PÄDAGOGISCHE HORIZONTE
»STUDENT PAPERS«

Ausgabe 1(1), 2025
doi: 10.17883/ph-sp-2025-01

PH student papers

THEMENHEFT

»Lege artis« – nach allen Regeln der wissenschaftlichen Kunst

Beiträge aus der Elementarpädagogik

Barbara Fageth & Petra Vollmann
(Hrsg.)

PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

PH student papers

PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

Impressum & Offenlegung gemäß § 25 des Mediengesetzes

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
Salesianumweg 3, 4020 Linz, Austria

https://doi.org/10.17883/ph-sp-2025-01
https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph-sp

Das Journal »PH student papers« der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz richtet sich als quasi *Junior-Partner* des Journals »Pädagogische Horizonte« an Studierende sowie Lehrende im Fachbereich Pädagogik. Das Format *student papers* bietet dem wissenschaftlichen Nachwuchs eine Bühne für erste begleitete Publikationen.

Redaktion dieses Themenheftes
Barbara Fageth
Petra Vollmann

Lektorat
Karlheinz Heimberger
Martina Schimek

Typeset in Cronos© Pro
Titelfoto von Kaitlyn Baker auf Unsplash
Typografie & Layout: Martin Kramer

Inhalt

Editorial
Barbara Fageth, Petra Vollmann *vii*

Eröffnungsreden »Lege Artis«
Barbara Fageth *xi*

Erziehung – Erfindung, Blütezeit und Verschwinden
eines pädagogischen Grundbegriffs
Katharina Oberhamberger *1*

Was Macht macht.
(Un)Bewusste Machtverhältnisse in der Elementarpädagogik
Maria Kulač *13*

Achtung, Kinderperspektive! Chancen und Herausforderungen
für die Entwicklung eines forschenden Habitus
bei der Implementierung des Kinderperspektivenansatzes
für Pädagog:innen in der elementarpädagogischen Praxis
Iris Wölflingseder *29*

Peers ins Spiel bringen. Das gemeinsame Spiel der Gleichaltrigen –
pädagogische Implikationen für den Elementarbereich
Bettina Stallinger *41*

Das Spiel als Erfahrungsraum ästhetischer Bildungsprozesse
Elisabeth Wasserbauer *55*

Prozessorientierte Beobachtung und Dokumentation als Handwerkszeug
für die elementarpädagogische Professionalisierung
Sandra Fuchs, Kathrin Holzmann *65*

Corona und Positive Psychologie. Proaktive Ansätze zur Bewältigung
der Pandemie-Auswirkungen auf Eltern und junge Kinder
in der Elementarpädagogik
Stefanie Huber *83*

PH student papers 1(1), 2025
https://doi.org/10.17883/ph-sp-2025-01
https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph-sp

PÄDAGOGISCHE HORIZONTE
»STUDENT PAPERS«

Editorial

Barbara Fageth, Petra Vollmann

Wissenschaftliches Arbeiten bildet das Fundament akademischer Bildung. Es lehrt nicht nur das analytische Denken und die methodische Präzision, sondern ermöglicht es auch, eigene Erkenntnisse in den wissenschaftlichen Diskurs einzubringen. Gerade Abschlussarbeiten sind in diesem Sinne nicht nur Prüfungsleistungen, sondern zugleich wertvolle Beiträge für die wissenschaftliche Theorie *und* die pädagogische Praxis. Umso bedeutender ist es, diesen Arbeiten Sichtbarkeit zu verleihen und ihre wissenschaftliche Qualität in einer offenen Diskussion zu reflektieren.

Mit diesem Gedanken wurde vor drei Jahren das Symposium **LEGE ARTIS** ins Leben gerufen – ein Veranstaltungsformat, das Studierenden die Möglichkeit bietet, ihre Bachelorarbeiten zu präsentieren und mit einem breiteren Publikum zu diskutieren. Die Veranstaltung verfolgt das Ziel, den Austausch zwischen Studierenden, Lehrenden und Forschenden zu fördern und zugleich die Qualität und Relevanz von Bachelorarbeiten sichtbar zu machen. Wissenschaftliche Erkenntnisse entstehen nicht nur in etablierten Fachkreisen, sondern bereits in der frühen akademischen Auseinandersetzung mit einem Thema. LEGE ARTIS schafft einen Raum, in dem Forschungsergebnisse kritisch gewürdigt, weitergedacht und in die pädagogische Praxis transferiert werden können.

Dass dieses Symposium seit Februar 2024 in das Jahresprogramm der **DENKWERKSTATT ELEMENTARPÄDAGOGIK** integriert ist, unterstreicht die Anerkennung und Wertschätzung dieses Formats als Plattform für wissenschaftlichen Dialog. Die vorliegende erste Ausgabe der *student papers* knüpft unmittelbar an diesen Gedanken an: Erstmals werden in diesem Format Beiträge veröffentlicht, die aus Bachelorarbeiten hervorgegangen sind. Dies ist nicht nur ein Beleg für die hohe Qualität der studentischen Forschung, sondern auch ein Zeichen dafür, dass die akademische Auseinandersetzung mit zentralen Themen bereits auf dieser frühen Stufe fruchtbare Impulse setzen kann.

Die Beiträge in diesem Themenheft haben ein redaktionelles Review durchlaufen, das mehrere Korrekturschleifen umfasst. Die hier versammelten Arbeiten zeigen damit, dass Bachelorarbeiten mehr sind als der Abschluss eines Studiums –

© 2025 die Autor:innen. Dieser Open-Access-Artikel ist unter CC BY SA 4.0 lizenziert.

sie sind ein erster Schritt in den wissenschaftlichen Diskurs, ein Beitrag zur Weiterentwicklung von Theorien und Praxisfeldern und nicht zuletzt ein Beweis für die Leidenschaft und das Engagement der Studierenden für ihr Fachgebiet.

Im ersten Beitrag zeigt **KATHARINA OBERHAMBERGER** in einer historisch-systematischen Analyse einen bedeutsamen Begriffswandel in der Pädagogik auf: Der Terminus Erziehung wurde – insbesondere in den vergangenen zwei Dekaden – zunehmend vom Bildungsbegriff verdrängt. Trotz dieser Entwicklung bleibt Erziehung unverzichtbar, um Mündigkeit als zentrales Ziel pädagogischen Handelns auszuweisen. Der Beitrag beleuchtet, dass Erziehung immer im Spannungsfeld zwischen Fremd- *und* Selbstbestimmung stattfindet und geht von der These aus, dass die Wiederbelebung des Erziehungsbegriffs nicht als Rückkehr zu starren Autoritätsstrukturen verstanden werden soll, sondern als die bewusste Etablierung eines pädagogischen Rahmens, der Mündigkeit als oberstes Ziel verfolgt und zugleich individuelle Entfaltung mit sozialer Verantwortung verbindet.

Voraussetzung hierfür ist, dass bestehende Machtverhältnisse in pädagogischen Beziehungen nicht missbraucht werden. Diesem Thema widmet sich **MARIA KULAĆ** in ihrem Beitrag. Sie geht davon aus, dass sich pädagogisches Fachpersonal der eigenen Machtausübung oft nur in begrenztem Maße bewusst ist. Zur Beantwortung der Frage, welche Methoden Pädagog:innen dabei unterstützen, unbewusste Machtstrukturen zu reflektieren, kombiniert sie die videographische Selbstbetrachtung mit leitfadengestützten Interviews. Die Ergebnisse zeigen, dass die videographische Selbstbetrachtung das Potenzial hat, Machthandlungen sichtbar zu machen und Reflexionsprozesse anzustoßen, die neue Handlungsoptionen im verantwortungsvollen Umgang mit Macht eröffnen. Darüber hinaus identifiziert die Autorin eine neue Machtkategorie: die Zuschreibungsmacht.

IRIS WÖLFLINGSEDER untersucht die Herausforderungen und Potenziale der Implementierung des Kinderperspektivenansatzes in elementarpädagogischen Einrichtungen zur Förderung eines forschenden Habitus bei Fachkräften. Sie zeigt auf, dass der Ansatz sowohl die Praxis der Fachkräfte als auch die Qualität der pädagogischen Arbeit verbessern kann. Durch die Integration der Kinderperspektiven werden tiefgehende Reflexionen angestoßen, die die Beziehung zwischen Kindern und Pädagog:innen stärken und eine dynamische Lernumgebung schaffen. Der Ansatz fördert sowohl die Professionalisierung der Fachkräfte als auch ihren forschenden Habitus.

Die darauffolgenden beiden Beiträge stellen das kindliche Spiel in den Mittelpunkt des Diskurses. Die Bedeutung des gemeinsamen Spiels in Peergroups – insbesondere des szenischen Spiels – für das kindliche Lernen sowie die Moderation des Spiels durch pädagogische Fachkräfte stehen im Beitrag von **BETTINA STALLINGER** im Fokus. Sie zeigt, dass Kinder im Spiel Wissen konstruieren und metakognitive Fähigkeiten entwickeln. Die Gruppe wird als soziales System betrachtet, in dem Selbstbildungsprozesse sowohl durch Interaktionen als auch durch die eigenstän-

dige Konstitution von Kindergruppen erfolgt. Das Spiel fungiert dabei als Raum individueller und kollektiver Lernprozesse. Ein von ihr durchgeführtes Literaturreview identifiziert ein breites Spektrum an pädagogischen Handlungen im Fantasiespiel, von Spielanleitung bis hin zu zurückhaltender Begleitung. Die Herausforderung besteht darin, Lernprozesse anzuregen, ohne die Eigenlogik des Spiels des Kindes zu stören, so die Erkenntnis der Autorin.

Der Beitrag von **ELISABETH WASSERBAUER** beleuchtet die Bedeutung begleiteter Spielarrangements in elementarpädagogischen Einrichtungen, die Kindern kreative Gestaltungsräume eröffnen und ästhetische Erfahrungen ermöglichen. Die Autorin fokussiert kindliche Spielpraktiken, die als zentrale Elemente von Bildungsprozessen betrachtet werden. Dabei wird das Spiel hinsichtlich seiner sinnlichen Dimensionen analysiert und theoretisch als Raum ästhetischer Erfahrung fundiert. Ziel ist es, das Spiel als wesentlichen Weg der Bildung herauszustellen und pädagogische Implikationen zu identifizieren, die ästhetische Spielprozesse qualitativ fördern.

Im Beitrag von **SANDRA FUCHS** und **KATRIN HOLZMANN** werden Ergebnisse eines von der Bildungsdirektion OÖ initiierten Forschungsprojekts zwischen September und Dezember 2023 präsentiert. Im Zentrum stand die Frage, wie die Beobachtung und Dokumentation in der elementarpädagogischen Praxis gegenwärtig umgesetzt werden. Hierzu wurden u. a. fünf leitfadengestützte Gruppendiskussionen geführt. Die Ergebnisse machen deutlich, dass sowohl in den Kompetenzen als auch im Grundlagenwissen der Fachkräfte Verbesserungspotenzial besteht. Die Autorinnen schlussfolgern, dass es notwendig ist, Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote verstärkt auf die Themen Beobachtung und Dokumentation auszurichten.

Abschließend beleuchtet der Beitrag von **STEFANIE HUBER** die Wahrnehmung von Eltern hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Elementarpädagog:innen während der Pandemie (März 2020 bis August 2021). Basierend auf retrospektiven, leitfadengestützten Interviews mit vier Müttern identifiziert sie Belastungs- und Risikofaktoren. Ihre qualitative Analyse liefert Ergebnisse, die auch in umfangreichen späteren Studien (u. a. Corona-KiTa-Studie, COMPASS-Befragung) bestätigt werden. Am Beispiel des Projekts ‚PERMA.teach Elementarstufe' wird der Praxistransfer veranschaulicht, indem aufgezeigt wird, wie das Forschungsthema in die Praxis integriert wird und Lösungen für die erkannten Problemstellungen entwickelt werden können.

Wir freuen uns, dass dieses Themenheft den Arbeiten von Studierenden und Absolventinnen eine Bühne bietet und hoffen, dass die Beiträge Anregung und Inspiration für weitere wissenschaftliche Diskussionen liefern.

Barbara Fageth & Petra Vollmann

PH student papers 1(1), 2025
https://doi.org/10.17883/ph-sp-2025-01
https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph-sp

Eröffnungsreden »Lege Artis«

Barbara Fageth

Es hat sich inzwischen als Tradition etabliert, dass ich am Beginn des Symposiums eine einleitende Rede halte. Ziel ist es, eine Einstimmung auf die Vortrags- und Diskussionsveranstaltung zu schaffen und die Gedanken in Bewegung zu bringen. Die Reden aus den ersten drei Jahren werden hier nun gebündelt veröffentlicht.

Februar 2023

Im antiken Griechenland versammelten sich die Gäste bei einem *Symposium* zu einem Trinkgelage oder Gastmahl. In geselliger Runde hielten die Teilnehmer der Reihe nach Reden zu einem bestimmten Thema. Nicht selten trugen sie unterschiedliche Perspektiven und gegensätzliche Theorien vor. Jeder beleuchtete das Thema unter einem besonderen Aspekt.

Von dieser Idee inspiriert wollte ich mit diesem Veranstaltungsformat sowohl die Studierenden als auch Absolvent:innen des Bachelor Elementarpädagogik an der PHDL in einer geselligen Runde zusammenholen.

Das Thema, das alle Beiträge des heutigen Tages verbindet, ist eine Frage, mit der Studierende und Absolvent:innen immer wieder konfrontiert sind: „*Und was bringt dir dieses theoretische Studium jetzt wirklich für deine praktische Arbeit*?"

Die Frage nach dem Nutzen einer theoretischen Wissenschaft für die pädagogische Praxis scheint nach wie vor in der breiten Gesellschaft fragwürdig, d. h. würdig, befragt zu werden. Mit den öffentlichen Präsentationen und Diskussionen ausgewählter Bachelorarbeiten wollen wir heute *im Chor* auf diese streitbare Frage antworten:

Es bringt mir kein zufälliges Gelingen oder Misslingen meiner pädagogischen Praxis, sondern die Orientierung an allgemeinen Grundsätzen und damit kein willkürliches praktisches Handeln, sondern eine begründete Handlungssicherheit, die Fähigkeit zur reflektierenden Selbstbetrachtung und ein gebildetes Gewissen!

Die am Ende des Studiums zu verfassenden wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten sollen vor allem *Zeugnis dieser Antwort* sein. Mit Georg Neuweg (2000) gesagt: die *gelungene Vernetzung von theoretischer Wissenschaft und praktischer Könnerschaft*.

LEGE ARTIS ist das Motto dieses Symposiums und damit soll betont werden, dass buchstäblich nach allen Regeln der wissenschaftlichen Kunst in den vergan-

© 2025 die Autor:innen. Dieser Open-Access-Artikel ist unter CC BY SA 4.0 lizenziert.

genen Jahren im Zuge des Bachelor Elementarpädagogik kunstvoll Abschlussarbeiten gefertigt wurden.

An diesem Abend wollen wir eine kleine Auswahl dieser großartigen Arbeiten erneut vor den Vorhang holen.

In Raum 1 werden die Teilnehmerinnen ihre Arbeiten unter dem Fokus der *Pädagogischen Professionalität* präsentieren und zur Diskussion stellen: **SOPHIE RÖCK** hat im Zuge einer groß angelegten Evaluationsstudie an der PHDL zum Mehrwert des Studiums mit einer Studierenden videobasierte Interviews in ihrer pädagogischen Praxis geführt und damit zur (kritischen) Selbstbetrachtung angeregt. Sie fragt danach, inwieweit theoretisch gelernte Grundsätze, Konzepte und Ideen nach der Absolvierung des BA-Studiums tatsächlich in die kritische Selbstreflexion miteinbezogen werden. **IRIS WÖLFLINGSEDER** ist mittlerweile nicht nur erfolgreiche Multiplikatorin für den Kinderperspektivenansatz, sondern sie hat sich auch im Rahmen ihrer Bachelorarbeit mit Chancen und Herausforderungen für die Entwicklung eines „forschenden Habitus" bei der Implementierung dieses theoretischen Konzepts in der pädagogischen Praxis auseinandergesetzt. Im Mittelpunkt ihrer Arbeit steht die begriffliche Klärung der terminologischen Trias: Kompetenz, Haltung und Habitus. **STEFANIE SCHOBESBERGER** rückt kontrastierend zur Akademisierung der Elementarpädagogik die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen der Entwicklung von (Selbst-)Reflexionsfähigkeit im Rahmen *der Grundausbildung* an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEPs) in den Mittelpunkt ihrer Arbeit.

In Raum 2 steht die *Professionelle Kooperation und Zusammenarbeit* im Mittelpunkt: **STEFANIE HUBER** erforschte im Zuge ihrer Bachelorarbeit die Zusammenarbeit mit Eltern in Zeiten der Corona-Pandemie und fragt danach, wie Eltern diese Zeit und vor allem die Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften erlebt und wahrgenommen haben, um darauf aufbauend allgemeine Schlussfolgerungen für Unterstützungsmöglichkeiten von Eltern in krisenhaften Zeiten abzuleiten. **FRANZISKA HUTSTEINER** fragt nach Gelingensbedingungen für die Kommunikation in elementarpädagogischen Teams und untersuchte diese sowohl theoretisch als auch empirisch mit leitfadengestützten Interviews. **EVA BERGER** fragt in ihrer Untersuchung danach, inwieweit sich mit Hilfe eines Mentoring-Konzepts die kontinuierliche und dialogische Begleitung von Berufseinsteiger:innen in der Elementarpädagogik sicherstellen lässt.

In Raum 3 geht es – last but not least – um die *professionelle Interaktionsgestaltung*: **MARIA KULAC** fragt, was Macht macht – und geht den unbewussten Machtverhältnissen in der Elementarpädagogik kritisch auf die Spur. **BETTINA STALLINGER** sucht pädagogische Implikationen für das gemeinsame Spiel der Gleichaltrigen und **BETTINA REISINGER** fragt danach, welche Formen der Interkation zwischen Pädagog:innen und 3- bis 6-jährigen Kindern Selbstbildungsprozesse anregen können.

Februar 2024

Wie die meisten von Euch bereits erfahren haben, hat meine Doktormutter Sabine Seichter (2024) Anfang dieses Jahres ein Buch herausgegeben, welches zweifellos das Potential hat, eine Menge Staub in der reformpädagogischen Community aufzuwirbeln. Die ersten öffentlichen Buchbesprechungen ließen nicht lange auf sich warten und es zeigt sich u. a. bei den Rezensionen ein beachtenswertes Phänomen: *Urteilsbildung ohne Quellenprüfung*.

Das Neue wirkt geradezu bedrohlich, weil es den eigenen Glauben, an den man sich über Jahrzehnte gewöhnt hat, bedroht und erschüttert! Da ist etwas Fremdes – etwas Ungewohntes – bisher vielleicht noch nicht Gedachtes oder noch nicht Gewusstes – etwas Unbekanntes. Und nur allzu viele Menschen reagieren darauf mit Ent-Täuschung. Ent-Täuschung, die sich nicht selten in der Figur der Verleugnung und Verdrängung zeigt. Kopernikanische Wenden und Paradigmenwechsel sind nicht selten von Hohn und Spott der Noch-Nicht-Wissenden begleitet.

Man könnte auch die eigenen Gedanken in eine andere Richtung bewegen und sich fragen, wie es sein kann, dass mehr als 120 Jahre lang über ein reformpädagogisches Konzept Halbwissen verbreitet wurde. Dazu müsste man die eigene Komfortzone des Denkens verlassen – selbständig, erweitert und konsequent Denken und sich vor allem, wie Sabine Seichter, die Mühe machen, die primären italienisch- und englischsprachigen Schriften Maria Montessoris zu sichten und sich nicht blind darauf zu verlassen, was andere über sie gedacht oder wie sie die Montessoripädagogik verstanden haben.

Sich zu bilden bedeutet – mit Peter Birie (2017) gesprochen – das eigene Für-Wahr-Halten kritisch zu überprüfen und zu hinterfragen: *Was weiß und verstehe ich wirklich*? Es heißt, einen Kassensturz des Wissens und Verstehens zu machen. Dazu gehören Fragen wie: Welche Belege habe ich für meine Überzeugungen? Sind sie verlässlich? Und belegen sie wirklich, was sie zu belegen scheinen? Was sind gute Argumente und was ist trügerische Sophisterei?

Nur allzu oft wird in der Pädagogik für wahr gehalten, was andere für wahr halten. Am beliebtesten scheinen Formeln, Slogans und Handlungs-Rezepte von Autoritäten, denen man Unfehlbarkeit zuspricht, weil sie dem eigenen Denken Erleichterung versprechen.

Einem Urteil blind zu folgen, nur weil es von edler Herkunft ist, mündet – nach Kant (1977a, LOG, A121) – bekanntlich in nicht mehr, aber auch nicht weniger als gedankenloser Schwärmerei.

Die Akademisierung der Elementarpädagogik soll uns davor bewahren, aus blinder Ehrfurcht das *Opfer von Aberglauben und Vor-Urteilen* zu werden.

Selbständiges, kritisches und erweitertes Denken (Kant, 1974, KU, §40) sollen im Studium gelehrt und gelernt werden. Selbständiges, kritisches und erweitertes

Denken sind notwendig mit einer skeptischen, forschenden Haltung gegenüber unhinterfragten, populär-pädagogischen Allerweltsmeinungen verbunden.

Professionelle Pädagog:innen lassen sich deshalb von pädagogischen Binsenweisheiten wie ‚Hilf mir, es selbst zu tun' weder blenden noch gängeln. Sie denken selbständig darüber nach, inwieweit der propagierte Inhalt für die gegenwärtige gesamtgesellschaftliche Zeit, die pädagogische Situation und das konkrete Kind stimmig sind.

Die Abschlussarbeiten im Rahmen des Bachelorstudiums Elementarpädagogik geben eindrücklich Zeugnis darüber, dass sich Praktiker:innen einem Thema mittels selbständigen und kritischen Denkens zugewendet haben und sich damit – noch einmal mit Kant (1977b, AUF, A485) gesprochen – aus ihrer Unmündigkeit befreit haben.

Eine kleine Auswahl daraus wird heute Abend präsentiert.

CHRISTINE KLAMBAUER, KATHARINA OBERHAMBERGER, ELISABETH WASSERBAUER, AGNES MITTERBAUER, SANDRA FUCHS, KATRIN HOLZMANN, ELISABETH HUEMER und **NINA SCHASCHKO** haben zu einem Thema eine Fragestellung formuliert und diese kritisch geprüft und auf einem systematischen Weg beantwortet. Die Ergebnisse ihrer Arbeiten wollen wir heute an diesem Abend – nach allen Regeln der Kunst – in kollegialer Runde würdigen.

Februar 2025

Bereits zum dritten Mal soll dieses Symposium nicht nur eine Würdigung wissenschaftlicher Arbeiten sein, sondern auch eine Einladung zum kritischen Nachdenken – über Wissenschaft, Wahrheit und die Herausforderungen des Denkens unserer Zeit.

Eine hilfreiche theoretisch-philosophische Folie für diesen Abend kann Hegels (1986) Dialektik sein, der davon ausgeht, dass Wahrheit nicht statisch ist, sondern sich erst im Prozess von These – Antithese – Synthese entfaltet: Die *These* ist die bekannte Ausgangssituation, ein etabliertes Verständnis, das nicht selten geradezu en vogue und deshalb ideologisch eingefärbt ist. Damit das Denken nicht erstarrt und in Bewegung bleibt, muss eine *Antithese*, d. h. eine gegensätzliche Position gefunden werden, die zur Kritik und zum Hinterfragen der These führt.

