Kinder mit einer an Defiziten ausgerichteten Pädagogik in der Kindertagesstätte begründet. Vor allem Auffälligkeiten, Probleme und Entwicklungsverzögerungen von Kindern prägten das erzieherische Handeln, stattdessen sollte die Entwicklungsbegleitung an den Stärken der Kinder ansetzen (Kiso u. a., 2014). Allerdings seien die Rahmenbedingungen in der frühkindlichen Erziehung alles andere als förderlich für einen Perspektivwechsel: Die Logik des Bildungs- und Fördersystems erfordere weiterhin die Analyse von Defiziten, um Förderung einzuleiten; die Überlastung und Überforderung der Fachkräfte führe zu einer erhöhten Sensibilität für problematisches Verhalten; der vermehrte Einzug von Entwicklungsüberprüfungsverfahren in die Kindertagesstätten lenke den Blick weiterhin auf Defizite; den Fachkräften fehle es selbst an Wertschätzung (Knauf, 2015).

Die Übersetzung von Ressourcenorientierung in der Kindheitspädagogik in ›Stärkenorientierung‹ zeigt eine Reduktion des Ressourcenbegriffs auf interne Ressourcen, der Rekurs auf das Salutogenese-Modell eine Begrenzung auf den Bereich der emotional-sozialen Entwicklung. So liest sich zumindest eine Begriffsklärung, in der es mit Blick auf Kinder und pädagogische Fachkräfte heißt:

»Unter Ressourcen subsumieren wir solche Fähigkeiten oder Fähigkeitspotentiale von Kindern, die ihnen bei der Bewältigung schwieriger Situationen helfen und damit Entwicklung ermöglichen. Unter Ressourcenorientierung verstehen wir das Entdecken, Aufdecken und die Nutzbarmachung der Ressourcen der Kinder durch die pädagogische Fachkraft. Ressourcenorientierte Arbeit geschieht mit dem Ziel, die Kinder in ihren Selbstkompetenzen zu stärken.« (Kiso & Lotze, 2014, S. 137 f)

Der Gebrauch des Begriffs Ressource in der Kindheitspädagogik ist dennoch höchst uneinheitlich und meist ohne theoretische Bezüge. Bevorzugt wird der Begriff ›Stärke‹, der nicht mehr als Gegenteil von ›Schwäche‹ oder ›Defizite‹ verwendet wird, weil letztere nicht mehr thematisiert werden. Negativ konnotierte Begriffe wie ›Entwicklungsdefizite‹, ›Lernschwierigkeiten‹, ›Verhaltensauffälligkeiten‹ oder ›psychische Störungen‹ – auch nicht in der beschönigenden Ausdrucksweise als ›Lernbedarfe‹ – sind weitestgehend aus dem Vokabular pädagogischer Fachkräfte gestrichen. Nicht mehr Defizite, sondern Ressourcen werden nun zum Entwicklungsmotor, ohne dass ausgeführt wird, wie sich diese Nutzung der Stärken konkret gestaltet. In einem ersten Verwendungszusammenhang, der sich in der modernen Kindertagesstättenpädagogik identifizieren lässt, werden Ressourcen mit bekannten pädagogischen Begriffen wie Interessen oder Begabungen gleichgesetzt, die nicht brachliegen, sondern eine Förderung erfahren sollen (z.B. bei Kiso u. a., 2014). Der Übergang zum zweiten erkennbaren Verwendungszusammenhang von Ressourcen ist fließend: Um bei offensichtlichen Defiziten, die ›Entwicklungsbilanz‹ des Kindes auszugleichen, werden Stärken, Talente und Begabungen ins Spiel gebracht (»Er kann sich nicht gut konzentrieren, aber ist doch ein sehr talentierter Sportler«). Stärken sollen dann zum Abbau von Schwächen genutzt werden, was oft an logistische Grenzen gerät (»Er sollte durch sportliche Aktivitäten lernen, sich zu konzentrieren.«). Seltener findet sich der dritte Verwendungszusammenhang von Ressourcen, nämlich im Sinne der konstruktivistischen Methode des Reframings Ressourcen durch positive Umdeutung von Problemverhalten zu erschließen, wenn »in

einem »nervigen« Verhalten auch Stärken« entdeckt werden können (z. B. bei Knauf, 2015, o. S.).

In einer Dokumentenanalyse identifizierten Kiso und Lotze (2014) verschiedene Begründungszusammenhänge von Ressourcenorientierung in der Kindertagesstätte. Eher sonderpädagogischer Herkunft schätzten sie die Vorstellung ein, Ressourcen seien verborgen, müssten entdeckt werden und erforderten Vertrauen in die Potentiale des Kindes. Eher salutogenetischer und psychologischer Provenienz sei die Idee einer gesteigerten Bewältigungskompetenz und der Erlernbarkeit von Ressourcenaktivierung, wie dies bereits im Resilienz-Konzept vorliegt. Eine eigenständige theoretische Auseinandersetzung mit Ressourcenorientierung sei in der Kindheitspädagogik aber noch nicht erfolgt.

Für die pädagogischen Fachkräfte geht es bei der Hinwendung zu den Ressourcen von Kindern zunächst um die Veränderung ihrer Einstellung. Gelingt der Perspektivwechsel von den Defiziten zu den Ressourcen des Kindes, dann verändert sich die Haltung der Professionellen vom »Fehlerfahnder zum Schatzsucher« (Kiso u. a., 2014, S. 4). Ressourcenorientierung als Einstellung in der Kindertagesstätte wird nicht nur am Sprechen über Kinder konkret erkennbar, sondern geht mit der Implementierung von Methoden der stärkenorientierten Beobachtung einher (Welzien & Viernickel, 2012; Hebenstreit-Müller, 2018; Knauf, 2019).

Wie bereits in Kapitel 6 dargestellt (► Kap. 6), gehören die Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen bei Kindern zu den neu konzipierten Aufgaben von pädagogischen Fachkräften in der Kindertagesstätte. Besonders die Portfolio-Arbeit ist ein hervortretendes Methodenmerkmal der kompetenz- und bildungsorientierten Wende in der Kindertagesstätte geworden. Ein Portfolio beinhaltet in einer Mappe – so der übliche Verwendungszusammenhang – das Beste, das das Kind zum jeweiligen Zeitpunkt kann und dient der stärkenorientierten Dokumentation der Lerngeschichte des Kindes. Dies kann mittels Fotos von herausgestellten Lernereignissen oder stärkenbezogenen Briefen an das Kind, durch Bildungs- und Lerngeschichten auf der Grundlage von Beobachtun-

gen des Kindes erfolgen (Elschenbroich u. a., 2008). In der Praxis finden sich auch weniger individualisierte Portfolios, wenn Aktivitäten ohne besonderen Lernbezug auf das Kind abgeheftet werden oder standardisierte Vorlagen Verwendung finden (u. v. m. Bostelmann, 2007).

Bildungsdokumentationen werden von traditionellen Entwicklungsüberprüfungsverfahren psychologischer Provenienz abgegrenzt (im Überblick: Mischo u. a., 2011). Diese werden in der neuen Kindheitspädagogik als defizitorientiert abgewertet, weil sie das Kind unzureichend in ein Entwicklungsraster einordneten. Ein Beispiel für die Elimination von Entwicklungsbögen aus der Kindertagesstätte via Bildungsplan sei beispielhaft aufgezeigt. Rheinland-Pfalz gilt in Bezug auf die Kindertagesbetreuung als formal und inhaltlich progressiv, was bereits an der Verabschiedung des ersten Kindergartengesetzes 1970, an frühen und andauernden Kooperationen mit dem Deutschen Jugendinstitut zur Implementierung moderner Kita-Ansätze oder an einer frühen Beitragsfreiheit deutlich wird. Diese Modernität zeigt sich auch am radikalen Perspektivwechsel hin zu den Stärken von Kindern: Seit 2004 bis heute heißt es im Bildungsplan in Bezug auf Entwicklungsbögen: »Vorgefertigte Raster sind daraufhin kritisch zu überprüfen, ob sie der Entwicklungsoffenheit und der Ressourcenorientierung eines jeden Kindes gerecht werden« (Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, 2020, S. 106). Die einschlägigen Kapitel in den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen sind allein einer ressourcenorientierten Beobachtung und Dokumentation gewidmet. Gemäß den landesspezifischen Empfehlungen zur Qualität in Kindertagesstätten sind seit 2010 bis heute nur ein »an den Kompetenzen und Ressourcen des Kindes orientiertes Beobachtungssystem« sowie »Formen systematischer Bildungs- und Lerndokumentation« nötig (S. 31). Entwicklungsbeobachtung im Rahmen der Kindertagesstätte ist kein Qualitätsindikator mehr, trotz des Hinweises auf eine »gezielte individuelle Förderung und pädagogische Planung« (S. 31). Besonders zu Beginn des Paradigmenwechsels sorgten diese Verlautbarungen in der Praxis für extreme Verwirrung, gehörten Entwicklungsbeobachtung und Entwicklungsberatung der Eltern auf der

Grundlage entwicklungspsychologischer Expertise, die in der Ausbildung gelernt worden war, doch bislang zu den wichtigen Aufgaben einer pädagogischen Fachkraft (Macha & Petermann, 2016). Auch für Eltern war das persönliche Gespräch mit der Erzieher:in über die Entwicklung des Kindes wichtiger als Mitbestimmungs- und Arbeitsformen in der Kita-Eltern-Kooperation (Honig u. a., 2004).

Grundlage der neuen Bildungsdokumentation ist die intensive Beobachtung von Kindern, die allerdings nicht wie bislang verdeckt erfolgen sollte, weil dies das Kind zum Objekt mache. Stattdessen bleibe das Kind bei der Bildungsdokumentation Subjekt, wenn es in offenen Formen der Beobachtung immer darüber informiert wird, dass es beobachtet wird, sei es über eine entsprechende Ansprache und Bitte um Erlaubnis oder über Zeichen mit zuvor kommunizierter Signalwirkung (Perlenkette, Feder im Haar, Warnweste). Der Fokus auf narrative Formen der Beobachtung ermöglicht, Beobachtetes in eine stärkenorientierte Erzählung über Bildungsprozesse beim Kind zu übertragen. Besondere Durchsetzungskraft sollte dabei das Assessment ›Bildungs- und Lerngeschichten‹ entwickeln, das von der neuseeländischen Pädagogin Margaret Carr zur Identifikation wichtiger Lerndispositionen selbstbestimmten Lernens entwickelt worden war (Carr, 2001). Trotz großer Implementierungsbemühungen im Rahmen eines millionenschweren Forschungsprojekts am Deutschen Jugendinstitut (Leu u. a. 2007) konnten sich die ›echten‹ Bildungs- und Lerngeschichten in der kindheitspädagogischen Praxis in Deutschland nicht recht etablieren. Stattdessen kursieren unter diesem Terminus diverse Formen freier Beschreibungen von Bildungsaktivitäten, Briefe an das Kind oder Könnnerhefte für Portfolios (vgl. Verbeek, 2020a).

Während die methodische Umsetzung von Ressourcenorientierung auf der Ebene der Beobachtung und Dokumentation von Bildung noch durch eine Reihe von Publikationen expliziert wird, bleibt die Umsetzung von Ressourcenorientierung auf der Interventionsebene offen. Dass Stärken zur Entwicklungsförderung genutzt werden sollen, wird erzählt, wie dies aber erfolgen soll, wird weder an Beispielen aufgezeigt noch methodisch aufgearbeitet. Bei einem auf Stärken,

Interessen und Talente reduzierten Ressourcenbegriff scheint Selbstbildung der einzige Weg zum Aufbau von Wissen über die Welt zu sein, geschieht wie von allein in Kindergruppen, die in der Regel immer ähnliche Interessen und vergleichbare Kompetenzen zusammenführen werden. Eine explizite Ressourcen- oder Kompetenzförderung, wie dies in verhaltensorientierten Trainingsprogrammen für die Kindertagesstätte verfolgt wird (Fröhlich-Gildhoff u. a., 2012; Koglin & Petermann, 2013), wäre fremdbestimmt und widerspräche dem Bildungsverständnis (vgl. ► Kap. 6). Ein weiteres Problem kommt hinzu: Wenn die Interessen des Kindes Priorität haben, obliegen die Teilnahme an Aktivitäten wie Morgenkreis oder Kinderkonferenz, einer Aktivität oder eines Projektes der Freiwilligkeit. In Bezug auf die Entwicklungsförderung auf der Basis von Ressourcen ist m.E. noch eine Leerstelle der neuen Kindheitspädagogik zu verzeichnen.

## **Dilemmata bei einseitiger Stärkenorientierung**

Ähnlich wie für das Leitkonzept Selbstbildung aufgezeigt, entstehen auch bei einer einseitigen Stärkenorientierung grundlegende Probleme, die auf drei Aspekte konzentriert werden sollen: das Dilemma zwischen deskriptivem und normativem Zugang, das Missverständnis eines Methodenwechsels und das Scheitern am Präventionsauftrag.

Erstens provoziert eine einseitige Stärkenorientierung den grundlegenden Konflikt zwischen Entwicklungs Offenheit und Entwicklungsnormierung. Trotz anderslautender Behauptungen: Mit einer intraindividuellen Perspektive auf das Kind, also dem Vergleich des Kindes mit sich selbst, mit seinem früheren, weniger ausgeprägten Können, lässt sich keine Förderung bei Entwicklungsproblemen ableiten. Dazu braucht es immer einen normativen Referenzrahmen, üblicherweise sind dies die in Psychologie und Medizin anschlussfähigen altersgebundenen Entwicklungsbeschreibungen. Dieses Paradoxon wird in der Kindheitspädagogik tabuisiert oder mit

verschiedenen, teils irrationalen Mitteln aufgelöst, wie kurz ausgeführt werden soll.

Eine erste ›Lösungsvariante‹ im Dilemma zwischen Entwicklungsoffenheit und Entwicklungsnormierung besteht darin, Normierung von Entwicklung zumindest in extremen Fällen zuzulassen. So erfolgt in der Regel ein kleiner Hinweis auf die Verantwortung, auffallende Defizite bei Kindern nicht zu übersehen (Knauf, 2015).

Eine weitere (eher unlautere) ›Lösungsvariante‹ besteht darin, bei Beobachtungssystemen, die im Kontext der Bildungsdokumentation als ressourcenorientiert herausgestellt werden, den zugrunde liegenden normativen Referenzrahmen zu verschweigen. So sind stärkenorientierte Beobachtungssysteme wie die Leuener Engagiertheitsskala oder die Bildungs- und Lerngeschichten nach Carr an Theorien erfolgreichen selbstregulierten Lernens angelehnt. Mit der Leuener Engagiertheitsskala (Laevers, 2007) werden Kinder auf Merkmale von ›Emotionalem Wohlbefinden‹ und ›Engagiertheit‹ hin beobachtet und sogar eingestuft. Der pädagogische Gewinn besteht nicht nur darin, bei hohen Ausprägungen von Wohlbefinden und Engagiertheit erfolgreiche Bedingungen für Selbstlernen und die Interessen des Kindes zu erkennen, sondern erfordert eigentlich auch, bei geringen Ausprägungen Abhilfe zu schaffen (Müller-Hebenstreit, 2018). Auch Bildungs- und Lerngeschichten nach Carr (2001), die bereits erwähnte Verschriftlichung von Lernaktivitäten des Kindes, sollen mittels der fünf Lerndispositionen ›Interesse‹, ›Engagement‹, ›Durchhaltevermögen‹, ›Versprachlichung‹ und ›Beteiligung in einer Lerngemeinschaft‹ vertieft verstanden werden und Förderung nach sich ziehen, wenn Lerndispositionen wenig erkennbar sind. Interessant ist, dass die Analysen und Beispiele in der deutschen Adaptation dennoch immer in ein »weiter so« münden, wenn es um die Frage nach der Förderung geht, egal wie die Einschätzung der Lerndispositionen erfolgte (Leu u. a., 2007).

Die dritte ›Lösungsvariante‹ für das Paradoxon zwischen Entwicklungsoffenheit und Entwicklungsnormierung besteht darin, trotz des Bemühens, entwicklungspsychologisch fundierte Beobachtungsverfahren durch eine deskriptive Bildungsdokumentation zu erset-

zen, diese weiter ›unter der Hand‹ zu nutzen, wie dies in der Berufspraxis üblich war und mittlerweile auch wieder möglich ist. Denn glücklicherweise hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass der Vergleich des Kindes mit sich selbst (intraindividuell) in der Bildungsdokumentation nie einen Widerspruch zum Vergleich des Kindes mit anderen Kindern (interindividuell) im Entwicklungsscreening darstellt. Es handelt sich einfach nur um unterschiedliche Sichtweisen auf das Kind, die im Wechsel eingenommen werden können. ›Unter der Hand‹ sind in den letzten Jahren zudem eine Fülle an entwicklungspsychologisch fundierten Beobachtungsverfahren für den Gebrauch in der Kindertagesstätte erschienen (im Überblick: Mischo u. a., 2011). ›Unter der Hand‹ wird auch kompensatorische Förderung in Bildungsprogrammen weiterverfolgt, »jedoch mehrheitlich durch einen stärken- und ressourcenorientierten Duktus abgeschwächt« (Smidt & Schmidt, 2018, S. 168). Der Konflikt zwischen Entwicklungs Offenheit und Entwicklungsnormierung wird besonders heftig in der Lernförderung (Schöler, 2019) und im Themenfeld Inklusion (Seitz & Hamacher, 2022) diskutiert.

Zweitens wird Stärkenorientierung missverstanden, wenn ein grundlegender Methodenwechsel erforderlich scheint. Stärkenorientierung ist per Definition ein Perspektivwechsel und kein Methodenwechsel. Letztendlich ist ein Perspektivwechsel hin zur Ressourcenorientierung bei jeder Handlung und bei jeder Methode möglich. Wie am Beispiel der Systemischen Therapie angedeutet, ist der Perspektivwechsel in Bezug auf eine einzelne Verhaltensäußerung möglich, wenn diese nicht nur negativ konnotiert wird (›widerständig sein‹), sondern in ihrer positiven Funktionalität (›eigenen Willen ausdrücken‹) erkannt wird – verbunden mit dem Ziel, dysfunktionale Verhaltensäußerungen in konstruktive Lösungen zu transformieren (›statt wortlos blockieren, besser seine Meinung sagen‹). Auch ein tendenziell defizitorientiertes Verfahren wie das Genogramm kann ressourcenorientiert verwendet und zur Kraftquelle in der Therapie werden. Es muss aufgrund seiner ursprünglichen klinischen Verwendung nicht gleich aus dem Methodenrepertoire eliminiert werden. Gleichmaßen sind Entwicklungsstandserhebungen, entwick-

lungsdagnostische Methoden in der Kindheitspädagogik selbstverständlich auch in einem ressourcenorientierten Zugang nutzbar. Und diese Nutzung ist schon immer üblich, wenn Entwicklungsleistungen, die das Kind erzielt hat, beispielsweise in einer Entwicklungsschnecke durch Ausmalen hervorgehoben werden, um ein Beispiel aus der üblichen Berufspraxis heranzuziehen (Schlaaf-Kirschner, 2014). Zur Professionalisierung tragen allerdings eher Verfahren bei, die auf theoretischer und empirischer Grundlage eine kompetenzorientierte Entwicklungsdiagnostik mit den Lerngewinnen in Bildungsbereichen verbinden, wie dies beispielsweise in dem Verfahren ›Kompetenzen und Interessen von Kindern‹ (KOMPIK) erfolgt (Bayer u. a., 2010).

Ein drittes Problemfeld betrifft den Präventionsauftrag in der Kindertagesstätte, der im neuen Kinder- und Jugendstärkungsgesetz aus dem Jahr 2021 ausdrücklich formuliert ist. Wie bereits erwähnt, gelingt es nicht, Entwicklungs- und Verhaltensprobleme bei Kindern früh zu erkennen und diesen entgegenzuwirken, wenn Entwicklung nicht auch unter normativen Aspekten betrachtet wird. Ungünstige Entwicklungen sind stattdessen bei einseitiger Stärkenorientierung wahrscheinlich. Mit dem Ausdruck ›Psychiatisierung der Pädagogik‹ (Pagel, 2003) wird ein weiterer Verhinderungsgrund für die Prävention von Verhaltensstörungen bei Kindern pointiert benannt: Eine Tabuisierung dysfunktionaler Verhaltensweisen von Kindern verunmöglicht, diese aktiv erzieherisch zu beeinflussen. Stattdessen werden die wenig hilfreichen Verhaltensmuster bei Kindern aus der Wahrnehmung ausgeklammert, insgeheim Verbesserung in der Zukunft erhofft, dann mit einem diagnostischen Etikett versehen und die Kinder werden mit wechselnden Modediagnosen wie ADHS oder Autismus-Spektrum-Störung für psychisch auffällig erklärt (Frances, 2013). Die Probleme können auf diesem Wege im Kind und nicht in der fehlenden Erziehung verortet werden, was einen bequemen Weg für schwache Erziehungspersonen unter Eltern und Professionellen darstellt (Stiehler, 2007). Die wenigen Studien zur Wirkung spezifischer Förderung in der Kindertagesstätte weisen darauf hin, dass auch bei großen Problemen wie Konzentrationsmängeln oder Bindungsstörungen kompensatorische Effekte zu erzielen sind (Kram-

pen, 2008; Eckstein-Madry & Ahnert, 2016). Für die Förderung in unstrukturierten, interessen- und bedürfnisorientierten Settings wurde das bislang noch nicht nachgewiesen. Wer Kinder sich allein überlässt, reproduziert soziale Ungleichheit, weil Starke gestärkt und Schwache geschwächt werden (Baader u. a., 2011). Chancengerechtigkeit und der Präventionsauftrag in der Kindertagesstätte können so nicht gelingen.

Eine extreme Stärkenorientierung im Umgang mit Kindern wird in der Erziehungsstilforschung als Verwöhnung bezeichnet. Die verheerenden Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung bleiben im Kindesalter oft noch verborgen, in einer Langzeitperspektive zeigen sie sich als Einbußen an Sozialkompetenz und Leistungsvermögen bis hin zum Schulversagen (Frick, 2018). Die Prävention von Verhaltensstörungen gelingt nie mit Stärken- oder Bedürfnisorientierung allein, sondern immer nur in einer Balance zwischen emotionaler Wärme in der Kindorientierung und Steuerung als Sicherheit für das Kind, ein Erziehungsstil, der in der Psychologie als Garant für psychisches und soziales Wohlbefinden empirisch als Autoritativer Erziehungsstil erforscht wurde (im Überblick: Siegler u. a., 2016).

## **Chancen, Risiken und Irrwege**

Zu den großen Chancen des Einbezugs von Ressourcen gehört die Ergänzung einer unterstützenden Haltung im Falle einer defizitorientierten Perspektive auf Kinder. Die positive Wahrnehmung kann zu einer ausgeglichenen professionellen Sicht auf das Kind führen, erlaubt, die Interessen des Kindes stärker bei Aktivitäten einzubeziehen, und kann so zur Motivationsförderung beitragen. Eine Selbstverständlichkeit in der pädagogischen Beziehung zum Kind wird gestärkt. Unverständlich ist allein die einseitige Ressourcenorientierung, sie wirkt naiv, schadet der Interdisziplinarität in der neuen Kindheitspädagogik und kann für Kinder Gefahren mit sich bringen.