Die Antithese darf nicht einfach gecancelt oder mit dem moralischen Zeigefinger verurteilt werden, weil sie – auf den ersten Blick – unbequem oder unzeitgemäß erscheint. Vielmehr muss ihr ins Auge geblickt werden. Denn nur durch die *kontroverse Auseinandersetzung* mit Widersprüchen kann eine tiefere, eine *wahrhaftige Synthese* entstehen. In der *Synthese* werden die Widersprüche von These und Antithese nicht einfach aufgehoben oder eine Seite verworfen, sondern sie werden in *eine neue, höhere Erkenntnis überführt*, die beide Seiten integriert. Ein

gedankliches Grundgerüst also, das auch mit Blick auf aktuelle gesamtpolitische Entwicklungen von nicht zu überschätzendem Wert ist.

Hegels Zeitgeist geht davon aus, dass jede Epoche aus der vorherigen hervorgeht. In den letzten 25 Jahren haben wir eine *Epoche der Bildungsromantik* erlebt – eine Zeit, in der Ideale wie die Individualisierung, Akademisierung, Professionalisierung, Selbstbildung, Partizipation und Ressourcenorientierung stark betont wurden.

Aktuell erleben wir einen Wandel – eine für viele unbequeme Wahrheit. Die Dynamik des Zeitgeistes erzwingt geradezu einen Perspektivwechsel (Verbeek, 2024; Dammer & Kirschner, 2023) – wann wird Mitbestimmung zur Überforderung? Stellt die Akademisierung tatsächlich einen Mehrwert oder lediglich einen Mehraufwand dar? Ist die Kompetenzorientierung ein Paradigmenwechsel oder Etikettenschwindel?

Die Frage ist nicht, ob dieser Wandel gut oder schlecht ist, sondern wie wir ihn verstehen und gestalten können. Die Wahrheit ist nicht immer bequem, aber Wissenschaft darf nicht zur Bestätigung des bereits Bekannten verkommen. Das bedeutet, dass wir nicht davor zurückschrecken dürfen, bestehende Paradigmen in Frage zu stellen. So, wie es die neue Buchreihe des Kohlhammer Verlags „Pädagogik kontrovers" tut.

Die Kritik am aktuellen Paradigma ist nicht einfach eine Ablehnung, sondern eine *Einladung zur Weiterentwicklung*. Wenn wir von Wissenschaft reden, sprechen wir auch von Mut – dem Mut, das eigene Für-Wahr-Halten kritisch zu überprüfen, die eigene Komfortzone des Denkens zu verlassen. Allzu oft wird das Neue als Bedrohung empfunden, weil es das alte Glaubenssystem erschüttert. Doch Fortschritt bedeutet, sich der Ent-Täuschung zu stellen, anstatt sich in Verdrängung zu flüchten.

Die Bachelorarbeiten, die hier präsentiert werden, sind Ausdruck dieses *kritischen und forschenden Geistes*. Sie zeigen, dass wissenschaftliches Arbeiten mehr ist als die bloße Reproduktion von Wissen. Es geht darum, selbständig zu denken und Argumente kritisch denkend abzuwägen.

In diesem Zeitgeist präsentiert **LYDIA BALLENSTORFER** sowohl Gelingensaspekte als auch Herausforderungen für die Bearbeitung des Selbstevaluierungsinstruments „Pädagogische Qualitätsmerkmale" des Landes OÖ (SEI). **MANUELA HUEMER** richtet den Lichtkegel ihrer Präsentation auf drei zentrale Problemfelder gegenwärtiger elementarpädagogischer Praxis. **CAROLINE EDTBAUER** spricht über Kindeswohlgefährdung und zentrale Herausforderungen für die Eltern- und Erziehungspartnerschaft. Last but not least referiert **KERSTIN HAHN** über nachhaltiges Mentoring für Führungskräfte im ersten Berufsjahr und **ANNA INNENDORFER** über die Geschlechtlichkeit im Professionalisierungsdiskurs.

Ich wünsche uns allen ein anregendes Symposium – eines, das *den Geist bewegt* und den *Mut zum dialektischen Denken* stärkt.

Literatur

Birie, P. (2017). *Wie wäre es gebildet zu sein?* München: Komplett Media.

Dammer, K.-H. & Kirschner, A. (Hrsg.). (2023). *Pädgogisches Neusprech: Zur Kritik aktueller Leitbegriffe*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hegel, G. W. F. (1986). *Phänomenologie des Geistes*. Band III. Herausgegeben von E. Moldenhauer & K. M. Michel. Berlin: Suhrkamp Taschenbuch.

Kant, I. (1974). *Kritik der Urteilskraft*. Werkausgabe in zwölf Bänden, Band X. Herausgegeben von W. Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kant, I. (1977a). Logik. In: *Schriften zur Metaphysik und Logik*. 2. Werkausgabe in zwölf Bänden, Band VI. Herausgegeben von W. Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kant, I. (1977b). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. In: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, Band XI (1). Herausgegeben von W. Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Neuweg, G. H. (2000). Können und Wissen. Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen, Können, Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 65–82). Innsbruck: Studienverlag.

Seichter, S. (2024). *Der lange Schatten Maria Montessoris: Der Traum vom perfekten Kind*. Weinheim: Beltz.

Verbeek, V. (2024). *Die neue Kindheitspädagogik: Chancen, Risiken, Irrwege*. Stuttgart: Kohlhammer.

PH student papers 1(1), 2025
https://doi.org/10.17883/ph-sp-2025-01
https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph-sp

PÄDAGOGISCHE HORIZONTE
»STUDENT PAPERS«

Erziehung – Erfindung, Blütezeit und Verschwinden eines pädagogischen Grundbegriffs

Katharina Oberhamberger

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
katharina.oberhamberger@gmail.com

EINGEREICHT 15 JUL 2024 ÜBERARBEITET 03 FEB 2025 ANGENOMMEN 04 FEB 2025

Die zunehmende Marginalisierung des Erziehungsbegriffs im elementarpädagogischen Diskurs ist unter anderem eine Folge der bildungspolitischen Fokussierung auf den Bildungsbegriff. In den vergangenen 25 Jahren hat sich das Verhältnis von Bildung, Erziehung und Betreuung zunehmend zugunsten der Bildung verschoben, wodurch der Erziehungsaspekt an Bedeutung verloren hat. Aus einer dialektischen Perspektive kann der Fokus auf die (Selbst-)Bildung als Antithese zur vormals autoritären Erziehung verstanden werden. Damit drängt sich die Frage auf, welche Synthese erforderlich ist, um Erziehung als wertevermittelnden Prozess neu zu verorten. Vor diesem Hintergrund plädiert der vorliegende Beitrag im Rahmen einer historisch-systematischen Auseinandersetzung für eine notwendige Revitalisierung des Erziehungsbegriffs. Die Aktualität dieser Thematik spiegelt sich in zahlreichen aktuellen wissenschaftlichen Publikationen wider (Schierbaum, Oliveras & Bossek, 2023; Holztrattner, 2023; Verbeek, 2024), die die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Betrachtung der pädagogischen Aufgabe betonen. Zentral ist dabei eine reflektierte Balance zwischen Fremd- und Selbstbestimmung, um Mündigkeit und Selbstbestimmung als zentrales Erziehungsziel zu gewährleisten. Dies erfordert einen integrativen Ansatz, der sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Aspekte in zukünftigen Rahmenplänen verankert und so eine nachhaltige pädagogische Praxis sowie die Entwicklung mündiger Bürger:innen sichert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Erziehung, latente Erziehungsunsicherheit, Erziehungskrise, Fremdbestimmung, Selbstbestimmung

1. Problemaufriss

Elementare Bildungseinrichtungen haben einen Betreuungs-, Erziehungs-, und Bildungsauftrag zu erfüllen. Diese Trias, innerhalb der alle Aspekte als gleichwertig anzusehen sind (Bensel & Haug-Schnabel, 2012, S. 4), geriet nicht zuletzt im Zuge der PISA-Studie in ein Ungleichgewicht. Seither erlebt der Bildungsbegriff eine Hochkonjunktur im fachlichen sowie praktischen Diskurs, was zugleich mit einer Vernachlässigung des pädagogischen Grundbegriffs der Erziehung, ebenso wie der Betreuung, einhergeht.

© 2025 die Autor:innen. Dieser Open-Access-Artikel ist unter CC BY SA 4.0 lizenziert.

Diese einseitige Überbetonung spiegelt sich in aktuellen Bildungsplänen wider. Im österreichischen Bildungsrahmenplan für elementarpädagogische Einrichtungen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020) wird ersichtlich, dass der Begriff ‚Bildung' 155-mal verwendet wird, während ‚Erziehung' und ‚Betreuung' lediglich fünf- bis sechsmal genannt werden (Fageth, 2022, S. 170). Die Omnipräsenz der Bildung führt infolgedessen dazu, dass der Erziehungs- sowie Betreuungsbegriff augenscheinlich aus dem operativen Geschäft der Pädagogik verdrängt wurde. Aktuelle Publikationen wie „Erziehung – quo vadis?" (Schierbaum et al., 2023), „Die neue Kindheitspädagogik: Chancen, Risiken, Irrwege" (Verbeek, 2024) oder „Bildung, Betreuung und Erziehung. Ein Beitrag zur begrifflichen Relationierung" (Holztrattner, 2023) verweisen hingegen auf die Brisanz von Erziehung und ihre Bedeutung im pädagogischen Handeln. Insbesondere in der Fachdisziplin der Psychologie sind bereits seit mehreren Jahren kritische Stimmen laut geworden: Eindringlich warnen Expert:innen vor Kindern und Jugendlichen, die sich aufgrund fehlender Erziehung nicht in die Gesellschaft eingliedern können (Oelkers, 2008, S. 2).

Unternimmt man den Versuch, den Begriff Erziehung zu definieren, so erweist sich dies als eine diffizile Aufgabe. Es zeigt sich, dass dieser Terminus mannigfaltig ist und sich nicht einfach fassen lässt. So definiert im „Historischen Wörterbuch der Erziehung" Jürgen Oelkers (2010, S. 303ff) Erziehung als einen essenziellen Kernbegriff neben dem Terminus Bildung. Konkret handelt es sich um eine moralische Kommunikation zwischen Menschen, welche auf der Grundlage einer Asymmetrie (Erwachsener und Kind) erfolgt. Essenziell für eine gelingende Erziehung sind dabei Vorbilder, die ihr Handeln planen und stetig reflektieren.

Im „Wörterbuch der Pädagogik" definieren Böhm und Seichter (2018, S. 146ff) Erziehung im geschichtlichen Kontext gesehen als einen vieldeutigen Grundbegriff der Pädagogik. Ziel von Erziehung ist es, das Individuum zu Mündigkeit und Autonomie zu führen und sein Potenzial bestmöglich zur Entfaltung zu bringen. Dabei müssen sowohl die persönliche Entwicklung als auch der gesellschaftliche Kontext – also die Dimension ‚Individuum' und die Dimension ‚Gesellschaft' – gleichermaßen berücksichtigt werden. Erzieherisches Handeln unterstützt die heranwachsende Person, einen Norm- und Wertehorizont zu erwerben und begleitet sie in ihrem Sozialisationsprozess. Der bildsame Mensch ist somit auch erziehungsbedürftig.

Ausgehend von diesen Definitionen wird deutlich, dass Erziehung als *inter*personaler Prozess die verantwortungsvolle Gestaltung der Interaktion zwischen einem „reifen Menschen" und einem „werdenden Menschen" (Nohl, 1933, S. 22) erfordert. Es gilt, die unabdingbare Asymmetrie innerhalb des Erziehungsprozesses verantwortungsvoll zum Wohle des Kindes und dessen Entwicklung zu gestalten. Zudem zeigt sich, dass Bildung und Erziehung einander bedingen und erforderlich sind, wenn gebildete Menschen das Ziel einer Gesellschaft sein sollten. Liessmann (2017, S. 9) greift den Gedanken des gebildeten Menschen auf und betont in die-

sem Zusammenhang, dass es neben fachlichem Wissen sowie Kompetenzen vor allem Werte und Haltung benötigt, um als Individuum Stellung zur Welt beziehen zu können. Eine Notwendigkeit, die bereits vor zweihundert Jahren der Philosoph Immanuel Kant betonte. Er postuliert: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht" (Kant, 1803, S. 7). Damit verdeutlicht Kant, dass die Erziehung eine zentrale Rolle in der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen einnimmt. Insbesondere die Rückmeldungen aus dem sozialen Umfeld erweisen sich als entscheidend, da diese es dem Individuum ermöglichen, sein Handeln zunehmend zu planen und Situationen moralisch abzuwägen. Kant hebt damit die zentrale Rolle der Erziehung in der menschlichen Entwicklung hervor und beschreibt sie als unabdingbare Voraussetzung für die Entfaltung des Individuums. Bei genauerer Betrachtung erweist sich die kantsche Sichtweise jedoch als zu kurzsichtig, da sie weitere einflussreiche Faktoren unberücksichtigt lässt. Hurrelmann und Bauer (2015, S. 157f) betonen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive, dass Erziehung zweifellos eine prägende Instanz darstellt, jedoch im Sozialisationsprozess nicht isoliert betrachtet werden darf. Vielmehr müssen auch soziale, kulturelle und ökonomische Umweltfaktoren sowie biologische Dispositionen als entscheidende Einflussgrößen berücksichtigt werden, die gemeinsam mit Erziehung die Entwicklung des Kindes formen.

Aktuell zeichnet sich ab, dass der Begriff „Erziehung" zunehmend aus dem familiären und institutionellen Kontext verschwindet. Dies steht im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Wandel, auf den Liegle (2006, S. 126f) hinweist. Kinder besuchen immer früher elementare Bildungseinrichtungen, wodurch der Erziehungs- und Bildungsauftrag zunehmend vom familiären Umfeld in den öffentlichen Bereich verlagert wird. Doch im Zuge der aktuellen Bildungs-Hochkonjunktur wird die erzieherische Aufgabe in diesen Einrichtungen häufig vernachlässigt. Angesichts dieser Entwicklung ist es umso dringlicher, dass sich die Allgemeine Pädagogik mit diesem zentralen Begriff auseinandersetzt, um ihn für das pädagogische Praxisfeld wiederzubeleben. Denn die Verantwortung der Pädagogik besteht darin, ihre „Grundbegriffe und Grundprobleme zu klären"; nur so kann ein „geklärtes pädagogisches Handeln" (Böhm, 2016, S. 28) erfolgen. Ziel der nachfolgenden Überlegungen ist es, in einem ersten Schritt das Verschwinden des Erziehungsbegriffs historisch-systematisch zu beleuchten, um das gegenwärtige Philosophem ‚Kindheit ohne Erziehung' historisch einordnen zu können. Anschließend wird Erziehung systematisch als eine Antinomie von Fremd- und Selbstbestimmung in den Fokus der theoretischen Auseinandersetzung gerückt.

2. Der Erziehungsbegriff im historischen Kontext

Begibt man sich auf den Weg, den pädagogischen Grundbegriff der Erziehung zu klären, so erscheint es geboten, den Ursprung und dessen geschichtliche Entwick-

lung zu beleuchten. Im Zuge dessen wird ersichtlich, dass über Jahrhunderte hinweg ein umfassendes Netzwerk an Theorien über Erziehung entwickelt wurde. Im Folgenden werden bedeutende theoretische Entwicklungen in Auszügen skizziert.

Die Erfindung von Erziehung

Stellt man sich die Frage nach dem Ursprung des Begriffs „Erziehung", so verweist Winfried Böhm (2013, S. 11f) in seinem Werk „Geschichte der Pädagogik" darauf, dass Erziehung in Form mündlicher Weitergabe seit Anbeginn der Menschheit existiert hat. Je nach sozialer Stellung des Individuums wurde ihm der Zugang zu Bildung und Erziehung gewährt, um es auf seine zukünftige Rolle im Staat vorzubereiten.

Die Aufgabe, die dabei dem Erzieher[1] zukommt, wird in Platons Höhlengleichnis metaphorisch angedeutet, indem der Prozess der Erkenntnisgewinnung als ein Weg aus der Dunkelheit ins Licht beschrieben wird. Es geht dabei nicht nur um das Übertragen von Wissen, sondern um das Eröffnen eines neuen Verständnisses der Welt, weg von der Illusion hin zur wahren Erkenntnis. Der Erzieher begleitet den Lernenden auf diesem Weg der geistigen Erleuchtung, indem er ihn dazu anregt, über die bloßen „Schatten" der Welt hinauszudenken und die Realität in ihrer Tiefe zu erfassen. Der Erziehungsprozess wird hier als ein Prozess der Aufklärung im wahrsten Sinne des Wortes verstanden (Böhm, 2013, S. 24f). Mit Blick auf Platons Schüler Aristoteles kann darüber hinaus argumentiert werden, dass der Erziehungsprozess nicht als starrer Regelkanon zu verstehen ist, sondern aufgrund der Kontingenz menschlichen Lebens und pädagogischer Praxis kontinuierlich flexibel an den Lernenden und Zu-Erziehenden angepasst werden muss. Das bedeutet aber auch, dass Erwachsene keine einfachen, universellen Lösungen bieten können, sondern vielmehr als Vorbilder dienen, die den Heranwachsenden zeigen, wie man vernünftig und verantwortungsbewusst handeln kann (Fageth, 2022, S. 38ff).

Blütezeit der Erziehung

Immanuel Kant (1724–1804) beschrieb Erziehung vor mehr als zweihundert Jahren als eine der schwersten Künste, die dem Menschen aufgegeben ist und betonte zugleich die Notwendigkeit erzieherischen Handelns, um „dem zwischenmenschlichen Zusammenleben und dem zwischenmenschlichen Verhalten eine bestimmte Form zu geben" (Seichter, 2020, S. 190). Dieser Aspekt der ‚Sozialisierung durch Erziehung' wird in seiner dreifachen Bestimmung der Erziehung virulent: (1) Mittels *Disziplinierung* soll der Heranwachsende die Fähigkeit entwickeln, die eigenen Triebe und Impulse zu kontrollieren. Modern gesprochen geht es dabei um die Entwicklung von Impulskontrolle und Bedürfnisaufschub. (2) Die *Kultivierung* vermittelt jenes (bestehende) Wissen, welches den Heranwachsenden befähigen soll, sich in der Welt zu orientieren und aktiv an gesellschaftlichen Prozessen teilzuneh-

1 Im vorliegenden Beitrag wird selbstverständlich auf die korrekte Genderschreibweise geachtet. Bei historischen Bezügen wird jedoch, entsprechend dem Kontext, die männliche Form angeführt.

men. Heute wird dies als Partizipation beschrieben. (3) Die *Moralisierung* beinhaltet schließlich die Entwicklung eines moralischen Urteilsvermögens, das den Menschen dazu befähigt, ethische Prinzipien anzuwenden und verantwortungsvoll zu handeln. Damit zielt Kants Idee von Erziehung auf die ganzheitliche Entfaltung des Menschen als Individuum einerseits und als Mitglied der Gesellschaft andererseits.

Johann Friedrich Herbart (1776–1841), einer der Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik, leitete 1806 seine *‚Allgemeine Pädagogik'* aus dem Ziel der Erziehung ab. Den höchsten und umfassenden Zweck der Erziehung sah er in der Moralität und Sittlichkeit des Charakters. Die Rolle des Erziehenden beschreibt Herbart darin, den Heranwachsenden an das „ethisch-moralische Urteilen" (Benner & Oelkers, 2010, S. 43ff) heranzuführen, sodass dieser lernt, nach ‚richtig' und ‚falsch' zu fragen, um schließlich zu sich selbst zu finden „als wählend das Gute, als verwerfend das Böse" (1804, S. 108, zitiert nach Fageth, 2022, S. 158).

Dabei verortet Herbart die eigentliche Erziehung außerhalb des familiären Umfelds, da es Aufgabe der (öffentlichen) Institutionen sei, den geschützten und idealisierten Rahmen der Familie zu erweitern. Dieser Prozess der Entidealisierung soll den Blick der Heranwachsenden für die Realität schärfen, indem ihre Wahrnehmung schrittweise für die Unzulänglichkeiten und Herausforderungen des Lebens geöffnet wird. Laut Herbart besteht die Pflicht der Erziehenden darin, den Heranwachsenden jene Aspekte der Wirklichkeit offenzulegen, die sie von selbst nicht erkennen, aber verstehen müssen, um ein erfülltes Leben führen zu können (Fageth, 2022, S. 167). Es nimmt daher nicht Wunder, dass Fageth (2022, S. 155) in Rückbezug auf Herbart darauf hinweist, dass der Begriff der Erziehung zumeist irrtümlicherweise von ‚Zucht' abgeleitet wird. Die etymologische Herleitung des Begriffs aus dem althochdeutschen Wortstamm ‚zuhtari' (züchtig, tugendhaft) macht das Begriffsverständnis und das Ziel von Erziehung – die Sittlichkeit und Moralität des Menschen – wesentlich deutlicher. Trotz der dem Erziehungsprozess innewohnenden Asymmetrie von Erzieher und Zu-Erziehenden sollte dieser Prozess von einer „zuverlässigen, emotional-zwischenmenschlichen Begegnung" (ebd., S. 159) gekennzeichnet sein, denn „ Anstand, Sittlichkeit und Moralität" müssen im Erziehungsprozess von beiden Seiten gefördert und gefordert werden (ebd., S. 155).

Verschwinden der Erziehung

Mit den internationalen Strömungen der Reformpädagogik um 1900 lässt sich eine radikale Antwort auf die ‚Schwarze Pädagogik' im pädagogischen Praxisfeld erkennen. Ziel war es, eine repressionsfreie Erziehung zu etablieren, die eine kindzentrierte und individuelle Entwicklungsbegleitung ermöglicht. Oelkers (2008) veranschaulicht dies am Beispiel der Internatsschule Summerhill, die jegliche Vergesellschaftung durch Erziehung ablehnte. Stattdessen sollte den Kindern größtmöglicher Freiraum für eigene Entscheidungen eingeräumt werden. Hannah

Arendt (1958) warnte eindringlich vor diesen Tendenzen des ‚Nicht-Erziehens' und bezeichnete diese Phase bereits sehr früh als „Krise der Erziehung" (S. 259).

Das Verschwinden des Erziehungsbegriffs wird jäh durch die Zeit des Nationalsozialismus (1938–1945) unterbrochen. Diese Epoche markiert zugleich die dunkelste Ausprägung des Begriffs. Erziehung war in dieser Zeit mit Manipulation, Propaganda sowie nationalsozialistischer Ideologie verbunden. Die Inhalte der Erziehung zielten einseitig auf die Vorbereitung der Kinder auf ihre Rolle als Hausfrau und Mutter bzw. auf den Kriegsdienst ab (Rösler & Forstner, 2019, S. 93f). Die einstigen kantschen und herbartschen Ziele der Erziehung – Mündigkeit, Vielseitigkeit des Interesses und Urteilsfähigkeit – gerieten in Vergessenheit. Um die autoritären Strukturen der Nachkriegszeit endgültig zu überwinden, wurden in den späten 1980er-Jahren Forderungen nach einer repressionsfreien Erziehung laut (Rösler, Strohwasser & Albrecher, 2019, S. 116f).

Daraus lässt sich ableiten, dass der Erziehungsbegriff spätestens seit der Reformpädagogik in eine Schieflage geraten ist, die bis in die Gegenwart andauert. Als weiterer Höhepunkt der Erziehungskrise lässt sich in jüngerer Vergangenheit die PISA-Studie und die damit einhergehende Hochkonjunktur des Bildungsbegriffs – insbesondere in der Elementarpädagogik – verorten (Bensel & Haug-Schnabel, 2012, S. 4) .

3. Erziehung im Spannungsfeld von Fremd- und Selbstbestimmung

Auf der Grundlage der Erkenntnisse der historischen Darstellung wird in diesem Abschnitt von der These ausgegangen, dass sich Erziehung notwendigerweise im Spannungsfeld von Fremd- und Selbstbestimmung bewegt, da verantwortungsvolle Fremdbestimmung die Grundlage dafür schafft, dass Mündigkeit und Selbstbestimmung als Ziel der Erziehung verwirklicht werden können. Erziehung vollzieht sich dabei in einem unauflösbaren, antinomischen Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstbestimmung, bei welchem beide Pole untrennbar miteinander verbunden sind. Nohl (1933, S. 80) verweist darauf, dass diese Dialektik ein Leben lang besteht und essenziell ist, um Wachstum und Entwicklung zu sichern. Der Aspekt der Fremdbestimmung ist dabei vor allem in der frühen Kindheit von besonderer Bedeutung, während Selbstbestimmung das langfristige Ziel der Erziehung ist.

Fremdbestimmung als Grundlage der Erziehung

Wenn ein Kind auf die Welt kommt, ist es auf die Begleitung durch einen Erwachsenen, auf dessen Fürsorge und Schutz angewiesen und wächst zunehmend in die gesellschaftlichen Strukturen hinein. Dabei wird deutlich, dass dem Beziehungsaspekt eine zentrale Schlüsselfunktion innerhalb der Erziehung beigemessen wird. Bensel und Haug-Schnabel (2012, S. 7) verweisen daher im deutschsprachigen Raum auf den Betreuungsbegriff, da dieser den responsiven Aufbau einer Bezie-

hung zwischen Erzieher und Zu-Erziehenden umfasst. Nel Noddings (1984, S. 1ff) verdeutlicht die Relevanz einer tragfähigen Beziehung in ihrem Konzept des „Caring" und akzentuiert als zentrales Merkmal zudem die asymmetrische Beziehung zwischen dem Erwachsenen als „Sorgenden-Teil" und dem Kind als „Umsorgter-Teil" (ebd., S. 51f). Als wesentliche Aufgabe gilt es nach Noddings (1984, S. 51f), erzieherisches Handeln so auszurichten, dass sowohl gesellschaftliche Anforderungen als auch die Interessen des *Umsorgten-Teils* berücksichtigt werden. Der in diesem Verhältnis nicht zu negierende Machtvorsprung des Erwachsenen darf – folgt man *the ethics of care and education* – nicht missbraucht werden, sondern muss zum Wohl des Kindes eingesetzt werden.

Mit zunehmendem Alter des Kindes erweitert sich dessen sozialer Handlungsraum, was eine wachsende soziale Handlungsfähigkeit erfordert. Eine zentrale Aufgabe der Erziehung ist es daher, Werte, Normen und Umgangsformen zu vermitteln (Jasmund, 2018, S. 17). Diese Orientierungshilfen bieten dem Kind Halt und tragen dazu bei, dass es schrittweise eigene Haltungen entwickeln kann. Peter Bieri (2017) betont: „Eine Kultur zu verstehen, heißt, sich mit den Vorstellungen moralischer Integrität auszukennen, die dort herrschen" (ebd., S. 19). Erziehung stellt deshalb bei Arendt (1958, S. 259) ein „unabdingbares Bürgerrecht" (ebd.) dar, da sie einerseits dem Individuum Orientierung vermittelt und andererseits zur Stabilität der gesellschaftlichen Ordnung beiträgt. Liegle (2006, S. 31) beschreibt dies als Begegnung mit dem Kind in seinem „Person-Sein" und eine Begleitung in dessen „Person-Werden" (ebd.).

Da Erziehung in Form von „Haltungen, Einstellungen oder im zwischenmenschlichen Umgang" (Bensel & Haug-Schnabel, 2012, S. 7) zum Ausdruck kommt, erweist es sich für Erwachsene oft als herausfordernd, diese bewusst als ein explizites Thema im pädagogischen Diskurs zu verankern. Kant (1784) und Flitner (1969) bekräftigen die Allgegenwärtigkeit der Erziehung als eine fundamentale Konstante des menschlichen Lebens. In Übereinstimmung mit diesem Gedankengang setzt dies von Erwachsenen ein Bewusstsein für Erziehung sowie die Fähigkeit zu einem kontinuierlich reflektierten Handeln voraus. In diesem Zusammenhang kommt der Vorbildfunktion des Erwachsenen eine essenzielle Rolle zu. Jasmund (2018, S. 27) hebt hervor, dass dieser eine inhärente Dichotomie zugrunde liegt. Einerseits fungieren Erwachsene als Modellgeber, indem sie dem Kind eine Vielzahl an Handlungsmustern und einen sozialen Orientierungsrahmen zur Verfügung stellen. Andererseits ist erzieherisches Handeln durch die Interaktion zwischen Kind und sozialem Umfeld geprägt, wobei das Kind durch kontinuierliche Rückmeldungen sein eigenes Verhalten reflektiert und reguliert. Diese soziale Resonanz erweist sich als zentral für die Ausbildung des Gewissens und die Integration in gesellschaftliche Norm- und Wertsysteme. Vor diesem Hintergrund wird evident, dass eine reflektierte und verantwortungsbewusste Fremdbestimmung eine essenzielle Grundlage für die schrittweise Entwicklung autonomer und mündiger Persönlichkeiten

bildet, die zunehmend in der Lage sind, ihr Leben eigenverantwortlich zu gestalten. Böhm und Seichter (2018, S. 146ff) untermauern dies und verweisen darauf, dass der bildsame Mensch eben auch erziehungsbedürftig ist.

Selbstbestimmung als Ziel der Erziehung

Bereits Herbart war davon überzeugt, dass nur aus einer verantwortungsvollen Fremdbestimmung eine eigenverantwortliche Selbstbestimmung erwachsen kann (Fageth, 2022, S. 158). Eigenverantwortung und Selbstbestimmung – verstanden als zentrale Merkmale ‚innerer Freiheit' und Mündigkeit – setzen diesem Grundgedanken folgend voraus, dass der Heranwachsende (erst) lernen muss, sein eigenes Handeln kritisch zu hinterfragen und eigenständig zu beurteilen. Selbstbestimmung ist daher weder ein ‚Naturrecht' des Menschen noch entsteht sie spontan, sondern sie ist an den Prozess der Selbstbildung gebunden. Peter Bieri (2013) hebt in „Eine Art zu leben: Über die Vielfalt menschlicher Würde" hervor, dass Selbstbestimmung ein dynamischer Prozess ist, der sich letztlich in der Fähigkeit zeigt, bewusst Entscheidungen zu treffen und Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Eine falsch verstandene Selbstbestimmung, die im Grunde einer Überforderung gleichkommt, zeigt sich beispielhaft in der pädagogischen Praxis, wenn ein zweijähriges Kind (mit)entscheiden darf, wohin es im Sommer in den Urlaub geht. Das Kind ist aufgrund seiner kognitiven Entwicklung weder in der Lage, die Konsequenzen seiner Entscheidung zu antizipieren, noch kann es für die Folgen verantwortlich gemacht werden. Partizipation setzt Urteilsfähigkeit voraus. Liessmann (2017) hebt die potenziellen Gefahren einer zu früh geforderte Selbstständigkeit hervor, da diese Heranwachsende überfordert. Er problematisiert ferner, dass der Begriff der Selbstbildung zu einem inhaltsleeren Konzept verkomme, sofern nicht ausreichend pädagogische Führung und Orientierung gegeben wird.

Es wird zunehmend deutlich, dass Erziehung über bloße Selbstbildungsprozesse hinausgeht. Der Zweck von Erziehung besteht darin, Heranwachsende zur Selbstbestimmung zu befähigen, indem ihre Individuation und Persönlichkeitsentwicklung gezielt gefördert werden. Grell (2010, S. 154) postuliert, dass eine strukturierte Umwelt als Grundlage für gelingende Erziehungsprozesse erforderlich ist und dass das Kind Resonanz auf seine Signale erhalten muss. Liegle (2006, S. 99f) und Prange (2012, S. 25ff) betonen deshalb, dass das Zeigen, Benennen, Beschreiben und Erklären zentrale Elemente pädagogischen Handelns sind. Erwachsene ordnen die Welt des Kindes und geben ihm die notwendigen Werkzeuge an die Hand, um schrittweise zu einem eigenständigen Denken und Handeln zu gelangen. Nohl (1933) beschreibt dies als bereichernde Begegnung zwischen einem „reifen Menschen" und einem „werdenden Menschen" (S. 22). Das erzieherische Handeln muss dabei objektive Anforderungen an die individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen des Kindes anpassen (ebd., S. 18), sodass die langfristige Entwicklung von Selbstständigkeit und Mündigkeit gewährleistet wird. Daraus ergibt sich, dass Erziehung

als erfolgreich zu betrachten ist, wenn sie in der fortschreitenden Mündigkeit des Heranwachsenden ihre eigene Überflüssigkeit erreicht und so zur „Selbsterziehung" (Schleiermacher, zit. nach Nohl, 1933, S. 21) wird.

4. Diskussion

Die zentralen Erkenntnisse der in diesem Beitrag erfolgten historisch-systematischen Rekonstruktion des Erziehungsbegriffs lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Der pädagogische Grundbegriff der Erziehung, der auf den Überlegungen großer Denker wie Platon, Kant und Herbart beruht, basiert auf dem theoretischen Ideal der Kultivierung des Menschen zu einem sozialen Wesen mit individuellen Fähigkeiten und Stärken (Böhm, 2013, S. 78ff). Insbesondere in der Zeit um 1800 herrschten autoritäre Handlungsweisen, die eine Umsetzung dieser erzieherischen Ideale verhinderten. Mit der Reformpädagogik als Gegenbewegung zur ‚Schwarzen Pädagogik' sowie in der Phase nach dem Nationalsozialismus wurde der Erziehungsbegriff zusehends auf das ‚pädagogische Abstellgleis' gestellt (Lex-Nalis & Rösler, 2019, S. 93ff; Oelkers, 2008, S. 6f). Befeuert wurde diese Entwicklung nicht zuletzt durch die Betonung des humanistischen Bildungsbegriffs und seiner Fokussierung im bildungspolitischen Diskurs. Bensel und Haug-Schnabel (2012, S. 4) sowie Liessmann (2017, S. 7) warnen jedoch eindringlich vor dem derzeit weit verbreiteten und unreflektierten Verständnis von Bildung als universelles Allheilmittel. Sie kritisieren, dass diesem Verständnis fälschlicherweise die Vorstellung zugeschrieben wird, mit Bildung könnten alle gesellschaftlichen Herausforderungen bewältigt werden. Angesichts dieser Problematik bemühen sich insbesondere Vertreter:innen der Allgemeinen Pädagogik um eine Revitalisierung des Erziehungsbegriffs, um das essentielle Gleichgewicht zwischen den Dimensionen „Gesellschaft" und „Individuum" wieder stärker in den Fokus zu rücken.

In diesem Beitrag sollte gezeigt werden, dass Erziehung eine unverzichtbare Voraussetzung für die Sozialisation des Individuums sowie für die Entwicklung von Selbstbestimmung darstellt. Bereits Arendt (1958, S. 259) verwies darauf, dass Erziehung ein „unabdingbares Bürgerrecht" darstellt. Gegenwärtig manifestiert sich dennoch das Dilemma eines Ungleichgewichts insbesondere dort, wo Eltern – ebenso wie pädagogische Fachkräfte – ein unzureichendes Bewusstsein für ihre erzieherische Verantwortung haben. Grell (2010, S. 155) weist darauf hin, dass Kinder aufgrund überhöhter Erwartungen der Selbstbildung überlassen werden, während jegliche Erziehungstätigkeit vernachlässigt wird, sodass die notwendige „ordnende Funktion" (Jasmund, 2018, S. 33) für kindliches Lernen fehlt. Die Auseinandersetzung mit dem Erziehungsbegriff stellt daher gegenwärtig eine nicht nur lohnenswerte, sondern vor allem dringliche Aufgabe dar, um das pädagogische Handeln in der Praxis neu zu beleben. Es muss dabei berücksichtigt werden, dass Erziehung stets in der Polarität zwischen Fremd- und Selbstbestimmung stattfindet. Kei-

ner dieser Aspekte darf absolut gesetzt werden (Nohl, 1967, S. 80), da nur in und durch dieses Spannungsverhältnis eine nachhaltige Entwicklung und ein gesundes Wachstum möglich sind. Ausgehend von dieser Erkenntnis erscheint es besonders problematisch, dass im aktuellen „BildungsRahmenPlan" (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020) zwar eine theoretische Idee von Bildung präzisiert wurde, der Begriff der Erziehung jedoch gänzlich fehlt. Bereits Schleiermacher (1913, zitiert nach Böhm, 2013, S. 22) betonte, dass eine theoretische Idee notwendig ist, um sich praktisch auf den Weg zu begeben. Demzufolge fordert auch Holztrattner (2024, S. 13) im elementarpädagogischen Bereich eine gleichwertige Berücksichtigung der Aspekte Betreuung, Erziehung und Bildung. Damit einhergehen würde die notwendige systematische Verankerung dieser Aspekte in einem umfassenden Rahmenplan. Es gilt nach Litt (1967, S. 81), die Dialektik von Gesellschaft und Individuum nicht mehr länger auszublenden und zu negieren. Vielmehr scheint es unverzichtbar, dass im pädagogischen Kontext das Individuum mit seinen Fähigkeiten und Interessen im Mittelpunkt steht, während zugleich Erwachsene bei der Einführung in kulturelle und gesellschaftliche Kontexte eine führende und begleitende Rolle übernehmen (ebd., S. 75). Eine solche Konzeption – die sowohl der Fremdbestimmung als auch der Selbstbestimmung ihren notwendigen Platz einräumt – könnte gegenwärtige und zukünftige Unsicherheiten im pädagogischen Handeln reduzieren und dazu beitragen, Kinder auf ihrem Weg zu mündigen Bürger:innen zu begleiten.

Literaturverzeichnis

Arendt, H. (1958). *Die Krise der Erziehung. Manuskript eines Vortrags*. Bremen.

Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2012). Sind Erziehung, Bildung und Betreuung gleichwertig – oder zählt nur noch Bildung. *Kindergarten heute – Das Leitungsheft*, (4), 4–9.

Bieri, P. (2013). *Eine Art zu leben. Über die Vielfalt menschlicher Würde*. München: Carl Hanser.

Bieri, P. (2017). *Wie wäre es gebildet zu sein?* München, Grünwald: Komplett-Media.

Böhm, W. (2013). *Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart* (4. Aufl.). München: C. H. Beck.

Böhm, W. (2016). *Der pädagogische Placebo-Effekt. Die Wirksamkeit von Erziehung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Böhm, W. & Seichter, S. (2018). *Wörterbuch der Pädagogik* (17. Aufl.). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2020). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich: Endfassung* (2. Aufl.). https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html

Fageth, B. (2022). *Pädagogischer Takt in der Elementarpädagogik. Problemgeschichtliche Rekonstruktion und empirische Konkretisierung*. Weinheim Basel: Beltz.

Flitner, W. (1969). Erziehung. In A. Flitner & H. Scheuerl (Hrsg.), *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken* (S. 312–321). München: Piper.

Grell, F. (2010). Über die (Un-)Möglichkeiten, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, (56), 154–167.

Holztrattner, M. (2023). Bildung, Betreuung und Erziehung. Ein Beitrag zur begrifflichen Relationierung. *ELFO. Elementarpädagogische Forschungsbeiträge*, 5(2), 5–14. https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/9498978.pdf

Holztrattner, M. (2024). Heute. Gestern. Morgen. Gedanken zur Entwicklung der Elementarpädagogik in Österreich. *Unsere Kinder – Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit*, (5+6), 10–13.

Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2015). Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Aufl., S. 144–161). Weinheim, Basel: Beltz.

Jasmund, C. (2018). *Erziehung in der Kita. Alltagskultur als pädagogisches Handlungsfeld*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kant, I. (1803). *Über Pädagogik* (Hrsg. D. F. T. Rink). Königsberg: Friedrich Nicolovius. Verfügbar unter https://www.google.at/books/edition/Immanuel_Kant_%C3%BCber_P%C3%A4dagogik/BoXbRSH_zeUC?hl=de&gbpv=0

Lex-Nalis, H. & Rösler, K. (Hrsg.). (2019). *Geschichte der Elementarpädagogik in Österreich* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Liegle, L. (2006). *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.

Liessmann, K. P. (2017). *Bildung als Provokation*. München: Piper.

Litt, T. (1967). *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des des pädagogischen Grundproblems* (13. Aufl.). Stuttgart: Ernst Klett.

Mikhail, T. (2016). *Pädagogisches Handeln. Theorie für die Praxis*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Noddings, N. (1984). *Caring. A feminine approach to ethics & moral education*. London: University of California Press.

Nohl, H. (1933). Die Theorie der Bildung. In H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik. Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens* (S. 3–80). Berlin, Leipzig: Beltz.

Nohl, H. (1967). Ausgewählte pädagogische Abhandlungen. Die Bildung des Erziehers (1950). In T. Rutt (Hrsg.), *Sammlung pädagogischer Schriften. Quellen zur Geschichte der Pädagogik* (S. 77–85). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Oelkers, J. (2008). *Probleme der Reformpädagogik am Beispiel von Summerhill.* Vorlesung an der PH Zug/Schweiz, 17.10.2008. https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:vfY5Xi7qe-8J:scholar.google.com/+oelkers+probleme+der+reformp%C3%A4dagogik&hl=de&as_sdt=0,5

Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik* (2. Aufl.). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Rösler, K. & Forstner, S. (2019). Kindergarten und Kindheit im Nationalsozialismus. In H. Lex-Nalis & K. Rösler (Hrsg.), *Geschichte der Elementarpädagogik in Österreich* (1. Aufl., S. 93–104). Weinheim: Beltz Juventa.

Rösler, K., Strohwasser, B. & Albrecher, J. (2019). Aspekte der elementarpädagogischen Arbeit vom Ende des Zweiten Weltkriegs bis in die 1970er Jahre. In H. Lex-Nalis & K. Rösler (Hrsg.), *Geschichte der Elementarpädagogik in Österreich* (1. Aufl., S. 105–128). Weinheim: Beltz Juventa.

Schierbaum, A., Oliveras, R. & Bossek, J. F. (Hrsg.). (2023). *Erziehung, quo vadis? Entwicklungen und Kontroversen in der Erziehungsforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Seichter, S. (2020). *Erziehung und Ernährung. Ein anderer Blick auf Kindheit* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Verbeek, V. (Hrsg.). (2024). *Die neue Kindheitspädagogik. Chancen, Risiken, Irrwege*. Stuttgart: Kohlhammer.

PH student papers 1(1), 2025
https://doi.org/10.17883/ph-sp-2025-01
https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph-sp

PÄDAGOGISCHE HORIZONTE
»STUDENT PAPERS«

Was Macht macht

(Un)Bewusste Machtverhältnisse in der Elementarpädagogik

Maria Kulač

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
office@mariakulac.at

EINGEREICHT 22 NOV 2024 ÜBERARBEITET 09 DEZ 2024 ANGENOMMEN 17 FEB 2025

Macht ist ein allgegenwärtiges, gesellschaftliches Phänomen (Hansen et al., 2015, S. 27), denn sie ist überall dort vorhanden, wo eine Beziehung zwischen (mindestens zwei) Menschen besteht (Knauer & Hansen, 2010, S. 25). Vor diesem machttheoretischen Hintergrund sind auch pädagogische Verhältnisse Machtverhältnisse (Hansen et al., 2015, S. 27). Weil Kinder darauf angewiesen sind, dass sich diese pädagogische Macht an ihrem Wohl orientiert, sollten vor allem Pädagog:innen im professionellen Kontext ein „nüchternes Verhältnis zu Macht in pädagogischen Beziehungen" entwickeln – um „ihre Macht Schritt für Schritt an die Kinder abzutreten" (Maywald, 2017, S. 9).

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich vor diesem Hintergrund mit der Fragestellung: *„Welche Methoden und Instrumente können Pädagog:innen dabei unterstützen, unbewusste Machtverhältnisse in ihrer täglichen Praxis bewusst zu machen?"* Dabei werden unter anderem soziologische Theorien, Studienergebnisse aus der pädagogischen Beziehungsforschung sowie ethische Leitlinien berücksichtigt. Die zugrundeliegende Annahme ist, dass sich das (elementar)pädagogische Fachpersonal der eigenen überlegenen Macht häufig nicht oder nur wenig bewusst ist.

Der empirische Teil basiert auf einer Einzelfallstudie, die in einer Krabbelgruppe durchgeführt wurde. Als zentrale Methode wurde die videographische Selbstbetrachtung in Kombination mit einem videobasierten Leitfadeninterview eingesetzt. Ziel war es, unbewusste Machtverhältnisse im pädagogischen Alltag sichtbar zu machen und Reflexionsprozesse anzustoßen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Methode der videographischen Selbstbetrachtung Fachkräften ermöglicht, eigene Machthandlungen zu erkennen und kritisch zu reflektieren. Dabei wurde eine zusätzliche Machtkategorie, die sogenannte *Zuschreibungsmacht*, induktiv aus dem Datenmaterial entwickelt. Die Reflexion führte zu Einsichten das eigene Handeln betreffend und eröffnete Handlungsalternativen, die auf eine verantwortungsvolle und kindzentrierte Machtausübung abzielen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Macht, Machtkategorien, Machtbewusstsein, Pädagogikethik, Videographie als Reflexionsmethode

© 2025 die Autor:innen. Dieser Open-Access-Artikel ist unter CC BY SA 4.0 lizenziert.

1. Soziologischer Hintergrund

Macht ist ein omnipräsentes Phänomen. Sie ist eine „Struktureigentümlichkeit aller menschlichen Beziehungen" (Hansen et al., 2015, S. 27). Beziehungsverhältnisse sind demnach immer auch Machtverhältnisse, die aufgrund gegenseitiger Abhängigkeit entstehen, so der Soziologe Norbert Elias (1991; zitiert nach ebd.).

Dieses Abhängigkeits- und Machtverhältnis ist stets zweiseitig: Während die eine Seite ermächtigt ist, Einfluss auszuüben, wird die andere Seite ohnmächtig, indem sie diese Macht entweder akzeptiert oder bei Widerstand zur Befolgung gezwungen wird (Hansen et al., S. 28). Ein Mensch verfügt jedoch nur so lange über Macht, wie andere sie anerkennen. Wird ihm diese Zustimmung entzogen, verliert er seine Macht (Arendt, 2024, S. 45).

Der deutsche Soziologe Max Weber (2002) definierte Macht prägnant als „jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht" (S. 28). Diese „Chancen", oder Machtmittel, sind in alltäglichen Interaktionen stets präsent, jedoch ungleich verteilt. Jeder Mensch verfügt über Machtmittel, und es bleibt ihm überlassen, diese zu nutzen oder darauf zu verzichten (Rabe-Kleberg, 2017, S. 15). Die theoretischen Überlegungen zur Macht lassen sich direkt auf pädagogische Kontexte übertragen, in denen die Beziehung zwischen Fachkräften und Kindern von einem besonderen Machtungleichgewicht geprägt ist.

2. Das bestehende Machtungleichgewicht in der (Elementar-) Pädagogik

Macht ist in der Gesellschaft und somit auch in allen pädagogischen familiären und außerfamiliären Situationen und Beziehungen allgegenwärtig (Knauer & Hansen, 2010, S. 25). Sie spielt immer eine Rolle und damit werden auch pädagogische Verhältnisse zu Machtverhältnissen (Hansen et al., 2015, S. 27). Erwachsene verfügen grundsätzlich über mehr Macht als Kinder (ebd., S. 28). Konkret die Körpergröße, das Wissen, das Verfügen über Spiel- und Arbeitsmaterialien, die Wahl, Kindern zuzuhören oder sie zurückzuweisen, ihre Bedürfnisse zu beantworten oder zu übersehen oder sie vielleicht sogar bloßzustellen, sind nur einige der enormen Machtmittel der Erwachsenen. Sie machen die Machtdifferenz zwischen Klein und Groß deutlich und führen zu dem Schluss, dass diese als „kaum groß genug eingeschätzt werden" kann (Rabe-Kleberg, 2017, S. 15f).