Riskant für eine junge Disziplin ist die Abwertung anderer wissenschaftlicher Zugänge zum Kind. Die Skandalisierung von Entwicklungsdiagnostik durch negative Begriffe wie ›Entwicklungsgitter‹, ›Entwicklungsraster‹, ›Defizitorientierung‹ erfüllt allein die Funktion, die neuen, ausschließlich ressourcenorientierten Zugänge zum Kind zu etablieren, ohne sie theoretisch begründen zu müssen. Aus fachlicher Sicht ist es ein Missverständnis, Entwicklungserhebungen als einseitig defizitorientiert zu beschreiben, weil immer auch Ressourcen (im Sinne einer durchschnittlichen oder gar akzelerierten Entwicklung) beschrieben werden. Die Konstruktion einer Entwicklungsdiagnostik als Abwertung von Kindern – wie unterstellt als einseitig defizitär wahrgenommener Beobachtungsobjekte – verkennt angesichts einer hohen Zahl psychisch auffälliger Kinder das präventive Anliegen im schwierigen »Spannungsfeld zwischen Zuhelfen, Überdiagnostizieren und nützlichem Informationsgewinn« (Macha & Petermann, 2016, S. 106). Eine einseitige Stärkenorientierung ist insgesamt nicht sehr anschlussfähig für die Kooperation mit allen Professionellen, die sich mit der Versorgung, Erziehung und Bildung von Kindern beschäftigen: Weder Ärzt:innen noch Psycholog:innen, keine Therapie oder Übungsbehandlung, keine Lehrkraft an der Regelschule agiert ohne normatives Referenzsystem, um das Kind zu verstehen und zu fördern.

Problematisch sind die ausbleibende theoretische Verankerung einer Ressourcenorientierung in der Kindertagesstätte und die unkritische Übernahme der Ressourcen-Konzepte aus Medizin und Psychologie. So wird der Nutzen einer Ressourcenperspektive unnötig begrenzt, wenn sie auf personale Ressourcen reduziert wird und – im Widerspruch zu zunehmend sozialräumlichen Konzepten in der Kindertagesstätte – Umweltressourcen nicht in den Blick genommen werden können. Die Aufnahme salutogenetischer und resilienztheoretischer Begründungszusammenhänge reduziert Ressourcen zudem auf den Bereich der psychosozialen Entwicklung, erlaubt also nicht, alle Bildungsbereiche zu berücksichtigen. Problematisch erscheint zudem die geringe methodische Durchdringung. Die ressourcenorientierten Beobachtungsverfahren sind komplex, aufwändig durch-

zuführen und wenig praktikabel. Ressourcenförderung erfolgt meist über Selbstbildungssettings, was Alternativen in angeleiteten Aktivitäten bis hin zu Kompetenztrainings unnötig ausschließt.

Aus diesen ungelösten theoretischen und methodischen Problemen erwachsen die Irrwege einer einseitigen Ressourcenorientierung in der Kindheitspädagogik: die Konstruktion von unüberwindbaren Gegensätzen zwischen Ressourcen- und Defizitorientierung mit Hilfe von Zerrbildern anderer wissenschaftlicher Zugänge; die unnötige Erfordernis eines Methodenwechsels bei einem Perspektivwechsel auf das Kind; keine nachvollziehbaren und konkreten Lösungen für den Präventionsauftrag; kein Nachweis für die positive Langzeitwirkung einer ausgeprägten Ressourcenorientierung, wenn die Erziehungstilforschung seit mehr als einem Jahrhundert zu kritischen Prognosen bei einem einseitig individualisierenden Umgang mit Kindern kommt.

# 8

## Partizipation – Mitbestimmung oder Überforderung?

Im Rahmen meiner Nebentätigkeit an einer Fachschule hatte ich nach fünf Jahren Pause wieder einmal Gelegenheit, Fachschüler:innen während ihres ersten Praktikums in der Kindertagesstätte zu besuchen. Schon an der Eingangstür einer Kindertagesstätte, die ich zuvor schon oft als Lehrkraft besucht hatte, bemerkte ich auffallend viele Aushänge und kleine Plakate mit der Aufforderung an die Eltern, zu verschiedenen Aspekten der Kita-Organisation ihre Meinung abzugeben, die Evaluationsbögen bitte bis zu einem bestimmten Datum einzuwerfen oder sich beim nächsten Tag der offenen Tür zu beteiligen. Wer ein Sinnbild für die veränderte Kita-Eltern-Kooperation hin zu mehr Elternpartizipation suchte, müsste nur diese Eingangstür fotografieren, schoss es mir durch den Kopf.

Auch die Ansprache der Kinder hatte sich seit meinem letzten Besuch auffallend verändert. Sie war schon immer freundlich und dem Kind zugewandt gewesen, nun hörte ich seitens der pädagogischen Fachkräfte in den Fluren, in den Gruppenräumen und während der didaktischen Einheit der Praktikantin nach jeder zweiten oder dritten Äußerung das Einholen des kindlichen Einverständnisses oder Wunsches. Während der konkreten Aktivität der Praktikantin mit den Kindern fielen die Fragen nach Vorlieben beim Malen, Gestalten, Zuhören, Dabeisein, Händewaschen, Aufräumen so eng getaktet, dass ich mich ernsthaft fragte, ob dies nur zum Vorteil der Kinder sei. Auch hier erzählte die Mentorin, dass sie mittlerweile dazu angehalten seien, Kinder danach zu fragen, ob sie – bei erkennbarem Bedarf – gewickelt werden möchten oder lieber weiterspielen wollen.

Im folgenden Kapitel soll es um Partizipation in der Kindertagesstätte gehen und dabei hauptsächlich um die der Kinder. Dennoch erscheint auch in diesem Zusammenhang der Blick auf die Ausbildungspraxis an Fachschule und Hochschule wichtig, verbunden mit der Frage, ob Partizipation dort überhaupt vertieft geschult wird.

## **Zum Begriff und zu Kontexten von Partizipation**

Partizipation kommt aus dem Lateinischen und kann mit ›teilnehmen‹, ›an etwas Anteil haben‹ übersetzt werden. Partizipation ermöglicht die Berücksichtigung von Interessen, befähigt zu und garantiert Autonomie, Selbstbestimmung und Integration, vor allem, wenn diese durch Einschränkungen – neben Alter vor allem Behinderung, Krankheit, Armut – unterstützt werden müssen, so die Perspektive aus der Sozialen Arbeit (Gintzel, 2021).

In der Kindertagesstätte kann sich Partizipation auf die persönlichen Belange des Kindes (z. B. Sitzplatz selbst bestimmen, Aktivitäten aussuchen) oder auf die Gruppe bzw. die Institution beziehen (z. B. Räume gestalten, Regeln aushandeln), unterscheidet also Selbstbestimmung und Mitbestimmung durch das Kind. Partizipation in der Kindertagesstätte kann aber auch die Eltern adressieren, was schon in den ersten Kindergarten-Gesetzen vor über fünfzig Jahren mit der Einrichtung von Elternausschüssen vorgesehen war. In den letzten 20 Jahren, im Zuge des Ausbaus der institutionellen Betreuung von Kindern unter drei Jahren und im Rahmen einer Kita-Eltern-Kooperation auf Augenhöhe unter dem Begriff der ›Erziehungs- und Bildungspartnerschaft‹, erhalten Eltern zunehmend mehr Einfluss auf die Organisation, aber auch auf die Pädagogik der Kindertagesstätte (Verbeek, 2019b, 2021a). Neben Kind- und Elternpartizipation müsste sich der Gedanke der Mitbestimmung im Grunde auch auf die Kooperation unterschiedlicher Statusgruppen unter den Professionellen auswirken – ein bislang wenig betrachtetes Themenfeld von

Partizipation. Während sich flache Hierarchien in vielen Kindertagesstätten ausgebildet haben, wirkt die Zusammenarbeit mit Trägern, Fachberatungen oder Ausbildungsstätten noch weitestgehend hierarchisch geprägt und durch Programmatik und Bildungspolitik bestimmt (siehe ► Kap. 10).

Für die hier vorrangig akzentuierte Beteiligung von Kindern lassen sich vielfältige theoretische und historische Bezüge sowie rechtliche Grundlagen zusammentragen (im Überblick: Prengel, 2016). Meist dominiert der Hinweis auf Wurzeln in den reformpädagogischen Ansätzen der Weimarer Republik, in der westdeutschen Demokratiebewegung der 1960er Jahre, in Kita-Konzepten wie dem Situationsansatz und in dem internationalen Engagement für Kinderrechte. Mit der UN-Kinderrechtskonvention wurden 1989 Entwicklungs- und Förderrechte, Schutzrechte und eben auch Beteiligungsrechte von Kindern formuliert. In Artikel 12 (1) heißt es in Bezug auf die Berücksichtigung des Kindeswillens:

»Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.« (Deutsches Komitee für UNICEF e.V., 2022, S. 17)

Seit 1990 ist Partizipation als Querschnittsaufgabe in die Jugendberichte aufgenommen und in das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), Achtes Sozialgesetzbuch, eingegangen, 2021 im Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (KJSG) noch einmal akzentuiert worden (Gintzel, 2021). Die Kita-Gesetze und Bildungspläne der 16 Bundesländer unterscheiden sich im Impetus, mit dem Leitlinien für Partizipation vorgegeben werden (Danner, 2012).

Zur Klärung der Frage, ob es sich beim Einbezug von Kindern nur scheinbar oder tatsächlich um Partizipation handelt, hilft das Konzept von Wright u. a. (2010), das auf insgesamt acht Stufen zunächst Nicht-Partizipation, dann Vorstufen der Partizipation und schließlich reelle Partizipation beschreibt, die zum Ziel der Selbstorganisation auf Stufe 9 führt. Übertragen auf die Kindheitspädagogik heißt dies:

Stufe 1 ›Fremdbestimmung‹ und Stufe 2 ›Anweisung‹ müssen als Nicht-Partizipation bewertet werden, weil die Entscheidungen allein von den pädagogischen Fachkräften ausgehen. Stufe 3 ›Information‹, Stufe 4 ›Anhörung‹ und Stufe 5 ›Einbeziehung‹ demonstrieren wohl Interesse an der Einschätzung der Kinder, deren Einfluss auf den Entscheidungsprozess bleibt aber unverbindlich, weil nicht festgelegt. Hier wird von Vorstufen der Partizipation gesprochen. Erst auf den Stufen 6 bis 8, bezeichnet als ›Mitbestimmung‹, ›Entscheidungskompetenz‹ und ›Entscheidungsmacht‹ wird Partizipation umgesetzt: Entscheidungsbefugnisse werden zunehmend an die Zielgruppe übertragen, letztendlich auch von diesen initiiert. Auf Stufe 9 wird eine Unabhängigkeit von der Entscheidungsmacht anderer erreicht und Selbstorganisation erlangt. Diese ›Partizipationsleiter‹ macht deutlich, dass Fremdbestimmung über Partizipation zu Autonomie führt.

Unschärfe Regelungen in Rahmenkonzepten, Gesetzgebung oder Bildungsplanung ebenso wie unterschiedliche Interpretationen des Konstrukts Partizipation lassen für die Umsetzung in den Kindertagesstätten einen breiten Spielraum.

## **Ausgestaltungen von Kinderpartizipation**

Die Umsetzung von Partizipation in der Kindertagesbetreuung in den letzten zehn Jahren ist von einer größeren Anzahl an Publikationen begleitet. Dabei wird Partizipation meist in Demokratiepädagogik eingebettet, zunehmend aber auch mit einem konstruktivistischen Bildungsverständnis begründet und programmatisch mit Kita-Qualität verbunden (Knauer u. a., 2011; Hansen & Knauer, 2015; Richter u. a. 2017; Winklhofer, 2018; Schneider & Jakobi-Kirst, 2019; Stamer-Brandt, 2021). Begründungszusammenhänge wie Inklusion, Teilhabe und gerechtigkeitstheoretische Überlegungen werden weniger häufig

hergestellt (Reichert-Garschhammer u.a., 2015; Seitz & Hamacher, 2021).

Welche Formen der Partizipation von Kindern lassen sich unterscheiden? Eine projektbezogene Beteiligung von Kindern ist integraler Bestandteil einer offenen Didaktik und der Projektmethode, wenn Kinder Anlass, Thema, Verlauf und Dokumentation einer inhaltlichen Auseinandersetzung bestimmen. Offene Formen der Beteiligung ermöglichen Settings wie den Morgenkreis, die Kinderkonferenz oder die Kinderversammlung, wo Kinder wenig formalisiert ihre Anliegen einbringen können. Repräsentative Beteiligungsformen sind der Kinderrat oder das Kinderparlament, weil Kinder in diese Gremien gewählt werden (Danner, 2012). Zunehmend wird angeregt, eine Kita-Verfassung zu vereinbaren, die nicht nur das Beteiligungsmanagement, sondern auch das Beschwerdemanagement regelt (Knauer & Hansen, 2016). Explizit wird dann auch die Unterscheidung in Bereiche getroffen, die Selbstbestimmung betreffen (z.B. Spielauswahl), die Mitbestimmung ermöglichen (z.B. Verlauf einer Aktivität) und die der Fremdbestimmung unterliegen (z.B. Sicherheitsfragen).

In der Krippe und bei jüngeren Kindern ergeben sich andere Themen für Partizipation. Hier ermöglicht die pädagogische Fachkraft Selbstbestimmung durch eine geordnete Raumgestaltung mit zugänglichem Spielmaterial, durch eine interessierte, am Kind orientierte offene Kommunikation, durch einen pädagogischen Alltag mit Möglichkeiten zum Mithandeln und Mitbestimmen. Immer wieder wird für diese Altersgruppe die Wahlfreiheit in Bezug auf Essens-, Wickel- und Schlafenssituationen betont (Regner & Schubert-Suffrian, 2023). Partizipativ förderliches Verhalten seitens der pädagogischen Fachkraft lässt kleine Kinder selbst bestimmen, »wann, was und wie viel sie essen«, »wer sie wickelt« und »wann, wo und wie lange sie schlafen möchten« (Pözl-Stefanec & Epping, 2023, S. 20).

## Empirische Erkenntnisse zur Kinderpartizipation

Im Vergleich zur Ausgestaltung der Programmatik ist die empirische Basis zu Partizipation in der Kindertagesstätte bislang noch wenig solide (im Überblick bei Prengel, 2016), und dennoch lassen sich einige Tendenzen erkennen.

Die Studie ›Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag‹ (BiKA) untersuchte bundesweit die Partizipationsqualität in Krippen in unstrukturierten Situationen wie dem Spielen der Kinder und in strukturierten Situationen wie der dialogischen Bilderbuchbetrachtung und den Mahlzeiten (Hildebrandt u. a., 2021). Die Selbstbestimmung der Kinder und die Partizipationsorientierung der Fachkräfte war in unstrukturierten Situationen ausgeprägter als in strukturierten, besonders beim Essen fielen Routinehandlungen auf, die die Selbst- und Mitbestimmung der Kinder begrenzten. In Konfliktsituationen oder bei Widerstand, also bei Beschwerden von Kindern, war die Begleitung durch die pädagogischen Fachkräfte – besonders in Routinesituationen – kritikwürdig. Erwartungsgemäß verhielten sich pädagogische Fachkräfte Kindern gegenüber nicht aggressiv, bevorzugten aber Kinder in pädagogischen Situationen und tolerierten auch Ausgrenzung und Beschämung unter Kindern durch Nichteingreifen. Direktive Handlungsanweisungen und Körperkontakt ohne Ankündigung, auch verbunden mit Bewegungseinschränkungen, gehörten zum Alltag in der Krippe. Die Forschergruppe beobachtete nachweisbare Unterschiede zwischen Kindertagesstätte in den alten und den neuen Bundesländern bei einer erkennbar höheren Partizipationsorientierung im ehemaligen Westen.

Im Rahmen der Studie ›Pro Inklusierende Interaktion. Qualität crossmedial ermitteln‹ (PIIQUE) untersuchten Abeck u. a. (2023) am Morgenkreis, wie drei- bis sechsjährige Kinder über ihre persönlichen Belange und die Belange der Gruppe beteiligt werden. Die Ergebnisse aus den 22 videografierten Morgenkreisen verschiedener Einrichtungen zeigten eine geringe Partizipation von Kindern. Die meisten der 102 analysierten Entscheidungssituationen, an denen Kinder

beteiligt waren, betrafen weniger die Auswahl als die Ausgestaltung von Aktivitäten. Gemäß der Partizipationsleiter von Wright u. a. (2010) wurden in mehr als 80 Prozent nur Vorstufen der Partizipation erreicht, d.h. die Kinder wurden eingebunden, konnten zwischen Alternativen aussuchen oder einem Vorschlag zustimmen, spielten aber keine verbindliche Rolle bei der Entscheidungsfindung. Meist wirkten ein Kind oder eine Teilgruppe mit, meist ging die Initiative vom Kind aus, selten wählte die pädagogische Fachkraft eine Teilgruppe an Kindern aus. Ein systematischer Einbezug aller Kinder erfolgte nicht. Entscheidungen über den Morgenkreis hinaus, also den Kita-Alltag betreffend, waren selten. Die Forscher:innen kamen zu dem Ergebnis, dass die im Morgenkreis beobachteten Formen der Beteiligung ungleiche Teilhabemöglichkeiten von Kindern reproduzierten.

Ergebnisse zur Perspektive von Kindern auf formale Partizipationsstrukturen zeigen, dass Selbst- und Fremdbestimmung für Kinder verortbar ist: So bestimmen Kinder aus ihrer Sicht im Spiel eher als in anderen Bereichen des Kita-Alltags, im Außenbereich stärker als in den Innenräumen. Befragt nach der Bedeutung von Kinderbesprechungen, der Rolle der Gruppensprecher:in und gruppenübergreifender Gremien zeigen Kinder großes Interesse an den formalen Beteiligungsmöglichkeiten, können aber über das Informiertsein hinaus noch wenig Mitbestimmung thematisieren. Wenn sie nach den Wirkungen ihrer Mitbestimmung befragt werden, dann verbleiben sie bei raum-zeitlich unmittelbar in der Kita Erlebtem, zeitlich entfernte Entscheidungen können sie kognitiv noch nicht erfassen (Höke, 2016).

Bei Befragungen von pädagogischen Fachkräften im Rahmen von Modellprojekten und Programmimplementierungen kommen diese zu einer positiven Wirkung einer partizipationsorientierten, demokratiefördernden Pädagogik in einer Vielzahl von Kompetenzbereichen (z.B. Hansen u. a., 2011). Zwei Drittel der Fachkräfte können schon als Befürworter:innen von Kinderpartizipation gelten, auch wenn es sich um sehr kleine Kinder in Kindertagesstätte und Krippe handelt. Dennoch sind vier Fünftel skeptisch, wenn es um die reine

Selbstbestimmung in den Bereichen Essen, Schlafen und Körperpflege geht (Hildebrandt u. a., 2021). Aus Sicht der Fachkräfte wirken Kinder in Kinderkonferenzen auch überfordert und extravertierte Kinder dominierten die Aushandlungsprozesse. Auch Eltern zeigen sich ambivalent. Sie bemerkten zum einen positive Auswirkungen von Kinderpartizipation in der Kindertagesstätte, wenn die Kinder stolz über ihre Mitwirkungsmöglichkeiten berichteten und diese auch zu Hause einforderten. Eltern kritisierten zum anderen aber auch den Aufwand, der dem Thema Partizipation in Kindergremien gewidmet wird, und befürchteten bei zu viel Selbst- und Mitbestimmung eine Vernachlässigung des Erziehungsauftrags in der Kindertagesstätte, weil Kinder Konsequenzen ihres Handelns noch nicht ausreichend abschätzen könnten (Bartosch u. a., 2015).

## **Partizipation in Ausbildung und Studium**

In Expertisen und Studien zu Partizipation wird immer wieder eine als defizitär beschriebene Partizipationsorientierung der pädagogischen Fachkräfte kritisiert (Hildebrandt u. a., 2021; Abeck u. a., 2023) und dabei die Ausbildungsstätten mit ihrem doppelten Vermittlungsauftrag in den Blick genommen. In Bezug auf Partizipation heißt dies: Wer Partizipation als wichtigen Ausbildungsinhalt vermitteln will, sollte an Fachschule und Hochschule bereits Partizipation ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund ist das Anliegen in der Studie ›Differenz und Ungleichheit in der fachschulischen Ausbildung von Erzieher\*innen‹ (DUfA) zu verstehen, die Passung zwischen Lehrinhalten und Lehrprinzipien u. a. für Partizipation zu erkunden. Wie bereits an den Ausbildungscurricula auf Länderebene erkennbar (Kuhn & Landhäußer, 2022), wird Partizipation wohl als bedeutsamer Unterrichtsinhalt an der sozialpädagogischen Fachschule angesehen, Beteiligungsorientierung als Unterrichtsprinzip allerdings kaum ein-

gefordert oder umgesetzt. Diese Diskrepanz zwischen Inhalten und Unterrichtsmethodik wird von den befragten Ausbildungsverantwortlichen mit schulimmanenten Begrenzungen begründet: Enge curriculare Vorgaben, einheitliche Prüfungen, die Organisation des Schulalltags im Stundentakt und eine nur wenig erkennbare Neigung zu freiwilligen Lernaktivitäten bei den Auszubildenden. Vereinzelt wurde angemerkt, dass bereits die Schulkultur an Selbst- und Mitbestimmung orientiert sei, sodass fehlende oder geringe Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht von den Fachschüler:innen nicht als problematisch erlebt würden (Kuhn, 2022). In Kenntnis der Ausbildungslandschaft ist eine Orientierung an Schüler:inneninteressen auf Schulebene besonders an kleinen Schulen in privater Trägerschaft anzunehmen (vgl. hierzu beispielhaft für die weitestgehend unbekannte Ausbildungskultur an Fachschulen: Verbeek & Fleck, 2021).

Sind die Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten an der Hochschule besser? Auch in einer zunehmend begrenzten Freiheit des Studiums durch verschulte Lehre in dualen Formaten oder im Bachelorstudium erfahren Studierende Mitwirkungsmöglichkeiten in Studierendenvertretungen und durch den Einbezug in die Qualitätsentwicklung der Lehre – ohne damit im Vergleich zur Fachschulausbildung besser gestellt zu sein. Die Wahl von eigenen Referatsthemen oder des Themas der Abschlussarbeiten sind Formen der Mit- und Selbstbestimmung, die an Fachschule und Hochschule gleichermaßen üblich sind. Eine so weitreichende Partizipationsorientierung, wie in der Kindertagesstätte eingefordert, ist in den Ausbildungsstätten nicht erkennbar.

## **Widersprüche bei einseitiger Partizipationsorientierung**

Grundsatzorientierte Diskurse über Partizipation in der Kindertagesstätte desillusionieren eine Partizipationseuphorie mit dem Hinweis, dass zunehmende Kinderpartizipation die genuinen Machtverhältnisse in der Erziehung nicht abschafft, sondern stattdessen Ausdruck von Machtbeziehungen ist und sogar andere, weniger kontrollierbare Ungleichverhältnisse erzeugen kann. Partizipation als Teilnahme, Teilhabe oder Mitbestimmung impliziert per Definition eine übergeordnete und eine untergeordnete Position, sie geschieht nicht unter Gleichen. Wenn hohe Stufen der Partizipation erreicht werden, dann erfolgen Entscheidungen meist unter anderen Machtverhältnissen, die durch Stärkere, Dominante oder durch Mehrheiten unter Kindern erzeugt werden. Ein herrschaftsfreier Raum wird die Kindertagesstätte deshalb nicht (Johnson, 2018). Möglicherweise ist schon die Einführung von Partizipation als Leitkonzept in der einen oder anderen Kindertagesstätte durch Statushöhere (Träger, Land über Bildungspläne) erfolgt, statt Partizipation der Mitarbeiter:innen zu ermöglichen.

Seit vielen Jahrzehnten ist die Kindertagesstätte durch einen autoritativen Erziehungsstil geprägt, verstanden als eine unterstützende Aufmerksamkeit für das Kind in klaren entwicklungsgemäßen Rahmenbedingungen (Siegler u.a., 2016). Mit der Einführung von Partizipationskonzepten fällt auf, dass Kindertagesstätten und Professionelle verzerrt dargestellt werden. Nach Prengel (2016) werden Kinder in Deutschland in Partizipationskonzepten als unterdrückte Minderheit konstruiert, statt sich zu vergegenwärtigen, dass in der UN-Kinderrechtskonvention die Beteiligungsrechte von Kindern in die Entwicklungs- und Förderrechte von Kindern eingebunden sind. Dieser Teil wird gerne weggelassen: Für das Einhalten der Entwicklungs- und Förderrechte verpflichten sich Erwachsene zum Wohle

des Kindes, in besonderem Maße dann auch die Professionellen in der Kindertagesstätte.

Zudem verwundert, dass die Partizipation von Kindern in Expertisen und Studien, besonders aber in den Handreichungen für die Praxis, wenig ernsthaft in Bezug auf ihre Grenzen thematisiert wird. Schon die Formulierung in der UN-Kinderrechtskonvention, auf die gerne Bezug genommen wird, sieht eine Grenze vor, wenn das Kind, das »fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, ... angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife« (Deutsches Komitee für UNICEF e.V., 2022, S. 17) bei Entscheidungen, die es betreffen, einbezogen werden soll. Herauszulesen sind hier Möglichkeiten der Meinungsbildung durch kindgemäßen Zugang zu Information, besonders aber vom kognitiven Reifestand und den Fähigkeiten des Kindes abhängige Beteiligungsstufen. Nur wenige Forschungsberichte sind davon geprägt, Partizipation in der Kindertagesstätte maßgeblich von der kognitiven, moralischen und sozialen Entwicklung der Kinder abhängig zu machen (Sturzbecher & Großmann, 2003; Höke, 2016), bei den meisten Arbeiten gewinnt man den Eindruck, das Alter bei Kindern sei eine unbedeutende Größe geworden. Erst im Alter von vier bis sechs Jahren sind Kinder an Partizipation interessierter, weil es ihnen langsam durch die fortschreitende kognitive Entwicklung möglich wird, die Grenzen der eigenen Person zu überschreiten und zunehmend gemeinschaftsbezogen zu denken. Eine wichtige Aufgabe der Kindheitspädagogik besteht dann darin, in einem Brückenschlag zur Psychologie Partizipationskonzepte systematisch mit Theorien zur kognitiven Entwicklung, zu Verhaltensstilen von Kindern, zur Selbstwirksamkeitserwartung, zum altersgemäßen Konfliktverhalten, zum moralischen Urteilen, zur sozialen Perspektivenübernahme und zu prosozialem Verhalten in Verbindung zu bringen (im Überblick: Siegler u. a., 2016).

Partizipation gelingt nicht ohne Entwicklungspsychologie, sie gelingt aber auch nicht ohne das Wissen über die Prävention von Verhaltensstörungen. Vor allem bei Partizipationskonzepten für Kleinkinder fällt die unbegrenzte Selbstbestimmung auf, die Kindern besonders in Bezug auf grundlegende körperliche Vorgänge zuge-

sprochen wird (Regner & Schubert-Suffrian, 2023). Ob das Kind (fast) von Beginn an reif ist, darüber zu entscheiden, wie die körperlichen Bedürfnisse am besten befriedigt werden, wäre eine neue anthropologische Fassung des Menschseins. Eine Individualisierung und Bedürfnisorientierung bis in die Bestimmung von Essens-, Schlafens- und Wickelzeiten bei offensichtlichem Handlungsdruck kann einer (falsch verstandenen) Partizipation dienlich sein, steht aber dem Aufbau anderer Kompetenzen diametral entgegen, wie bereits in den Kapiteln 6 und 7 ausgeführt wurde: Sozialkompetenz, Bedürfnisaufschub als einer der wichtigsten Garanten für Lern- und Lebenserfolg (Mischel, 2014), Entwicklung von Motivation und Volition, auch: Respekt vor dem Wissen Kompetenterer.

## **Chancen, Risiken und Irrwege**

Partizipation in der Kindertagesstätte ergibt sich aus der Vergewisserung von Kinderrechten und dem Ziel der Demokratieförderung, die nun auf die Arbeit mit kleinen Kindern übertragen wird. Sie passt konzeptuell zum individualisierten Bildungsverständnis einer neuen Kindheitspädagogik und einem stärkenorientierten Bild vom Kind. Altersgemäß umgesetzt unterstützt Partizipation früh den Weg von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung, wie sich die Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen allgemein zusammenfassen lässt. Dabei werden in elaborierten Partizipationskonzepten Bereiche der Selbstbestimmung, der Mitbestimmung und der Fremdbestimmung für das Kind unterschieden. Mitbestimmung wird in informellen Situationen, in Ritualen wie dem Morgenkreis oder in gewählten Kinderräten umgesetzt und in Kita-Verfassungen formalisiert. Zu den Entwicklungszielen, die durch Partizipation erreicht werden sollen, gehören Autonomie- und Selbstwirksamkeitserfahrungen und eine Hinführung zur Demokratiefähigkeit. Es fehlen allerdings ergebnis-

offene Studien zu Kurz- und Langzeitwirkungen einer partizipationsintensiven Pädagogik.

Risikant ist immer eine wenig theoretische Durchdringung des Leitkonzepts, bei Partizipation zu bestehenden Diskursen im Spannungsfeld zwischen Selbstbestimmung und Solidarität oder über Erziehung und Macht. Die mangelnde Vertiefung kann dazu führen, dass in der Umsetzung von Partizipation das Verhältnis zwischen Kind und Gruppe, zwischen einzelnen Bedürfnissen der (vielen) Kinder und denen der (wenigen) Erwachsenen aus dem Lot gerät. Eine wenig professionelle, mitunter auch schädliche Umsetzung von Partizipation erfolgt, wenn die altersabhängige Fähigkeit des Kindes, den Entscheidungsraum kognitiv zu erfassen und sich eine Meinung zu bilden, ausgeklammert wird und das Kind in Überforderungssituationen gerät und nur »pro forma« partizipiert.

Irrwege werden bestritten, wenn bei pädagogischen Fachkräften falsche Einstellungen entstehen, die so teilweise allerdings auch in Forschungskreisen kommuniziert werden. So könnte der Eindruck entstehen, eine extrem frühe und eine extrem ausgeprägte Selbstbestimmung der Kinder sei der Königsweg einer emanzipatorischen Erziehung. Wie bereits in Kapitel 6 und 7 ausgeführt, kann dies für die Entwicklung von Kindern stattdessen nachteilig sein, wenn sie Züge von Verwöhnung annimmt, vor allem dann, wenn dieser Erziehungsstil bereits in der Familie dominiert. In der Kommunikation über das Leitkonzept Partizipation entsteht zudem der Eindruck, Mitbestimmung sei immer besser als Fremdbestimmung. Fremdbestimmung hat aber ihre Berechtigung, wenn andere mehr über einen Sachverhalt wissen als man selbst und berechtigtes Vertrauen in die Expertise des anderen besteht. Dies gilt besonders dann, wenn die kindliche Entwicklung in eine kritische Richtung verläuft und die korrigierende Förderung der für das Kindeswohl Verantwortlichen erfordert. Letztendlich ist auch die in Studien reklamierte, zu geringe Partizipation in strukturierten Situationen zu kritisieren (Hildebrandt u.a., 2021). Nicht jede der vielen Alltagssituationen kann immer ausgehandelt werden. Mahlzeiten, Pflege, Schlafenszeiten in der Kindertagesstätte sind Alltagsroutinen, die per Definition wei-

testgehend gleich ablaufen, um Zeit und Energie für Wichtigeres zu haben. Die Verkomplizierungen und Verwirrungen, die bei Kindern entstehen, wenn sie für jede Routinehandlung gefragt werden, wann sie diese ausführen möchten, wurden in dem Schlaglicht auf die Praxis zu Beginn dieses Kapitels bereits angedeutet.

Bei einer als gering eingeschätzten Partizipationsorientierung seitens der Fachkräfte wird unterstellt, diese wollten Entscheidungsmacht nicht abgeben, seien durch biografische Erfahrungen oder Defizite in der Professionalisierung sogar darin gehindert (z. B. Hildebrand u. a., 2021). Vielleicht kommen pädagogische Fachkräfte aber einfach zu anderen fachlichen Entscheidungen oder sind durch die Belastungen am Arbeitsplatz darin behindert, auf jeden Wunsch einzugehen. »Keine Zeit, kein Personal – keine Partizipation« heißt der Titel eines Erfahrungsberichts aus der Praxis, der auf das Grundproblem einer partizipationshemmenden Kita-Pädagogik hinweist: Zeitmangel, Stress und Personalmangel (Görge, 2023).

# 9

## Diversität – Chancengerechtigkeit oder Identitätenstreit?

Über viele Jahre habe ich in der Fachschulausbildung eine lange Unterrichtsreihe zum Thema Genderkompetenz durchführen können, mit geringerem Zeitbudget später auch an der Hochschule, hier in der Regel integriert in ein Modul im Themenfeld Diversity. In beiden Ausbildungskontexten stößt meiner Erfahrung nach die Genderthematik zunächst auf großes Interesse: Gerne wissen die Studierenden über die entwicklungspsychologischen Grundlagen Bescheid, unterhalten sich angeregt über Geschlechtsunterschiede, suchen Orientierung und drücken ein tiefes Verständnis für verschiedene Ausgestaltungen der geschlechtlichen Identität aus. Wird allerdings eine mögliche soziale Ungleichheit aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit thematisiert und geht es logisch konsequent im Verlauf um gleichstellungsorientierte Implikationen – eine geschlechtergerechte Sprache, geschlechterreflektierte pädagogische Konzepte wie Mädchen-, Jungenarbeit oder gar Crosswork, um die Verbesserung von Chancengleichheit im Beruf u. v. m. –, zeigen sich immer emotionale Widerstände. Diese sind bei einzelnen wortführenden Studierenden so ausgeprägt, dass man in manchen Unterrichtssituationen sogar von Gender-Bashing sprechen kann. Und natürlich geht es in diesen Unterrichtsstunden immer auch um Praxis: Von mittlerweile weit über tausend Studierenden hat allerdings noch niemand die Frage, ob in den Einrichtungen, in denen Praktika absolviert werden oder in denen dual Studierende arbeiten, eine geschlechtersensible Pädagogik umgesetzt wird, bejaht. Diese Skizze aus Unterricht und Lehre, die sich so schon vor dem Einzug des Leitkonzepts Diversität abspielte, steht beispielhaft auch für die

heutigen Schwierigkeiten, mehrperspektivisch an weitere Themenfelder im Kontext Diversität heranzugehen.

In die Auseinandersetzung mit dem historisch jüngsten Kita-Leitkonzept der Diversität kann der komplexe, kontroverse und emotional aufgeladene gesellschaftliche Diskurs zwischen ›Identitätspolitik‹ und ›Cancel Culture‹ nur andeutungsweise einbezogen werden. Nach einer einleitenden Begriffsklärung wird der Fokus auf die Kindertagesstättenpraxis und -ausbildung gerichtet, um Vorteile, aber auch Risiken des Leitkonzepts Diversität begründen zu können.

## **Diversität – ein facettenreicher Begriff**

Diversity, abgeleitet aus dem lateinischen ›diversitas‹, eingedeutscht als Diversität, taucht seit 2000 im öffentlichen Wortschatz auf, konsultiert man das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (2023). Der neue Begriff steht weitestgehend synonym für ›Verschiedenheit‹, ›Heterogenität‹ und ›Vielfalt‹. Er ermöglicht, die wachsende Ausdifferenzierung und Individualisierung der Gesellschaft zu beschreiben und ein politisches Leitbild zu etablieren, das mit einem Gerechtigkeitsanspruch verbunden wird (Meuser, 2022).

Ein heterogen strukturiertes Gesellschaftsmodell braucht Beschreibungsmarkmal. Traditionelle Themen der Ungleichheitsforschung mit Ursprüngen in der amerikanischen Frauen- und Bürgerrechtsbewegung sind Gender, Race und Class, die als Organisationsmerkmale moderner Gesellschaften bis heute maßgeblich Bedeutung erlangen (Bührmann, 2018). Zusammenstellungen in den Erziehungswissenschaften kommen schnell auf mehr als zehn Differenzlinien: Neben Geschlecht und Sexualität, Hautfarbe bzw. Ethnizität und Klasse bzw. Sozialer Schicht sind dies bei Lutz und Wenning (2001) noch Gesundheit, Alter, Nation/Staat, Kultur, Sesshaftigkeit/Herkunft, Besitz, Nord-Süd/Ost-West und der gesellschaftliche Entwicklungsstand. Im Vierschichtenmodell von Gar-

denswartz und Rowe (2008) für die Arbeitswelt sind es bereits über 20 identifizierbare Differenzlinien, die u.a. auch in der Charta der Vielfalt (2023) aufgenommen wurden. In Deutschland werden die folgenden Differenzlinien am häufigsten diskutiert: Geschlecht, Ethnizität/Nationalität, Migrationshintergrund/ethnischer bzw. kultureller Hintergrund, Bildungshintergrund, Religion, Alter, Behinderung, sexuelle Orientierung (vgl. Bührmann, 2018). All diese Differenzlinien werden auch im Kontext der Kindertagesstätte relevant.

Im sozialwissenschaftlichen Diskurs lassen sich ein positivistisches und ein kritisches Diversitätsverständnis unterscheiden. In einem positivistischen Diversitätsbegriff werden die Dimensionen von Vielfalt als gegeben angenommen und beziehen sich vor allem auf sichtbare oder sichtbar gemachte Diversitätsmerkmale. Dabei werden Gruppenmerkmale betont herausgestellt, Unterschiede innerhalb der Gruppe minimiert und Personen mittels Stereotypisierung zugeordnet. In einem positivistischen Verständnis von Diversität ist die Praxis verbreitet, vorrangig Personengruppen in diskriminierten Positionen als ›divers‹ zu bezeichnen, besonders Frauen, Personen mit Identitäten als LGBTQIA+ (Lesbian, Gay, Bisexual, Transsexual/Transgender, Queer, Intersexual und Asexual) oder BIPOC (Black, Indigenous, People of Color). Ganz anders der Fokus in einem kritischen Diversitätsverständnis. Hier wird Diversität als Ausdruck von Macht- und Herrschaftsverhältnissen angesehen. Die Relevanz bestimmter Differenzmerkmale entsteht durch ihre empirische Häufigkeit (wie oben aufgezählt), die Gesetzeslage (z.B. gerichtlich relevante Gleichstellungsrichtlinien) oder gesellschaftstheoretische Analysen (z.B. Fokus Gender, Race, Class). Der Grunddualismus zwischen marginalisierter und privilegierter Position sowie das Zusammenwirken verschiedener Dimensionen (Intersektionalität) tragen in dieser kritischen Perspektive besser zum Verständnis von Diversität bei als Gruppenbildung und Stereotypisierung (Bührmann, 2018). Sozialkonstruktivistische Theorien beschreiben Unterschiedlichkeit als Herstellungsleistung im Sinne der ›Doing Difference‹-Theorien (West & Fenstermaker, 1995).

Begriffe wie ›Differenzsensibilität‹ drücken den sorgsam, würdigen und reflektierten Umgang mit Unterschiedlichkeit aus, ›Differenzkompetenz‹ eher den gleichstellungsorientierten Umgang. Hierbei gelingt die Überwindung der üblichen Bewältigungsstrategie der Nichtbeachtung im Sinne einer Anerkennung von Differenz, einer Differenzsensibilität und des Abbaus von Diskriminierung. ›Diversity Management‹ beschreibt ein Konzept der Personalführung, das die Unterschiedlichkeit der Mitarbeiter:innen für ein Unternehmen nutzen möchte, Kompetenzen Einzelner würdigt, Chancengleichheit und Toleranz im Umgang untereinander verfolgt (Meuser, 2022). Dieser arbeitsweltbezogene Aspekt von Diversität muss im Folgenden ausgeklammert werden, so interessant diese Thematik im Zusammenhang mit multiprofessionellen Teams in der Kindertagesstätte auch wäre.

## **Kindertagesstätte: Diversität in Konzepten**

Pädagogisch Berufstätige sind nach Maßgabe des Sozialgesetzbuches, Aches Buch, seit 1990/91 explizit aufgefordert, die Grundrichtung der Erziehung an Gleichberechtigung auszurichten. Dabei sind in § 9 die »religiöse Erziehung« sowie die »sozialen und kulturellen Bedürfnisse und Eigenarten« in den Familien der Kinder zu beachten. Besonders akzentuiert wird, »die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen, Jungen sowie transidenten, nichtbinären und intergeschlechtlichen jungen Menschen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung der Geschlechter zu fördern«, des Weiteren »die gleichberechtigte Teilhabe von jungen Menschen mit und ohne Behinderungen umzusetzen und vorhandene Barrieren abzubauen«. Unter dem Leitkonzept Inklusion begann in den 1990er Jahren die Öffnung der Kindertagesstätte für Kinder mit Behinderung, unter dem Leitkonzept Diversity wird nun die gleichberechtigte Teilhabe auf Kinder mit anderen Differenzmerkmalen

ausgeweitet. Auch konzeptuell sind die Weichen gestellt: Seit über 20 Jahren wird eine ›Pädagogik der Vielfalt‹ (Prenzel, 2019) als bereichernd beschrieben. Unter dem Leitkonzept Diversity lassen sich in den aktuellen Kita-Bildungsplänen explizite Bezüge zu Geschlecht, Kultur, Herkunft, Sprache, Religion, Behinderung und Armut identifizieren (Brockmann, 2014; Meyer, 2018).

Die Betrachtung der Kindertagesbetreuung unter dem Aspekt der Diversität schafft zunächst ein Bewusstsein darüber, dass einige Differenzmerkmale traditionell bedeutsam sind, immer verbunden mit dem Ziel, Kinder in ihrer Lebenswelt adäquat ansprechen zu können und strukturell benachteiligten Kindern Chancengerechtigkeit zu ermöglichen. So wurden Kinder schon immer in Bezug auf ihr Lebensalter unterschieden, besuchen bis heute altersbedingt Krippe, Kindertagesstätte oder Hort, selbst wenn offene Kitas und Konzepte wie ›Haus für Kinder‹ sich für die Organisationsform vom Altersbezug unabhängig machen. In einer historischen Betrachtung wird des Weiteren deutlich, dass der Schutz von Kindern in Armutslagen ab Mitte des 19. Jahrhunderts maßgeblich die Gründung der ersten Kinderbewahranstalten, Kinderschulen, Kindergärten oder Kinderhäuser veranlasste (Roth, 2021). Bis in die Gegenwart führen nicht nur bildungspolitische, sondern vor allem auch sozialpolitische Interessen zu der Forderung nach einer frühen Ganztagsbetreuung kleiner Kinder, von der besonders Kinder aus prekären Verhältnissen und bildungsfernen Elternhäusern profitieren sollen (Baader u. a., 2011; Beyer, 2013). Der frühe Kindergartenbesuch unterstützt zudem Kinder mit einer nicht-deutschen Familiensprache, was Integration erleichtert und den Übergang in die Schule verbessert (Biedinger & Becker, 2010). Und nicht zuletzt wird Diversität in der Inklusion von Kindern mit Behinderung evident, ist es nicht die Kindertagesstätte, die auf die längste, mittlerweile fast 50-jährige Tradition integrierter Betreuung, Erziehung und Bildung zurückschauen kann (Behrensen u. a., 2014). Speziell für die Kindertagesstätte wurden Konzepte wie der Anti-Bias-Approach oder die vorurteilsbewusste Pädagogik entwickelt, die sich für gleiche Entwicklungsbedingungen einsetzen. Dazu wird die Verschiedenheit von Kindern offen und explizit tole-

rierend thematisiert und stellt den Ausgangspunkt pädagogischen Handelns dar (Richter, 2014; Anti-Bias-Netz, 2023).

## **Kindertagesstätte: wenig Diversität in der Praxis**

Die Betrachtung der Kindertagesbetreuung unter dem Aspekt der Diversität schafft des Weiteren aber auch ein Bewusstsein darüber, dass eine gesetzliche Vorgabe, eine konzeptuelle Verankerung in Bildungsplänen oder differenzsensible Kita-Konzepte nicht zwingend eine gelingende Umsetzung garantieren. Davon wird in einigen empirischen Studien zur Diversitätskompetenz unter Kita-Fachkräften berichtet, die sich im Folgenden und nur beispielhaft auf die drei traditionellen differenzpädagogischen Konzepte beziehen und Einschätzungen der Gender-, Rassismus- und Klassismus-Reflexivität bei Professionellen erlauben.

Für die Kindertagesbetreuung liegen elaborierte Konzepte einer geschlechtersensiblen Pädagogik vor (Cremers u. a., 2012; Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014). Studien in der kindheitspädagogischen Berufspraxis weisen dennoch weiter auf eine Reproduktion traditioneller Geschlechterrollen hin. Während der Praktika berichten Männer in Frauenteamen häufig von stereotypisierenden Erfahrungen: Sie übernehmen das grobmotorische Spiel und den Sport, sind Ansprechpartner für die Jungen und zuständig für die Haustechnik (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2011), auch im offensichtlichen Widerspruch zur verbalisierten Gleichbehandlung von Männern und Frauen bzw. von Mädchen und Jungen (Nentwich u. a., 2014). Nachteilig wirkt sich die exponierte Sonderstellung und die Auseinandersetzung mit einer weiblich geprägten Kindertagesstättenkultur aus (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2011). In verschiedenen Studien fällt eine geringe Geschlechterrollenflexibilität besonders von Frauen in der Kindertagesbetreuung auf (Mayr, 2012; Rose & Stibane, 2013; Brandes

u.a., 2015). Homophobie-Klischees, der Generalverdacht der Pädophilie und des sexuellen Missbrauchs setzen Männer – entgegen ihrer sonst privilegierten Position im Berufsleben – der Diskriminierung aus (Cremers & Krabel, 2012).

Zu Rassismus-Reflexivität von pädagogischen Fachkräften liegen wenig Studien vor, selbst wenn die Aufnahme von Kindern mit Fluchterfahrungen einige damit verbindbare Forschungsaktivitäten hervorgerufen hat (z. B. Baisch u. a., 2017; Hoeft u. a., 2018). Eine erste Studie zur Rassismussensibilität in den Kindertagesstätten von Rheinland-Pfalz untersuchte die Frage, ob frühpädagogische Fachkräfte aufgeschlossen und feinfühlig gegenüber rassistischen und verwandten Ausgrenzungsmustern in Kindertageseinrichtungen sind (Bundschuh & Müller, 2020). Das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit bildete die Grundlage für die Befragung der 250 pädagogischen Fachkräfte zu ihren Einstellungen in Bezug auf Rassismus, Sexismus, Fremden- und Ausländerfeindlichkeit, Antisemitismus, Muslimfeindlichkeit, Abwertung von Sinti und Roma, Asylsuchenden und geflüchteten Menschen, homosexuellen Menschen, Trans\*Menschen, wohnungslosen Menschen, Menschen mit Behinderung, langzeitarbeitslosen Menschen sowie Meinungen in Bezug auf Etabliertenvorrechte. Die selbstberichteten Einschätzungen der Kita-Fachkräfte konnten mit der Fremdwahrnehmung der Professionellen durch Eltern, mit Erklärungen für szenisch dargebotene vage pädagogische Situationen oder mit Grundhaltungen wie Autoritarismus in Beziehung gesetzt werden. Ein Ergebnis der Studie stellte Kita-Professionelle im Vergleich zur Bevölkerung insgesamt als toleranter gegenüber unterschiedlichen gesellschaftlich marginalisierten Gruppen dar und zeigte eine geringere autoritäre Einstellung in der Berufsgruppe. Betrachtete man Tiefenschichten der Thematik, dann fanden sich verschiedentlich Hinweise auf Unstimmigkeiten. Beispielsweise hatten Kita-Fachkräfte, die sich in der Selbsteinschätzung als besonders handlungskompetent in rassistuskritischen Situationen betrachteten, dazu widersprüchlich erhöhte Werte in vorurteilsbehafteten Einstellungen. Insgesamt wurde von der Forschergruppe das Level an Rassismussensibilität bei den

freiwillig teilnehmenden rheinlandpfälzischen Kita-Fachkräften als mittelmäßig ausgeprägt eingeschätzt.