Entwicklungs- und Erziehungstatsache

Im pädagogischen Beziehungsverhältnis stehen sich also ein großer einflussreicher Erwachsener und ein über wesentlich weniger Einflussmöglichkeiten verfügendes (kleines) Kind gegenüber. Siegfried Bernfeld (2016) erklärt diese ungleiche Macht-

verteilung anhand zweier Tatsachen. Die *Entwicklungstatsache* verschiebt die gesamte Verantwortung auf die Seite der Erwachsenen, weil das von Natur aus asymmetrische Verhältnis Kinder von Erwachsenen abhängig macht. Dass es vor allem für junge Kinder überlebenswichtig ist, dass sie Erwachsene um sich haben, die ihre Macht bereitwillig dafür einsetzen, sich fürsorglich um sie zu kümmern, beschreibt die *Erziehungstatsache*. Machtunterschiede sind demnach sogar sinnvoll (Knauer & Hansen, 2010, S. 24; Maywald, 2017, S. 6). Bereits Schleiermacher (1964; zitiert nach Ofenbach, 2006, S. 17f), einer der Gründungsväter der wissenschaftlichen Pädagogik, konstatiert, dass die ältere Generation auf die jüngere einwirkt, um bereits gemachte Erfahrungen und kulturelle Errungenschaften weiterzugeben. Andernfalls müsste jede neue Generation wieder von vorne beginnen und die Menschheit würde sich nicht weiterentwickeln. Ein wichtiges Plädoyer von Jörg Maywald (2017, S. 6) zum verantwortungsvollen Umgang Erwachsener mit der ihnen zur Verfügung stehenden Macht soll hervorheben, dass diese trotz der ‚Entwicklungs- und Erziehungstatsache' niemals unbegrenzt ist:

> Vielmehr dürfen sie [die Erwachsenen, Anm. d. Verf.] ihre Macht ausschließlich zur Umsetzung der dem Kind zustehenden Rechte nutzen. Bei der elterlichen bzw. der von den Eltern auf pädagogische Fachkräfte übertragenen Verantwortung handelt es sich also um eine treuhänderische, ausschließlich am Wohl des Kindes [orientierte, Anm. d. Verf.] und daher fremdnützige Macht. Es geht um eine begrenzte Macht auf Zeit, die im Laufe der kindlichen Entwicklung immer weiter zurücktreten muss, je nach wachsender Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme durch das Kind selbst.

Um die verschiedenen Formen der Machtausübung in pädagogischen Kontexten genauer zu beleuchten, bietet sich die Einteilung in spezifische Machtkategorien an, die als Reflexionsrahmen dienen können und nachfolgend beschrieben werden.

Vier Kategorien der Machtausübung

Fachkräfte in (elementar)pädagogischen Institutionen üben durch ihr tägliches Handeln Macht über Kinder aus, die dadurch sowohl unmittelbar als auch langfristig (in)direkt beeinflusst werden (Lambrecht & Piezunka, 2020, S. 1). Eine kategorische Einteilung für diese Machtausübung, welche als Reflexionshilfe für die pädagogische Praxis und nicht als Bewertung falschen Verhaltens verstanden werden soll, haben Hansen, Knauer und Sturzenhecker (2015, S. 28f) vorgenommen:

Handlungs- oder Gestaltungsmacht meint diejenige Macht, welche zur aktiven Veränderung der sozialen und materiellen Umwelt in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen angewendet wird. Die Erwachsenen entscheiden, welche Kinder wann und in welche Gruppe aufgenommen werden, sie gestalten die Räu-

me, planen den Tagesablauf, entscheiden sich für bestimmte Themen oder Projekte und leiten Gruppenprozesse.

Auf Ressourcen Zugriff zu haben und diese den Kindern zugestehen oder verweigern zu können, wird *Verfügungsmacht* genannt. Erwachsene verfügen über Geld, wissen, wie viel davon zur Verfügung steht, und bestimmen, wofür es ausgegeben wird. Sie haben Zugang zu verschlossenen Räumen und Schränken und bestimmen, wann welche Schätze und Materialien für wen herausgeholt werden – beispielsweise welches Kind eine Schere bekommt.

Um *Definitions- oder Deutungsmacht* handelt es sich, wenn mit den eigenen Vorstellungen und Ansichten die Meinungsbildung der Kinder nachhaltig beeinflusst oder sogar dominiert wird. Erwachsene leben Kindern vor, was richtig oder falsch ist, was gut oder schlecht und was schön oder hässlich ist. Sie haben einen altersbezogenen Erfahrungsvorsprung und haben sich in ihrem Leben deshalb schon mit vielen Themen und Fragen befasst. Die Haltung oder Meinung, die sie sich dazu bereits gebildet haben, wird den Kindern vorgelebt oder vorgegeben.

Von *Mobilisierungsmacht* ist die Rede, wenn Kinder dazu gebracht werden, die eigenen Anliegen zu unterstützen. Die Zuneigung der Kinder kann hierfür als Fundament gesehen und genutzt werden, denn diese ist den erwachsenen Bezugspersonen sicher, ganz besonders wenn sie begeisternd animieren und überzeugend argumentieren können. So können Kinder ohne großen Aufwand dazu bewegt werden, den eigenen Ideen zu folgen und diese mitzutragen.

Warum aber können Erwachsene überhaupt Macht über Kinder ausüben? Oder anders gefragt: Warum nehmen Kinder die Machtausübung der Erwachsenen grundsätzlich einfach so hin? In elementaren Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen ist die Antwort darauf mit der Besonderheit der pädagogischen Beziehung aufgrund des so jungen Alters der Kinder zu begründen. Sie gestehen den Erwachsenen die Macht zu, weil mächtige Erwachsene für sie schlicht und ergreifend selbstverständlich sind. Sie kommen nicht auf die Idee, diese Hierarchie zu hinterfragen, weil sie diese auch überhaupt nicht als solche wahrnehmen – genauso wenig wie die meisten mächtigen Erwachsenen selbst (Knauer & Hansen, 2010, S. 26). Kinder werden in diese bestehenden Machtverhältnisse hineingeboren und zweifeln die Erwachsenenmacht in den meisten Fällen auch dann nicht an, wenn diese missbraucht wird (Hansen et al., 2015, S. 30f).

Adultismus

Adultismus bezeichnet die Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen aufgrund ihres Alters. Erwachsene nutzen – entsprechend der Definition – ihre Macht, um Kinder herabzusetzen, zu ignorieren oder zu bevormunden (Lambrecht & Piezunka, 2020, S. 1; Liebel, 2020, S. 22). Diese Form der Machtungleichheit ist gesellschaftlich tief verankert, legitimiert durch Traditionen, Gesetze und Institutionen (Ritz, 2008, S. 2). Adultismus zeigt sich etwa darin, dass Kindern Privatsphäre ver-

weigert oder ihr Handeln geringgeschätzt wird, etwa durch willkürliche Unterbrechungen beim Spielen (Ritz, 2021, S. 19; Liebel, 2020, S. 28). Weitere Beispiele sind diskriminierende Regeln, eingeschränkte Rechte und Maßnahmen, die vermeintlich Kinder schützen, tatsächlich aber ausgrenzen (Liebel, 2020, S. 29f).

Kinder erfahren früh, wie Machtmissbrauch funktioniert und akzeptieren Hierarchien als normal. Diese Prägung kann später andere Diskriminierungsformen wie Rassismus oder Ableismus begünstigen (Richter, 2013, S. 8). Pädagogische Einrichtungen tragen infolgedessen eine besondere Verantwortung, adultistische Verhaltensweisen zu erkennen und abzubauen, da Kinder dort häufig Unterdrückung erleben (ebd., S. 3). Besonders für junge Kinder, die stark von Erwachsenen abhängig sind, ist dies entscheidend (ebd., S. 14).

„Genügend gute" pädagogische Ethik

Im Allgemeinen beinhaltet Ethik den Wert und die Würde des Menschen. Sie beschäftigt sich mit Fragen zur (Un)Gerechtigkeit und wird im Wertesystem einer Gesellschaft ersichtlich (Charlotte Bühler Institut, 2009, S. 16). Pädagogische Ethik verfolgt die Absicht, die gleiche Freiheit für alle Menschen zu sichern und Willkür (beziehungsweise Machtausübung) der einen über die anderen weitestgehend zu vermindern (Prengel, 2020, S. 105).

Dem englischen Psychoanalytiker Donald Winnicott zufolge ist es (zur Unterstützung kindlicher Entwicklung) ausreichend, „good enough", also „genügend gut", pädagogisch zu handeln (1971, zit. n. Prengel, 2020, S. 67). Weil „menschliches Handeln unvollkommen, widersprüchlich und unvorhersehbar ist" (ebd., S. 105), braucht es, um „genügend gut" pädagogisch zu handeln, ethische Fragestellungen, die sich in ihrer Auseinandersetzung an der obersten rechtlichen Maxime orientieren, der Menschenwürde. „Was soll ich tun?" als Ausgangsfrage jeder Ethik, leitet ethisches Nachdenken im (elementar)pädagogischen Kontext an, um fortlaufend zu reflektieren, „welches menschliche Handeln gut oder schlecht, richtig oder falsch, wohltuend oder schädlich sein kann" (ebd., S. 7). Fortwährendes reflexives Abwägen ist unter anderem deshalb von Bedeutung, weil jede pädagogische Situation einzigartig ist und folglich „Vielseitigkeit und Ausnahmen bei der Anwendung ethischer Grundsätze" (ebd.) verlangt werden. Diese sogenannte „Ethik mit Augenmaß" braucht zudem „Humor und Selbstironie" (ebd., S. 105), um rigider, selbstgerechter oder an Perfektionsansprüchen orientierter Moral entgegenwirken zu können. Eine für alle gültige „genügend gute" professionelle Ethik bringt auch spezielle „personenbezogene" und „gegenstandsbezogene" Pflichten mit sich (Krämer & Bagattini, 2015, S. 4). Eine gravierende Verletzung dieser (mit dem Kindeswohl zusammenhängenden) Anforderungen ist gleichzusetzen mit einem „schweren Fehler bei der Ausübung pädagogischer Pflichten" und Prengel (2019) bezeichnet dies – analog zum medizinischen Kunstfehler – als „pädagogischen Kunstfehler" (Krämer & Bagattini, 2015, S. 7).

> Wir brauchen einfach eine Liste von No-Gos, alles, was man nicht tun sollte, um die schlimmsten Auswüchse pädagogischen Fehlverhaltens beim Namen zu nennen und bewusst zu machen. (…) Wir wissen, Fehler passieren überall da, wo Menschen handeln, das wissen auch professionell im Kindergarten tätige Menschen. Es geht nicht um Perfektion, sondern die dauerhafte Aufmerksamkeit für „genügend gutes", ethisch vertretbares Handeln. (Schumann, 2020, Abs. 6)

Pädagogische Kunstfehlerlehre

Dementsprechend lautet die Forderung Prengels, welche sich auf umfangreiche Beobachtungen aus der INTAKT-Studie („Soziale INTerAKTionen in pädagogischen Arbeitsfeldern") stützt, eine „pädagogische Kunstfehlerlehre" zu implementieren – als Orientierung für ethisch korrektes Handeln (Prengel et al., 2016, S. 150f). Die bisherigen empirischen Erkenntnisse zeigen, dass etwa ein Viertel der pädagogischen Interaktionen verletzend oder ambivalent sind, sechs Prozent lassen sich der Kategorie ‚starke Verletzungen, wie Anschreien oder Ignorieren' zuordnen (Prengel, 2019, S. 117f). Auch im elementaren Bildungsbereich wurden ähnliche Muster beobachtet, einschließlich seelischer Gewalt und Vernachlässigung kindlicher Bedürfnisse (Boll & Remsperger-Kehm, 2021, S. 7). Dazu die Autorinnen wörtlich: „Verletzungen beginnen nicht erst da, wo es sich um ein absichtsvolles Verhalten mit dem Ziel der Verletzung handelt (Gewalt)" (ebd., S. 11, Herv. i. Orig.). Oftmals passieren sie unbewusst, weil mit „bester/guter Absicht" (ebd.) ein Kind dazu gebracht werden soll, etwas zu schaffen, auszuprobieren oder durchzuhalten – auch gegen den Willen des Kindes. Manches Mal sind Verletzungen aber auch einfach nicht zu vermeiden, nämlich dann, wenn es um Schutzmaßnahmen geht, die zumeist schnelles Handeln der Fachkräfte erfordern. „Entscheidend hierbei ist, wie dem Kind nachfolgend die Handlung des Erwachsenen vermittelt wird" (ebd.).

Dass pädagogisches Handeln generell „ein Handeln unter Unsicherheit" ist, beschreibt Terhart auch als „ständige Imperfektheit" (1992; zit. n. Ofenbach, 2006, S. 263). Handlungsdruck in konkreten Situationen, bis zu 300 Interaktionen stündlich und hohe Anforderungen durch diese „Gleichzeitigkeit und Komplexität" pädagogischer Verhältnisse beschreiben das nicht „eliminierbare[s] Spezifikum der Professionalität" (ebd., S. 364). Trotzdem ist Wegsehen und Weghören, durch fehlenden Mut oder falsche Loyalität begründet, kein akzeptabler Umgang mit beobachteten seelischen Verletzungen junger Kinder (Boll & Remsperger-Kehm, 2021, S. 15). Eine proaktive Haltung von Fachkräften ist essenziell, um verletztes Verhalten zu verhindern und das Kindeswohl zu schützen (ebd., S. 16).

3. Entwicklung eines Machtbewusstseins

Machtvolles Handeln ist ein unvermeidbarer Bestandteil des pädagogischen Alltags (Hansen et al., 2015, S. 27). Dennoch fällt es Fachkräften oft schwer, ihre Macht über Kinder anzuerkennen, da Macht häufig negativ konnotiert ist und viele Erwachsene aus ihrer eigenen Kindheit das Gefühl erlebter Ohnmacht kennen (Maywald, 2017, S. 6). Zugleich bringt die Macht der Erwachsenen einen großen Gestaltungsspielraum und damit auch eine hohe Verantwortung mit sich, da jede Entscheidung Auswirkungen auf Gegenwart und Zukunft der Kinder hat (Lambrecht & Piezunka, 2020, S. 1). Pädagogik erfordert daher einen verantwortungsvollen Umgang mit dieser Macht (Hansen et al., 2015, S. 27).

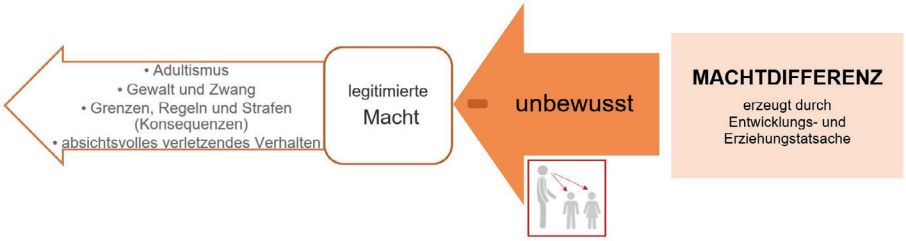

ABB. 1 *Indikatoren unbewusster Erwachsenenmacht (eigene Darstellung)*

Abbildung 1 veranschaulicht die Dynamik unbewusster Machtdifferenz. In der Unbewusstheit liegt die Basis für Gewalt und Zwang gegenüber Kindern, die körperliche oder psychische Machtausübung von Erwachsenen ohne die Einwilligung der Kinder (Hansen et al., 2015, S. 33). Auch das Setzen von Grenzen und das Aufstellen von Regeln wird analog definiert, wenn sie allein von den Erwachsenen bestimmt und durchgesetzt werden (Klein, 2017a, S. 26; Klein, 2017b, S. 32).

‚Grenzen' und ‚Regeln' sind geläufige und oft verwendete Termini in der pädagogischen Praxis, zielen aber in der Tat meist nur auf eine Beschönigung oder Legitimierung erwachsener Machtausübung ab. Ein weiterer Indikator für die unbewusste Machtdifferenz sind Strafen, welche von den Erwachsenen, die sie verhängen, oft verharmlosend als ‚Konsequenzen' bezeichnet werden. Ein unumstößlicher Fakt ist jedoch, dass solche Praktiken in einer gelingenden Pädagogik keinen Platz haben (Klein, 2017b, S. 33). Ebenso wenig wie verletzendes Verhalten (auf seelischer Ebene), das nicht immer bewusst, sondern oft mit „bester/guter Absicht" dahinter geschieht (Boll & Remsperger-Kehm, 2021, S. 11, Herv. i. Orig.).

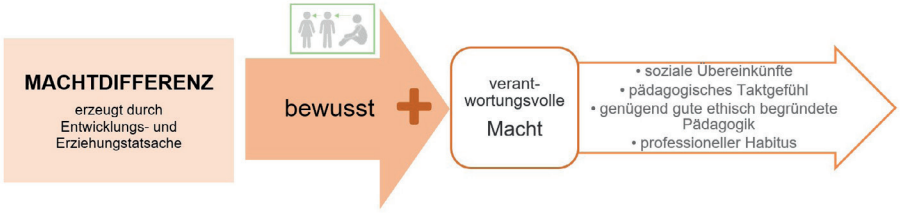

ABB. 2 *Indikatoren bewusster Erwachsenenmacht (eigene Darstellung)*

Ist oder wird die bestehende Machtungleichheit jedoch bewusst, wird Macht von den Erwachsenen verantwortungsvoll und zum Wohle der Kinder eingesetzt (Abbildung 2). Indikatoren dafür sind unter anderem soziale Übereinkünfte, welche an die Stelle ungerechter Grenzen und Regelsysteme treten, weil sie dialogisch mit den Kindern ausgehandelt und vereinbart werden (Klein, 2017a, S. 26). Weiters brauchen Pädagog:innen unter anderem für diese Aushandlungsprozesse Taktgefühl, ein Gespür für das richtige Verhalten in pädagogischen Situationen (Burghardt & Zirfas, 2019, S. 9; Fageth, 2022). Ein professioneller Habitus, der ebenso bewusste Machtverhältnisse sichtbar werden lässt, bildet dafür die „Schlüsseldimension". Dieser Begriff umschreibt mit anderen Worten die (professionelle) Haltung, die alles Denken und Handeln pädagogischer Fachkräfte beeinflusst (Schwer & Solzbacher, 2014, S. 7).

Diese theoretischen Überlegungen verdeutlichen, wie tief Machtverhältnisse in pädagogischen Beziehungen verankert sind und wie wichtig eine bewusste Reflexion dieser Verhältnisse ist. Der nachfolgende empirische Teil untersucht, wie Fachkräfte ihre eigene Macht wahrnehmen und welche Methoden dazu beitragen können, unbewusste Machtverhältnisse sichtbar zu machen.

4. Empirisches Untersuchungsdesign

Für den qualitativ-empirischen Zugang wurde als Methode eine Einzelfallstudie gewählt, welche den Vorteil hat, „(…) tatsächlich einen Einzelfall individuell zu beleuchten" (Döring & Bortz, 2016, S. 215). Bei der Einzelerhebung kommen üblicherweise unterschiedliche Datenerhebungsmethoden zum Einsatz, welche zur umfassenden Untersuchung beitragen. Im Zuge der vorliegenden Arbeit wurden die Methoden der Videographie und des videobasierten Leitfadeninterviews – mit dem Ziel eines Tiefenverständnisses – ausgewählt (Knoblauch, 2014, S. 529). „Bei Einzelfällen sind die Aussagen und beschriebenen Strukturen zunächst prinzipiell auf den konkreten Fall beschränkt", mithilfe „theoriegeleiteter Verallgemeinerung" lassen sich die Ergebnisse aber mit der vorangehenden Theorie vereinbaren. So kann eine einleuchtende „Übertragung auf einen eingegrenzten Gegenstandsbereich argumentiert werden" (ebd., S. 536).

Die Einzelfallstudie wurde in einer ländlich gelegenen eingruppigen Krabbelgruppe in Oberösterreich durchgeführt, welche erst ein Jahr zuvor an den schon länger bestehenden Kindergarten angebaut wurde. Das pädagogische Team (eine Pädagogin und zwei Helferinnen) ist gemeinsam mit den neu aufgenommenen Kindern im Herbst des Vorjahres gestartet – wobei keine von ihnen bis dahin institutionell mit unter 3-jährigen Kindern gearbeitet hat, die gruppenführende Pädagogin (und Leiterin) war zuvor 20 Jahre im Kindergarten tätig.

Beschreibung des Erhebungsinstruments und der Durchführung

Für die Erhebung der Daten der Einzelfallstudie wurde im Mai 2022 sowohl verdeckt als auch offen/nicht-teilnehmend, beobachtet (videographiert). Die Studienautorin befand sich während der Videographie außerhalb des natürlichen Feldes (dem Gruppenraum), womit eine Reaktivität bei den Kindern der Gruppe umgangen werden konnte. Bezugnehmend auf die Erwachsenen ist die Videographie jedoch als offen zu bezeichnen, da diese über die Durchführung informiert wurden (Thierbach & Petschick, 2014, S. 856).

Das im Anschluss an die Erhebung der Videodaten durchgeführte videobasierte Leitfadeninterview wurde mit Unterstützung eines vorbereiteten Interviewleitfadens (für das narrativ-videobasierte Interview) durchgeführt. Darin wurden unter anderem Fragen zur *Situationswahrnehmung* (‚Was fällt dir in dieser Situation auf?'), zur *Emotion* (‚Wie hast du dich dabei gefühlt?'), der *Motivation* (‚Welches Ziel hast du in dieser Situation verfolgt?') beziehungsweise zum *Handlungspotential* (‚Wenn du diese Situation jetzt rückblickend betrachtest – wie zufrieden bist du mit deinem Handeln?') formuliert.

Im weiteren Verlauf wurde die Pädagogin gebeten, die ihr vorgespielten Szenen (vor-ausgewählte Sequenzen der audiovisuell aufgenommenen Fallvignetten vom Vormittag) an jenen Stellen zu stoppen, an denen sie etwas kommentieren wollte, und damit ihre innere Stimme laut werden zu lassen (Helfferich, 2014, S. 565). Die aus dem videographierten Datenmaterial gewonnenen Fallvignetten (Situationsbeschreibungen) heben diejenigen „Dinge, die für die Untersuchung als wichtig erachtet werden[,] hervor" (Agostini, Schratz & Risse, 2018; zit. n. Fageth, 2020, S. 219) und beschreiben differenziert die beobachteten Szenen (Schratz et al., 2012; zitiert nach ebd.) – dadurch bekommen sie „anekdotischen Charakter" (ebd.).

Auswertung

In einem ersten Schritt wurden drei Fallvignetten (FV1 – Morgenkreis; FV2 – Brotteig zu Jausenweckerl verarbeiten; FV3 – Gemeinsame Jause) von Video und Audio in Textform überführt, angelehnt an die erweiterten Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2015, S. 21ff). Nachfolgend werden die drei Fallvignetten inhaltlich gekürzt dargestellt, wobei die für die nachfolgend dargestellten Ergebnisse relevanten Passagen konserviert wurden.

Uhrzeit: 08.50 Uhr · Dauer: 5:30 Minuten
Ort, Setting: Nebenraum, flache Sitzkissen liegen im Kreis auf dem Teppich
Beteiligte Personen: alle anwesenden Kinder (9), gruppenführende Pädagogin, zwei Helferinnen

Fallvignette 1: Morgenkreis (FV1)

Die Pädagogin sitzt mit einer Helferin und acht Kindern im Kreis auf Sitzkissen. Sie hat die Fingerpuppe „Raupe Nimmersatt" auf ihrem Zeigefinger. Vor ihr liegen Obststücke. „Vorher schaut de Raupe so aus. Dann frissts gonz vü Blätter. Und frisst einen Apfel. Und frisst eine …» «Birne.» «Und frisst eine …» «Zwetschke.» «Und frisst eine …» «Marille.» Einige Kinder sprechen mit, andere beobachten.

Maja lehnt sich auf ihre Unterarme, Benjamin legt sich hin. Helferin Agnes signalisiert ihnen, sich wieder aufzurichten. Die Pädagogin fährt fort: „Dann baut sie sich ein Haus. Wie heißt das Haus?" „Kokon." „Eins, zwei, drei, kommt ein …" „Schmetterling." Sie zeigt einen aus einem Taschentuch gemachten Schmetterling.