Zu einer kritischen Beurteilung kommt eine Berliner Pilotstudie, in der zunächst 16 Eltern und vier Expert:innen befragt wurden (Bostanci u. a., 2022). Zu den Elternstrategien im Umgang mit beobachteten Rassismuserfahrungen ihrer Kinder zählten eine Vermeidung der Ansprache, Schadensbegrenzung, Herunterspielen, Beschwerden, im Extremfall auch das Verlassen der Kita. Entscheidend war die Reaktion der pädagogischen Fachkräfte, wenn sie von Eltern auf eine Diskriminierung ihrer Kinder angesprochen wurden. Hier beobachteten Eltern und Expert:innen ein ambivalentes Diversity Management, wenn Ungleichheitsdimensionen in der Kindertagesstätte nicht gleich gewichtet wurden, ein Verharmlosen oder Blockieren durch das pädagogische Personal, was rassismusrelevante Verbesserungen in der Kindertagesstätte verunmöglicht. Angesichts des Mangels an Kita-Plätzen war auch eine Aufkündigung des Betreuungsverhältnisses seitens der Kindertagesstätte aufgrund des Vertrauensverlusts möglich.

Klassismus, die dritte traditionelle Differenzkategorie, wird aktuell neu akzentuiert. Vor allem während der Corona-Pandemie war die Benachteiligung von Kindern in Armut nicht mehr zu ignorieren. Konzeptualisierungen im Rahmen der Milieuforschung, die die Lebenswelten von Kindern transparent machen und in der Kita-Eltern-Kooperation genutzt werden können, liegen schon seit geraumer Zeit vor (Sinus Sociovision, 2005a, 2005b). Sie können für die ausgleichende Förderung von Kindern aus prekären Verhältnissen, darüber hinaus aber auch für die Förderung aller Kinder hilfreich werden (Verbeek, 2019b). Erste Ergebnisse einer neuen sozialpolitisch geprägten Klassismus-Forschung in der Kindertagesstätte ergeben sich aus einem rekonstruktiven Zugang und finden eine geringe Klassismus-Reflexivität des pädagogischen Personals vor. Nach Einschätzung der Forscher:innen wird von den befragten Fachkräften Armut nicht thematisiert, auf Nachfrage nicht als gesamtgesellschaftliches Problem konstruiert, stattdessen sei eine Individualisierung von Armutslagen und eine Konfusion mit Konzepten wie Bildung, Wissen,

Fähigkeiten und emotionaler Zuwendung erkennbar (Simon u. a., 2022; Kerle & Schäfer, 2023).

Vor dem Hintergrund einer empirisch evident werdenden Dethematisierung werden Rassismus und Klassismus zu aktuellen Weiterbildungsthemen: Anwendungsbezogene Publikationen sollen das evident gewordene sprachliche und handlungsbezogene Defizit in der Kita-Pädagogik ausgleichen und die Ausbildung armutssensiblen pädagogischen Handelns unterstützen (Holz, 2019, Kerle u. a., 2022), aber auch in Rassismussensibilität schulen (Bundschuh & Müller, 2020; Heyden & Zeltwanger, 2023) oder allgemein in den Umgang mit Heterogenität in wissenschaftlich begleiteten Modellprojekten unterstützen (Lochner u. a., 2023).

## **Diversität – umsetzbar in Ausbildung und Studium?**

Die folgenden Ausführungen zur Diversität aus der Ausbildungsperspektive können sich nur auf Studien an Fachschulqualifizierten stützen. Bloß weil ausschließlich Erkenntnisse über angehende Erzieher:innen vorliegen, heißt dies nicht, dass sie nicht gleichermaßen auf die Gruppe der Studierenden der Kindheitspädagogik übertragbar wären, solange Unterschiede der beiden Ausbildungsgruppen nicht erkennbar werden (vgl. ► Kap. 3).

Schon in einem Fächercurriculum vor der Modularisierung der Ausbildung im Rahmen der Fachschulreform 2002 (Kultusministerkonferenz, 2021) waren mit Fächern wie Politik und Soziologie, Psychologie, Sonderpädagogik, Heimerziehung und Gesundheitslehre die Benachteiligung von Kindern in Armutslagen, fehlende Bildungschancen, körperliche und psychische Gesundheit sowie ein altersgemäßer Entwicklungsstand bei Kindern lehrplanmäßig bedacht. In den neueren Fachschulcurricula erfolgt der Einbezug von Differenz unter den Leitbegriffen Inklusion und Diversity, wobei in den meisten Curricula Differenz nicht nur als neues Lernfeld ausgewiesen, son-

dern zudem noch als Querschnittsaufgabe formuliert wird (Landhäuser & Kuhn, 2022). In den Curricula werden die meisten Differenzlinien bedacht, allerdings finden sich vielfach »romantisierende Darstellungsmodi« (i. S. v. Vielfalt als Bereicherung), oft »normalisierende Darstellungsmodi« (i. S. v. Vielfalt als Normalität) und »kontextualisierende Darstellungsmodi« (i. S. v. Vielfalt als Abbild der Gesellschaft) (S. 74 f). Die Differenzdimension Klassismus sowie eine konstruktivistische Perspektive von Diversity, die die gesellschaftspolitische Entstehung von Unterschieden annimmt, fehlen in den allermeisten Lehrplänen. Allerdings lässt sich die Zielsetzung, Chancengerechtigkeit herzustellen, aus den Handlungsaufforderungen in den Lehrplänen rekonstruieren.

Interessanterweise scheint die prominente Differenzkategorie Gender in der Fachschulausbildung und im Hochschulstudium noch wenig angekommen. Bei insgesamt geringen Hürden, die vor allem im Verdienst und dem Ansehen des Berufs liegen, äußern Schüler zu 66 Prozent Interesse an sozialen Berufen, erwägen aber nur zu 22 Prozent eine Berufswahl, am ehesten als Erzieher, Pädagoge oder Sozialpädagoge (Heyden, 2023). Bei steigendem Männeranteil in der Breitbandausbildung an der Fachschule von mittlerweile ca. 20 Prozent bleibt der Anteil von Männern in den neuen kindheitspädagogischen Studiengängen mit letztendlich 8 Prozent deutlich darunter, der Anteil in der Kindertagesstätte mit 7 Prozent ist weiter gering (Rohrman u. a., 2021; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2022). Die wenigen Männer, die sich für ein Studium der Kindheitspädagogik entscheiden, haben eine überproportionale Abbruchquote (Rohrman u. a., 2021).

In einer Analyse aller verfügbaren Lehrpläne und einer Befragung von Lehrkräften kamen Cremers und Krabel (2012) im Rahmen des Projekts »Männer in Kitas« zu dem Ergebnis, dass die politische Forderung des Gender Mainstreaming in den meisten Fachschullehrplänen als Querschnittsthema Erwähnung findet, im konkreten Fachschulunterricht allerdings kaum umgesetzt wird. Wie in Bezug auf die Kita-Praxis weiter oben bereits dargelegt, lassen auch die verfügbaren empirischen Ergebnisse über Geschlechtsunterschiede

während der Fachschulausbildung auf eine Reproduktion der traditionellen Geschlechterrollen schließen, die bereits aus der psychologischen Grundlagenforschung bekannt sind (Costa u. a., 2001). In einer eigenen Analyse von 22 Komponenten einer professionellen Haltung berichteten Fachschüler insgesamt von deutlich geringeren personalen, interpersonalen und lernmethodischen Kompetenzen (Verbeek, 2016a, 2019a). Vor allem im Lernverhalten fehlten im Vergleich zu den Fachschülerinnen grundlegende Lernkompetenzen und eine ausreichende Anstrengungsbereitschaft, was schon als Gründe für die Bildungsbenachteiligung von Jungen in den allgemeinbildenden Schulen diskutiert wird (Hannover & Kessels, 2011). Männer in der Fachschulausbildung fielen im Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit sowohl im Vergleich zu den Männern in der Bevölkerung als auch im Vergleich zu den Frauen in der Ausbildung negativ auf, zeigten allerdings gegenüber den Mitschülerinnen höhere Werte in Emotionaler Stabilität (Smidt & Roux, 2015). Fachschüler haben in der Breitbandausbildung, die im Gegensatz zum Studium nicht nur für die Kindertagesstätte qualifiziert, auch andere ausbildungsbezogene Interessen. Sie lassen sich beispielsweise für früh- oder kindheitspädagogische Themen (Aigner & Rohrmann, 2012) oder Ausbildungsinhalte wie Entwicklungspsychologie oder Bildung, die mit Kindertagesbetreuung assoziiert sind, weniger motivieren (Verbeek, 2016a). Wie eingangs in der Ausbildungsperiode erwähnt, gelingt eine unterrichtliche Aufnahme des Themas zum Aufbau einer professionellen Genderkompetenz im engen Rahmen der Entwicklungspsychologie, der Würdigung vielfältiger geschlechtlicher Identitäten, einem biologistisch geprägten Blick auf Geschlechtsunterschiede. Eine Erweiterung dieser Perspektiven auf strukturelle Benachteiligung ist durch fehlende berufliche Ungleichheitserfahrungen in einem Beruf erschwert, der von Frauen und von Frauen in Leitungspositionen dominiert wird (Verbeek, 2019a).

Und dennoch sind Frauen in Ausbildung modern eingestellt, befragt man sie nach ihrer Meinung zu Geschlechterrollenstereotypen (Bonertz & Schön, 2019). Über 200 Befragte an Fachschulen erreichten

einen hohen Geschlechterrollenindex von fast 4, wobei dieser zwischen 1 (sehr traditionell) und 5 (sehr progressiv) variieren konnte. Zur Analyse der Gründe für bestimmte geschlechterrollenbezogene Einstellungen wurden die Zusammenhänge zu Personmerkmalen (wie Geschlecht, Alter, Schulabschluss, Religionszugehörigkeit, vorherige Diskriminierungserfahrung), zu Merkmalen der Lebenswelt (wie Umfang der väterlichen oder mütterlichen Berufstätigkeit, Herkunftsmilieu und Familienform) und zu Merkmalen der Ausbildung (Ausbildungsjahr oder konkrete Fachschule) erkundet. Alle diese theoretisch begründet einbezogenen Vorhersagevariablen für geschlechtsbezogene Einstellungen hatten überraschenderweise keinen systematischen Einfluss auf das Rollenverständnis – allein die Variable ›Berufstätigkeit der Mutter‹ machte einen Unterschied. Fachschüler:innen, deren Mutter halbtags oder ganztags berufstätig war, hatten ein ausgeprägt toleranteres Rollenverständnis als angehende Erzieher:innen, deren Mutter allein Familienaufgaben erfüllte.

Systematische Untersuchungen zu Rassismus und Klassismus in der Ausbildungsgruppe der Fachschul- und Hochschulqualifizierten fehlen. Im Hinblick auf die empirischen Befunde zur Rassismus- oder Klassismus-Reflexivität bei den Berufstätigen ist auch für die Auszubildenden und Studierenden anzunehmen, dass einer förderlichen Einstellung wahrscheinlich eine gesellschaftspolitische Perspektive fehlt und sich die Umsetzung im pädagogischen Handeln (auch) als widersprüchlich gestaltet.

## **Hindernisse auf dem Weg zur Diversitätskompetenz**

Für den Aufbau einer Diversitätskompetenz mit den Bereichen Wissen, Praxis und Selbstreflexion tun sich eine Reihe von Barrieren auf, deren Überwindung in Aus- und Fortbildung eine große Herausforderung darstellt und nur in Ansätzen gelingen kann. Drei Barrieren sollen hier herausgestellt werden: ein Verständnis von Gerechtigkeit

als Gleichbehandlung, das Gebot der Ressourcenorientierung und die Sozialisation der meisten Absolvierenden in der bürgerlichen Mittelschicht.

Kinder unter verallgemeinernden Kategorien wie Geschlecht, Milieuzugehörigkeit zu betrachten und daraus einen differenzierenden pädagogischen Umgang abzuleiten, stößt bei kindheitspädagogischen Fachkräften in Regeleinrichtungen erfahrungsgemäß auf Widerstand. Zumindest in Aus- und Fortbildung kommt an dieser Stelle der dezidierte Hinweis, man wolle das Kind als Individuum betrachten und nicht »in eine Schublade stecken«. Zudem wolle man alle Kinder gleich behandeln und nicht einzelnen Kindern eine Sonderbehandlung zukommen lassen. Der Hinweis, dass eine Betrachtung von Kindern als Individuum und eine Betrachtung von Kindern als Teil einer Gruppe, als durch Gruppenzugehörigkeit Geprägte, einfach nur zwei verschiedene professionelle Perspektiven darstellen, fruchtet auch bei entsprechenden didaktischen Mühen, beispielhafter Ausschmückung und Anregung zur Selbstreflexion nur wenig. Auch der Hinweis auf unterschiedliche Gerechtigkeitsbegriffe und die rein logische Erkenntnis, dass Gleichbehandlung nicht zu Gleichheit oder Gerechtigkeit führen kann, wenn die gleich behandelten Kinder eben nicht gleich sind, wird vielleicht noch in Bezug auf das Lebensalter akzeptiert, in Bezug auf andere Differenzmerkmale allerdings meist abgelehnt (für Armut ausgeführt bei Kerle, 2021).

Ein weiterer Hemmschuh zum Aufbau einer professionellen Diversitätskompetenz liegt in den Leitkonzepten der Selbstbildung, verbunden mit Ressourcenorientierung. Diese erfordern eine radikale Abkehr von Defiziten, von Lernbedarfen, aber auch von Benachteiligungen bei Kindern hin zu einer Fokussierung von Stärken, verbunden mit der Idee eines sich automatisch einstellenden positiven Entwicklungsklimas (vgl. ► Kap. 7). Kerle (2021) spricht hier anschaulich von einem »positiv-blickenden Selbst« (S. 192). Diese stärkenfokussierte Perspektive auf Kind und Eltern ist mit gleichheitsbezogenen Normen verbunden und führt zu einer Nicht-Thematisierung von Differenzmerkmalen (für Rassismus ausgeführt bei Heyden & Zeltwanger, 2023).

Kindheitspädagogische Berufe sind typisch für junge Erwachsene aus der bürgerlichen Mitte, zunehmend aber auch Aufstiegsberufe aus prekären Verhältnissen, so die Erfahrung in der Ausbildung. Für die genderbezogene Professionalisierung sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse einer Befragung von bürgerlich sozialisierten Frauen zwischen 18 und 40 auf der Grundlage der Delta-Milieus interessant (Wippermann, 2016):

»Ihr Selbstbild als sehr moderne, aufgeschlossene, selbstbewusste, beruflich qualifizierte Frau ist zugleich durchzogen von einzelnen, traditionell anmutenden Einstellungen und Weltbildern, auch stereotypen Geschlechterbildern. ... Die Betonung der biologischen Unterschiedlichkeit von Männern und Frauen ist nicht nur persönliche Überzeugung, sondern hat auch die Funktion der Legitimierung für das geringe Interesse, sich mit ungleichen Teilhabemöglichkeiten und Rollenmustern (für Einkommen, Erziehung, Hausarbeit) konkret und vertieft zu befassen.« (S. 80f)

In der Ausbildungspraxis ist zudem beobachtbar, dass die berufliche Integration im Einwanderungsland oder der Aufstieg aus einem bildungsfernen Herkunftsmilieu in einen mittelschichtstypischen Beruf von den Studierenden (nachvollziehbar) als individuelle Leistung erlebt werden, im Fall von Abstiegserfahrungen meist als Abgrenzungsleistung zu den hohen Erwartungen aus dem Herkunftsmilieu wichtig wird. In diesem Sinne ist die Vermittlung einer professionellen Diversitätskompetenz in Unterricht und Lehre so zu gestalten, dass die Bereitschaften der Thematisierung einer Ungleichheitserfahrung im Ermessen der Studierenden bleiben.

## **Chancen, Risiken und Irrwege**

Eine durch Würdigung von Vielfalt geprägte Kindertagesstätte birgt große Chancen: Sie trägt zur Entwicklung von Toleranz und Respekt bei, reduziert Ungleichheitserfahrungen aufgrund von Geschlecht,

Herkunft oder Verhaltensstilen bei Kindern und ermöglicht Inklusion als ›Kita für alle‹. Im Vergleich zum Leitkonzept der Inklusion, das letztendlich stark auf das Merkmal Behinderung ausgerichtet blieb, sensibilisiert der neue Begriff Diversity für unterschiedliche Begründungen bei Marginalisierung: Wichtig werden neben Ableismus in der Kindertagesstätte, also der Ungleichbehandlung wegen kognitiver und körperlicher Fähigkeiten, zunehmend auch die Themen Gender und geschlechtliche Identität, Rassismus und Klassismus. Unter anderen Begriffen sind Altersbezug, Chancengerechtigkeit für Kinder aus bildungsfernen Familien traditionell wichtige Themen in der Historie der Kindertagesstätte, in ihrer jüngeren Geschichte auch der Einbezug von Kindern mit Behinderungen.

Bereits die einleitend geschilderte Szene aus der Ausbildung von Genderkompetenz machte deutlich, was die wenigen Forschungsergebnisse zur Ausbildung und Berufspraxis aktuell auch nahelegen: Ein positivistisches Diversitätsverständnis, das von gegebenen, meist biologischen Unterschieden ausgeht und zur Toleranz auffordert, ist für pädagogische Fachkräfte einfacher umzusetzen als ein kritisches Diversitätsverständnis, das strukturelle Ungleichbehandlung beanstandet. Slogans wie ›Würdigung von Vielfalt‹, ›Vielfalt als Chance‹ oder ›Let's celebrate diversity‹ verführen dabei aber auch zu einer Sozialromantik, die unreflektiert mit Stereotypisierung und Exotisierung (vgl. Bührmann, 2018) bestimmter Gruppen verbunden ist. Ein positivistisches Diversitätsverständnis dominiert auch an den Hochschulen. Diversity und Inklusion unter Studierenden wird mit attraktiven jungen Menschen unterschiedlicher Ethnie, erkennbarer körperlicher Behinderung und veräußerlichter Religiosität auf Homepages versinnbildlicht (zu einer geringen Reflexivität des Diversity-Konzepts an Universitäten: Wobser, 2023).

Auch ein auf strukturelle Benachteiligung ausgerichtetes Diversitätsverständnis, die sozialkonstruktivistische Perspektive des ›Doing Difference‹, birgt das Risiko der Einseitigkeit und Verkürzung. Es kann dazu verführen, alles kritisch Erlebte auf die Gruppenzugehörigkeit zurückzuführen und ausschließlich mit dem Opferstatus von marginalisierten Gruppen zu erklären, dabei aber Unterschiede von

Personen innerhalb einer gesellschaftlichen Gruppe sowie individuelle Verhaltensmerkmale trotz Gruppenzugehörigkeit zu ignorieren. Der in empirischen Studien wahrgenommene unsichere Umgang mit Diversität seitens der pädagogischen Fachkräfte, Hindernisse durch Sozialisationserfahrungen der Fachkräfte, durch mit Diversitätskompetenz wenig kompatible aktuelle Leitbilder wie Gleichbehandlung oder Ressourcenorientierung sind Hinweise für weitreichende Aus- und Weiterbildungserfordernisse.

Der Diskurs über Vielfalt führt immer dann in die Irre, wenn ein bestimmtes Diversitätsverständnis zur Norm wird, die nicht mehr diskutiert werden darf oder nicht diskutiert wird, weil sie nur unzureichend gedanklich durchdrungen bleibt. Für die Kindertagesbetreuung können dann mögliche Vorteile einer Differenzierung nicht mehr wahrgenommen werden, die zumindest in Bezug auf Alter, Fähigkeiten ganze Wissenschaften (Medizin, Psychologie, Heilpädagogik) prägen. Die Nivellierung von Alter als traditionelle Differenzlinie im Umgang mit Kindern, wie sich in einer beobachtbaren Abkehr von entwicklungspsychologischen Perspektiven oder gar in Überlegungen von Adulthood »als erste erlebte Diskriminierungsform« (Richter, 2013) aktuell andeutet, kann dazu führen, dass Kinder überfordert und auch unterfordert werden (vgl. ► Kap. 7 und ► Kap. 8). Ähnliches gilt für die in Fürsorge erfolgte ungleiche Behandlung aufgrund unterschiedlich ausgeprägter geistiger und körperlicher Fähigkeiten, die überhaupt erst dann Chancengerechtigkeit ermöglicht. Geschlechterrollenflexibilisierung als Leitgedanke einer emanzipatorischen Kita-Pädagogik führt aktuell zu einer biologisch geprägten Geschlechterdebatte bei zementierten sozialisierten Geschlechterrollenstereotypen und einer andauernden Chancenungerechtigkeit von Jungen im Bildungssystem und von Frauen im Berufsleben.

Irrwege tun sich auf, wenn Diversität als Würdigung von Vielfalt und als bestmögliche Beseitigung struktureller Benachteiligung in der Kindertagesstätte zu aggressiver Stereotypisierung und Spaltung führt, wie es sich aktuell gesamtgesellschaftlich zeigt. Der Streit um die korrekte Sprache, die Zuschreibung von Identitäten, ein

distanzloser Transparenzdruck, Identitäten offenzulegen, eine Identitätsbedrohung bei Kritik, ein entgrenzter Opferbegriff, ein Freund-Feind-Denken – das eigentliche Streben nach Emanzipation, nach einem diskriminierungsfreien Miteinander, letztendlich nach Gleichheit aller, verunsichert, verkompliziert Beziehungen und führt mitunter zu Diskriminierung unter umgekehrtem Vorzeichen (vgl. hierzu Nassehi, 2019). Es gehört vorrangig zu den Aufgaben der Forschenden, die Dialektik und Intersektionalität der Identitäten im kindheitspädagogischen Arbeitsfeld so zu thematisieren, dass das Ziel der Überwindung von Restriktionen im Grundsatz der Gleichheit aller nicht vergessen wird. Dies kann – pragmatisch betrachtet – auch über universalistische Identitätsformen erfolgen (Schubert & Schwiertz, 2021). Eine universalistische Identitätsform könnte ›Kind‹ sein, die kindheitspädagogischen Fachkräfte möglicherweise auch im Auge haben, wenn sie – wie im Kontext Rassismus- und Klassismus-Forschung kritisiert – über Unterschiede zwischen Kindern nur bei Bedarf sprechen möchten.

# 10 Gründe für Irrwege und Ausblick auf Entwicklungspotentiale

20 Jahre nach den umfassenden pädagogischen Umwälzungen in der Kindertagesstätte, der Reform der Fachschulausbildung für Erzieher:innen und der Teilakademisierung des kindheitspädagogischen Ausbildungsstrangs wirft die vorliegende Publikation einen kritischen Blick auf die neue Kindheitspädagogik als Beruf und Wissenschaft. An acht Leitkonzepten konnten die Veränderungen, die angeblich einen maßgeblichen Beitrag zur Professionalisierung der Berufstätigkeit und damit zum Wohl des Kindes leisten sollten, umrissen werden: Kita-Qualität, Akademisierung, Haltung, Kompetenzorientierung, Selbstbildung, Ressourcenorientierung, Partizipation und Diversity. Die Leitkonzepte bauen teilweise aufeinander auf, bedingen sich gegenseitig und rufen wiederum weitere konzeptuelle Änderungen hervor, die in dieser Publikation allerdings ausgeklammert werden mussten. Dies gilt beispielsweise für die Neufassung der Kita-Eltern-Kooperation als ›Bildungs- und Erziehungspartnerschaft‹, die Konzeptualisierung einer ›Professionellen Bindung‹ oder die Öffnung der Kita innerhalb der Einrichtung selbst und in den Sozialraum.

Betrachtet man die Chancen, die in dem pädagogischen Umbau der Kindertagesstätte stecken, dann könnte die Qualitätsoffensive zu Gütemaßstäben führen, die einen Unterschied machen, Akademisierung, Kompetenzorientierung und eine entsprechend herausgestellte Haltung als Person die Professionalisierung verbessern. Selbstbildung, Ressourcenorientierung und Partizipation könnten Einseitigkeiten im Verständnis von Lernen und Bildung ausgleichen sowie die Wahrnehmung des Kindes um Stärken und Rechte ergänzen, wenn

dies nicht bereits erfolgt. Und natürlich kann Diversity schon in der Kindertagesstätte zur Toleranz beitragen, Kinder unterschiedlicher Herkunft oder Verhaltensstile vor Diskriminierung schützen und ihre Bildungsmöglichkeiten verbessern. Die Chancen, die in Selbstbildung, verstärkter Partizipation und Ressourcenorientierung sowie dem Leitkonzept der Diversität liegen, gelten gleichermaßen für die Ausbildung an Fachschulen und Hochschulen.

Angesichts dieses Potentials stellt sich die Frage, weshalb positiv konnotierte Leitkonzepte allenthalben zu Worthülsen verkommen, mehr noch: zu Reizwörtern oder gar Unwörtern werden, wie dies in Ausbildung und Studium immer wieder erkennbar wird? Studierende kommen teilweise schon mit einer Abneigung gegen Begriffe wie ›Partizipation‹ oder ›Diversity‹ in Unterricht oder Seminar, was sie in einer ersten Gesprächsrunde eröffnen. Weshalb erscheinen Forschungsperspektiven, Konzeptualisierungen oder die Umsetzung der Leitkonzepte oft übertrieben, mit einer befremdlich wirkenden Emotionalität aufgeladen? Zur Beantwortung dieser Fragen sollen im Schlusskapitel zunächst einige Antworten hinter den Kulissen der neuen Kindheitspädagogik gesucht werden. Das Kapitel schließt mit einem pointierten Ausblick auf das Entwicklungspotential der Kindheitspädagogik in beruflicher und wissenschaftlicher Hinsicht.

## **Kleine Forschungscommunity mit konkurrenzlosem Einfluss**

In der neuen Kindheitspädagogik fallen bisher umrissene Forschungsgruppen mit herausgestellten Protagonist:innen auf, besonders bei Themen wie Kita-Qualität, Akademisierung sowie Professionelle Haltung und Kompetenzmodellierung im Ausbildungskontext. Dies ist bei einer jungen Disziplin mit einer kleinen Forschungscommunity zunächst nicht verwunderlich. Die Gruppe der

besonders Forschungsaktiven in der Kindheitspädagogik wird auf nur dreißig Wissenschaftler:innen geschätzt (Hechler u. a., 2021). Bei einer kleinen Gruppe von Forschenden wird noch wahrscheinlicher auftreten, was aus ethischen und fachlichen Gründen grundlegend kritisiert werden muss: Zitierungskartelle, die sich abgesprochen gegenseitig zitieren; Forschungsgruppen, die konkurrierend Studienergebnisse anderer Forscher:innen ignorieren und sich nur auf eigene Ergebnisse beziehen; Abhängigkeit von Forschungsmitteln, die die Freiheit der Forschung in Bezug auf die Auswahl von Themen, möglicherweise auch die Ergebnisoffenheit behindern; ein Publikationsdruck, also Forschungsergebnisse so zu zerstückeln, dass möglichst viele Artikel erscheinen, der Überblick über das Ganze aber verloren geht; ein Publikationsbias, nicht vergleichbare Peer Review-Kriterien und Konkurrenz um die Publikation in nur wenigen Fachzeitschriften sind erkennbar; bei quantitativer Forschung fehlt sehr häufig die Einschätzung der erzielten Effekte als praktisch überhaupt bedeutsam; bei qualitativer Forschung sind die Reichweite und die argumentative Absicherung der Ergebnisse ebenso wie ihre Validation nicht immer optimiert (vgl. Rost, 2022).

Besonders Auftragsforschung und fehlende Ergebnisoffenheit wurden für die Kindheitspädagogik kritisch betrachtet (vgl. ► Kap. 3). Große Forschungsprojekte aus Bundesmitteln, fließende Grenzen zwischen Hochschule und außerhochschulischen Forschungsinstituten bringen Wissenschaft und politische Interessen in der Kindheitspädagogik nahe zusammen. Weil die Fachschulen, an denen Erzieher:innen wohl auf der Grundlage akademischen Wissens ausgebildet werden, aber kein fachspezifisches Wissen generieren, gibt es – wie einleitend bereits erwähnt – seit den 1970er Jahren eine lange Tradition außerhochschulischer und außeruniversitärer Forschung: seit 1963 am Deutschen Jugendinstitut (seit 2008 besonders dominant mit WiFF, der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte), seit 1972 am Staatsinstitut für Frühpädagogik in Bayern (seit 2022: Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz), mittlerweile flankiert von jüngeren Instituten auf Landesebene (z. B. seit 2007 das Niedersächsische Institut für frühe Bildung, seit 2016 das

Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung Rheinland-Pfalz). Die Bertelsmann Stiftung engagiert sich aktuell in dem Projekt ›Frühkindliche Bildung‹ aus einem gesellschaftlich definierten Antrieb heraus für Bildung und Chancengerechtigkeit für Kinder.

Mit den Nachteilen durch eine zu kleine Forschungscommunity, einer fehlenden konstruktiv wirkenden Konkurrenzsituation und einer auch interessengeleiteten Wissenschaftlichkeit lässt sich vielleicht erklären, warum manch erwartungsvoll Aufgebautes wie ein Kartenhaus in sich zusammenfällt. Dies gilt sicher für Theorien und Kenntnisstand in Bezug auf die Kita-Qualität nach über dreißig Jahren Forschung (vgl. ► Kap. 2). Der Grad der Akademisierung bleibt weiter unter den gesetzten Erwartungen, wobei den Hochschullehrenden nicht die geringe Zahl an Studienplätzen anzulasten ist, wohl aber ihre Ausgestaltung in Bezug auf das wissenschaftliche Niveau und das fehlende Schnittstellenmanagement zur weiterhin den Fachkräftemangel ausgleichenden Fachschulqualifikation (vgl. ► Kap. 3). Und es ist sicher auch die konkurrenzlose Situation in Bezug auf Themen wie Professionelle Haltung, dass eine stark mit dem Risiko der Deprofessionalisierung behaftete Vorstellung einer selbstreflexiv-individualisierenden Haltung curricular Verbreitung fand (vgl. ► Kap. 4). Ähnliches gilt für ein Kompetenzmodell, das in sehr vielen Publikationen, Rahmenmodellen für die Fachschulen, in Bildungsplänen übertragen wurde, ohne dass eine Passung mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen oder dem Deutschen Hochschulrahmen hergestellt wurde. Ohne empirische Überprüfung oder konkrete Aufbereitung für Unterricht und Lehre fiel auch die Überkomplexität der Kompetenzmodellierung nicht auf (vgl. ► Kap. 5).

## Programmatik mit Grundmustern der Meinungsmanipulation

In einem ausführlichen Artikel über die Implementierung der Dokumentationsmethode ›Bildungs- und Lerngeschichten‹ im Rahmen des Wechsels hin zum Paradigma der Selbstbildung habe ich vor ein paar Jahren persönliche Erfahrungen und Eindrücke publiziert, die einen nachhaltigen Ideologieverdacht bei der Implementierung begründen lassen (Verbeek, 2020a). Nach der Publikation des Textes in einer Fachzeitschrift kam eine weitere Erfahrung hinzu: eine persönliche Abwertung meiner fachlichen Expertise in Mails und im Internet durch einige Verteidiger:innen der Bildungsdokumentation. Die in diesem Zusammenhang beobachteten Mechanismen der Meinungsmanipulation, also das Verschweigen von Nachteilen, Emotionalisierung bis hin zur Glorifizierung, der Einsatz von Expert:innen als Eminenzen und letztendlich das Verbot einer kritischen Einschätzung zeigen sich nicht nur bei den ›Kämpfen‹ zur Durchsetzung des Selbstbildungsansatzes. Betrachtet man die Mechanismen bei der Implementierung der weiteren Konzepte einer neu aufgestellten Kindheitspädagogik, dann findet man identische Grundmuster der Meinungsmanipulation, die am Beispiel der neuen Sprachregelungen konkretisiert werden sollen (vgl. hierzu Müller, 2019). Davon unabhängig ist, dass die Implementierung von Selbstbildung (► Kap. 6), verbunden mit Ressourcenorientierung (► Kap. 7) eher bildungstheoretisch, die von Partizipation (► Kap. 8) und Diversität (► Kap. 9) eher sozialpolitisch motiviert ist.

Es wurden immer neue Sprachregelungen eingeführt, die wie Werbe-Claims mit der ›Marke Kita‹ assoziiert werden sollen: Der Kindergarten wird zur Institution ›Kindertagesstätte‹, der Bildungsauftrag wird im Vergleich zu Betreuung und Erziehung verabsolutiert, die Kita also zum ›Bildungsort‹, der ›Bildung von Anfang an‹, und ›Bildung für alle‹ ermöglicht, Bildung wird zudem mit ›Selbstbildung‹ gleichgesetzt und als ›individualisierte Pädagogik‹ darge-

stellt, das Kind wird zum ›Forscher‹ und ›Gestalter seiner eigenen Entwicklung‹, die pädagogische Fachkraft zur ›Bildungsbegleiter:in‹. Eine Stärkenorientierung fokussiert ›Ressourcen‹, ›Talente‹ und ›verborgene Potentiale‹ des Kindes, die erst zu Entwicklung verhelfen. Partizipation verschafft Kindern ›Selbst- und Mitbestimmung‹, ›Selbstwirksamkeit‹, stärkt früh ihre ›Demokratiefähigkeit‹. Diversity ermöglicht die ›Würdigung von Vielfalt‹, verspricht ›Vielfalt als Chance‹. Die neuen Sprachregelungen gelingen mittels positiver Begriffe, die Optimismus und Begeisterung suggerieren, vor allem, wenn sie mit Bildern fröhlicher Kinder unterlegt werden. Mit der Einführung neuer Sprachregelungen ist eine Tabuisierung oder gar Abwertung anderer pädagogischer Zugänge oder Themen als veraltet und gar unethisch verbunden. Zu diesen wissenschaftlichen, aber im Kontext Kindertagesstätte nun zu Unwörtern deklassierten, negativen Begriffen gehören: Betreuung, Erziehung, Förderung, Entwicklungsdefizite, Instruktionlernen (also Lernen durch Anleitung), Entwicklungsstand, Entwicklungsdefizite, Lernziele, Bewertung, Heterogenität, kompensatorische Förderung, Benachteiligung, Unter- und Überforderung u. v. m. Kritik stört und die Frage nach der Wirkung all dessen, was in der Kindertagesstätte unter den neuen Leitkonzepten umgesetzt wird, traut man sich kaum zu stellen.

Der Philosoph Konrad Paul Liessmann findet in Bezug auf den exaltierten Gebrauch von Bildung klare Worte, die auch für die anderen Leitkonzepte gelten: »Glaubenskriege, dogmatische Wahrheiten, die nicht angezweifelt werden dürfen, dominieren den Diskurs« (2019, S. 67). Programmatik, mit Macht und Zielorientierung ausgestattet, hat in der Regel wenig mit Wissenschaftlichkeit zu tun, die u. a. Ehrlichkeit, Nachvollziehbarkeit, Objektivität und Überprüfbarkeit fordert (Balzert u. a., 2017).

## **Diskrepanz zwischen konzeptuellem Anspruch und Wirklichkeit**

Trotz programmatischem Umsetzungsdruck fällt bei den Ausführungen zu den Leitkonzepten eine große Lücke zwischen Anspruch und praktischer Umsetzung auf. So lassen sich auf der Ebene der Einstellung und Selbsteinschätzung des Personals meist eine hohe Passung mit Leitkonzepten wie beispielsweise Partizipation oder verschiedenen Aspekten von Diversität feststellen, die Beobachtung der konkreten Ausgestaltung in der Kita-Praxis zeigt aber Unstimmigkeiten, Widersprüche und Unzulänglichkeiten. So gestaltet sich Selbstbildung in der Praxis dann doch meist nur als ›Ganztagsfreispiel‹. Partizipation kann sich in einem die Kinder verunsichernden Aushandeln jeglicher Aktivität verkomplizieren. Akademisierung hat keine Effekte, wenn in der konkreten Praxis Unterschiede zwischen Fachschul- und Hochschulqualifizierten bislang nicht gut erkennbar sind. Gründe für die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit können erstens in den Leitkonzepten selbst liegen, zweitens an den Vermittler:innen in Wissenschaft, Lehre, Unterricht und Fortbildung sowie drittens am Verständnis durch die Kita-Leitungen und die pädagogischen Fachkräfte selbst.

Vielleicht sind die Leitkonzepte auf einer ungewohnt abstrakten Ebene angesiedelt, schlichtweg sehr kompliziert, erfordern also eine intensive Beschäftigung und Eigenleistung bei der Erarbeitung, wobei sich bei fehlenden Erklärungen leicht Denkfehler einschleichen können. Oder die Konzepte sind noch in einem langen Prozess der Konkretisierung und Umsetzung, möglicherweise ist die Passung mit der Kita-Praxis nicht genug durchdacht oder erprobt. Dabei ist das Risiko, die Praktikabilität von pädagogischen Leitkonzepten nicht optimiert einschätzen zu können, aus meiner Ausbildungserfahrung heraus an der Fachschule geringer als an der Hochschule, was in erster Linie an der unterschiedlichen Ausgestaltung der Lernortkooperation und der verschieden langen Ausbildungstradition liegt. An

der Fachschule ist meist jede Lehrkraft in die Lernortkooperation eingebunden, besucht Schüler:innen während der Praktika, ist im Dialog mit Mentor:innen und erlangt einen sehr umfassenden Eindruck von Kita-Praxis, was den Unterricht wahrscheinlich in Bezug auf Realitätsnähe positiv beeinflusst. Die längere Ausbildungstradition an Fachschulen und die hohe personale Kontinuität unter den Lehrkräften relativieren die Bedeutung der neuen Leitkonzepte, weil erfolgreiche Ausbildung auch schon mit anderen Leitlinien (z. B. Funktionsansatz, Situationsansatz) möglich war.

An der Hochschule mit ihrer kurzen Ausbildungstradition werden die neuen Leitkonzepte von Wissenschaftler:innen gelehrt, die Teil dieser Erneuerung der Kindheitspädagogik sind, oft auch selbst zu den Leitkonzepten forschen und sich mit diesen wahrscheinlich stärker identifizieren. Mit großer Wahrscheinlichkeit fehlt vielen der korrigierende Bezug zur Praxis: Im aktuellen Stadium der Disziplinentwicklung haben Professor:innen die an Hochschulen erforderliche mehrjährige Berufserfahrung eher mit außeruniversitären Forschungsprojekten verbracht und nicht in der Kindertagesstätte gearbeitet. Die hilfreiche Praxiskenntnis kann auch nicht während der Zeit der Lehrtätigkeit an der Hochschule erlangt werden, weil persönliche Kontakte mit kindheitspädagogisch Berufstätigen nicht stattfinden und die praxisreflektierenden Seminare in der Regel nicht von forschenden Professor:innen abgehalten werden.

Probleme, die die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit betreffen, liegen nicht nur auf der konzeptuellen Ebene oder im Transfer in die Kita-Praxis, sie können auch die Professionellen in der Kindertagesstätte selbst betreffen. Ähnlich wie bei Fachschullehrenden mit langer Berufserfahrung können Erzieher:innen aus inhaltlichen Gründen an den pädagogischen Neuerungen oder ihrer Umsetzung Kritik äußern. In vielen Gesprächen mit Praktiker:innen entstand der Eindruck, kritische Stimmen erhalten kein Gehör, weil Leitkonzepte über Trägervertreter:innen in Top-down-Prozessen umgesetzt werden und Kritik oder Widerspruch in hierarchischen Beziehungen wenig möglich wird. Schnell gilt man als altmodisch, die

eigene Ausbildung vor der Modularisierung wird abgewertet, was zur inneren Distanz zu den pädagogischen Veränderungen führen kann.

Unabhängig von der inhaltlichen Kritik stößt die Implementierung der neuen Leitkonzepte natürlich auch an zeitliche Grenzen: Vergewärtigt man sich die Herausforderungen an die Kita-Fachkräfte in den letzten 20 Jahren, dann muss man erkennen, dass sie mit der Erarbeitung und Umsetzung der vielen pädagogischen Neuerungen eigentlich nicht Schritt halten können. Es werden hohe fachliche Anforderungen in eine Berufspraxis getragen, die bereits durch Personalmangel, Fachkräfteschwund, die Auseinandersetzung mit sozialer Ungerechtigkeit in der Gesellschaft zu Lasten der Kinder zu kollabieren droht (Wehrmann, 2023).

Und die Umsetzung der Leitkonzepte erfolgt in der Regel ohne ausreichende fachliche Unterstützung. Bei einer sehr breiten Heterogenität in der Ausbildungsgruppe an der Fachschule gleichermaßen wie an der Hochschule in Bezug auf Motivation, Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft sowie kognitive Grundkompetenzen ist hier nicht von einer vergleichbaren Umsetzung der Leitkonzepte auszugehen. Die Unterrichtserfahrung lehrt zudem, dass Themen, die Prinzipienorientierung, Abstraktionsfähigkeit oder schlussfolgerndes Denken erfordern, nicht bei allen, aber beim Gros der Fach- und Hochschüler:innen nur mit einem hohen Aufwand an Erklärungen und Übungen zu vermitteln sind und im Ergebnis auch die erwarteten Transferleistungen vermissen lassen (für Genderthemen: Verbeek, 2019a). Und wenn nicht einmal in Ausbildung und Studium die Zeit für eine fachliche Durchdringung der vielen Leitkonzepte ausreicht, wie soll das erst in der Berufstätigkeit und bei zunehmendem Notbetrieb in Kitas gelingen?

## Ausblick auf das Entwicklungspotential der Kindheitspädagogik

Es war erklärtes Ziel der vorliegenden Schrift, die neuen Leitkonzepte der Kindheitspädagogik so zu diskutieren, dass inhaltliche Widersprüche, Risiken und Irrwege erkennbar werden und eine Neujustierung möglich wird. Auf der Grundlage des in den einzelnen Kapiteln ausführlich Dargelegten seien abschließend nun die wichtigen zukünftigen Entwicklungslinien zusammengefasst.

*Kita-Qualität wird zum Gütesiegel*, wenn eine Ausrichtung an hochwertiger und wirkorientierter Forschung erfolgt und die bereits verfügbaren großen Wissensbestände aus Nachbardisziplinen konkurrenzfrei aufgenommen werden. Dabei geht es darum, konzeptübergreifend und ergebnisoffen zu identifizieren, was dem Kindeswohl dienlich ist und die realistischerweise nur kurzfristig mögliche Prognose der Schulfähigkeit günstig beeinflusst. Der Qualitätsbegriff ist von der Professionalisierungsdebatte, dem Bildungsdiskurs, sozial- und wirtschaftspolitischen Interessen, die mit der Kita-Betreuung verbunden sind, zu trennen.

*Akademisierung schafft einen Mehrwert*, wenn Bachelorstudiengänge – bei maximierter Durchlässigkeit für Fachschulqualifizierte – ausgebaut werden und mehr Studierende eine Masterqualifikation anstreben. Dabei sollte sich die Hochschulqualifikation durch die Ausbildung eines Wissenschaftsmodus von der Fachschulqualifikation unterscheiden. Die Forschung an den neuen kindheitspädagogischen Studiengängen an Hochschulen muss sich von bildungspolitischen Einflüssen befreien und durch hochwertige grundlagen- und anwendungsorientierte Forschung zur Verbesserung der Kita-Qualität sowie der Lehre an Hochschule und Fachschule beitragen.

*Die Thematisierung von Haltung trägt zur Professionalisierung bei*, wenn verschiedene Perspektiven auf den Personanteil von Kita-Fachkräften geworfen werden: Haltung als persönliche Eignung, Haltung als Habitus durch biografische Selbstreflexion, Haltung als Konkretisie-

rung von Leitbildern und Theorien sowie Haltung als erlernbare, berufsförderliche Kompetenzen. Vor dem Hintergrund des hohen Bedarfs an Personal und dem konzeptuellen Anforderungsniveau der heutigen Kita-Pädagogik tragen vor allem die Thematisierung und Umsetzung von Theorien und Leitbildern sowie der Aufbau nachweislich berufsförderlicher Kompetenzen besonders zur personbezogenen Professionalisierung bei.

*Kompetenzorientierung kann zu einem neuen Paradigma werden*, wenn sie durchgängig in Kita-Bildungsplänen und in Curricula an Hochschulen und Fachschulen Einzug hält und widerspruchsfrei auf allen Ebenen umgesetzt wird: auf der curricularen, auf der methodischen und der evaluativen. Wichtige konzeptuelle Fragen sind allerdings noch zu klären: systematische Arbeitsfeldanalysen als Ausgangspunkt von Lernfeldcurricula, Analysen der Ziele eines Kita-Besuchs zur Verankerung von Kompetenzorientierung in den Bildungsplänen, Überwindung der didaktisch-methodischen Verengung auf Selbstlernen oder reine Anwendungsorientierung in Unterricht und Lehre.

*Selbstbildung unterstützt Lernen in der Kindertagesstätte*, wenn dieser Lernweg theoretisch, konzeptuell und methodisch durchdrungen in Anlehnung an eine konstruktivistische Wissenslehre oder pragmatisch an die reformpädagogischen Vorläufer:innen umgesetzt wird. Wichtig ist, den interessenfokussierten Lernweg immer wieder mit angeleiteten Lerngelegenheiten zu verbinden, um eine optimierte Passung mit dem Lebensalter, der kognitiven Entwicklung oder dem Verhaltensstil von Kindern zu ermöglichen. Erst die Kombination von angeleitetem Lernen in der Interaktion mit der pädagogischen Fachkraft und die eher selbstbestimmte Beschäftigung in der Gruppe von Kindern ermöglicht eine ausgewogene Entwicklung von Selbstwirksamkeit, Motivation und Anstrengungsbereitschaft im breiten Spektrum zwischen eigenen Bildungsinteressen und Bildungserfordernissen. In Ausbildung und Studium sind deshalb weiterhin wertfrei differenzielle Lernwege von Kindern zu thematisieren und ihre methodische Unterstützung zu schulen.