Während die Pädagogin das Fingerspiel mit Bewegungen wiederholt, legen sich mehrere Kinder in die Mitte. „Miassts euch wieder zruck sitzen, susnt kinnts des net mocha." Sie zeigt Bewegungen, fast alle machen mit. „Wie guad wir des mit unsere Finger do mochn kennan. Do braucht ma jo de Figuren goanet." „Aha." „Aha."

Die Kinder sprechen durcheinander. David sagt: „I hob scho a Tswetske gegessen." „Wos host du gessn?" „Eine Tswetske." „Eine Zwetschke? Und, schmeckt da de?" „Jo." Ein anderer Bub: „Und i hob a so moi a Zwetske gessn." Die Pädagogin wackelt mit ihrem Zeigefinger im Kreis: „Wo is denn eure Raupe Nimmersatt? Bereit?"

Sie wiederholt das Fingerspiel. Einige Kinder sprechen mit, ahmen Bewegungen nach. Es wird unruhiger, manche gähnen. Die Pädagogin hebt ihre Stimme, damit alle sie verstehen.

„Und wir? Was gibtsn heut bei uns zur Jause?" Agnes bringt ein Tablett mit Weckerl und Apfel- sowie Birnenspalten. Die Pädagogin bespricht mit den Kindern, wer beim Zubereiten geholfen hat. Immer wieder gähnen Kinder, manche legen sich hin, hören zu, setzen sich wieder auf. „So, wir waschen jetzt unsere Hände, wei i glaub iazt sats scho hungrig, konn des sein?" „Ja. Jaa." Die Pädagogin beginnt ein Lied zum Händewaschen: „Hände waschen, Hände waschen …"

Uhrzeit: 07.45 Uhr · Dauer: 4:30 Minuten
Ort, Setting: Freispielzeit, im Gruppenraum, gr. Kindertisch mit niedrigen Stühlen rundherum
Beteiligte Personen: gf. Pädagogin, zwei Kolleginnen (Helferinnen), einige Kinder (wechseln)

Fallvignette 2: Brotteig zu Jausenweckerl verarbeiten (FV2)

Ein paar Kinder sitzen am Tisch, vor ihnen liegen Backutensilien. Die Pädagogin setzt sich mit einer Plastikschüssel voller Teig dazu. Sie spricht mit einem Bub: „Mogst du a Weckerl mocha, David?" Er fragt: „Gibt's heut a Essen?" „Na, heut gibt's Weckerl." Sie legt Sara eine Teigkugel aufs Arbeitsbrett und wiederholt für die anderen: „Jeder darf eins machen."

Die Kinder beginnen zu arbeiten. Die Pädagogin bestreut ihre Hände mit Mehl: „Sonst picken eure Finger so." David setzt sich, ein Bub beobachtet still, bis er sein Teigstück bekommt: „I brauch a a Mehl." Die Pädagogin bemehlt ihn. Mathilda kommt an, setzt einen Kuschelhund auf den Fuß der Pädagogin: „Heut is da Wabel do." „Guten Morgen, Wabel.", sagt die Pädagogin. Finn tritt hinzu und fragt: „Deaf i a?" „Jo!", bestätigt sie und hilft weiterhin.den bereits sitzenden Kindern.

Mathilda bekommt einen Teig und arbeitet daran. Sara sprüht mit der Wasserspritzflasche auf alle Teigstücke am Blech. Die Pädagogin reagiert: „Nur deins! Warum duastn olle?" Sie nimmt ihr die Flasche ab, erklärt: „Mit so viel Wasser do werdns nix. Jeder mocht seins." Sie gibt die Spritze Maja und schickt Sara Hände waschen.

Finn bekommt nun auch seine Hände bemehlt und eine Teigkugel. Er formt sein Weckerl. Mathilda arbeitet konzentriert an ihrem Teig. Sara bestreut ihren Teig mit Körnern – nach ihrer Rückkehr aus dem Waschraum. David sagt: „Des is net schön aus." Die Pädagogin ermutigt ihn, es neu zu formen. Mathilda und Desna dürfen nun mit den gleichen Arbeitsschritten ihr Weckerl vorbereiten.

Uhrzeit: 09.10 Uhr · Dauer: circa zehn Minuten
Ort, Setting: Gruppenraum, großer Kindertisch mit niedrigen Stühlen rundherum
Beteiligte Personen: alle anwesenden Kinder (9), gf. Pädagogin, zwei Helferinnen

Fallvignette 3: Gemeinsame Jause

Gemeinsame Jausenzeit, alle neun anwesenden Kinder sitzen am Tisch. Die selbst gebackenen Weckerl, Schüsselchen mit Obst und Wasserkännchen stehen bereit. Die Pädagogin sitzt auf einem Rollsessel, eine Helferin etwas abseits am Fenster.

Die Pädagogin verlässt den Raum, um frisches Wasser zu holen. Währenddessen weist sie Desna darauf hin, dass sie erst ihren Apfel aufessen soll, bevor sie sich einen neuen nimmt. „Do is a Apfel, Desna. Du deafst des ois ersta aufessen." Desna lehnt sich an den Arm der Pädagogin und sagt leise: „Mamamamama." Die Pädagogin bleibt ruhig: „Jo, du konst des nu essn, wenns mogst."

Während der Jause ist es auffallend ruhig, die Kinder sitzen und essen, manche hören aufmerksam zu. Ein Gespräch über die „Raupe Nimmersatt" entsteht. Felix erzählt von seinem Urlaub: „I bin bei dem Urlaub Kamel geritten." Agnes fragt interessiert nach, und alle Kinder hören gespannt zu.

Nach einer Weile steht Desna auf. Die Pädagogin erinnert sie: „Du, wenn du fertig bist, räumst dein Glas bitte weg." Agnes hilft ihr, ihr Foto am Gläserwagen zu finden. Dann wird sie zu Steffi geschickt, die ihr die Hände sauber macht. Die Pädagogin sagt: „Dann gengan mia glei wickeln, Desna?" Diese hüpft freudig neben ihr aus dem Raum in Richtung Bad.

Sara steht mit einem Stück Weckerl in der Hand auf. Agnes schiebt sie sanft zurück: „Sitz di hin. Solang ma essn, bleib ma sitzn." Dann setzt sie sich hinter Sara, sodass sie mit den Knien am Kinderstuhl ansteht und verhindert, dass sie aufsteht.

Das Interview wurde mit Hilfe einer Software für qualitative Datenauswertung (MAXQDA) verschriftet. Im Anschluss daran dienten die transkribierten Dokumente als Basis für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring und Fenzl (2014, S. 543ff). Mit diesem kodierenden Auswertungsverfahren wurde das gesichtete Datenmaterial Kategorien zugeordnet, welche grundsätzlich deduktiv (theoriegeleitet) gebildet wurden. Im Verlauf der Auswertung ergab sich jedoch für die Autorin eine „Kategorienlücke", welche die Bildung einer weiteren, induktiv entwickelten Machtkategorie notwendig machte.

5. Ergebnisse

Auf Basis der vier deduktiven Machtkategorien nach Hansen, Knauer und Sturzenhecker (2015, S. 28f) wurden die signifikantesten Aussagen aus dem Interview (Ankerbeispiele) der jeweiligen Form zugeordnet. Damit wurden Situationen herausgearbeitet, welche die Pädagogin durch die videographische Selbstbetrachtung reflektierte, wie die nachstehenden Tabellen exemplarisch veranschaulichen:

KURZE DEFINITION	ANKERBEISPIEL	KODIERREGEL
Deduktive Kategorie 1 (K1) – Handlungs- oder Gestaltungsmacht		
Aktive Veränderung der sozialen und materiellen Umwelt (z. B. Leiten von Gruppenprozessen, Planung des Tagesablaufes)	*Eigentlich hätte da irgendwer sagen müssen: „Andrea, du redest viel zu lange mit den Kindern. Wir haben einen Hunger, wir gehen Hände waschen." Weil jetzt haben wir dann erst das Händewaschen-Lied auch noch gesungen. Und alleine das Bild (.) / Ich glaube, da gähnen vier Kinder von neun. Oh Gott! (.)* (Z223-226) – aus FV1	Textstellen, die durch machtvolles Handeln/ Gestalten auffallen, welches die Kinder in ihrer sozialen und materiellen Umwelt beeinflusst
K2 – Verfügungsmacht		
Über Ressourcen zu verfügen und diese den Kindern zugestehen/ verweigern (z. B. Zugang zu Räumen, Materialien)	*Und habe die Mathilda gleich hinsitzen lassen. Nicht vorher, wie beim Finn, dass er eigentlich fast fünf Minuten gewartet hat, bis er zu seinem Teig kommt. Weil halt er so ein @geduldiges Kerlchen ist. Mit allen Kindern könnte ich das eh nicht machen. Hm@.* (Z61-64) – FV2	Stellen im Text, in denen Kindern etwas von Erwachsenen zugestanden/ verweigert wird.
K3 – Definitions- oder Deutungsmacht		
Erwachsene Vorstellungen und Ansichten beeinflussen/ dominieren die kindliche Meinungsbildung (z. B. Was ist richtig/ falsch? Was ist gut/ schlecht?)	*Ich bin jetzt dann aus dem Gruppenraum ja rausgegangen und ich kann da jetzt nur beobachten @, dass meine Kollegin das sicher ganz unbewusst gemacht hat, dass sie die Sara eigentlich so ein bisschen geschubst hat / Hm, geschubst ist jetzt falsch – wieder auf ihren Platz gedreht hat, ohne dass sie eigentlich etwas gesagt hat. Vielleicht wäre das besser gewesen, wenn sie einfach mit ihr geredet hätte und ihr gesagt hat: „Du, Sara, ich hätte gerne, dass du beim Essen sitzen bleibst." Oder – äh – nicht einfach das Kind nimmt und das einfach so ohne Worte (.) am richtigen Weg wieder hinbringt oder halt am richtigen Platz hinsitzt. Hm. Ist mir da jetzt einfach aufgefallen. Muss ich mit ihr besprechen.* (Z75-83) – FV3	Textstellen, in denen Machtausübung darauf abzielt, anderen Menschen die eigene Meinung/ Ansicht diktieren zu wollen bzw. ihnen eigene Vorstellungen dominant vorzuleben
K4 – Mobilisierungsmacht		
Kinder werden dazu gebracht/animiert, den eigenen Anliegen/Ideen zu folgen	*Es wundert mich, dass er jetzt noch immer Interesse zeigt, @der Finn, obwohl ich ihn vorher so kalt stehen gelassen habe@. Also, ja. „Danke Finn!"* (Z53-54) – FV2	Textstellen, in denen Kinder zu etwas bewegt werden, was sie sonst nicht denken/tun würden

TAB. 1 Kodierleitfaden – deduktive Kategorien

Aus der Sichtung des vorhandenen Datenmaterials hat sich die induktive Bildung einer fünften Machtkategorie ergeben. Diese meint, dass die Erwachsenen die Macht darüber haben, kindliches Verhalten beziehungsweise die Absicht hinter kindlichem Handeln zu interpretieren, zu bewerten und ihm eine bestimmte Absicht zu unterstellen, um damit ihr machtvolles Handeln zu rechtfertigen. Grundlage dafür sind oftmals „subjektive Theorien" (oder „Alltagstheorien"), welche eine durch eigene Erfahrungen implizit gewordene Selbst- und Weltsicht meinen. Sie erklären, prognostizieren und ermöglichen Schlussfolgerungen – parallel zu ‚objektiven' wissenschaftlichen Theorien (Groeben et al., 1988, S. 18f).

TEXTSTELLE	PARAPHRASE	GENERALISIERUNG
K5 – Zuschreibungsmacht		
Uns kommt vor, sie versteht alles, will aber nicht immer alles verstehen. Und das ist mir da jetzt bei der Jausensituation wieder ein bisschen bewusst geworden. Dass sie genau gewusst hat, um was es geht, aber sie einfach so tut, wie wenn sie es nicht verstehen möchte. (Z114-117) – aus FV3	Textstellen, in denen implizite subjektive Theorien zu Zuschreibung/Bewertung von Verhalten führen	Das Verhalten der Kinder (bzw. die Absicht dahinter) wird interpretiert/bewertet (z. B. Handlungsabsicht wird unterstellt)

TAB. 2 *Kodierleitfaden – induktive Kategorie*

Im Gesamten zeigen die Resultate, dass viele unbewusste Machthandlungen durch die Selbstbetrachtung ins Bewusstsein gerufen wurden, denn die Pädagogin reflektierte durch lautes Nachdenken ihr eigenes und das pädagogische Tun ihrer beiden Kolleginnen. Zwar formulierte sie all ihre Aussagen, ohne den Terminus „Macht" zu verwenden, trotzdem wurde unter anderem an der nachfolgenden Stelle machtvolles Handeln (der Erwachsenen) relativ eindeutig umschrieben und reflektiert: *„Da wars eigentlich voll lieb: Da Finn sagt: ‚Darf ich auch?' Und ich sage: ‚Ja!' Und @lass ihn eigentlich voll kalt stehen. … Ähm. Ist ein bisschen falsch gelaufen"* (FV2, Z36-40). Zudem lieferte das videobasierte Leitfadeninterview einige Belege dafür, dass die Pädagogin durch die Betrachtung ihres eigenen Handelns zu Einsichten kam und dadurch gleichzeitig Handlungsalternativen entwickelte: *„Aber, dass wir da bedürfnisorientiert arbeiten, da muss ich an mir noch ein bisschen arbeiten. Das muss ich ein bisschen anders noch (.) machen."* (Z184-186), *„Und nachdem (.) mir so Sachen gut auffallen, möchte ich das auf alle Fälle mit ihnen besprechen"* (Z210-211).

6. Diskussion

Am Ende ist festzuhalten, dass Macht, als fester Bestandteil menschlicher Beziehungen, vor allem im professionellen (elementar)pädagogischen Kontext erhöhte Aufmerksamkeit verdient – da Erwachsene grundsätzlich immer über mehr Macht

verfügen als (junge) Kinder und diese soziologische Tatsache jedoch vielen in diesem Bereich Tätigen nicht bewusst zu sein scheint.

Täglich üben Pädagog:innen Macht über Kinder aus, was deren Gegenwart und Zukunft erheblich beeinflusst (Lambrecht & Piezunka, 2020, S. 1). Das Erkennen und Abbauen adultistischer Verhaltensweisen (Richter, 2013, S. 3), die Aufmerksamkeit für „genügend gutes" und ethisch vertretbares Handeln (Schumann, 2020, Abs. 6) und eine proaktive Haltung verletzendem Verhalten Erwachsener Kindern gegenüber (Boll & Remsperger-Kehm, 2021, S. 16) können Eckpfeiler in der Bewusstmachung des Machtungleichgewichtes zwischen Groß und Klein sein. So kann legitimierte Machtausübung aufgedeckt werden und zu einer verantwortungsvollen „treuhänderische[n], ausschließlich am Wohl des Kindes" (Maywald, 2017, S. 6) ausgerichteten Macht weiterentwickelt werden.

Ergänzend zur theoretischen Erarbeitung dieses Themas konnten durch die Durchführung einer Einzelfallanalyse interessante empirische Ergebnisse gewonnen werden. Mitunter konnte gezeigt werden, dass pädagogische Reflexion mittels videographischer Selbstbetrachtung nicht nur unkompliziert in der Umsetzung, sondern auch reich an Erkenntnissen und „Aha-Momenten" sein kann. Eine zentrale Erkenntnis der theoretischen Erarbeitung in Verbindung mit der durchgeführten empirischen Untersuchung ist, dass es in jedem Fall als pädagogische Verantwortung gesehen werden kann, dass das Fachpersonal in elementaren Kinderbildungs- und betreuungseinrichtungen sein Augenmerk auf die große Machtdifferenz und den daraus resultierenden enormen Gestaltungsspielraum der Erwachsenen legt. Jede Pädagogin und jeder Pädagoge kann darüber entscheiden, diese Macht im Sinne der Kinder und zu ihrem Wohle einzusetzen. Wobei es keinesfalls darum geht, „schwärmerisch Ideale [zu] glorifizieren" (Prengel, 2020, S. 67), sondern darum, ein „nüchternes Verhältnis zu Macht" zu entwickeln (Maywald, 2017, S. 9). Denn Macht ist ein „Möglichkeitsraum", den Erwachsene und Kinder sich teilen (Liebel, 2020, S. 307).

Literatur

Arendt, H. (2024). *Macht und Gewalt* [1970], herausgegeben von Thomas Meyer. München: Piper.

Bernfeld S. (2016). *Sozialistische Pädagogik und Schulkritik. Gesammelte Werke, Band 8.* Herausgegeben und mit einem Nachwort von Ulrich Herrmann. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Boll A. & Remsperger-Kehm, R. (2021). *Verletzendes Verhalten von Fachkräften*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/verletzendes-verhalten-von-fachkra%CC%88ften

Burghardt D. & Zirfas J. (2019). *Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel.* Weinheim Basel: Beltz Juventus.

BMBWF (2020). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Endfassung.* Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html

Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende.* (6. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.

Döring, N. & Bortz J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. (5. Aufl.). Berlin: Springer.

Fageth, B. (2022). *Pädagogischer Takt in der Elementarpädagogik. Problemgeschichtliche Rekonstruktion und empirische Konkretisierung.* Weinheim: Beltz Juventa.

Groeben N., Wahl D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts.* Tübingen: Francke.

Hansen R., Knauer R. & Sturzenhecker, B. (2015). *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Weimar: Verlag das Netz.

Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Berlin: Springer VS.

Klein, L. (2017a). „Wenn ich eine Frage gestellt bekomme, muss ich sie beantworten." Regelkataloge sind ein Spiegel der Machtverteilung in der Kita. *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 147(4), 26–29.* Stuttgart: Klett-Kita.

Klein, L. (2017b). Grenzen setzen, ohne zu beschämen. Wie wertschätzende Grenzziehung gegenüber Kindern gelingen kann. *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 147(4), 32–33.* Stuttgart: Klett-Kita.

Knauer, R. & Hansen, R. (2010). Zum Umgang mit Macht in Kindertageseinrichtungen. Reflexionen zu einem häufig verdrängten Thema. *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 140(8), 24–28.* Stuttgart: Klett-Kita.

Knoblauch, H. (2014). Ethnographie. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 521–528). Berlin: Springer VS.

Krämer, F. & Bagattini, A. (2015). *Pädagogikethik – ein blinder Fleck der angewandten Ethik?* Verfügbar unter: https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2018/01/Kaemer_Bagattini_Arbeitspapier.pdf

Lambrecht, J. & Piezunka, A. (2020). *Macht(losigkeit) in Kita und Schule.* Verfügbar unter: https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2020/02/Lambrecht_Piezunka_Macht_final.pdf

Liebel, M. (2020). *Unerhört. Kinder und Macht*. Weinheim: Beltz Juventa.

Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–558). Wiesbaden: Springer VS.

Maywald, J. (2017). Machtausübung in pädagogischen Beziehungen. Kinderrechte sind Schutz vor Machtmissbrauch. *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 147(4), 6–9.* Stuttgart: Klett-Kita.

Ofenbach, B. (2006). *Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert.* Würzburg: Königshausen & Neumann.

Prengel, A., Tellisch, C., Wohne, A. & Zapf, A. (2016). Lehrforschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34(2)*, 150–157.

Prengel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz.* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen: Barbara Budrich.

Prengel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen.* Weinheim: Beltz.

Rabe-Kleberg, U. (2017). Erzieherinnen und Macht. Fünf Thesen zu gefühlter Machtlosigkeit und tatsächlicher Machtausübung. *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 147(4), 14–16.* Stuttgart: Klett-Kita.

Richter, S. (2013). *Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz.* Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf

Ritz, M. (2008). Adultismus – (un)bekanntes Phänomen: „Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?". In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Kinderwelten: Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (S. 165–173). Freiburg im Breisgau: Herder.

Ritz, M. (2021). Die Erwachsenen bestimmen. *Welt des Kindes, 9(5), 16–19.* Freiburg: Lambertus.

Schumann, C. (2020). *Wir brauchen eine Liste von No-Gos, um die schlimmsten Auswüchse pädagogischen Fehlverhaltens bewusst zu machen.* (Interview mit Annedore Prengel). Verfügbar unter: https://blog.bildungsserver.de/wir-brauchen-eine-liste-von-no-gos-um-die-schlimmsten-auswuechse-paedagogischen-fehlverhaltens-bewusst-zu-machen/

Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2014). *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Thierbach, C. & Petschick, G. (2014). Beobachtung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 855–866). Berlin: Springer VS.

Weber, M. (2002). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie [1980].* (5., revidierte Auflage), besorgt von Johannes Winckelmann. Tübingen: Mohr Siebeck.

PH student papers 1(1), 2025
https://doi.org/10.17883/ph-sp-2025-01
https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph-sp

PÄDAGOGISCHE HORIZONTE
»STUDENT PAPERS«

Achtung, Kinderperspektive!

Chancen und Herausforderungen für die Entwicklung eines forschenden Habitus bei der Implementierung des Kinderperspektivenansatzes für Pädagog:innen in der elementarpädagogischen Praxis

Iris Wölflingseder

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
i.woelflingseder@inext.at

EINGEREICHT 25 OKT 2024 ÜBERARBEITET 28 DEZ 2024 ANGENOMMEN 20 FEB 2025

Die in diesem Beitrag vorgestellte Bachelorarbeit (Wölflingseder, 2021) untersuchte den Kinderperspektivenansatz (Nentwig-Gesemann et al., 2021) und dessen Potenzial, eine forschende Haltung bei Elementarpädagog:innen zu fördern. Der theoretische Teil beleuchtet die Relevanz der Kinderperspektive in der Qualitätsentwicklung von Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen. Empirisch wurden leitfadengestützte Interviews mit Fachkräften (n = 4) geführt und ausgewertet, die das Konzept bereits in der Praxis anwenden. Die Ergebnisse zeigen, dass der Kinderperspektivenansatz das Potenzial hat, die pädagogische Praxis zu verändern. Der Ansatz ermöglicht eine tiefgreifendere Reflexion des pädagogischen Handelns. Wenn Fachkräfte die Stimmen der Kinder ernst nehmen, entsteht nicht nur eine wertvollere Beziehung zu den Kindern, sondern auch eine dynamische, sich kontinuierlich weiterentwickelnde Lernumgebung. Dies stärkt sowohl die Professionalität der Pädagog:innen, als auch die Qualität der gesamten Einrichtung.

SCHLÜSSELWÖRTER: Kinderperspektivenansatz, Forschende Haltung, Professionalisierung, Qualitätsentwicklung, Frühkindliche Bildung

1. Ausgangslage

In der gegenwärtigen Diskussion um die Qualitätsentwicklung in der Elementarpädagogik wird zunehmend die Bedeutung der Perspektiven von Kindern betont. Diese Entwicklung stützt sich auf die wissenschaftliche Erkenntnis, dass Kinder als aktive Mitgestalter ihrer Lern- und Bildungsprozesse eine zentrale Rolle in der internen Qualitätsentwicklung von Bildungseinrichtungen spielen (Clark & Moss, 2011; Nentwig-Gesemann et al., 2018; 2021; Roux, 2002). Nach Nentwig-Gesemann et al. (2021) bleibt in der Wissenschaft sowie in der Praxis die tatsächliche Einbindung der Kinderperspektive jedoch oft lückenhaft oder oberflächlich. Die überwiegend eingesetzten standardisierten Qualitätsentwicklungsverfahren, wie beispielsweise

© 2025 die Autor:innen. Dieser Open-Access-Artikel ist unter CC BY SA 4.0 lizenziert.

die Kindergarten-Skala (KES-RZ, Tietze & Roßbach, 2017) oder die NUBBEK-Studie (Beckh, Mayer, Berkic & Becker-Stoll, 2015), erfassen pädagogische Qualität primär anhand von extern vorgegebenen Kriterien. Diese Verfahren bieten zwar eine gewisse Vergleichbarkeit, lassen aber die subjektiven Sichtweisen der Kinder weitgehend unberücksichtigt (Nentwig-Gesemann et al., 2021).