*Ressourcenorientierung wird zu einer Perspektive auf das Kind*, wenn sie zur Stärkung von Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeitserfah-

lungen beiträgt. Verschiedene theoretische Probleme einer Ressourcen- oder Stärkenorientierung sind zu klären, um eine romanisierende Vorstellung von der kindlichen Entwicklung als Selbstläufer zu verhindern: Auch Ressourcenorientierung erfordert einen normativen Referenzrahmen; die verengte Ausrichtung auf personale Ressourcen und die psychosoziale Entwicklung von Kindern sollte zugunsten eines breiteren Ressourcenverständnisses überwunden werden; ein Perspektivwechsel erfordert keinen Methodenwechsel, was die zeitaufwändigen und unpraktikablen ressourcenorientierten Dokumentationsverfahren erübrigt; Entwicklungsförderung bei einseitiger Ressourcenorientierung muss noch methodisch konkretisiert werden. Ressourcenorientierung stellt eine Perspektive neben dem weiterhin (prinzipiell großzügigen) Blick auf eine altersgemäße Entwicklung dar. Sie steht nicht im Widerspruch zu dem erzieherischen Ausgleich bei Lernbedarfen, bei extrem ausgeprägten Temperamentsmerkmalen oder Entwicklungsverzögerungen, was bislang nachweislich der psychischen Gesundheit von Kindern dienlich ist.

*Kinderpartizipation ermöglicht mehr Selbst- und Mitbestimmung*, wenn sie in Abhängigkeit von den kognitiven Fähigkeiten des Kindes erfolgt, dabei auch Rituale und Gremien der Mitbestimmung umsetzt, zur Gemeinschaftsfähigkeit beiträgt und die Belastbarkeit der pädagogischen Fachkräfte mitberücksichtigt. Ein Missverständnis von Selbst- und Mitbestimmung als ausgeprägte Thematisierung kindlicher Wünsche und Bedürfnisse bis hin zu einem verwöhnenden oder verwahrlosenden Erziehungsstil in der Kindertagesstätte zeigt, dass eine Reihe theoretischer Fragen noch zu klären sind: Diese betreffen die Verantwortung Professioneller, die Nachteile von Freiwilligkeit für umfassende Bildung und psychische Gesundheit sowie die nachteiligen Langzeitwirkungen einer starken Subjektzentrierung im Jugend- und Erwachsenenalter.

*Diversity führt zu Chancengerechtigkeit*, wenn Kinder unterschiedlicher Herkunft, Geschlechtsidentität oder Verhaltensstile gerecht behandelt werden, vergleichbare Chancen erhalten und bei (struktureller) Benachteiligung Marginalisierung entgegengewirkt wird. In Ausbildung und Studium erscheint der Abbau von Sozialromantik

und Stereotypisierung in einem vereinfachten Diversitätsverständnis wichtig durch die Vermittlung von Differenzkompetenz in den zahlreichen miteinander verflochtenen Differenzmerkmalen, verbunden mit einer Offenheit und Wachsamkeit in der andauernden gesellschaftspolitischen Debatte zur Identitätspolitik.

Die skizzierten Entwicklungslinien einer zukunftssträchtigen Kindheitspädagogik erfordern Kurskorrekturen unter Wissenschaftler:innen, Ausbilder:innen und pädagogischen Fachkräften in der Kindertagesstätte, in Kita-Politik und Gesellschaft. Im Gegensatz zur aktuell vertretenen Ansicht, die offensichtlich ausbleibenden Effekte der reformierten Kindheitspädagogik in Bezug auf den weiteren Bildungsweg oder die psychische Gesundheit der Kinder seien ausschließlich dem eklatanten Personalmangel in der Kindertagesstätte geschuldet, wird mit der vorliegenden Publikation entschieden widersprochen. Pointiert könnte man es auch so formulieren: Natürlich sichert nur ausreichendes Kita-Personal die Betreuung von Kindern, es garantiert aber nicht zwingend eine optimierte Erziehung, Bildung oder Förderung, vor allem dann nicht, wenn Leitkonzepte umgesetzt werden, deren positive Effekte nicht einmal im Ansatz nachgewiesen wurden oder deren Umsetzung nicht stimmig gelingt. Ausreichendes Kita-Personal ist demnach notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für eine am Kindeswohl ausgerichtete Kita-Pädagogik. Die Kita-Krise ist vorrangig durch die einseitige inhaltlich-konzeptuelle Ausrichtung der neuen Kindheitspädagogik bedingt.

# Literatur

- Abeck, I.-M., Jegodtka, A. & Schmude, C. (2023). Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in gruppenpädagogischen Settings. Eine empirische Untersuchung von Partizipation als Schlüsselement einer inklusiven Alltagsgestaltung in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 12 (2), 74–81.
- Aden-Grossmann, W. (2011). *Kindergarten: Geschichte – Entwicklung – Konzepte*. Weinheim: Beltz.
- Ahnert, L. (Hrsg.). (1998). *Tagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren – Theorien und Tatsachen*. Bern: Huber.
- Ahnert, L. (Hrsg.). (2022). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt.
- Ahnert, L., Eckstein-Madry, T., Datler, W., Deichmann, F. & Piskernik, B. (2022). Stress during transition from home to public childcare. *Journal of Applied Developmental Science*. DOI: 10.1080/10888691.2022.2070168
- Ahnert, L. & Harwardt, E. (2008). Die Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. *Empirische Pädagogik*, 22 (2), 145–159.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (2), 237–275.
- Ang, R. (2023). Maximizing children’s potential though promoting and enhancing wellbeing. Vortrag am 23.05.2023 an der IU Internationale Hochschule, Campus Hamburg.
- Anti-Bias-Netz (Hrsg.). (2023). *Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz*. Freiburg: Lambertus.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR)*. Am 30.08.2023 verfügbar unter [https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der\\_deutsche\\_qualifikationsrahmen\\_fue\\_lebenslanges\\_lernen.pdf?\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf?_blob=publicationFile&v=1)
- Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271–298). Opladen: Leske+Budrich.

- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021). Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Autorengruppe Fachschulwesen (2011). Qualifikationsprofil »Frühpädagogik« – Fachschule/Fachakademie. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Ayres, J. A. (2016). Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin: Springer.
- Baader, M. S., Cloos, P., Hundertmark, M. & Volk, S. (2011). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive sozialer Ungleichheit. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Backhaus, O., Hampe, P. & Dadaczynski, K. (2018). Depressionen bei Kita-Fachpersonal. Prävalenzen und arbeitspsychologische Korrelate. Frühe Bildung, 7 (4), 223–230.
- Baisch, B., Lüders, K., Meiner-Teubner, C., Riedel, B. & Scholz, A. (2017). Flüchtlingskinder in Kindertagesbetreuung. Ergebnisse der DJI-Kita-Befragung »Flüchtlingskinder« zu Rahmenbedingungen und Praxis im Frühjahr 2016. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Balluseck, H. von (Hrsg.). (2008). Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen: Barbara Budrich.
- Balzert, H., Schröder, M. & Schäfer, C. (2017). Wissenschaftliches Arbeiten: Ethik, Inhalt & Form wiss. Arbeiten, Handwerkszeug, Quellen, Projektmanagement, Präsentation. Herdecke: W3 L-Verlag.
- Bartosch, U., Knauer, R., Bartosch, C., Bleckmann, J., Griepel, E., Maluga, A. & Nissen, I. (2015). Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie. Am 30.08.2023 verfügbar unter [https://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/partizipation\\_in\\_der\\_kita\\_web.pdf](https://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/partizipation_in_der_kita_web.pdf)
- Bauer, C., Krause, M. & Mayr, T. (2010). KOMPIK – Kompetenzen und Interessen von Kindern. Beobachtungs- und Einschätzbogen für Kinder von 3,5 bis 6 Jahre. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Baumeister, A. E. E. & Rindermann, H. (2017). Kindergartenqualität in Abhängigkeit von familialen Merkmalen, pädagogischer Ausrichtung und Trägerschaft. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 64 (1), 4–24.
- Becker, P. (1997). Psychologie der seelischen Gesundheit. Theorien, Modelle, Diagnostik (Band 1). Göttingen: Hogrefe.
- Becker, P. (2006). Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung. Göttingen: Hogrefe.
- Becker-Stoll, F., Niesel, R. & Wertfein, M. (2020). Handbuch Kinder in den ersten drei Jahren. So gelingt Qualität in der Krippe, Kita und Tagespflege. Freiburg: Herder.
- Becker-Stoll, F., Reichert-Garschhammer, E. & Broda-Kaschube, B. (Hrsg.). (2019). Pädagogische Qualität für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf.

- Armut, Entwicklungsgefährdung und Fluchterfahrung im Blick. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Behrens, B., Schwer, C., Friedberger, V. & Kiso, C. (2014). »Den Blick geschärft«: Einstellungen zu individueller Förderung von integrativ und nicht-integrativ arbeitenden Erzieherinnen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 199–202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berger, M. (2016). *Geschichte des Kindergartens: Von den ersten vorschulischen Einrichtungen des 18. Jahrhunderts bis zur Kindertagesstätte im 21. Jahrhundert*. Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Berger, M. (2017). Die ehemaligen und gegenwärtigen Ausbildungsstätten für Kleinkindlehrerinnen, Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen ... und Erzieher/innen in Bayern. Ein Beitrag zur Geschichte und Gegenwart der professionellen Erzieher/innenausbildung. In M. R. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/geschichte-der-kinderbetreuung/weitere-historische-beitraege/die-ehemaligen-und-gegenwaertigen-ausbildungsstaetten-fuer-kleinkindlehrerinnen-kindergaertnerinnen/>
- Bergs-Winkels, D. & Ulber, D. (2022). Vorschulische Bildung als Teil der Kindheitspädagogik. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung* (S. 59–74). Wiesbaden: Springer VS.
- Bertelsmann Stiftung (2023). 2023 fehlen in Deutschland rund 384.000 Kita-Plätze. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2022/oktober/2023-fehlen-in-deutschland-rund-384000-kita-plaetze>
- Berth, F. (2015). Vergessene Euphorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (4), 546–564.
- Berufsbildende Schule Westerbürg (2023). *Fachschule für Sozialwesen*. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.bbs-westerburg.de/sozialwesen>
- Beyer, B. (2013). *Soziale Ungleichheit im Kindergarten. Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Biedinger, N. & Becker, B. (2010). Frühe ethnische Bildungsungleichheit: Der Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die deutsche Sprachfähigkeit und die allgemeine Entwicklung. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiografie* (S. 49–79). Wiesbaden: Springer VS.
- Bieker, R. & Niemeyer, H. (Hrsg.). (2021). *Träger, Arbeitsfelder und Zielgruppen der Sozialen Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Blaha, K., Meyer, C., Colla, H. & Müller-Teusler, S. (2013). Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit. Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes Handeln. Wiesbaden: Springer VS.
- Blech, T & Wahle, M. (Hrsg.). (2009). Erzieher/in-Ausbildung auf dem Prüfstand. Beiträge zur aktuellen Reformdebatte. Bochum: Projektverlag.
- Blömeke, S., Jenßen, L., Dunekacke, S., Suhl, U., Grassmann, M. & Wedekind, H. (2015). Leistungstests zur Messung der professionellen Kompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 29 (3–4), 177–191.
- Bonerz, L. (2021). Professionalisierung der Kindheitspädagogik als Evidenzbasierung? Eine Dokumentenanalyse relevanter Fachzeitschriften. Hochschule Koblenz, Fachbereich Sozialwissenschaften, Unveröffentlichte Masterthesis.
- Bonerz, L. & Schön, J. (2019). Die Ermittlung von Geschlechterrollenbildern angehender Erzieherinnen und Erzieher. Ein Forschungsbericht im Rahmen des Handlungsforschungsprojektes der empirischen Sozialforschung im Studiengang MAPS an der Hochschule Koblenz. Hochschule Koblenz, Fachbereich Sozialwissenschaften, Unveröffentlichter Projektbericht.
- Bookhagen, J. & Schmidt, M. (2022). Kindheitspädagoginnen und -pädagogen als Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik. WiFF-Studien, Band 36. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Bostanci, S., Biel, C. & Neuhauser, B. (2022). »Ich habe lange gekämpft, aber dann sind wir doch gewechselt«: Eine explorativ-qualitative Pilotstudie zum Umgang mit institutionellem Rassismus in Berliner Kitas. NaDiRa Working Papers 1. Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung.
- Bostelmann, A. (2007). So gelingen Portfolios in Kita und Kindergarten: Beispiele und Vorlagen. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Brandes, H. (2008). Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen. München: Ernst Reinhardt.
- Brandes, H., Andrä, M., Röseler, W. & Schneider-Andrich, P. (2015). Spielt das Geschlecht eine Rolle? Erziehungsverhalten männlicher und weiblicher Fachkräfte in Kindertagesstätten. Kurzfassung der Ergebnisse der »Tandem-Studie«. Berlin: BMFSFJ.
- Brielmaier, J. & Roth, G. (2021). Einstellungen zu wissenschaftlichem Wissen bei Berufstätigen der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik. Empirische Bestandsaufnahme und explorative Clusteranalyse. Zeitschrift für Sozialpädagogik, 19 (3), 309–327.
- Brockmann, S. (2014). Diversitätsbewusstes Denken und Handeln von Pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten. Marburg: Waxmann.

- Brohm-Badry, M. & Endres, W. (2017). Positive Psychologie in der Schule: Die »Glücksrevolution« im Schulalltag. Weinheim: Beltz.
- Brooks, R. & Goldstein, S. (2023). Das Resilienzbuch. Kinder fürs Leben stärken. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bührmann, A. D. (2018). Diversität. socialnet Lexikon. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.socialnet.de/lexikon/6324>
- Büker, P. (Hrsg.). (2022). Kinderstärken – Kinder stärken: Erziehung und Bildung ressourcenorientiert gestalten. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2011). Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2022). Kindertagesbetreuung Kompakt – Ausbaustand und Bedarf 2021. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2023). Zweites Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (KiTa-Qualitätsgesetz). Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/zweites-gesetz-zur-weiterentwicklung-der-qualitaet-und-zur-teilhabe-in-der-kindertagesbetreuung-kita-qualitaetsgesetz--201142>
- Bundschuh, S. & Müller, M. (2020). Forschungsbericht: Förderung von Sensibilität gegenüber rassistischen und verwandten Ausgrenzungsmustern in Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Koblenz: Institut für sozialwissenschaftliche Forschung und Weiterbildung, Hochschule Koblenz.
- Burchardt, M. (2023). Selbststeuerung. In K.-H. Dammer & A. Kirschner (Hrsg.), Pädagogisches Neusprech. Zur Kritik aktueller Leitbegriffe (S. 58–69). Stuttgart: Kohlhammer.
- Carr, M. (2001). Assessment in Early Childhood Settings. London: Paul Chapman Publishing.
- Charta der Vielfalt (2023). Homepage. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.charta-der-vielfalt.de>
- Cloos, P. (2001). Ausbildung und beruflicher Habitus von ErzieherInnen. In H. Hoffmann (Hrsg.), Studien zur Qualitätsentwicklung von Tageseinrichtungen (S. 97–130). München: Luchterhand.
- Costa, P. T., Terracciano, A. & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81 (2), 322–331.

- Cremers, M., Höyng, S., Krabel, J. & Rohrmann, T. (Hrsg.). (2012). *Männer in Kitas*. Opladen: Barbara Budrich.
- Cremers, M. & Krabel, J. (2012a). Gender macht Schule – wie viel Gender steckt in der Fachschulausbildung für Erzieher/innen? In M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel & T. Rohrmann (Hrsg.), *Männer in Kitas* (183–198). Opladen: Barbara Budrich.
- Cremers, M. & Krabel, J. (2012b). Generalverdacht und sexueller Missbrauch in Kitas: Bestandsanalyse und Bausteine für ein Schutzkonzept. In M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel & T. Rohrmann (Hrsg.), *Männer in Kitas* (S. 265–285). Opladen: Barbara Budrich.
- Dammer, K.-H. (2023). Kompetenz. In K.-H. Dammer & A. Kirschner (Hrsg.), *Pädagogisches Neusprech. Zur Kritik aktueller Leitbegriffe* (S. 70–94). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dammer, K.-H. & Kirschner, A. (2023). *Pädagogisches Neusprech. Zur Kritik aktueller Leitbegriffe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Danner, S. (2012). Partizipation von Kindern in Kindergärten: Hintergründe, Möglichkeiten und Wirkungen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 22–24/2012, 40–45.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–239.
- Deibl, I. & Hascher, T. (2017). Pädagogische Konzeption. Instrument und Grundlage zur Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 6 (3), 141–150.
- Derschau, D. von (1976). *Die Ausbildung der Erzieher für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit in den Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. Entwicklung, Bestandsaufnahme, Reformvorschläge*. Gersthofen: Maro Verlag.
- Deutsche Gesellschaft für Positive Psychologie (2023). Homepage. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.dgpp-online.de/>
- Deutscher Bildungsserver (2023). Bildungspläne der Bundesländer für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.bildungsserver.de/bildungsplaene-fuer-kitas-2027-de.html>
- Deutsches Komitee für UNICEF e. V. (2022). Konvention über die Rechte des Kindes. Am 30.08.2023 verfügbar unter [https://www.unicef.de/\\_cae/resource/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf](https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf)
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (2023). Diversity. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.dwds.de/wb/Diversity>

- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (2023). Ressource. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.dwds.de/wb/Ressource>
- Diller, A. & Rauschenbach, T. (Hrsg.). (2006). Reform oder Ende der Erzieherinnen- und -ausbildung. Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Dippelhofer-Stiem, B. (1999). Fachschulen für Sozialpädagogik aus der Sicht von Absolventinnen. Ergebnisse einer empirischen Studie. In R. Thiersch, D. Höltershinken & K. Neumann (Hrsg.), Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze (S. 77–90). Weinheim: Juventa.
- Donabedian, A. (2002). Introduction to Quality Assurance in Health Care. Oxford: University Press.
- Drieschner, E. (2018). Neuer frühpädagogische Ansätze. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit (S. 141–153). Münster: Waxmann.
- Eckstein-Madry, T. & Ahnert, L. (2016). Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Wie Bindungsdefizit und Verhaltensauffälligkeiten durch KiTa-Betreuung beeinflusst werden. *Familiendynamik*, 41 (4), 304–311.
- Eder, M. (2021). Von der Bildungstheorie zur Kompetenzorientierung. Eine analytische Auseinandersetzung mit zwei zentralen Begriffen der Gegenwart und den Folgen eines Paradigmenwechsels. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Egert, F. (2017). Potentiale von Systematischen Reviews und Metaanalysen zur Verbesserung von Wirkungsforschung, bildungspolitischen Entscheidungen sowie der frühkindlichen Bildungspraxis. *Frühe Bildung*, 5 (4), 215–221.
- Elschenbroich, D. (2001). Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Antje Kunstmann.
- Elschenbroich, D. (2010). Die Dinge: Expeditionen zu den Gegenständen des täglichen Lebens. München: Antje Kunstmann.
- Elschenbroich, D. von, Gerhold, B., Krug, M., Preissing, C., Schweitzer, O. & Tag, M. (2008). Das Portfolio im Kindergarten: Ein Entwicklungstagebuch, geführt vom Kind und seinen Bildungsbegleitern. Weimar: Verlag das netz.
- Erath, P. (2001). Von der Konzeption zum Qualitätshandbuch. Weiterentwicklung und Qualitätssicherung in der Kita. München: Don Bosco.
- Erath, P., Eszlinger, N. & Schwarzkopf, F. (2005). Qualitätsstandards in der Sozialen Arbeit. Fachliche Autonomie, Selbstachtung und Glaubwürdigkeit sichern. *Blätter der Wohlfahrtspflege* 152 (5), 163–167.
- Erpenbeck, J. (2002). Kompetenz und Performanz im Bild moderner Selbstorganisationstheorie. Dokumentation 4. BIBB-Fachkongress 2002. Am 30.08.2023 verfügbar unter [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/erpenbeck\\_03\\_4\\_2002.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/erpenbeck_03_4_2002.pdf)

- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von (Hrsg.). (2007). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Esser, F. (2016). Selbstbildungsprozesse von Kindern. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.kita-fuchs.de/en/ratgeber-paedagogik/beitrag/selbstbildungsprozesse-von-kindern/>
- Esser, F. (2019). Haltung und Werte im Leitungsalltag. KiTa aktuell HRS, 27 (1), 10–11.
- Europäische Kommission (Hrsg.). (2007). Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Evanschitzky, P. (2016). Wenn Lernen zum »Tschakka«-Erlebnis wird. Kindergarten heute, 4/2016, 12–17.
- Evers, T., Müller, C. & Winter, F. (2008). Kompetenz – Perspektiven für die Arbeit mit diesem Konstrukt in der beruflichen Bildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104 (4), 601–610.
- Faas, S., Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2023). Auf die Kita-Qualität kommt es an. Analysen und Argumente, Nr. 503. Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.
- Faltermaier, T. (2018). Salutogenese und Ressourcenorientierung. In C.-W. Kohlmann, C. Salewski & M. A. Wirtz (Hrsg.), Psychologie in der Gesundheitsförderung (S. 85–97). Bern: Hogrefe.
- Fialka, V. (2011). Handbuch Bildungs- und Sozialmanagement in Kita und Kindergarten. Freiburg: Herder.
- Flöter, M., Egert, F., Lee H.-J. & Tietze, W. (2013). Kindliche Bildung und Entwicklung in Abhängigkeit von familiären und außerfamiliären Hintergrundfaktoren. In W. Tietze, F. Becker-Stoll, J. Bensel, A. G. Eckhardt, G. Haug-Schnabel, B. Kalicki, H. Keller & B. Leyendecker (Hrsg.), NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (S. 107–137). Weimar: verlag das netz.
- Frances, A. (2013). Normal. Gegen die Inflation psychiatrischer Diagnosen. Köln: Dumont.
- Frey, A. (1999). Erzieherinnenausbildung gestern – heute – morgen: Konzepte und Modelle. Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Frey, A. & Balzer, L. (2005). Der Beurteilungsbogen smK: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Fähigkeitskonzepten. In A. Frey, R. S. Jäger & U. Renold (Hrsg.), Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen (S. 31–56). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Fried, L. & Roux, S. (2013). Zwischen Wissenschaft und Ausbildung. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 14–19). Berlin: Cornelsen.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). *Angewandte Entwicklungspsychologie der Kindheit. Begleiten, Unterstützen und Fördern in Familie, Kita und Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2022). Das Kita-System steht vor dem Kollaps – Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fordern die Politik zum schnellen Handeln auf. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.eh-freiburg.de/neuigkeiten/wissenschaftlerinnen-warnen-vor-kollaps-des-kitasystems>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T. & Rönnau, M. (2012). *Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PriK. Ein Förderprogramm*. München: Ernst Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF-Experten*, Nr. 19. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Schnadt, P. (Hrsg.). (2007). *Neue Wege gehen – Entwicklungen der Frühpädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2022). *Resilienz*. München: Ernst Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. & Tinius, C. (2020). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule. Erkennen, Verstehen, Begegnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fthenakis, W. E. (Hrsg.). (2003). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg: Herder.
- Fuchs-Rechlin, K., Göddeke, L., Smidt, W. & Theisen, C. (2015). Wunscharbeitsfeld »Kindertageseinrichtung« – Welche Absolventinnen und Absolventen früh- und kindheitspädagogischer Ausbildungs- und Studiengänge präferieren das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtung? *Frühe Bildung*, 4 (1), 33–45.
- Fuchs-Rechlin, K. & Züchner, I. (Hrsg.). (2018). *Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Gabel, G. (2019). Drei Fragen an ... Gabriele Gabel. *KiTa aktuell HRS*, 27 (1), 8–9.

- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (2008). The effective management of cultural diversity. In A. M. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring the cross-cultural dynamics within organizations* (pp. 35–43). Los Angeles: Sage.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.). (2022). *Kindheitspädagog:innen – zwischen Durchstarten und Nischendasein. Von Entstehung, Entwicklung und den Potentialen der Akademisierung der Frühen Bildung*. Coburg: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Gillen, J. (2013). Kompetenzorientierung als didaktische Leitkategorie in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkte für eine Systematik zur Verknüpfung curricularer und methodischer Aspekte. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, Ausgabe 24. Am 30.08.2023 verfügbar unter [http://www.bwpat.de/ausgabe24/gillen\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/gillen_bwpat24.pdf)
- Gintzel, U. (2021). Partizipation. In R.-C. Amthor, B. Goldberg, P. Hansbauer, B. Landes. & T. Wintergerst (Hrsg.), *Kreft/Mielenz. Wörterbuch Soziale Arbeit* (S. 700–704). Berlin: Beltz.
- Göddeke, L., Schmidt, T. & Smidt, W. (2017). Kindheitspädagog(inn)en = Erzieher(innen)?! Tätigkeitsprofile im Vergleich. In K. Fuchs-Rechlin, G. Kammermeyer, S. Roux & I. Züchner (Hrsg.), *Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt* (S. 211–236). Wiesbaden: Springer VS.
- Görgen, P. (2023). Keine Zeit, kein Personal – keine Partizipation. Eine kritische Reflexion aus der Praxis. *KrippenKinder*, 01/2023, 26–27.
- Graf, P. & Spengler, M. (2013). *Leitbild- und Konzeptentwicklung*. Augsburg: ZIEL.
- Grawe, K., Donati, R., Bernauer, F. & Donati, R. (1994). *Psychotherapie im Wandel: von der Konfession zur Profession*. Göttingen: Hogrefe.
- Grell, F. (2010). Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (2), 154–167.
- Grell, F. (2022). Selbstbildung. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/selbstbildung>
- Gruber, H. & Harteis, C. (2008). Lernen und Lehren im Erwachsenenalter. In A. Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 205–261). Bern: Huber.
- Grüneisen, L., Dörrenbacher-Ulrich, L. & Perels, F. (2023). Differential development in trainability of self-regulatory abilities among preschoolers. *Acta Psychologica*, Volume 232, February 2023, [doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103802](https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103802).
- Günder, R. (2004). Methodisches Handeln in der stationären Erziehungshilfe: Ergebnisse einer Studie. *Unsere Jugend*, 56 (1), 14–21.

- Günder, R. & Reidegeld, E. (2010). Professionelles Handeln in der stationären Erziehungshilfe. *Unsere Jugend*, 62 (1), 2–10.
- Hannover, B. & Kessels, U. (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechtsdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (2), 89–103.
- Hansen, R. & Knauer, R. (2015). *Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte, Methoden (Bildungsforschung Bd. 26)* (S. 15–26). Berlin: BMBF.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2022). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hebenstreit-Müller, S. (2018). Ressourcenorientierte Beobachtung. *socialnet Lexikon*, Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.socialnet.de/lexikon/27993>
- Hebenstreit-Müller, S. (2019). Leuener Engagiertheitskala. *socialnet Lexikon*. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.socialnet.de/lexikon/28089>
- Hechler, D., Hykel, T. & Pasternack, P. (2021). Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik. Eine empirische Bestandsaufnahme anderthalb Jahrzehnte nach Einrichtung der neuen Studiengänge. *WiFF-Studie, Band 34*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Hédervári-Heller, É. & Antunes, F. M. (2017). Bindungsrepräsentationen Studierender der Kindheitspädagogik zu Beginn des Studiums. *Frühe Bildung*, 6 (3), 151–159.
- Hermann, K. (2019). Haltung und Ressourcen-Orientierung. *KiTa aktuell HRS*, 27 (1), 4–5.
- Heyden, F. von (2023). Soziale Berufe – was junge Männer darüber denken. *Kurzstudie 2023*. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://static.iu.de/studies/Kurzstudie-Maenner-in-sozialen-Berufen.pdf>
- Heyden, N. von & Zeltwanger, S. (2023). Rassismus? So was gibt es bei uns nicht! Dethematisierung von Rassismuserfahrungen im Kita-Alltag und Räume für einen offenen Dialog. *Sozial Extra*, 47 (1), 36–40.
- Hildebrandt, F., Walter-Laager, C., Flöter, M. & Pergande, B. (2021). Abschlussbericht zur Studie BiKA. Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag. Am 30.08.

- 2023 verfügbar unter [https://www.pina-research.de/wp-content/uploads/2022/12/Bika\\_Abschlussbericht\\_digital-Kopie.pdf](https://www.pina-research.de/wp-content/uploads/2022/12/Bika_Abschlussbericht_digital-Kopie.pdf)
- Hinrichs, D. (2023, 19. Mai). Fehlendes Personal in der Kita? – Wer betreut unsere Kinder? [Radiobeitrag] Deutschlandfunk. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.deutschlandfunk.de/fehlendes-personal-in-der-kita-wer-betreut-unsere-kinder-dlf-7c773ada-100.html>
- Hitzenberger, J. & Schuett, S. (2016). Mitarbeiterführung in Krippe, Kindergarten & Hort. Berlin: Springer.
- Hochschulrektorenkonferenz (2023). Hochschulkompass. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.hochschulkompass.de/home.html>
- Hoefl, M., Abendroth, S., Piossek, A.-M. & Albers, T. (2018). Einstellungsmuster pädagogischer Kräfte zum Thema Integration von Kindern mit Fluchterfahrung in eine Kindertageseinrichtung. *Frühe Bildung*, 7 (4), 191–198.
- Hofer, M. (2014). Persönlichkeitsentwicklung als schulisches Erziehungsziel jenseits kognitiver Kompetenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 46 (2), 55–66.
- Hoffmann, S. G., Kiehne, B. & Mörth, M. (2016). Ideen für die Hochschullehre: Ein Methodenreader. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.
- Höke, J. (2016). Als Gruppensprecher muss man schwindelfrei sein. *Kinderperspektiven auf formale Partizipationsstrukturen in der Kita. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 36 (3), 298–313.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U. & Mauz, E. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012) Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 57 (7), 807–819.
- Holz, G. (2019). Praktische Hinweise zum Umgang mit von Armut betroffenen Familien für Kitas. *Vielfalt – das Bildungsmagazin (Arbeiterwohlfahrt, Bezirksverband Mittelrhein e. V.)*, 11.
- Honig, M.-S., Joos, M. & Schreiber, N. (2004). Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim: Juventa.
- Hoppe, B. (2011). Qualitätsmerkmale an Fachschulen. Plädoyer für eine wechselseitige bildungsartunabhängige Anerkennung erworbener Qualifikationen zwischen Fachschulen und Hochschulen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Spezial 5*. Am 30.08.2023 verfügbar unter [http://www.bwpat.de/ht2011/ws27/hoppe\\_ws27-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ws27/hoppe_ws27-ht2011.pdf)

- Janssen, R. (2011). Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Job, A.-K., Dalkowski, L., Hahlweg, K., Muschalla, B. & Schulz, W. (2020). Resilienz: Längsschnittliche Betrachtung von Kindern mit Risikofaktoren. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 69 (8), 749–767.
- Johnson, E. (2018). Partizipation in der Kita. In F. K. Krönig (Hrsg.), *Kritisches Glossar der Kindheitspädagogik* (S. 166–171). Weinheim: Beltz.
- Jude, N. & Klieme, E. (2008). Einleitung. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte, Methoden* (Bildungsforschung Bd. 26) (S. 10–14). Berlin: BMBF.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (2021 / Kultusministerkonferenz (2022). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen* (Beschluss der JMK vom 13./14.05.2004 und Beschluss der KMK vom 03./04.06.2004 i. d. F. vom 06.05.2021 (JFMK) und 24.03.2022 (KMK)). Am 30.08.2023 verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf)
- Jungbauer, J. (2013). *Berufsbezogene Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen und Erziehern: Ergebnisse einer Fragebogenstudie* (Abschlussbericht). Aachen: Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen.
- Juul, J. (2019). *Grenzen, Nähe, Respekt. Auf dem Weg zur kompetenten Eltern-Kind-Beziehung*. Reinbek: Rowohlt.
- Kaiser, S. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2022) *Resilienzförderung in Krippe und Kindertagespflege*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kalicki, B. (2017). *Kindeswohl im Kontext frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung*. In M. Heimbach & A. M. Riedl (Hrsg.), *Kindeswohl zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Theorie und Praxis im Gespräch* (S. 49–56). Paderborn: Schöningh.
- Kanning, U. P. (2009). *Inventar sozialer Kompetenzen (ISK/ISK-K)*. Göttingen: Hogrefe.
- Kasten, H. (2018). *Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte*. Haan-Gruiten: Verlag Europa-Lehrmittel.
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung: Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kerle, A. (2021). Das positiv-blickende Selbst als Schauplatz der Armutsbearbeitung. *Sozial Extra*, 45 (3), 192–195.

- Kerle, A., Prigge, J. & Simon, S. (2022). Armut in kindheitspädagogischen Einrichtungen. Impulse zur Entwicklung einer armutsbewussten Haltung und Praxis. Eine Arbeitsbroschüre für die fallorientierte Lehre. Hildesheim: Universitätsverlag.
- Kerle, A. & Schäfer, P. (2023). Brezeln und Elektrokatzen als Distinktionssymbole? Eine un\_eindeutige Annäherung an Klassismus in kindheitspädagogischen Settings. *Sozial Extra*, 47 (1), 31–35.
- Kindergarten heute (2012). Wie steht es um die pädagogische Qualität in deutschen Kindertagesstätten. Experten kommentieren die ersten Ergebnisse der NUBBEK-Studie. *Kindergarten heute*, 9/2012, 8–12.
- Kiso, C., Lotze, M. & Behrensen, B. (2014). Ressourcenorientierung in KiTa & Grundschule. Nifbe-Themenheft Nr. 24. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Klaußner, S. (2016). Partizipative Leitbildentwicklung. Grundlagen. Prozesse und Methoden. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Klein, L. & Vogt, H. (2015). Was ist eigentlich Haltung? Auf der Suche nach der Bedeutung eines nebulösen Begriffs. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 3/2015, 24–27.
- Klenez, B. (2007). Ressourcenorientierte Erziehung. Ein grundbedürfnisorientiertes und neurobiologisch gestütztes Erziehungsmodell. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Klieme, E., Funke, J., Leutner, D., Reimann, P. & Wirth, J. (2001). Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (2), 179–200.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im empirischen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kluczniok, K. (2018). Pädagogische Qualität im Kindergarten. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 407–426). Münster: Waxmann.
- Knauer, R. & Hansen, R. (2016). Eine Verfassung für die Kita. Chancen und Grenzen eines demokratischen Verfahrens. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 5/2016, 10–12.
- Knauer, R., Hansen, R., Sturzenhecker, B. (2011). Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Weimar: verlag das netz.
- Knaf, H. (2015). 5 Hindernisse für stärkenorientierte Pädagogik. *Kinder*, 14/10/2015. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://kinder.hypotheses.org/930>

- Knauf, H. (2017). Visuelle Raumanalyse. Eine methodologische Erschließung am Beispiel Kindertageseinrichtung. *Frühe Bildung*, 6 (1), 33–40.
- Knauf, H. (2018). Lerngeschichten als narratives Assessment in der Elementarpädagogik: Eine empirische Untersuchung des Konzepts in deutschen Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (3), 423–439.
- Knauf, H. (2019). *Bildungsdokumentation in Kindertageseinrichtungen. Prozessorientierte Verfahren der Dokumentation von Bildung und Entwicklung*. Berlin: Springer.
- Knauf, T. (2010). Bildungsräume für Kinder von 0 bis 6: der Raum als »dritter Erzieher«. In M. R. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/2076/>
- Koglin, U. & Petermann, F. (2013). *Verhaltenstraining im Kindergarten: Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (2008). Zum Einfluss pädagogisch-psychologischer Interventionen auf die Konzentrationsleistungen von Vor- und Grundschulkindern mit Konzentrationsschwächen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55 (3), 196–210.
- Kucharz, D., Mackowiak, K., Ziroli, S., Kauertz, A., Rathgeb-Schnierer, E. & Dieck, M. (Hrsg.). (2014). *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie*. Münster: Waxmann.
- Kuhl, J., Schwer, C., Solzbacher, C. & Behrensen, B. (2014a). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 79–106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhl, J., Schwer, C., Solzbacher, C. & Behrensen, B. (2014b). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 107–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kühl, S. (2017). *Leitbilder erarbeiten. Eine kurze organisationstheoretisch informierte Handreichung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kühl, S. & Muster, J. (2016). *Organisationen gestalten. Eine kurze organisationstheoretisch informierte Handreichung*. Wiesbaden: Springer.

- Kuhn, M. (2022). Von widersprüchlichen Verhältnissen, strukturellen Begrenzungen und ausgeloteten Spielräumen: Partizipation in der fachschulischen Erzieher\*innenausbildung. In O. Rollmann, A. Kirchner, S. Benedetti, N. Brück & N. Köbel (Hrsg.), *Moral – Menschenrechte – Demokratie* (S. 124–132). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn, M. & Landhäußer, S. (2022). Von sozialer Exklusivität und »sozialem Sprengstoff« – Perspektiven von Lehr- und Leitungskräften auf Differenz und Ungleichheit in der Ausbildung von Erzieher\_innen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 16 (1), 22–35.
- Kultusministerkonferenz (2007). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Am 30.08.2023 verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_09\\_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf)
- Kultusministerkonferenz (2017). Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Am 30.08.2023 verfügbar unter [www.hrk.de](http://www.hrk.de)
- Kultusministerkonferenz (2021). Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. vom 16.12.2021). Am 30.08.2023 verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_11\\_07-RV-Fachschulen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf)
- Küspert, P. & Schneider, W. (2018). Hören, lauschen, lernen – Anleitung und Arbeitsmaterial: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter – Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Laevers, F. (Hrsg.). (2007). Die Leuener Engagiertheits-Skala für Kinder LES-K. Handbuch. Erkelenz: Berufskolleg Erkelenz.
- Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher (2012). Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf>
- Landhäußer, S. & Kuhn, M. (2022). Differenz in der fachschulischen Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Dokumentenanalyse aktueller Curricula von Fachschulen für Sozialpädagogik. In S. Geiger, S. Dahlheimer & M. Bader (Hrsg.), *Perspektiven auf Heterogenität in Bildung und Erziehung. Kindheits- und Sozialpädagogische Beiträge* (S. 62–88). Weinheim: Beltz.
- Landmann, M., Perels, F., Otto, B., Schnick-Vollmer, K. & Schmitz, B. (2015). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogische Psychologie* (S. 45–65). Berlin: Springer.

- Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007). Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar: verlag das netz.
- Leupold, E. M. (2006). Handbuch der Gesprächsführung. Problem- und Konfliktlösung im Kindergarten. Freiburg: Herder.
- Lichtinger, U. (2022). Positive Bildung: Wohlbefinden UND Leistung in der Schule. Berlin: Springer.
- Liegle, L. (2006). Konjunkturen der (frühpädagogischen) Forschung. Thesen zum Spannungsverhältnis zwischen politischer Steuerung, Eigendynamik und wissenschaftlicher Verantwortung. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1 (2), 307–315.
- Liessmann, K. P. (2019a). Und erlöse uns von dem Übel. Bildung als säkularisierte Religion. In K. P. Liessmann, Bildung als Provokation (S. 36–43). München: Piper.
- Liessmann, K. P. (2019b). Veränderung durch Bildung? Über eine rhetorische Figur. In K. P. Liessmann, Bildung als Provokation (S. 67–80). München: Piper.
- Lochner, B., Wutzler, M., Reißmann, M. & Rehlklaus, C. (2022). »Vielfalt vor Ort begegnen« – Wissenschaftliche Begleitung eines Modellprojekts zum professionellen Umgang mit Heterogenität in Kindertageseinrichtungen in Thüringen (WisBeV). Soziale Passagen, 14 (1), 201–207.
- Lohbeck, L. (2017). Psychische Belastung und Beanspruchung von Studierenden in der Erzieherausbildung. Empirische Pädagogik, 31 (1), 46–63.
- Lutz, H. & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft (S. 11–24). Opladen: Leske+Budrich.
- Macha, T. & Petermann, F. (2016). Differenzierte Entwicklungsdiagnostik im Vorschulalter. Das Spannungsfeld zwischen Zu-warten, Überdiagnostizieren und nützlichem Informationsgewinn für pädagogische Fachkräfte. Frühe Bildung, 5 (2), 106–109
- Mackowiak, K., Kühnauer, C., Budnik, L. & Mais, M. (2022). Bildungsverständnis von pädagogischen Fachkräften in Kitas. Ergebnisse aus dem KoAkiK-Projekt. Frühe Bildung, 11 (3), 140–147.
- Mayer, D. & Beckh, K. (2018). Erfassung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen. Frühe Bildung, 7 (2), 67–76.
- Mayer, D., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2020). Bindungsrepräsentationen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Frühe Bildung, 9 (4), 203–210.

- Mayr, T. (2012). Zur Erfassung von Erzieherinnen-Kind-Beziehungen. Eine explorative Studie zum Einsatz der Student Relationship Scale (STRS) in deutschen Kindertageseinrichtungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59 (2), 132–145.
- Merget-Kullmann, M., Wende, M. & Perels, F. (2007). Ein Programm zur Förderung selbstregulativer Kompetenzen von Erzieherinnen und Kindern im Vorschulalter. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (S. 232–250). Stuttgart: Kohlhammer.
- Meuser, M (2022). Diversität. In Staatslexikon online. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.staatslexikon-online.de/Lexikon/Diversit%C3%A4t>
- Meyer, N. & Karsten, M.-E. (2019). Soziale Berufe zwischen Einheit und Zersplitterung. Eine empirische Bestandsaufnahme 50 Jahre nach der westdeutschen Bildungsreform. *FORUM sozial*, 2/2019, 34–39
- Meyer, S. (2018). *Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung. Eine diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (2020). *Empfehlungen zur Qualität der Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz*. Mühlheim: Cornelsen.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2011). *Lehrplan für die Fachschule für Sozialwesen. Fachrichtung Sozialpädagogik*. Mainz: MBWWK.
- Mischel, W. (2014). *Der Marshmallow-Test. Willensstärke, Belohnungsaufschub und die Entwicklung der Persönlichkeit*. München: Siedler.
- Mischo, C. (2015). Eingangsvoraussetzungen und Kompetenzen am Ende der Ausbildung von Kita-Fachkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62 (4), 265–284.
- Mischo, C. (2016). Subjektiver Kompetenzerwerb und Wissenszuwachs bei frühpädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Ausbildungsprofile. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (3), 577–597.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendl, J. & Strohm, J. (2012). Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Frühe Bildung*, 1 (1), 34–44.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendl, J. & Strohm, J. (2013). Kompetenzen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Empirische Pädagogik*, 27 (1), 22–46.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendl, J., Maack, M., Strohm, J. & Wolf, C. (2016). *Schlussbericht des Projekts Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE)*. Freiburg: Pädagogische Hochschule.

- Mischo, C., Weltzien, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (Hrsg.). (2011). Beobachtungs- und Diagnoseverfahren in der Frühpädagogik. Kronach: Carl Link.
- Müller, A. (2019). Glaube wenig. Hinterfrage alles. Denke selbst. Wie man Manipulationen durchschaut. Frankfurt: Westend Verlag.
- Müller, G. & Zipperle, M. (2011). Bildungs- und Lerngeschichten in der Praxis. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. R. Leu (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik IV. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Materialien zur Frühpädagogik*, Band 9 (S. 121–150). Freiburg: FEL.
- Münch, J. & Wyrobnik, I. (2010). *Pädagogik des Glücks. Wann, wo und wie wir das Glück lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Nassehi, A. (2019). Wenn Diversität sich gegen den Menschen kehrt [Radiobeitrag] Deutschlandfunk. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.deutschlandfunk.de/soziologe-armin-nassehi-wenn-diversitaet-sich-gegen-den-100.html>
- Nentwich, J., Vogt, F., Tennhoff, W. & Schälin, S. (2014). Puppenstuben, Bauecken und Waldtage: (Un)doing gender in Kinderkrippen. Zusammenfassung der Projektergebnisse – Langversion. Am 30.08.2023 verfügbar unter [http://www.nfp60.ch/SiteCollectionDocuments/nfp60\\_projekte\\_nentwich\\_zusammenfassung\\_projektergebnisse\\_lang.pdf](http://www.nfp60.ch/SiteCollectionDocuments/nfp60_projekte_nentwich_zusammenfassung_projektergebnisse_lang.pdf)
- Nentwig-Gesemann, I. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2022). Wohlbefinden und seelische Gesundheit. Konkretisierungen aus der Perspektive von vier- bis sechsjährigen Kita-Kindern. *Frühe Bildung*, 11 (3), 115–124.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Nentwig-Gesemann, I. & Hurmaci, A. (2020). KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2017). Kinder als Forschungsobjekte – von den rechtlichen und forschungsethischen Grundlagen zur forschungspraktischen Realisierung. In K. Fröhlich-Gildhoff & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. 10. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen* (S. 209–227). Freiburg: FEL.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2018). KiTa-Qualität aus der Perspektive einer explorativ rekonstruktiven Studie. *Frühe Bildung*, 7 (2), 77–87.
- Nürnberg, C. (2021). Kompetenz im Profil. Werkstattbericht zur Weiterentwicklung der WiFF-Kompetenzprofile. WiFF-Arbeitspapiere, Nr. 5. München: Deutsches Jugendinstitut.

- Oberhuemer, P., Ulich, M. & Soltendieck, M. (1999). Die deutsche Erzieherinnenausbildung im europäischen Vergleich. Ergebnisse einer Studie in 15 EU-Ländern. In R. Thiersch, D. Höltershinken & K. Neumann (Hrsg.), Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze (S. 65–76). Weinheim: Juventa.
- Omer, H. & Schlippe, A. von (2016). Autorität ohne Gewalt: Coaching für Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen. »Elterliche Präsenz« als systemisches Konzept. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). (2005). Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen – Zusammenfassung. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>
- Pädquis Stiftung (2023). Aktuelle Forschungsprojekte. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.paedquis.de/forschung/laufende-projekte/>
- Pagel, R. (2003). Droht eine Psychiatisierung der Pädagogik? Pädagogik, 55 (2), 38–41.
- Pasternack, P. (2015). Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Pasternack, P. & Strittmatter, V. (2013). Hochschule- und Bologna-kompatibel? Kompetenzorientierung in der ErzieherInnenausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik: Eine Analyse niedersächsischer Modulhandbücher. In P. Cloos, S. Oehlmann & M. Hundertmark (Hrsg.), Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung (S. 127–153). Wiesbaden: Springer VS.
- Paulick, C. (2019). Ressourcenorientierung. socialnet Lexikon. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.socialnet.de/lexikon/894>
- Perels, F. (2009). Mit Kindern Lernen lernen. Selbstreguliertes lernen im Kindergarten anleiten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (Hrsg.). (2017) Praxishandbuch Kindergarten. Entwicklung von Kindern verstehen und fördern. Göttingen: Hogrefe.
- Pfeffer, S. & Storck, C. (2018). Resilienzförderung und Prävention sexualisierter Gewalt in Kitas. Das »ReSi«-Förderprogramm. Göttingen: Hogrefe.
- Plöger-Werner, M. (2015). Epistemologische Überzeugungen von Erzieherinnen und Erziehern. Wiesbaden: Springer.
- Pollack, G. (2021). Der kompetenzorientierte Bildungsbegriff. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), Der deutsche Hochschulqualifikationsrahmen. Theorie und Praxis. Beiträge zur Hochschulpolitik, 1/2021, 95–158.
- Pözl-Stefanec, E. & Epping, D. (2023). Die Macht der Beteiligung. Die Haltung der pädagogischen Fachkraft zählt. KrippenKinder, 01/2023, 18–21.

- Pregel, A. (2016). Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF-Experten, Nr. 47. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Pregel, A. (2019). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Projektgruppe ÜFA (2013). Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt. Erste Befunde der Absolventenbefragung. Am 30.08.2023 verfügbar unter [https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Personal\\_und\\_Qualifikation/Broschuere\\_UEFA\\_final.pdf](https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Personal_und_Qualifikation/Broschuere_UEFA_final.pdf)
- Rabe-Kleberg, U. (2006). Mütterlichkeit und Profession – oder: Mütterlichkeit, eine Achillesferse der Fachlichkeit? In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, Band 4 (S. 95–110). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S. & Erhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 50 (5–6), 871–878.
- Regel, G. & Ahrens, S. (2017). Offene Arbeit in der Kita. Pädagogische Ansätze auf einen Blick. Freiburg: Herder.
- Regner, M. & Schubert-Suffrian (2011). Partizipation in der Kita. Projekte mit Kindern gestalten. Freiburg: Herder.
- Regner, M. & Schubert-Suffrian (2023). Beteiligung von Anfang an. Partizipation in der Krippe. KrippenKinder, 01/2023, 10–13.
- Reichert-Garschhammer, E., Kieferle, C., Wertfein, M. & Becker-Stoll, F. (Hrsg.). (2015). Inklusion und Partizipation. Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). Vom selbstgesteuerten zum selbstbestimmten Lernen. Sieben Denkanstöße und ein Plädoyer für eine konstruktivistische Haltung. Pädagogik, 55 (5), 10–13.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. Psychologische Rundschau, 47 (2), 78–92.
- Richter, E., Lehmann, T. & Sturzenhecker, D. (2017). So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts »Die Kinderstube der Demokratie«. Weinheim: Beltz.
- Richter, S. (2013). Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz. Kita-Fachtexte. Am 30.08.2023 ver-

- füßbar unter [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_richter\\_2013.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf)
- Richter, S. (2014). Eine vorurteilsbewusste Lernumgebung gestalten. Kita-Fachtexte. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/eine-vorurteilsbewusste-lernumgebung-gestalten>
- Rindermann, H. & Baumeister, A. E. E. (2012). Unterschiede zwischen Montessori- und Regelkindergärten in der Kindergartenqualität und ihre Effekte auf die kindliche Entwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59 (3), 217–226.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). (2008). *Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Röhler, A., Conein, S. & Fengler, J. (2019). Die Persönlichkeit der Fachkraft in der Früh- und Kindheitspädagogik. Ein Beitrag zur Qualitätsdiskussion in der Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. *Frühe Bildung*, 7 (2), 88–97.
- Rohrmann, T., Cremers, M. & Krabel, J. (2010). Männer in Kitas – welche Bedeutung hat das Geschlecht pädagogischer Fachkräfte? *ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 2/2010, 44–55.
- Rohrmann, T., Jantz, O. & Weege, U. (2021). *Mehr Männer in Kindheitspädagogik und Soziale Arbeit – Jungen für soziale und pädagogische Studiengänge interessieren*. Abschlussbericht des Gleichstellungsprojekts 2021. Hildesheim/Holzminde/Göttingen: Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst.
- Rohrmann, T. & Wanzeck-Sielert, C. (2014). *Mädchen und Jungen in der KiTa: Körper, Gender, Sexualität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rolff, H.-G. (2012). Vom Lehren zum Lernen, von Stoffen zu Kompetenzen – Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In C. Rohlf, M. Haring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 145–168). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rose, L. & Stibane, F. (2013). *Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas. Eine Analyse der Debatte und Projektpraxis*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Rost, D. H. (2022). *Interpretation und Bewertung pädagogischer und psychologischer Studien. Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung* (Band II). Hannover: Schroedel.

- Roth, X. (2021). Die Kita – ein Angebot der Fürsorge und Bildung. Zur strukturellen Verortung der Kindertagesbetreuung. In A. König (Hrsg.), *Wissenschaft und Praxis. Erträge und Reflexionen zum Handlungsfeld Frühe Bildung* (S. 158–168). Weinheim: Beltz.
- Roth, X. (2022). *Handbuch Zusammenarbeit mit Eltern. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita*. Freiburg: Herder.
- Ruppig, I. (Hrsg.). (2017). *Diversity Management in Kindertagesstätten*. Weinheim: Beltz.
- Sarimski, K. (2021). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten in der Kita. Praxis-Know-how für Fachkräfte*. München: Ernst Reinhardt.
- Schäfer, K. (2013). »Man sollte nicht so tun, als sei die Fachschule eine heimliche akademische Ausbildung«. In F. Berth, A. Diller, C. Nürnberg & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen* (S. 221–229). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Schelle, R. & Friedrich, T. (2020). Qualität in der Kita. Mögliche Impulse eines integrationistischen Professionalitätsverständnisses. Ein Diskussionsbeitrag. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 15 (2), 199–216.
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des selbstgesteuerten und fremdgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. 2 (S. 249–278). Göttingen: Hogrefe.
- Schlaaf-Kirschner, K. (2014) *Der Beobachtungsbogen für Kinder von 3–6. Mit Tipps und Materialien für die Kita-Praxis*. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
- Schlippe, A. von (2015). Systemisches Denken und Handeln im Wandel. Impulse für systembezogenes Handeln in Beratung und Therapie. *KONTEXT*, 46 (1), 6–26.
- Schlippe, A. von & Schweitzer, J. (2016). *Lehrbruch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schloemann, J. (2017). Offenes Konzept. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 77, 1./2. April 2017, S. 1
- Schmidt, T. (2005). Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (5), 713–730.
- Schmidt, T. & Smidt, W. (2015). Wie werden Kinder im Kindergarten am besten gefördert? Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen Selbstbildung und Instruktion. *Empirische Pädagogik*, 29 (3), 393–414.

- Schmidt, T. & Smidt, W. (2021) Selbstbildung, Ko-Konstruktion oder Instruktion? Orientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen zur Förderung von Kindern im Kindergarten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67 (2), 251–270.
- Schmidtke, C., Geene, R., Hölling, H. & Lampert, T. (2021). Psychische Auffälligkeiten, psychosoziale Ressourcen und sozioökonomischer Status im Kindes- und Jugendalter – Eine Analyse mit Daten von KiGGS Welle 2. *Journal of Health Monitoring*, 6 (4), 21–35.
- Schmitt, A. (2016). Evidenzbasierte Praxis in der Kita. Herausforderungen, Grenzen und Ergebnisse der frühpädagogischen Wirkungsforschung. *Unsere Jugend*, 68 (5), 205–213.
- Schmitt, A. & Morfeld, M. (2015). Status quo, methodische Herausforderungen und Perspektiven einer evidenzbasierten Frühpädagogik in Deutschland. In A. Schmitt, M. Morfeld, E. Sterdt & L. Fischer (Hrsg.), *Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik – Ein Tagungsbericht* (S. 25–35). Halle: Mitteldeutscher Verlag.
- Schmitt, A., Morfeld, M., Sterdt, E. & Fischer, L. (Hrsg.). (2015). *Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik – Ein Tagungsbericht*. Halle: Mitteldeutscher Verlag.
- Schneewind, J. & Böhmer, N. (2012). Abschlussbericht: Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen. Osnabrück: Hochschule Osnabrück.
- Schneider, A. & Jakobi-Kirst, M. (Hrsg.). (2019). *Demokratiepädagogik in Kindertageseinrichtungen. Partizipation von Anfang an*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Schöler, H. (2019). *Entwicklung und Bildung im Kindesalter. Eine Kritik pädagogischer Begriffe und Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schubert, F.-C. & Knecht, A. (2015). Ressourcen – Merkmale, Theorien und Konzeptionen im Überblick: eine Übersicht über Ressourcenansätze in Soziologie, Psychologie und Sozialpolitik. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30527.71849>
- Schubert, K. & Schwiertz, H. (2021). Konstruktivistische Identitätspolitik. Warum Demokratie partikulare Positionierung erfordert. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 31 (4), 565–593
- Schwarzer, N.-H. (2019). Stress- und Beschwerdeerleben bei Erzieherinnen und Erziehern in Ausbildung. *Frühe Bildung*, 8 (3), 130–136.
- Schwer, C., Solzbacher, C. & Behrensen, B. (2014). Annäherung an das Konzept »Professionelle pädagogische Haltung«: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle päd-*

- agogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff (S. 47–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwing, R. & Fryser, A. (2018). Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seitz, S. & Hamacher, C. (2022). Wie Partizipation in das Gegenteil umschlagen kann – Inklusive Frühe Bildung und die machtvollen Dynamiken der Pathologisierung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15 (1), 47–62
- Seligman, M. (2012). *Flourish – Wie Menschen aufblühen. Die Positive Psychologie des gelingenden Lebens*. München: Kösel.
- Shazer, S. de (2022). *Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie*. Heidelberg: Carl Auer.
- Siegler, R., Saffran, J. R., Gershoff, G. T. & Eisenberg, N. (2016). *Entwicklungspsychologie im Kinder- und Jugendalter*. Berlin: Springer.
- Simon, S. (2023). Soziale Ungleichheiten und Differenzen in Kindertagesstätten aus der Perspektive von Kindern. *Frühe Bildung*, 12 (3), 137–144.
- Simon, S., Kerle, A. & Prigge, J. (2022). »In ner Kita gibt's erstmal keinen Stempel.« Sprechen über (Kinder-)Armut und strukturellen Benachteiligungen als Herausforderung im Umgang mit Heterogenität. In M. Bader, S. Dahlheimer & S. Geiger (Hrsg.), *Perspektiven auf Heterogenität in Bildung und Erziehung – Kindheits- und Sozialpädagogische Beiträge* (S. 89–108). Weinheim: Beltz.
- Sinus Sociovision (2005a). *Erziehungsziele und -stile von Müttern mit kleinen Kindern. Pilotprojekt in den Sinus-Milieus Postmaterielle, Moderne Performer, Experimentalisten, Hedonisten*. Heidelberg: Sinus-Institut.
- Sinus Sociovision (2005b). *Wie erreichen wir die Eltern? Lebenswelten und Erziehungsstile von Konsum-Materialisten und Hedonisten*. Heidelberg: Sinus-Institut.
- Skalla, S. (2012). DIN EN ISO. Der Irrweg in der Kita-Qualitätsentwicklung. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 4/2012, 48–52.
- Smidt, W. (2015). Big Five personality traits as predictors of the academic success of university and college students in early childhood education. *Journal of Education for Teaching*, 41 (4), 385–403.
- Smidt, W. (2021). Welchen Beitrag können elementarpädagogische Bildungseinrichtungen für die kindliche Kompetenzentwicklung leisten? Zur Bedeutung von Merkmalen der Prozess- und Strukturqualität anhand von Befunden aus Metaanalysen und Sekundäranalysen. In T. Katschnig, I. Wanitschek, J. & Bruckner (Hrsg.), *Miteinander! Vernetzung zwischen Kindergarten und Volksschule* (S. 17–26). Münster: LIT Verlag.
- Smidt, W. & Roux, S. (2015). How extraverted, open, agreeable, conscientious, and neurotic are prospective early childhood pedagogues? A comparison with the

- German Socio-Economic Panel. Early Child Development and Care, 185 (5), 766–778.
- Smidt, W. & Schmidt, T. (2012). Die Umsetzung frühpädagogischer Bildungspläne: eine Übersicht über empirische Studien. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 10 (3), 244–256.
- Smidt, W. & Schmidt, T. (2018). Kompensatorische Förderung unter der Hand. Eine Untersuchung frühpädagogischer Bildungsprogramme des Bundes. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 16 (2), 168–187.
- Soellner, R. (2022). Qualität. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/qualitaet>
- Stamer-Brandt, P. (2020). *Projektarbeit in der Kita*. Freiburg: Herder.
- Stamer-Brandt, P. (2021). *Partizipation von Kindern in der Kindertagesstätte. Praktische Tipps zur Umsetzung im Alltag*. Köln: Carl Link.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.). *IQB-Bildungstrend 2021*. Münster: Waxmann.
- Statista (2023). *Statistiken zur Pisa-Studie*. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://de.statista.com/themen/1200/pisa-studie/#topicOverview>
- Stemmler, G., Hagemann, D., Amelang, M. & Bartussek, D. (2011). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stiehler, M. (2007). *AD(H)S – Erziehen statt Behandeln*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stieve, C. & Kägi, S. (2012). Gleicher Level für Fachschulausbildung und Studium? Der DQR und Rückschritte in der Professionalisierung der »Pädagogik der Kindheit«. *Frühe Bildung*, 1 (3), 159–162.
- Straka, G. A. (2005). Von der Klassifikation von Lernstrategien im Rahmen selbstgesteuerten Lernens zur mehrdimensionalen und regulierten Handlungsperiode (ITB-Forschungsberichte 18/2005). Bremen: Institut Technik und Bildung
- Strauss B. & Willutzki, U. (2013). Bedeutung des Therapeuten für den Therapieerfolg. *Psychotherapeut*, 58 (5), 425–437.
- Strehmel, P. & Ulmer, D. (Hrsg.). (2020). *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Textor, M. R. (2009). Drei Formen der Bildung. In M.R. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/2028/>
- Thiel, A. (2014). *Kinder coachen: die bessere Pädagogik. Professionelle Erziehung und Betreuung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Thiesen, P. (2010). Die gezielte Beschäftigung im Kindergarten. Vorbereiten – Durchführen – Auswerten. Freiburg: Lambertus.
- Thole, W. (2008). »Professionalisierung« in der Pädagogik der Kindheit. In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre (S. 271–294). Opladen. Barbara Budrich.
- Thole, W., Göbel, S., Milbradt, B., Reißmann, M. & Wedtstein, M. (2015). Wissen und Reflexion: Thematisierungsweisen pädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen. In A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik: Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie (S. 124–143). Weinheim: Beltz Juventa.
- Thomas, A. & Chess, S. (1980). Temperament und Entwicklung. Über die Entstehung des Individuellen. Stuttgart: Enke.
- Thomas, A., Chess, S. & Birch, H. G. (1970). The origin of personality. *Scientific American*, 223 (2), 102–109.
- Tietze, W. (Hrsg.). (1998). Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Berlin: Luchterhand.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.). (2013). NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar: verlag das netz.
- Tietze, W., Lee, H.-J., Bensel, J., Haug-Schnabel, G., Aselmeier, M. & Egert, F. (2013). Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen. In W. Tietze, F. Becker-Stoll, J. Bensel, A. G. Eckhardt, G. Haug-Schnabel, B. Kalicki, H. Keller & B. Leyendecker (Hrsg.), NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (S. 69–87). Weimar: verlag das netz.
- Tietze, W., Schuster, K.-M. & Roßbach, H. G. (1997). Kindergarten-Einschätz-Skala. Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale von Thelma Harms & Richard M. Clifford. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.). (2016). Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. Weimar: verlag das netz.
- Többen, B. (2008). Stärkung der personalen Ressourcen durch emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision? Ein Beitrag zur Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Erzieherinnen und Sozialassistentinnen (in der Ausbildung). Dissertation, Leuphana-Universität Lüneburg.
- Tröster, H., Flender, J., Reineke, D., Wolf, S. M. (2016). Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten – Revision. Göttingen: Hogrefe.

- Verbeek, V. (2016a). Männer in der Erzieherausbildung – das schwächere Geschlecht. Ergebnisse einer Studie zu überfachlichen und fachlichen Kompetenzen. In M. R. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/2359.pdf>
- Verbeek, V. (2016b). Modellierung, Messung und Analyse überfachlicher Kompetenzen in der fachschulischen Erzieherausbildung. Dissertation, Universität des Saarlandes. DOI:10.22028/D291-23432
- Verbeek, V. (2017a) Auswahl und Förderung: Kriterien für eine pädagogische Eingangsdiagnostik in der Erzieherausbildung. In M. R. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Am 30.08.2023 verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/2416.pdf>
- Verbeek, V. (2017b). Das Konstrukt »Professionelle Haltung« für die Ausbildungspraxis nutzbar gemacht. *Frühe Bildung*, 6 (3), 165–166.
- Verbeek, V. (2017c). Die Frage nach der Funktionalität von Gruppenarbeit in der Erzieherausbildung. *Die berufsbildende Schule*, 69 (1), 14–19.
- Verbeek, V. (2017d). Psychologie-Unterricht ohne Psychologen: Ein Plädoyer für mehr Fachlichkeit in der Erzieherausbildung. *Report Psychologie*, 42 (5), 204–209.
- Verbeek, V. (2019a). Ausbildungsziel Genderkompetenz oder Gender-Bashing im Klassenzimmer? Evaluation und Diskussion einer Unterrichtsreihe an der sozialpädagogischen Fachschule. In Koordinationsstelle »Chance Quereinstieg / Männer in Kitas (Hrsg.), *Gendersensible Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern*. Fachtexte, Praxisbeispiele, Material (S. 54–68). Berlin: Katholische Hochschule für Sozialwesen.
- Verbeek, V. (2019b). Milieukompetenz in der Kindertagesstätte: Kinder und Eltern aus unterschiedlichen sozialen Milieus verstehen. *Unsere Jugend*, 71 (7 +8), 313–322.
- Verbeek, V. (2019c). Mit Kita-Eltern kooperieren. Konstruktivistische, systemische und differenzsensible Perspektiven. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Verbeek, V. (2019d). Tadelloser Wandel oder kritischer Geist? Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 12/2019, 48–51.
- Verbeek, V. (2020a). Bildungs- und Lerngeschichten in der Kindertagesstätte: Kritik einer Methode. *Pädagogische Rundschau*, 74 (2), 185–194.
- Verbeek, V. (2020b). Sind angehende Erzieherinnen und Erzieher den Herausforderungen in der Jugendhilfe gewachsen? Analysen zur Berufsfeldpräferenz. *Empirische Pädagogik*, 34 (2), 144–156.
- Verbeek, V. (2021a). Die Familien bestimmen mit, aber! Grenzen der Elternpartizipation in der Krippe. *KrippenKinder*, 01/2023, 22–25.

- Verbeek, V. (2021b). Erfolg und Transfer: Nachhaltigkeit sozialwissenschaftlicher Berufsausbildung. Eine Wirkstudie bei Professionellen der Kindheitspädagogik und Sozialen Arbeit in Rheinland-Pfalz, Saarland und Luxemburg (ErTraNa). Koblenz: Institut für sozialwissenschaftliche Forschung und Weiterbildung, Hochschule Koblenz
- Verbeek, V. (2021c). Fachschul- und Hochschulqualifizierte in sozialen Berufen. *Die Neue Hochschule*, 2/2021, 16–19.
- Verbeek, V. (2023a). Erfolgreich MAPS studieren (eMAPSs). Forschungsbericht. Evaluation der hochschulischen Lernbedingungen, des Aufbaus selbstregulierten Lernens und des multikriterialen Studienerfolgs im berufsbegleitenden Masterstudium Soziale Arbeit (MAPS) an 5 Hochschulstandorten des MAPS-Hochschulverbunds (2020–2023). Unveröffentlichter Forschungsbericht. Erfurt: IU Internationale Hochschule.
- Verbeek, V. (2023b). Mehr Qualität bei der Qualitätssicherung: Kriterien für eine wissenschaftlich fundierte Lehrveranstaltungsevaluation durch Studierende. *IU Discussion Papers, Reihe: Sozialwissenschaften*, Vol. 3, No. 6 (Juli 2023). Erfurt: IU Internationale Hochschule.
- Verbeek, V. & Fleck, A. (2021). 100 Jahre St. Helena Schule Trier. Eine Fachschule im Spiegel von Zeit und Profession. Trier: Op gen Beek.
- Viernickel, S. (2022a). Kindliches Wohlbefinden. Theoretische Verortungen, begriffliche Annäherungen, empirische Erfassung. *Frühe Bildung*, 11 (3), 107–114.
- Viernickel, S. (2022b). Qualität in Kindertageseinrichtungen. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 453–474). Wiesbaden: Springer VS.
- Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bensel, J. & Haugschnabel, G. (Hrsg.). (2015). *Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. Freiburg: Herder.
- Viernickel, S. & Völkel, P. (2005). *Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Freiburg: Herder.
- Viernickel, S. & Voss, A. (2013). *STEGE Strukturqualität und Erzieher\_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen (Wissenschaftlicher Abschlussbericht)*. Berlin: Alice Salomon Hochschule Berlin.
- Viernickel, S., Voss, A. & Mauz, E. (2017). *Arbeitsplatz Kita. Belastungen erkennen, Gesundheit fördern*. Weinheim: Beltz.
- Völkerling, A. (2022). Kindliches Wohlbefinden im Spiegel des Deutschen Bildungsservers. *Frühe Bildung*, 11(3), 154–156.

- Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitude. Luxembourg: European Union.
- Wehrmann, I. (2023). Der Kita-Kollaps. Warum Deutschland endlich auf frühe Bildung setzen muss! Freiburg: Herder.
- Weinert, F. E. (1999). Concepts of competence. Definition and selection of competencies. Paris: OECD.
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Weltzien, D. & Viernickel, S. (2012). Die Einführung stärkenorientierter Beobachtungsverfahren. Gelingensbedingungen für den Kompetenzerwerb pädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung*, 1 (2), 78–86.
- Wendt, P.-U. (2017). Methoden der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz.
- Wendt, W. R. (2004). Kompetent zurechtkommen. Was die Fähigkeiten von Sozialberuflern mit der Befähigung ihrer Klientel verbindet. *Unsere Jugend*, 56 (9), 354–362.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery. Perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 5 (4), 503–515.
- Werner, E. E. (2008). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (S. 20–31). München: Ernst Reinhardt.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender & Society*, 9 (1), 8–37.
- Wildt, J. & Wildt, B. (2011). Lernprozessorientiertes Prüfen im »Constructive Alignment«. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre, Teil H: Prüfungen und Leistungskontrollen. Weiterentwicklung des Prüfungssystems in der Konsequenz des Bologna-Prozesses (S. 1–46). Berlin: Raabe.
- Winkelhofer, U. (2018). Partizipation und Beschwerdeverfahren in der Kita. Kita-Fachtexte. Am 30.08.2023 verfügbar unter [https://www.kita-fachtexte.de/fi/leadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Winkelhofer\\_2018\\_PartizipationundBeschwerdeverfahren.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fi/leadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Winkelhofer_2018_PartizipationundBeschwerdeverfahren.pdf)
- Wippermann, C. (2016). Was junge Frauen wollen. Lebensrealitäten und familien- und gleichstellungspolitische Erwartungen von Frauen zwischen 18 und 40 Jahren. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Wobser, F. (2023). Vielfalt. Let's celebrate diversity! Die Feier der Vielfalt und ihre blinden Flecke – zwei Szenen aus dem universitären Alltag. In K.-H. Dammer &

- 
- A. Kirschner (Hrsg.), Pädagogisches Neusprech. Zur Kritik aktueller Leitbegriffe (S. 171–186). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wright, M., Block, M., von Unger, H., Kilian, H. (2010). Partizipative Qualitätsentwicklung – Eine Begriffsbestimmung. In M. Wright (Hrsg.), Partizipative Qualitätsentwicklung in der Prävention und Gesundheitsförderung (S. 13–32). Bern: Huber.
- Wustmann, C. (2016). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim: Cornelsen.
- Wyrobnik, I. (Hrsg.). (2016). Wie man ein Kind stärken kann. Ein Handbuch für Kita und Familie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.