Die Rechte auf Mitsprache und Partizipation, wie sie in der UN-Kinderrechtskonvention festgelegt sind, bilden das zentrale Fundament moderner Bildungs- und Erziehungspläne seit 2004 in Deutschland und seit 2009 in Österreich. Diese rechtlichen und pädagogischen Rahmenbedingungen legen fest, dass Kinder nicht nur passive Empfänger von Bildungsangeboten sein sollen, sondern aktive Mitgestalter ihrer Bildungs- und Betreuungsumwelt (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2009). Gleichzeitig stellt dies pädagogische Fachkräfte vor besondere Herausforderungen. Ein zentrales Problem besteht darin, dass Pädagog:innen zwar theoretisches Wissen besitzen, es jedoch an einer forschenden und reflexiven Haltung mangelt, um dieses fundierte Wissen in der Praxis situations- und kindorientiert anzuwenden (Fageth, 2022; Nentwig-Gesemann, 2007; Weltzien, 2014). Auf Basis des Habitus-Konzepts von Pierre Bourdieu lässt sich erklären, dass zahlreiche pädagogische Routinen durch tief verankerte Denkmuster und soziale Prägungen gesteuert werden. Diese Routinen werden häufig unreflektiert übernommen und stehen einer flexiblen, kindzentrierten Praxis im Weg (Nentwig-Gesemann, 2007; 2017).

Die Erhebung kindlicher Perspektiven erfordert nach Nentwig-Gesemann et al. (2021) spezifische methodische Kompetenzen sowie eine offene, reflektierte Haltung gegenüber den subjektiven Sichtweisen der Kinder. Um die o. a. Routinen zu durchbrechen, ist die Entwicklung einer „forschenden Haltung" erforderlich – einer Haltung, die es Fachkräften ermöglicht, ihre Handlungen kontinuierlich zu hinterfragen und neue, kindzentrierte Perspektiven einzunehmen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; Nentwig-Gesemann, 2007; 2017; Weltzien, 2014). Die Implementierung des Kinderperspektivenansatzes soll hierbei eine Brücke bauen (Nentwig-Gesemann, 2021). Die in diesem Beitrag vorgestellte Bachelorarbeit von Wölflingseder (2021) greift diese Thematik auf und untersucht, wie der Kinderperspektivenansatz zur Förderung einer forschenden Haltung beitragen kann.

2. Theoretischer Hintergrund

Im Fokus der Arbeit steht der Kinderperspektivenansatz, der unter der Leitung von Iris Nentwig-Gesemann (2021) entwickelt wurde. Der Kinderperspektivenansatz (KPA) bildete sich aus zwei deutschen Praxis- und Forschungsprojekten, die „QuaKi-Studie" (2018) und „Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in KiTas" (2020) und greift unter anderem auf etablierte Studien wie die internationale Forschung des Mosaic Approach (Clark & Moss, 2011) zurück, um die Bedeutung der

aktiven Beteiligung der Kinder an der Qualitätsentwicklung in Bildungseinrichtungen zu unterstreichen. In den Studien zeigt sich, dass Kinder durchaus in der Lage sind, ihre Sichtweisen klar zu formulieren und aktiv an der Gestaltung von Qualitätsentwicklungsprozessen mitzuwirken (Clark & Moss, 2011; Nentwig-Gesemann et al., 2021). Den Kern des Kinderperspektivenansatzes bildet nach Nentwig-Gesemann et al. (2021) die Dokumentarische Methode, die es ermöglicht, sowohl explizite als auch implizite kindliche Erfahrungen und Sichtweisen zu rekonstruieren und folglich die Qualitätsentwicklung der pädagogischen Einrichtung zu fördern (Bohnsack et al., 2013).

Darüber hinaus wird die zunehmende Bedeutung einer „forschenden Haltung" von Pädagog:innen in der Professionalisierung thematisiert (Hover-Reisner, 2020; Nentwig-Gesemann, 2017; von Ballusek et al., 2017; Weltzien, 2014). Eine forschende Haltung zeichnet sich durch die Fähigkeit von Fachkräften aus, sich laufend „kritisch, forschend-fragend und reflexiv" (Nentwig-Gesemann, 2017, S. 240) mit pädagogischen Routinen, Herausforderungen, allgemeinen Bewertungen und scheinbaren Selbstverständlichkeiten in der Praxis auseinanderzusetzen (Nentwig-Gesemann, 2007).

Forschende Haltung als professionelle Schlüsselkompetenz?!

Nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, S. 11) erfordert eine „forschende Haltung", dass Fachkräfte über eine fundierte Reflexions- und Selbstreflexionsfähigkeit verfügen. Pädagog:innen müssen in der Lage sein, ihre pädagogischen Handlungen auf Grundlage theoretischen Wissens und praktischer Erfahrung zu analysieren. Eine forschende Haltung umfasst dabei die Fähigkeit, nicht nur auf standardisierte, vorgefertigte (didaktische) Programme zurückzugreifen, sondern die eigene Praxis kontinuierlich zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Dies erfordert die Bereitschaft, pädagogische Prozesse im Lichte situativer Gegebenheiten sowie individueller Entwicklungs- und Lernbedürfnisse der Kinder immer wieder neu zu reflektieren (Nentwig-Gesemann, 2007; 2017). Die Notwendigkeit einer solchen Haltung wird in der Fachliteratur als zentrales Element für die Qualitätsentwicklung im frühkindlichen Bildungsbereich angesehen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2016; Nentwig-Gesemann, 2017). Die Frage, ob diese forschende Haltung eine spezifische, erlernbare Kompetenz oder vielmehr eine habitualisierte Praxis ist, steht im Mittelpunkt der Auseinandersetzung.

Zusammenwirken von Kompetenz, Haltung und Habitus

Die Begriffe Kompetenz, Haltung und Habitus sind zentrale Themen in der Professionalisierungsdebatte der Elementarpädagogik. Sie sind eng miteinander verbunden und beeinflussen das pädagogische Handeln von Fachkräften in einem anspruchsvollen und sich stetig wandelnden Berufsfeld. In der kritischen Diskussion zur forschenden Haltung als professionelle Schlüsselkompetenz oder habitualisier-

te Praxis zeigt sich, dass die stetig wachsenden Anforderungen an pädagogische Fachkräfte in der Elementarpädagogik eine reflektierte und theoretisch fundierte Haltung erfordern (Hover-Reisner, 2020; Nentwig-Gesemann, 2017; von Ballusek et al., 2017; Weltzien, 2014). Basierend auf theoretischen Überlegungen bedeutsamer Vordenker wie Kant, Herbart und Bourdieu wird deutlich, dass der Habitus einer Fachkraft – geprägt durch soziale und gesellschaftliche Einflüsse – im Professionalisierungsprozess eine zentrale Rolle spielt. Dabei ist die Verbindung von Theorie und Praxis, die etwa durch die Arbeit mit Dilemma-Situationen oder durch Methoden wie die videobasierte Fallanalyse hergestellt werden kann, für die Qualitätsentwicklung entscheidend (Fageth, 2020; Nentwig-Gesemann, 2007; 2017). Die Habitualisierung einer forschenden Haltung ist ein Prozess, der über Reflexion und kontinuierliche Praxis (weiter-)entwickelt wird (Nentwig-Gesemann, 2007).

3. Empirische Untersuchung

3.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Das Forschungsdesign wurde auf einen qualitativen Forschungszugang ausgerichtet, um die Komplexität und Tiefe der pädagogischen Erfahrungen von Fachkräften zu erfassen. Ziel der Untersuchung war es, die Chancen und Herausforderungen zu beleuchten, die bei der Implementierung des Kinderperspektivenansatzes in elementarpädagogischen Einrichtungen für die Entwicklung eines forschenden Habitus bei pädagogischen Fachkräften entstehen. Der Forschungsprozess begann mit einer umfangreichen Literaturrecherche, um die theoretischen Grundlagen des Kinderperspektivenansatzes und der forschenden Haltung zu skizzieren.

Die Untersuchung basierte auf vier leitfadengestützten Interviews mit pädagogischen Fachkräften aus zwei oberösterreichischen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen, die in die Pilotphase des Kinderperspektivenansatzes in Oberösterreich involviert waren. Die Interviewten waren alle weiblich und im Alter von 23 bis 42 Jahren. Das Durchschnittsalter ergibt einen Mittelwert von rund 35 Jahren ($M = 35{,}25$). Die Interviewten weisen zudem eine breite Varianz der Dienstjahre von drei bis 22 Jahren auf. Ziel war es, möglichst vielfältige Perspektiven auf die Praxis des Kinderperspektivenansatzes zu erfassen und einen Vergleich der unterschiedlichen Erfahrungen und Entwicklungsprozesse zu ermöglichen.

Die leitfadengestützten Interviews folgten einer strukturierten Makroplanung. Die interviewten Fachkräfte wurden zunächst nach ihrem beruflichen Werdegang sowie soziodemografischen Aspekten befragt. Im Hauptteil wurde näher auf die persönlichen Erfahrungen in der konkreten Umsetzung des Kinderperspektivenansatzes in der Praxis eingegangen. Die interviewten Personen wurden anhand von offen gestellten und erzählgenerierenden Fragen zur pädagogischen Rolle/Haltung während des Implementierungsprozesses angeregt, über ihre persönlichen Erfah-

rungen und Einstellungen zu sprechen. Zum Abschluss hatten die Interviewten die Möglichkeit, zusätzliche Gedanken oder Anmerkungen einzubringen.

3.2 Auswertung

Gemäß vereinfachter Transkriptionsregeln wurden die vier Leitfadeninterviews transkribiert, wobei Dialekt und Umgangssprache geglättet wurden, um den Gesprächsinhalt klar abzubilden. Die Transkripte bildeten die Grundlage für eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Die regelgeleitete deduktive Bildung der Hauptkategorien (Tabelle 1) wurde auf drei spezifische Forschungsfragen ausgerichtet und basierte auf wesentlichen Erkenntnissen, die aus dem theoretischen Hintergrund gewonnen werden konnten.

Die bewusste, willentliche Anstrengung	Welches methodisch-didaktische, theoretisch-fundierte wie auch implizite Wissen erläutern elementarpädagogische Fachkräfte, um den Kinderperspektivenansatz mitsamt den dazugehörigen Erhebungsmethoden in der Praxis ausführen zu können?	K1 Kompetenz
Die Einsicht in die Notwendigkeit	Was zeichnet das pädagogische Rollenverständnis und konkrete Handeln von elementarpädagogischen Fachkräften in der praktischen Umsetzung des Kinderperspektivenansatzes aus und wie artikuliert sich der pädagogische Umgang mit herausfordernden Situationen und Irritationen während der Implementierungsphase?	K2 Haltung
Das (unbewusste) Gewissen	Worin und wodurch charakterisiert sich das pädagogische Ethos von elementarpädagogischen Fachkräften, die den Kinderperspektivenansatz in der Praxis ausführen?	K3 Habitus

TAB. 1 *Deduktive Bildung der Hauptkategorien*

Ein detaillierter Kodierleitfaden, der Definitionen, Textbeispiele und Kodierregeln beinhaltete, unterstützte die Kategorisierung. Die Textstellen wurden den Kategorien durch Farbmarkierungen zugeordnet. Diese Vorgehensweise (Mayring, 2015) ermöglichte eine präzise und fundierte Analyse der Interviewinhalte.

Kategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel (bei Bedarf)
K1 Kompetenz	K1a Explizites, wissenschaftlich, theoretisches Wissen	Die Kategorie bezieht sich auf Wissen, welches formell im Rahmen einer Aus-, Weiter- oder Fortbildung, erworben wurde und einen wissenschaftlichen Hintergrund beinhaltet.	„Das haben wir auch gelernt, wie bringt man die Kinder dazu – Gesprächsführung mit den Kindern –, dass sie wieder ein bisschen mehr erzählen und nicht nur Ja und Nein sagen, sondern dass sie wirklich etwas erzählen können" (I-04, Z: 226-228)	
	K1b Implizites Erfahrungswissen	Wissen, welches aus handlungsleitenden Orientierungen, Wertehaltungen und persönlichen Einstellungen und Erfahrungen entsteht (persönliche Biografie).	„Das ist schon etwas Gutes, wenn man das so spürt und wenn man einfach nur sagt, da darf ich wieder lernen, da darf ich wieder etwas Neues entwickeln, aus etwas Neuem schöpfen." (I-03, Z: 383-385)	
	K1c Methodisch-didaktische Fähigkeiten und Fertigkeiten	Diese Kategorie beinhaltet das Wissen um die Anwendung bestimmter elementarpädagogischer Lern- und Arbeitsmethoden.	„Man begibt sich rein, man macht den Prozess von der Erhebung durch und im Nachhinein schaut man es sich ja nochmal an und geht das nochmal ganz bewusst an." (I-02, Z: 281-283) „wenn ich gezielt eine [Erhebungsmethode] machen will, brauche ich auf jeden Fall noch die Zeit, dass ich mich reinlese. Vorbereitung, einfach das Ganze durchdenken." (I-02, Z:123-124)	
K2 Haltung	K2a Pädagogische Verantwortung	Alle Textstellen, die auf das Pflichtbewusstsein von pädagogischen Fachkräften und deren Verantwortung ihrer Berufsrolle und des pädagogischen Handelns hinweisen (Bildung, Betreuung und Erziehung).	„Es bedarf schon einer Planung, weil wir sind durchs ganze Haus gezogen. Natürlich muss ich wissen, dass meine anderen Kinder auch betreut sind und dass genug Leute da sind." (I-03 - Z: 147-149)	In den Textstellen sei auf die Gewissenhaftigkeit/das Gewissen einer päd. Fachkraft zu achten.
	K2b Interesse und Motivation	Die Fähigkeit, sich für bestimmte Situationen, Menschen oder Gegenstände bewusst und willentlich zu entscheiden und daraus die Bereitschaft zu entwickeln, sich darauf einzulassen.	„Ich war eigentlich gleich Feuer und Flamme, das bin ich bis heute noch. Ich bin recht froh, dass ich dabei sein darf, dass ich das kennenlernen darf, auch das Material, und ich finde es einfach, es macht etwas mit einem" (I-03, Z: 57-59)	Alle jene Textstellen, die auf eine bewusste und willentliche Anstrengung der päd. Fachkraft hinweisen.
	K2c Umgang mit Fremdheit und Irritation	Alle Textstellen, die auf einen Umgang mit spontanen, unwillkürlichen und verunsichernden Situationen hinweisen.	„Es ist nicht das geworden, was ich mir vorgestellt habe, aber ich finde, es ist trotzdem etwas Tolles geworden. Das verlangt einfach von einer Pädagogin Flexibilität und Offenheit total. Und auch das, dass ich mich auf die Kinder einlassen kann." (I-02, Z: 171-174)	Textstellen, die eine Verunsicherung/Verwirrung bei der päd. Fachkraft hervorrufen.

Kategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel (bei Bedarf)
K3 Habitus	K3a Inneres Gewissen – Vertrautheit	Diese Kategorie bezieht sich auf die „reflektierende Urteilskraft" und Selbstreflexion der päd. Fachkraft; häufig auch als innere Stimme bekannt (Fageth, 2020, S. 77). Grundsätze (pädagogischen Handelns) werden zum inneren Gewissen, die Gedanken und die tatsächliche Handlung werden bewusst nicht mehr hinterfragt.	„Meiner Meinung nach heißt Kinderperspektive, ich muss die Meinung des Kindes, die Perspektive des Kindes in meine Bildungsarbeit integrieren können." (I-04, Z:297-298) „Wenn ich da ganz gezielt an das denke mit der Gruppendiskussion oder einen Dialog, das machen wir im Alltag doch ständig, denke ich mir. Wir machen doch ständig im Morgenkreis Gruppendiskussionen oder führen Dialoge." (I-02, Z: 125-126)	Jene Textstellen, die eine Vertrautheit/(Selbst-) Verständlichkeit der päd. Fachkraft in die grundlegende Richtigkeit der eigenen Ideen und Anschauungen hervorrufen. Leitgedanke: „Das ist so!"
	K3b Intuitive Denk- und Handelsstrategien im pädagogischen Setting	Unbewusste und unterbewusste verinnerlichte pädagogische Verhaltens- und Denkweisen einzelner Personen oder Gruppen, die im tatsächlichen Handlungsvollzug der jeweiligen Person oder Gruppe nicht bewusst sind, jedoch für außenstehende (gelegentlich) erkennbar.	„Ich habe da die Kinder frei auswählen lassen, welche Fotos von denen, die sie gemacht haben, gerne hernehmen würden. Wir haben es dann ausgedruckt, gemeinsam mit den Kindern." (I-02, Z: 87-89) „Dass man das Kind in die Bildungsarbeit integriert. Also, die Meinung des Kindes wirklich in die Bildungsarbeit [reinbringt]." (I-04, Z: 281-282)	

TAB. 2 *Auszug Kodierleitfaden*

3.3 Ergebnisse

Die Ergebnisse lassen sich entlang der Kategorien Kompetenz, Haltung und Habitus differenzieren und werden nachfolgend durch konkrete Beispiele, die aus der Bachelorarbeit herausgenommen wurden, veranschaulicht.

3.3.1 Kompetenz

Um den Kinderperspektivenansatz in der Praxis umsetzen zu können, benötigte es, den interviewten Fachkräften gemäß, Zeit und Bereitschaft, sich mit dem theoretischen Ansatz sowie den methodischen Materialien auseinanderzusetzen und das pädagogische Wissen zu vertiefen. Von den Teilnehmerinnen wurde in einem Selbststudium ein erstes begriffliches und theoriebezogenes Hintergrundwissen erarbeitet. In kollegialem Austausch wurden die ersten theoriegeleiteten Erkenntnisse mit Kolleg:innen aus den internen Einrichtungen geteilt. Eine Fachkraft äußerte sich dazu folgendermaßen: *„[…] ich finde diesen Methodenschatz an sich schon als sehr, sehr hilfreiches Arbeitsinstrument. Ich habe mir ganz viel auch diese Reflexions-*

fragen schon zur Seite genommen und habe mir das wirklich für meine tägliche Praxis schon ganz viel herausholen können" (I-01, Abschnitt 8).

Von einer Fachkraft (I-02, Abschnitt 36) wurden die Methodenschätze am Beginn als herausfordernd, geistig sehr anspruchsvoll und schwer verständlich empfunden. Im Zuge einer intensiveren Auseinandersetzung und in der praktischen Anwendung konnte sie daraufhin die theoretischen Inhalte für sich gut modifizieren, um „selbst gut damit arbeiten" zu können.

Neben fachlichem Wissen sind laut den interviewten Fachkräften personale Kompetenzen wie Offenheit und Authentizität erforderlich, um den Meinungen und Sichtweisen der Kinder unvoreingenommen zu begegnen. Eine Fachkraft (I-04, Abschnitt 34) beschrieb die Notwendigkeit, „offen für die Meinungen und Äußerungen des Kindes" zu sein. Dabei lag ein zentraler Fokus der Interviewten bei der Gesprächsführung mit Kindern. Die Fähigkeit, zuzuhören und Kinder aussprechen zu lassen, wurde als zentrales Element hervorgehoben. In der Reflexion über Videoaufnahmen erkannten die Fachkräfte, dass sie fokussierter zuhören und den Kindern mehr Raum für Gespräche lassen müssen (I-03, Abschnitt 8).

3.3.2 Haltung

Ein zentrales Thema, welches in den Interviews mehrmals angesprochen wurde, war das partizipative Rollenverständnis und eine beziehungsorientierte Haltung den Kindern gegenüber. Die Fachkräfte betonten unter anderem, dass die Beziehungsgestaltung durch „wahres Interesse" und „Echtheit" geprägt sein muss (I-02, Abschnitt 24). Eine Pädagogin (I-01, Abschnitt 18) äußerte sich dahingehend: *„ein Fokus war, in Kontakt und in Beziehung zu treten mit einem Kind. Aber ich glaube, durch das wahre Interesse oder es wirklich zu zeigen, du interessiert mich mit deinen Interessen und deinen Ausdrücken, du interessierst mich, hat etwas verändert, das hat das tiefer gemacht, ja".* Folgendes Zitat (I-02, Abschnitt 20) stützt die Erkenntnis, dass sie sich in einer gleichberechtigten Beziehung mit den Kindern befanden: *„Ich finde, auch Teamfähigkeit, weil in der Situation sind das Kind und ich ein Team. Wir sind ein Team, wir arbeiten gemeinsam daran […]. Es ist nicht, so dass ich sage: ‚Ich bin die Pädagogin, du das Kind', sondern wir sind ein Miteinander. Wir sind einfach ein Team".*

Durch die Teilhabe, Beteiligung und Mitbestimmung der Kinder bei pädagogischen (Alltags-)Themen, die die Kinder betrafen, wurden bei den interviewten Pädagoginnen Denkprozesse angestoßen, sich auch bewusst mit ihrer Berufsrolle zu befassen. Elementarpädagogische Fachkräfte begegneten herausfordernden und irritierenden Situationen durch Offenheit, Diversität, Flexibilität, Bereitschaft, Akzeptanz und Sich-Einlassen (I-03, Abschnitt 34; I-04, Abschnitt 18). Dabei wurde die pädagogische Kompetenz der (Selbst-)Reflexion in den Interviews zum Thema gemacht. Den Fachkräften dienten als Hilfsmittel zur Selbstreflexion, um verinnerlichte Muster, Rollenbilder und Handlungsmuster zu erkennen, video- und

audiobasierte Aufnahmen, welche im Zuge der Erhebungen erstellt wurden: „*Bei der Reflexion kommt man auf so viele Sachen drauf, wo man sagt, vielleicht ist das einfach so ein eingebranntes Handlungsmuster. Wie könnte ich das lösen? Wie könnte ich anders reagieren? Wie könnte ich professioneller sein? Auch, wenn es absolut nicht lustig ist, dass man sich die eigenen Videos nochmal anschaut, ich finde, das ist am Anfang etwas, wo du dir denkst: Oh Gott, was habe ich getan? Aber nur so kommt man dahinter*“ (I-02, Abschnitt 34).

3.3.3 Habitus

In den vier durchgeführten Interviews konnte durchgehend eine positive, offene, motivierende und interessierte Grundhaltung von den Pädagoginnen gegenüber ihrer pädagogischen Arbeit festgestellt werden. Dies zeigte sich in den Erzählungen, die sich durch eine hohe Aufmerksamkeit und Beachtung der Pädagoginnen den Kindern gegenüber auszeichnete. Die Fachkräfte drückten ihre Anliegen wie folgt aus: das Kind und seine Sichtweisen „verstehen zu wollen“ (I-04, Abschnitt 28), sich bewusst „Zeit zu nehmen“ für Gespräche (I-03, Abschnitt 63) und sich neugierig auf die Blickwinkel der Kinder einzulassen (I-01, Abschnitt 8; I-02, Abschnitt 20).

4. Diskussion und Ausblick

Die Bachelorarbeit konnte zeigen, dass der Kinderperspektivenansatz eine transformative Wirkung auf die pädagogische Praxis der Elementarpädagogik hat. Gemäß Nentwig-Gesemann et al. (2021) unterstützt der Kinderperspektivenansatz die Entwicklung einer forschenden Haltung und trägt durch methodische Qualifizierung zur Professionalisierung von Fachkräften bei. Der Forschungsansatz führt über „den Weg der methodischen Qualifizierung in eine forschende Praxis mit Kindern ein“ (ebd., S. 13). Durch den Einsatz von Erhebungsmethoden, wie beispielsweise videobasierter Beobachtung, sowie deren Analyse (Nentwig-Gesemann et al., 2021) konnten die Fachkräfte ihre Beobachtungs- und Reflexionskompetenz erweitern, was folglich zu einer achtsamen Wahrnehmung und Integration der Perspektiven der Kinder in die pädagogische Arbeit führte. Die interviewten Fachkräfte begannen, Routinen anhand der gewonnen Kinderperspektiven zu hinterfragen und neue Denk- und Handlungsmuster zu entwickeln, was auf eine Veränderung des professionellen Habitus im Sinne Bourdieus (1987; zitiert nach Nentwig-Gesemann, 2007) hinweist. Eine Fachkraft erklärte, dass sie früher Entscheidungen „für“ die Kinder getroffen habe, nun aber darauf achtete, Entscheidungen „mit“ den Kindern zu treffen.

Die theoretische Arbeit beleuchtete auch die Bedenken von Nentwig-Gesemann, dass starre Konzepte das Risiko bergen, individuelle Bedürfnisse der Kinder zu übersehen (2021, S. 13). Es sei daher notwendig und erforderlich, sich (als elementarpädagogische Fachkraft) der Gefahr der Verfolgung einer ‚Rezeptpädagogik‘ be-

wusst zu sein und dies nicht zu verleugnen oder gar zu verschleiern. Hierzu zeigten die empirischen Ergebnisse, dass Fachkräfte in der Implementierung des Kinderperspektivenansatzes flexiblere und kontextabhängige Entscheidungen trafen, die den situativen Bedürfnissen der Kinder entsprachen.

Die Ergebnisse aus der Empirie betonen zudem die Bedeutung struktureller Rahmenbedingungen wie ausreichender Zeitressourcen und institutioneller Unterstützung, um Reflexionsprozesse systematisch zu gestalten und nachhaltig zu verankern.

Zusammenfassend deuten die empirischen Ergebnisse darauf hin, dass der systematische Einsatz des Kinderperspektivenansatzes in der pädagogischen Arbeit mit einer tendenziell verbesserten Qualität des pädagogischen Handelns einhergehen kann und gleichzeitig Anhaltspunkte für eine Stärkung der forschenden Haltung der Fachkräfte liefert. Weitere Untersuchungen sind notwendig, um die langfristigen Effekte des Ansatzes zu evaluieren und zu ermitteln, wie kollegiale Reflexionsmethoden weiterentwickelt werden können, um den Ansatz nachhaltig in der Praxis zu verankern.

Literatur

Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2015). Ergebnisse der NUBBEK-Studie zu Qualitätsdimensionen in der Kindertagesbetreuung: Interpretation aus bindungstheoretischer Sicht. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 9(2), 183–201. https://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/viewFile/22505/19700

Bohnsack R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A. M. (2013). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A. M. Nohl. (Hrsg.), *Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis (3. Aufl., S. 9–28). Wiesbaden: Springer.*

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien: BMBWF.

Fageth, B. (2022). *Pädagogischer Takt. Problemgeschichtliche Rekonstruktion und empirische Konkretisierung im Feld der Elementarpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 19. München.

Hover-Reisner, N., Paschon, A., & Smidt, W. (Hrsg.). (2020). Elementarpädagogik im Aufbruch – Einblicke und Ausblicke. Münster: Waxmann.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz

Nentwig-Gesemann, I. (2007). Forschende Haltung als professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. *Sozial Extra, 31, 20–22.*

Nentwig-Gesemann, I. (2013). Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 1, 10–14.*

Nentwig-Gesemann, I. (2017). Berufsfeldbezogene Forschungskompetenz als Voraussetzung für die Professionalisierung der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. *In H. von Balluseck (Hrsg.), Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen (S. 235–244). Opladen: Barbara Budrich.*

Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2018). Kita-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Forschungsmethodik und Ergebnisse einer explorativ-rekonstruktiven Studie. *Frühe Bildung, 7*(2), 77–87. München.

Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L. (2021). Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Roux, S. (2002). Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. Weinheim: Beltz Juventa.

Tietze, W. & Roßbach, H.-G. (Hrsg.). (2017). Kindergarten-Skala (KES-RZ): Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen. Verlag das Netz.

Von Balluseck, H. & Nentwig-Gesemann, I. (2008). Wissen, Können, Reflexion. Die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von ErzieherInnen. *Sozial Extra, 32*(3–4), 28–32.

Weltzien, D. (2014). Der forschende Habitus in der Kindheitspädagogik. Aktuelle Diskurslinien im Kontext von Kompetenzforschung und Kompetenzentwicklung. In T. Beltz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 206–219). Weinheim: Beltz.

Wölflingseder, I. (2021). *Achtung, Kinderperspektive! Chancen und Herausforderungen für die Entwicklung eines forschenden Habitus bei der Implementierung des Kinderperspektivenansatzes*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit: Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.

PH student papers 1(1), 2025
https://doi.org/10.17883/ph-sp-2025-01
https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph-sp

PÄDAGOGISCHE HORIZONTE
»STUDENT PAPERS«

Peers ins Spiel bringen

Das gemeinsame Spiel der Gleichaltrigen – pädagogische Implikationen für den Elementarbereich

Bettina Stallinger

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
bettina.stallinger@ph-linz.at

EINGEREICHT 15 JUL 2024 ÜBERARBEITET 9 JAN 2025 ANGENOMMEN 14 JAN 2025

In diesem Beitrag wird untersucht, welche Bedeutung das gemeinsame Spiel unter Gleichaltrigen für das kindliche Lernen hat und wie Kinder im elementarpädagogischen Kontext dabei unterstützt werden können. Der Fokus liegt insbesondere auf dem szenischen Spiel (Brandes, 2008, S. 88ff). Theoretisch wird beleuchtet, wie Kinder im gemeinsamen Spiel Wissen erschließen und durch szenisches Spiel metakognitive Denkfähigkeiten entwickeln. Die Gruppe wird als soziales System (Brandes, 2008, S. 123ff) betrachtet, in dem Selbstbildungsprozesse nicht nur in und durch Gruppen stattfinden, sondern auch die Selbstbildung von Kindergruppen selbst und die relevanten Wirkfaktoren für diesen Prozess untersucht werden. Der Beitrag analysiert die Rolle der pädagogischen Fachkraft im Fantasiespiel und stellt eine spielpädagogische Methode vor, die es Fachkräften ermöglicht, Kindern positive Spielerfahrungen in der Gruppe zu ermöglichen. Das Literaturreview zeigt unterschiedliche theoretische Perspektiven: Während die dänischen Autorinnen Kristina Avenstrup und Sine Hudecek (2019, S. 15) gemeinsame Spielanleitungen für das Fantasiespiel als zentral erachten, beschränkt Ina Schenker (2019, S. 267) die Beteiligung der Fachkräfte auf eine von den Kindern gewünschte Teilnahme. Ditte Winther-Lindqvist (2019, S. 6) betont die aktive Unterstützung des kindlichen Spiels, während Holger Brandes (2008, S. 178) für ein zurückhaltendes Eingreifen und minimale Lenkung plädiert. Auf Basis aktueller Spielforschung (Avenstrup & Hudecek, 2019; Brandes & Schneider-Andrich, 2019; Schenker, 2019) sowie der Praxiserfahrungen pädagogischer Fachkräfte (Avenstrup & Hudecek, 2019) werden handlungsleitende Prinzipien für die Arbeit mit Kindergruppen in elementarpädagogischen Einrichtungen formuliert. Die zentrale Herausforderung für Fachkräfte besteht darin, eine Balance zwischen der Begleitung und der Anregung kindlicher Lernprozesse zu finden, ohne dabei das Wesen des Spiels zu beeinträchtigen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Gemeinsames Spiel, Ko-konstruktive Lernprozesse, Szenisches Spiel, spielpädagogisches Handeln, metakognitives Denken

© 2025 die Autor:innen. Dieser Open-Access-Artikel ist unter CC BY SA 4.0 lizenziert.

1. Ausgangslage

Seit einigen Jahrzehnten wird Lernen aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive heraus diskutiert. Lew Wygotski (1980) betont den Erkenntnisgewinn in und durch Spieltätigkeit. Das Spiel repräsentiere die „führende Entwicklungslinie" (S. 434) gerade bei den Drei- bis Sechsjährigen. Aus der Annahme heraus, dass Kinder im Spiel ihr Wissen konstruieren, gelangt das Spielen auch aktuell wieder mehr in den Fokus der Aufmerksamkeit im frühpädagogischen Handlungsfeld (Schenker, 2019, S. 104). Dabei scheint in der aktuellen Fachdiskussion vorrangig das Interesse auf das einzelne Kind zentriert zu sein. Holger Brandes (2008, S. 7) betont, dass Kinder natürlich auch lernen, wenn sie allein in ein Spiel vertieft sind oder mit Gegenständen hantieren und selbstverständlich auch im Umgang mit Erwachsenen, aber spätestens, wenn Kinder in den Kindergarten gehen, treten sie in eine Welt von Kindergruppen ein und fast alles, was nun geschieht, spielt sich in Gruppenzusammenhängen ab. Es erscheint beinahe als Widerspruch, dass pädagogische Fachkräfte in elementaren Bildungseinrichtungen fast durchgehend mit Kindergruppen konfrontiert sind, die pädagogische Fachdiskussion aber ausschließlich zentriert auf das einzelne Kind geführt wird und nicht thematisiert, welche Konsequenzen die veränderte pädagogische Perspektive für das gemeinsame Spiel in Kindergruppen hat bzw. haben muss. Die Kindergruppe taucht meist nur als selbstverständlich mitgedachter, aber nicht weiter beachtenswerter Rahmen auf (ebd., S. 8). Die Konzentration auf die Individualität und Selbstaktivität von Kindern in der pädagogischen Fachdiskussion hat dazu geführt, dass die Bedeutung von Gruppenbezügen und -prozessen für das Lernen von Kindern und auch für die pädagogische Arbeit kaum gesehen wird (ebd.). Während der Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (2020, S. 9–10) in Bezug auf Spiel und Lernen nur das einzelne Kind in den Blick nimmt, betont der Sächsische Bildungsplan für die Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten, dass die „Selbsttätigkeit der Kinder (…) in soziale Gruppen" eingebettet ist:

> Ein zentrales Feld für Bildungserfahrungen sind die Beziehungen der Kinder untereinander. Kindertageseinrichtungen sind für die meisten Kinder der erste Ort für Gruppenerfahrungen mit Gleichaltrigen. Das Sich-Arrangieren mit gleichberechtigten Anderen, das Aushandeln von Gruppenregeln, Gruppenstatus und der Umgang mit Konflikten sind zentrale soziale Lern- und Bildungsgelegenheiten, für die der erforderliche Freiraum bereitgestellt werden muss. (Sächsisches Staatsministerium für Soziales, 2006, S. 10)

Angesichts solcher Ausführungen ist es für Brandes (2008, S. 7) unverständlich, welch geringe Rolle die Kindergruppe als eigenständiges Thema in der Entwick-

lungspsychologie und Pädagogik spielt. Ziel dieses Beitrags ist es, die Dynamik im gemeinsamen Spiel in Kindergruppen und deren Bedeutung für Lernprozesse und das Selbstbildungspotenzial von Kindern differenziert darzustellen. Der Schwerpunkt wird dabei auf das szenische Spiel gelegt, da laut Brandes (2008, S. 97) ein enger Zusammenhang zwischen dem szenischen Spiel und der Gruppenkompetenz von Kindern besteht. Aufbauend auf der Theorie zum gemeinsamen Spiel (Brandes, 2008) sollen Möglichkeiten für spielpädagogisches Handeln aufgezeigt werden. Zielrichtung der didaktisch-pädagogischen Implikationen sollte die eigenständige Dynamik zwischen den Peers sein mit dem Fokus, dass Kinder unterstützt und begleitet werden, sich im gemeinsamen Spiel mit der Welt auseinanderzusetzen. Ausgehend von einer sozialkonstruktivistischen Perspektive werden handlungsleitende methodische Prinzipien für die Arbeit mit Kindergruppen in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen abgeleitet. Konkret soll folgender Fragestellung nachgegangen werden: *Welche Bedeutung hat das gemeinsame Spiel der Gleichaltrigen für das kindliche Lernen und wie können Kinder im elementarpädagogischen Kontext diesbezüglich unterstützt werden?*

2. Ko-Konstruktion von Wissen in Kindergruppen

Ina Schenker (2019, S. 126) betont, dass Kinder beim Spielen nicht nur versuchen, die Gedanken anderer zu verstehen und mit ihren eigenen abzugleichen, sondern auch aktiv gemeinsame Realitäten schaffen. Diese Fähigkeit, im Spiel geteilte Bedeutungen zu entwickeln, weist auf einen engen Zusammenhang mit dem szenischen Spiel hin: Gerade hier lernen Kinder, ko-konstruktiv zu agieren, indem sie Rollen und Szenarien gemeinsam gestalten und Bedeutungen aushandeln. Diese Form des Spiels könnte demnach als eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung ko-konstruktiver Kompetenzen gesehen werden. Lilian Fried (2004) weist darauf hin, „dass es Kindergartenkindern ab etwa 4 Jahren bereits gut gelingt, während des Spiels innerhalb eines selbstgeschaffenen, dramatischen Rahmens mit assoziativ-kreativen Ko-Konstruktionsstrategien eine shared imagination world zu schaffen" (S. 57). Diesen dramatischen Rahmen versteht Brandes (2008) als einen „potenziellen Raum" oder einen „Übergangsraum" (S. 98). Indem sich Kinder wechselseitig von ihren unterschiedlichen familiären Erfahrungen erzählen, erarbeiten sie sich erste Schritte der Loslösung von der Familie und relativieren ihr Selbst- und Weltbild. Sie stellen Verbindungen her zwischen individuellen und kulturell tradierten Geschichten (Märchen, Fantasiefiguren) und zum Teil noch unbekannten sozialen Realitäten (Brandes, 2010, S. 20). Mit Nelson (2002) gesprochen: „Weil drei- oder vierjährige Kinder in der Lage sind, kurze Geschichten mit anderen auszutauschen, sind sie zugleich in der Lage, Dinge über die Welt zu erfahren, die sie nicht selbst erlebt haben" (S. 252). Brandes (2008, S. 101) hebt hervor, dass die Kindergruppe als Ort des Aufeinandertreffens unterschiedlicher familiärer Erfahrungswelten für

Kinder eine wesentliche Erweiterung ihrer kognitiven und sozialen Perspektiven ermöglicht. Er betont, dass Kinder insbesondere im Spiel mit der Realität nicht nur ihre eigenen Erinnerungen rekonstruieren, sondern diese gemeinsam mit anderen teilen und reflektieren, was ihre Fähigkeit zur Perspektivübernahme und Ko-Konstruktion stärkt. Hier zeigt sich, wie durch das szenische Spiel komplexe Erfahrungen und Erinnerungen lebendig werden und zu einem Austausch führen, der die soziale und kognitive Entwicklung unterstützt. Das führt zu einer Neuinterpretation und Umarbeitung szenischer Erfahrungen mit Als-ob-Charakter. „Soziales Spiel verwickelt das Kind in die gemeinsame Konstruktion von Als-ob, die Aussetzung der Realwelt-Repräsentationen zugunsten einer unbekannten, aber möglichen Welt" (Brandes, 2008, S. 102). In seinen Beobachtungsstudien konnte Brandes (2008, S. 104) die unterschiedlichen Ebenen des szenischen Spiels identifizieren. So betont er, dass manifeste, von den Kindern bewusst gestaltete Spielszenen zwar zumeist durch explizite Fantasiekonstruktionen geprägt sind, sich jedoch häufig auf den Hintergrund familiärer Erfahrungen beziehen. Die Kinder spielen also nicht nur „Hochzeit" oder „Feuerwehr", sondern sie spielen zugleich Männer- und Frauenrollen und führen kulturell geprägte Erfahrungswelten auf (Brandes, 2010, S. 21). Diese Beobachtungen zeigen, dass Kinder in ihrem szenischen Gruppenspiel nicht nur Fantasie spielen, sondern sich selbst inszenieren.

Im Spiel sieht Schenker (2019, S. 127) die Möglichkeit, in Metakommunikation mit Peers zu gehen, um Spielinhalte, Regeln und die Bedeutungen von Gegenständen auszuhandeln, zu planen und zu reflektieren. Auch Brandes (2008, S. 105) betont, dass die Kinder in ihrer Kommunikation beständig zwischen dem eigentlichen szenischen Spiel, metakommunikativen Äußerungen und Realitätsbezügen hin und her wechseln. Durch dieses Oszillieren zwischen Kommunikationsebenen kann das Spiel der Kinder manchmal chaotisch erscheinen, aber gerade durch diesen Wechsel zwischen dem eigentlichen Spiel, Regelabklärungen und Realitätsbezügen wird ein gemeinsamer Prozess erst möglich. Auch Fried (2004) stellt in ihrer Analyse ko-konstruktiver Spielsituationen fest: „Obwohl die Themenbezüge rasch wechseln, sorgen die ständig wiederkehrenden Bezugnahmen dafür, dass man an einzelnen Skripts weiterarbeitet, diese also ausdifferenziert, indem weitere Merkmale eingefügt werden. Auf diese Weise wird – quasi hinter der chaotischen Fassade – ein komplexes kollektives Wissensnetzwerk geknüpft" (S. 73). Dabei vermengen Kinder in ihrer Kommunikation persönlich Erfahrenes mit medial vermittelten Dramen, Figuren und Fantasiegeschichten. Die Vermischung von Themen und Kommunikationsebenen verlangt von den Kindern eine intensive metakommunikative Verständigung. Schenker (2019, S. 127) verweist darauf, dass sich diese Fähigkeit zur Metakommunikation mit der kindlichen Entwicklung zunehmend nach innen verlagert und in Form von Metakognition weiterentwickelt. Durch diese Prozesse der Mentalisierung, lernen Kinder auf einer symbolischen Ebene zu denken (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2007, S. 39). Im Spiel können

Kinder zunehmend ein Gespür für die Unterschiede zwischen Realität und Fantasie sowie zwischen Spiel und Nichtspiel entwickeln. Brandes (2010) legt dar, dass diese Unterscheidungsfähigkeit „das Wesentlichste [ist], was man im Spiel lerne" (S. 21). Er argumentiert, dass die Differenzierungsfähigkeit von grundlegender Bedeutung für die Selbstentwicklung des Kindes und für seine zukünftige Empathiefähigkeit in sozialen Interaktionen ist. Daraus lässt sich ableiten, dass das Spiel nicht nur als Freizeitaktivität fungiert, sondern auch als wichtiger Lern- und Entwicklungsraum, in dem Kinder wesentliche soziale und emotionale Kompetenzen erwerben können.

3. Selbstbildung in und durch Kindergruppen

Wenn aus pädagogisch-konstruktivistischer Sicht von der Selbstbildung von Kindern die Rede ist, liegt der Fokus häufig auf dem einzelnen Kind und dessen eigenaktiv gesteuertem Lernprozess. Integriert man jedoch – der Aufforderung von Brandes (2008, S. 123) folgend – den sozialen Kontext des Lernens sowie die Rolle der Kindergruppe in den Lernprozessen, erweitert sich diese Sichtweise auf Selbstbildung innerhalb und durch Gruppen. In diesem Zusammenhang agieren die Kinder als Konstrukteure ihrer Gruppe und gestalten den kollektiven Kontext, in dem sie ihre individuelle Entwicklung erleben. Brandes (2008) hebt weiters hervor, dass „sie dies aber mit ihren altersabhängigen kommunikativen Mitteln und in aller Regel in spielerischer Form, zumeist im szenischen Spiel" (S. 125) tun. Diese Wechselwirkung zwischen individuellen und sozialen Prozessen führt Brandes zu der Auffassung, dass es sich um ein komplexes Phänomen handelt, das die Gleichzeitigkeit und Verwobenheit von sozialem und individuellem Lernen widerspiegelt. Wenn Gruppen als lebendige Einheiten betrachtet werden, die über den Rahmen der individuellen Entwicklung hinausgehen, ändert sich der Blickwinkel: Statt sich nur auf das einzelne Kind zu fokussieren, wird die Gruppe selbst als Sozialsystem in den Vordergrund gerückt (ebd., S. 124). Innerhalb dieses sozialen Systems entwickeln sich die Gruppen durch die wechselseitigen Interaktionen und die kontinuierlichen Abstimmungsprozesse der Kinder, was zur Bildung eines eigenen sozialen Netzwerks führt. Dieser eigenaktive Entwicklungs- und Selbststeuerungsprozess bildet die Grundlage für die Selbstbildung von Gruppen (ebd.). Ein solches Verständnis von Systemen schließt dabei nicht die Leitungspositionen innerhalb der Gruppe aus; jedoch müssen die Verbindungen zwischen den Gruppenmitgliedern und der Prozess der wechselseitigen Aushandlung gemeinsam gebildeter Bedeutungen die Basis für Vereinheitlichungen im Gruppenprozess darstellen (ebd., S. 124–125).

Basierend auf Erkenntnissen aus der psychotherapeutischen Gruppenforschung sowie seinen Beobachtungen von Kindergruppen identifiziert Holger Brandes (2008) verschiedene Wirkfaktoren, die für den Selbstbildungsprozess von Kindergruppen von Bedeutung sind. Als eine zentrale Entwicklungsdimension gilt der Zusammenhalt der Gruppe, was sich subjektiv im Gruppengefühl oder Wir-

Gefühl ausdrückt. Der Professor für Psychologie geht davon aus, dass sich Gruppenzusammenhalt darin zeigt, wie lange Kinder in einer Gruppe zusammen aktiv sind und welche Stabilität oder Fluktuation hierbei zu beobachten ist (ebd., S. 126). Beeinflusst wird die Gruppenkohäsion von subjektiven Faktoren. Brandes (2008) verweist auf einen Zusammenhang zwischen Gruppenkohäsion und dem Wohlfühlen der Kinder: „Die Gruppenkohäsion ist offenbar umso höher, je wohler sich die Kinder in der Gruppe fühlen" (S. 126). Weitere subjektive Faktoren für Gruppenkohäsion sind die Sympathie unter den Kindern und die kommunikativen Kompetenzen der beteiligten Kinder. Brandes (2008) stellt fest: „Je jünger die Kinder sind, als desto brüchiger erweist sich ihr kommunikatives Netzwerk und desto leichter zerfällt die Gruppe" (S. 127). Die Bedeutung der Kommunikationsfähigkeit hängt darüber hinaus eng mit der Schaffung geteilter Bedeutungen zusammen. Susanne Viernickel (2000) macht geteilte Bedeutungen daran fest, „dass alle Interaktionspartner ihre Handlungen nach demselben Thema ausrichten" (S. 76). Bezogen auf das Alter der Kinder beobachtete sie einen bemerkenswerten Zusammenhang: Solange Kinder aufgrund ihres Alters nicht in der Lage sind, gemeinsam geteilte Bedeutungen herzustellen, etwa ein gemeinsames Spielthema, können sie untereinander auch nur wenig kohärente Gruppenzusammenhänge bilden.

Selbstbildungsprozesse von Kindergruppen lassen sich nur dann erfassen, wenn sich die Beobachtungen auf die Gruppe als Ganzheit richten. Dabei gilt es sich vom unmittelbar wahrnehmbaren Geschehen und der Fixierung auf die einzelne Aktion zu lösen und sich von der Frage leiten zu lassen, was eigentlich das jeweilige Thema ist, mit dem sich die Gruppe gerade beschäftigt. Um dieses zu erfassen, gilt es – Brandes (2008, S. 136–138) zufolge – sich auf den Handlungsaspekt aller Aktionen in der Gruppe zu konzentrieren und sich zu fragen, was ein Kind mit seiner Handlung eigentlich bezweckt und was es damit bewirkt. Kinder gestalten ihren Gruppenprozess häufig in Form eines expliziten szenischen Spiels. Zu Beginn des Spiels gilt es, sich auf die Eingangsszene zu konzentrieren, da diese oftmals schon das spätere Gruppenthema beinhaltet. Holger Brandes (2008, S. 142) beschreibt ein flexibles Modell zur Analyse der Phasen im Selbstbildungsprozess von Kindergruppen. In diesem Zusammenhang identifiziert er Wendepunkte und Grenzereignisse, die das szenische Spiel der Kinder prägen. So kann der Eingriff von Erzieherinnen und Erziehern in selbstorganisierte Kindergruppen als eines der zentralen Grenzereignisse betrachtet werden. Solche Interventionen führen häufig zu Wendepunkten, die den Gruppenprozess verändern. Allerdings sind diese Eingriffe nicht immer konstruktiv; manchmal stören sie bereits eingeleitete Spielsequenzen der Kinder erheblich (ebd., S. 144). Deswegen empfiehlt er pädagogischen Fachkräften, bei selbstorganisierten Gruppen immer sehr zurückhaltend zu sein und möglichst wenig zu intervenieren (ebd.). Gleichzeitig betont Brandes (2008), dass es aus gruppenanalytischer Sicht wenig Sinn macht, zwischen den kommunikativen Selbstbildungsprozessen der Kindergruppe und der leitenden Aktivität von

Erwachsenen einen Gegensatz zu konstruieren. „Entscheidend ist vielmehr, inwieweit es den Erwachsenen gelingt, ihre Aktivität sensibel an der der Kinder und am Selbstbildungsprozess der Gruppe auszurichten" (Brandes, 2008, S. 151).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass im gemeinsamen Spiel der Gleichaltrigen und in den Aushandlungen der Kinder untereinander ein enormes Potenzial für Beziehungserfahrungen, Wissenskonstruktionen und Persönlichkeitsbildung liegt. Diese informellen Bildungsprozesse, die sich meist ohne direkte pädagogische Steuerung, spontan und in lebensweltlichen Zusammenhängen vollziehen, finden noch sehr wenig Beachtung. In den aktuellen Diskussionen um die Bildungsaufgaben von elementaren Bildungseinrichtungen sollte das gemeinsame Spiel stärker als bisher in den Aufmerksamkeitsfokus gelangen. Die Rollen und Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte sollen im Hinblick auf die Gestaltung von Rahmenbedingungen, unter denen sich das gemeinsame Spiel entfalten kann, hinterfragt und neu bestimmt werden. Es braucht in elementaren Bildungseinrichtungen dringend den Fokus auf das gemeinsame Spiel und ein Wissen darüber, wie Kinder darin unterstützt und begleitet werden können, sich im gemeinsamen Spiel selbstorganisiert mit der Welt auseinanderzusetzen.

4. Spielanleitungen als pädagogische Methode

Eine dänische Studie zeigt, dass sich nur 43 % der Erzieherinnen und Erzieher im Laufe ihres Arbeitstages am Spielen der Kinder beteiligen (Avenstrup & Hudecek, 2019, S. 17). Kristina Avenstrup und Sine Hudecek (2019) führen dies unter anderem auf die Annahme zurück, dass die Erwachsenen das Spielen der Kinder stören, wenn sie daran teilnehmen und es als Ideal angesehen wird, dass das Spielen frei von der Beobachtung und Intervention durch Erwachsene sein sollte. Aktuelle internationale Forschungen zeigen hingegen, dass eine „moderate Anleitung und Teilnahme durch Erwachsene, die auf dem Kind im Mittelpunkt basieren, von großer Bedeutung sind" (Sommer, 2015, S. 68). Ditte Winther-Lindqvist (2013, S. 160) weist in ihrer Forschung zum Spielverhalten von Kindergartenkindern darauf hin, dass eine gezielte pädagogische Planung der Rahmenbedingungen für das Spielen, zusammen mit dem Eingreifen der pädagogischen Fachkräfte in das Spiel, sowohl kurz- als auch langfristig einen signifikanten positiven Einfluss auf die Teilnahmemöglichkeiten, das Wohlbefinden und die vielseitige Entwicklung der Kinder haben kann. Aufgrund von Beobachtungen, dass es zunehmend vielen Kindern schwerfällt, intensiv in ein Fantasiespiel einzutauchen, Spiele häufig kurz und inhaltlich nicht so einfallsreich sind, sieht Winther-Lindqvist (2019, S. 6) die Notwendigkeit, das gemeinsame Spiel der Kinder zu unterstützen. Es reicht ihrer Meinung nach nicht aus, dass pädagogische Fachkräfte das Spielen der Kinder in den Tagesroutinen und -strukturen berücksichtigen, sondern „das grundlegendste Problem, auf das Kinder stoßen, wenn sie anfangen zusammen zu spielen, ist vielmehr, dass

ihnen das Wissen und die gemeinsamen Erfahrungen für ein gemeinsames Spiel fehlen" (ebd., S. 8). Dieses Fehlen von gemeinsamem Wissen und gemeinsamen Erfahrungen führt Winther-Lindqvist unter anderem darauf zurück, dass viele Einrichtungen von Kindern mit ganz unterschiedlichen Eltern und kulturellen Hintergründen besucht werden, was die gemeinsame Erfahrungswelt verkleinert. „Um in eine Stimmung zum Spielen, in der die Welt einen Als-ob-Charakter annimmt, zu kommen, sind Ruhe und Zeit unabdingbar – und wenn man dies gemeinsam tun soll, ist ein gemeinsames Wissen erforderlich" (Winther-Lindqvist, 2019, S. 7). In elementaren Bildungseinrichtungen können gemeinsame Aktivitäten und Spielanleitungen die Wissensbasis bilden, auf deren Grundlage fantasievoll gespielt werden kann. Pädagogische Fachkräfte, die sich ins Spiel einbringen, helfen Kindern „ein gemeinsames Repertoire zu erlangen, auf dessen Grundlage sie zusammenspielen können" (ebd., S. 10). Insoweit ein Konsens unter Forscher:innen darüber besteht, dass gelungene gemeinsame Fantasiespiele der Kinder sowohl für ihr Wohlbefinden als auch für ihr Lernen überaus wertvoll sind, betonen Avenstrup und Hudecek (2019, S. 16), dass die Fähigkeit von Kindern, zu fantasieren und gemeinsam in Fantasiewelten einzutauchen, nicht von selbst entsteht. Denn „Für viele Kinder ist Fantasieren eine Fähigkeit, die durch Interaktion mit Erwachsenen oder erfahrenen Spielkameraden entwickelt und erlernt werden muss" (ebd.). Daher ist bei Fantasiespielen die Präsenz von Erwachsenen von besonderer Bedeutung. Jedoch seien viele pädagogische Fachkräfte unsicher und fühlten sich mit dem Eintauchen in fiktive Welten nicht vertraut. Sie finden es schwierig mitzuspielen und nehmen daher an den Fantasiespielen der Kinder nicht teil (ebd., S. 34). Fachliches Wissen über das Spielen und die Spielentwicklung muss – so die Forderung Avenstrups und Hudeceks (2019, S. 114) – die Basis der Beteiligung sein. Denn sie führt dazu, dass sich Erzieherinnen und Erzieher zunehmend der Bedeutung ihrer Beteiligung am Spiel bewusst werden. Planung und spielpädagogische Methoden unterstützen die professionelle Arbeit als Spielteilnehmerin und Spielteilnehmer im Fantasiespiel und tragen dazu bei, spielpädagogische Fähigkeiten zu entwickeln.

Auf Grundlage der Erkenntnisse der aktuellen Spieltheorie und vor dem Hintergrund empirischer Untersuchungen der Praxiserfahrungen von pädagogischen Fachkräften, die gezeigt haben, dass fantasievolle gemeinsame Spiele nicht immer von selbst zu Stande kommen, entwickelten Avenstrup und Hudecek (2019, S. 13) die *Methode der gemeinsamen Spielanleitungen*. Das Ziel dieser Methode besteht darin, das gemeinsame Fantasiespiel der Kinder zu stärken und die Möglichkeiten eines jeden Kindes zu unterstützen, Erfahrungen mit anderen Kindern als wichtiger Akteur im Fantasiespiel zu sammeln (ebd., S. 15). Die Autorinnen begründen ihr Modell damit, dass „[g]emeinsame Spielanleitungen (.) auf der pädagogischen Tradition des ganzheitlichen Denkens und eines soziokulturellen Lernverständnisses [basieren]" (Avenstrup & Hudecek, 2019, S. 16). Die Funktion des Erwachsenen bei den gemeinsamen Spielanleitungen besteht darin, „den Boden für die selbst-

organisierten gemeinsamen Fantasiespiele der Kinder zu bereiten und den Spielen, dort wo es notwendig ist, eine zielgerichtete Vitaminspritze zu verabreichen" (ebd., S. 30). Spielanleitungen sind kulturelle Narrative zu Themen wie Familie, Geschlechter, Arbeitsleben. Sie sind Vorlagen, aus denen Vorstellungskraft entstehen kann und Treffpunkte, die einen Rahmen für das Spiel schaffen (Avenstrup & Hudecek, 2019, S. 30). Dies wird auch in Rückbezug auf Winther-Lindqvist (2019) deutlich, die konstatiert „Wenn man noch nie in einer Bäckerei war, dann weiß man nicht, wie die Kuchen in der Bäckerei heißen oder wie man sich in einem Geschäft verhält. Dann wird es schwierig, ein Spiel zu spielen, bei dem man Bäcker, Angestellter und Kunde ist" (S. 7). Das gemeinsame Fantasiespiel funktioniert nur, wenn die Spielenden in Form einer Spielanleitung einen bestimmten gemeinsamen Ausgangspunkt für ihre Interaktionen haben (ebd., S. 8). Gemeinsame Spielanleitungen bieten Kindern diesen gemeinsamen Ausgangspunkt. Die pädagogische Fachkraft wählt, ausgehend von den Interessen und Voraussetzungen der Kindergruppe, Rollenspiele aus und entwirft einfache Spielanleitungen für jedes Spiel. Auf Grundlage dieser gemeinsamen Spielanleitungen werden von der pädagogischen Fachkraft Spielaktivitäten initiiert und die Kinder systematisch an die Spiele herangeführt. D. h., die Spiele werden für alle Kinder sichtbar und zugänglich gemacht und aktiv zur Teilnahme ermutigt (Avenstrup & Hudecek, 2019, S. 32). Diese angeleiteten Spielaktivitäten haben einen anderen Charakter als das selbstorganisierte Spielen von Kindern, das nicht ersetzt werden kann oder soll. Das Ziel der Methode der gemeinsamen Spielanleitungen ist, die Entwicklung der Spielkompetenzen der Kinder zu unterstützen und allen Kindern Raum für vielfältige Spielgemeinschaften und ein gemeinsames Wissen über eine vielseitige Auswahl an Fantasiespielen zu geben, damit sie selbst aus eigener Initiative gemeinsame Fantasiespiele initiieren und organisieren können (Avenstrup & Hudecek, 2019, S. 30–31).

Die geplante Spielanleitung stellt ein Grundkonzept dar, das in Bezug auf die Kindergruppe und die konkrete Spielsituation vereinfacht, erweitert und variiert werden kann (Avenstrup & Hudecek, 2019, S. 89). Dabei ist die Offenheit der pädagogischen Fachkraft gegenüber den Beiträgen der Kinder für die Entwicklung des Spiels von entscheidender Bedeutung. Die Kinder sollten ermutigt werden, ihre Vorstellungskraft zu nutzen und das Spiel zu beeinflussen. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft besteht darin, die fantasievollen Beiträge der Kinder zu würdigen und sie mit der Spielanleitung zu verknüpfen (ebd., S. 90). Dies erfordert Aufmerksamkeit für das Erfassen von Ereignissen, die während der Spielaktivität entstehen, und kontinuierliche, fachliche Bewertung der konkreten Spielsituation. Avenstrup und Hudecek (2019, S. 120) sehen als Voraussetzung für das Üben der professionellen Improvisation, dass die pädagogische Fachkraft über aktuelles Fachwissen verfügt und eine gut durchdachte Planung hat, auf die sie zurückgreifen kann. Durch die Vorbereitung auf verschiedene Situationen erreichen die pädagogischen Fachkräfte ein großes Repertoire an Möglichkeiten, die sie in der spielpä-

dagogischen Arbeit mit den Kindern einsetzen können. Wenn eine Kindergruppe die pädagogische Fachkraft auffordert, „Ausflug" zu spielen, kann sie das Interesse der Kinder wahrnehmen und auf ihre Planung bezüglich der „Spielanleitung Ausflug" zurückgreifen mit dem Ziel, auf die spontanen Beiträge und Bedürfnisse der Kinder einzugehen, damit sich die Spielaktivität auf der Grundlage der Reaktionen der Kinder entwickeln kann. Pädagogische Fachkräfte sind daher in Form der gemeinsamen Spielanleitungen in Besitz eines Sets an didaktischen Überlegungen, die das Lernen und das gemeinsame Spiel der Kinder unterstützen (ebd., S. 122).

Im Rahmen der gemeinsamen Spielanleitung fungiert die pädagogische Fachkraft als Vorbild und Helferin des Kindes, um das Erreichen der nächsten proximalen Entwicklungszone (Wygotski) zu unterstützen. Sie schafft einen Kontext, in dem sich die Kinder engagieren, sich sicher fühlen und Lust bekommen, sich einzubringen. Dabei gilt es, die Interessen und Ideen aller beteiligten Kinder so weit wie möglich zu berücksichtigen (Avenstrup & Hudecek, 2019, S. 124–125). Damit ein gemeinsames Spiel möglich wird, müssen unterschiedliche Ideen abgestimmt, verhandelt und zusammengeführt werden, denn nur so kann ein System gemeinsam geteilter Bedeutungen entstehen, mit dem sich jedes einzelne Kind identifizieren kann (Brandes & Schneider-Andrich, 2019, S. 66). Um die Verhandlungen zu unterstützen, kann die pädagogische Fachkraft den Übergang aus der fiktiven Sphäre in die Regiesphäre markieren, damit alle Kinder die Codes für die Verschiebung der Kommunikation kennen lernen, z. B. „Im Spiel bin ich die Verkäuferin und du kaufst bei mir ein." Das Einfügen neuer Spielelemente und das Abwandeln von Spielfiguren erfordert einen erhöhten Aufwand an metakognitiver Verständigung und Abstimmung (Brandes, 2010, S. 22). In den Verhandlungen über die Entwicklung des Spiels müssen Erzieherinnen und Erzieher ein Gleichgewicht finden zwischen ihrer Funktion als Vorbild und dem Geben von ausreichend Raum, damit die Kinder eigene Erfahrungen im Verhandeln sammeln können (Avenstrup & Hudecek, 2019, S. 125). Brandes (2008, S. 172) plädiert dafür, dass pädagogische Fachkräfte nur dann eingreifen sollen, wenn die Kinder in ihren Verhandlungen nicht produktiv vorankommen und die Kommunikation und der Gruppenprozess nachhaltig stocken. Gestalten sich die Verhandlungen schwierig, kann die pädagogische Fachkraft verschiedene Möglichkeiten zur Lösung von Konflikten aufzeigen, z. B. durch das Erfinden einer neuen Rolle, eines neuen Blickwinkels auf die Handlung oder durch das Hinzufügen neuer Hilfsmittel. Verfügen Kinder über einen begrenzten verbalen Ausdruck, braucht es durch das Vormachen konkreter Handlungen zusätzliche Unterstützung von Seiten der pädagogischen Fachkraft (Avenstrup & Hudecek, 2019, S. 125).

Gemeinsame Spielanleitungen sollen für die Kinder wiedererkennbar sein, damit sie zunehmend in der Lage sind, ein Symbol oder das Eingangsritual mit der spezifischen Spielanleitung zu verbinden, z. B. kann das „Busspiel" mit dem Aufstellen von Stühlen und eines Lenkrads beginnen (Avenstrup & Hudecek, 2019, S. 123).

Darüber hinaus kann die pädagogische Fachkraft Verbindungen zwischen Spielanleitungen und Situationen des Alltags herstellen, z. B. beim „Besuch des Bäckers", wenn sie sagt: „Das ist wie gestern, als wir aus Knete Gebäck für unsere Bäckerei gemacht haben." Durch diese Vorgehensweise erhalten Kinder die Möglichkeit, Erfahrungen aus unterschiedlichen Kontexten in ihre gemeinsamen Fantasiespiele einzubringen, wodurch ihr Wissen über verschiedene Spielthemen bereichert wird (ebd.). Wenn die Kinder beim Spielthema Assoziationen zu ihren Alltagserfahrungen entwickeln und diese von der pädagogischen Fachkraft wahrgenommen und aufgegriffen werden, können sie dabei unterstützt werden, Zusammenhänge zwischen den Spielinhalten und ihren eigenen Erlebnissen herzustellen (ebd.). Zudem kann die Dokumentation der Spielaktivitäten in Form von Bildern, Erzählungen und Filmen, insbesondere wenn die Kinder aktiv in diesen Prozess einbezogen werden und Dialoge über die gemeinsamen Spiele geführt werden, dazu beitragen, weitere Zusammenhänge zu schaffen (ebd., S. 124). Pädagogische Fachkräfte können darüber hinaus Dokumentationen gezielt nutzen, um die Erfahrungen der Kinder in neuen Spielgemeinschaften sowie die Vielseitigkeit ihrer Spiele sichtbar zu machen und positive gemeinsame Spielerlebnisse sowie die Spielkompetenzen der Gruppe darzustellen (ebd.).

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass die Qualität des Spielens in Bezug auf die Lernmöglichkeiten durch die Beteiligung pädagogischer Fachkräfte erhöht werden kann. Die Methode der gemeinsamen Spielanleitungen zeigt, wie pädagogische Fachkräfte bei den Spielaktivitäten auf ihre Planung zurückgreifen und dabei die Fähigkeit zur professionellen Improvisation entwickeln können. Zu den relevanten Aufgaben im Zusammenhang mit der Teilnahme an Spielaktivitäten gehören das Anleiten der Verhandlungen der Kinder, das Herstellen von Zusammenhängen zwischen den Spielaktivitäten und anderen Erfahrungen der Kinder sowie das Dokumentieren gemeinsamer Spiele der Kinder.

5. Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass pädagogische Fachkräfte durch gemeinsame Spielanleitungen das Lernen der Kinder unterstützen können (Avenstrup & Hudecek, 2019, S. 15). Die Kinder sammeln Erfahrungen, wenn sie an gemeinsamen Spielen teilnehmen. Sie lernen auch durch die verschiedenen sozialen Spielbeziehungen und die Gestaltung der Spielaktivitäten.

Wird das gemeinsame Fantasiespiel der Kinder mit zunehmenden Kompetenzen immer komplexer und übernehmen die Kinder eigenaktiver die Verantwortung für das Spielgeschehen, können pädagogische Fachkräfte sich mehr in die Beobachter:innen-Rolle begeben (Schenker, 2019, S. 267). Die Herausforderung für pädagogische Fachkräfte besteht darin, die Balance zwischen Begleitung und Anregung kindlicher Lernprozesse zu finden, ohne dabei das Wesen des Spiels zu beeinträchtigen.

Hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfrage, welche Bedeutung das gemeinsame Spiel für das kindliche Lernen hat und wie pädagogische Fachkräfte Kinder diesbezüglich unterstützen können, legen die Erkenntnisse der Bachelorarbeit (Stallinger, 2021) nahe, dass das gemeinsame Spiel der Gleichaltrigen angesichts seiner enormen Bedeutung einer sensiblen und didaktisch wohlüberlegten Unterstützung bedarf. Im gemeinsamen Spiel der Kinder bedeutet, spielpädagogisch zu handeln, *sowohl* aktive *als auch* passive Handlungsmuster auszubalancieren. Pädagogische Fachkräfte sind daher herausgefordert, situativ flexibel auf wechselnde Spieltätigkeiten zu reagieren, ohne den Charakter des Spiels zu zerstören. Ihre zentrale Aufgabe ist es, die Eigenart kindlicher Tätigkeiten zu unterstützen und anzuregen, damit die Kinder sich selbstorganisiert mit der Welt auseinandersetzen können.

Um eine fundierte pädagogische Professionalität zu entwickeln, erscheint es vor diesem Hintergrund unerlässlich, dass sich die Verantwortlichen nicht bloß auf die intuitiven (Spiel-)Kompetenzen von Erzieher:innen verlassen, sondern entscheidend ist, dass sie im Zuge ihrer (Grund-)Ausbildung gezielt mit Methoden des spielpädagogischen Handelns vertraut gemacht werden, damit sich praktisch Handelnde zukünftig der Bedeutung ihrer Rolle als aktive Teilnehmer:innen des gemeinsamen Spiels im elementarpädagogischen Alltag verstehen und erleben.

Literatur

Avenstrup, K. & Hudecek, S. (2019). *Komm, wir spielen! Das Spiel als pädagogische Methode.* Berlin: Bananenblau.

Brandes, H. (2008). *Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen.* München: Reinhardt.

Brandes, H. (2010). Entwicklungspotenziale von Kindergruppen – Gruppenprozesse und ihre Förderung im Kindergarten. In E. Hammes-Di Bernardo & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Kinder brauchen Kinder. Gleichaltrige-Gruppe-Gemeinschaft*. (S. 16–24). Weimar: Das Netz.

Brandes, H. & Schneider-Andrich, P. (2019). Peers ins Spiel bringen. Die Gleichaltrigen und ihre Beziehungen als Herausforderung für elementarpädagogische Didaktik. In I. Schenker (Hrsg.), *Didaktik in Kindertageseinrichtungen. Eine systemisch-konstruktivistische Perspektive.* (S. 63–80). Weinheim: Beltz.

Charlotte-Bühler-Institut (CBI) (2020). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich.* Im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, des Magistrats der Stadt Wien & des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. https://www.charlotte-buehler-institut.at/bundeslaenderuebergreifender-bildungsrahmenplan-fuer-elementare-bildungseinrichtungen-in-oesterreich-2/

Fried, L. (2004). Kindergartenkinder ko-konstruieren ihr Wissen über die soziale Welt. In L. Fried & G. Büttner (Hrsg.), *Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern.* (S. 55–77). Weinheim: Beltz.

Nelson, K. (2002). Erzählung und Selbst, Mythos und Erinnerung. *BIOS*, 15, 241–263.

Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2007). *Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen.* Troisdorf: EINS.

Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.) (2006). *Sächsischer Bildungsplan*. Berlin: Verlag das Netz.

Schenker, I. (2019). Spielen als kindliche Lebensform. In I. Schenker (Hrsg.), *Didaktik in Kindertageseinrichtungen. Eine systemisch-konstruktivistische Perspektive.* (S. 104–134). Weinheim: Beltz.

Sommer, D. (2015). Tidligt i skole eller legende læring? Evidensen om langtids-holdbar læring og udvilkling i daginstitutionen. In J. Klitmøller & D. Sommer (Hrsg.), *Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. Kopenhagen: Hans Reitzels Forlag.

Stallinger, B. (2021). *Peers ins Spiel bringen. Das gemeinsame Spiel der Gleichaltrigen – pädagogische Implikationen im Elementarbereich* (Unveröffentlichte Bachelorarbeit). Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.

Viernickel, S. (2000). *Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen*. Landau: Empirische Pädagogik.

Winther-Lindqvist, D. A. (2013). Beobachtung des Spielens der Kinder im Kindergarten. In: Mark, K. (Hrsg.). *Pædagogens arbejde med spor og billeder.* Kopenhagen: Akademisk Forlag. Winther-Lindqvist, D. A. (2015). Positionspapier „Legen frem" auf der Smabørnskonferencen *ved Institut for Uddannelse og Pædagogik* am DPU am 09. Juni 2015.

Winther-Lindqvist, D. A. (2019). Vorwort. In K. Avenstrup & S. Hudecek (2019). *Komm, wir spielen! Das Spiel als pädagogische Methode.* (S. 6–12). Berlin: Bananenblau.

Wygotski, L. (1980). Aus den Vorlesungsskripten Wygotskis zur Psychologie des Vorschulalters. Anhang. In Elkonin (1985). Ausgewählte Schriften. Bd. 1: *Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie.* (1987). Ausgewählte Schriften. Bd. 2: *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit.* (S. 430–440). Köln: Lompscher.

PÄDAGOGISCHE HORIZONTE
»STUDENT PAPERS«

PH student papers 1(1), 2025
https://doi.org/10.17883/ph-sp-2025-01
https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph-sp

Das Spiel als Erfahrungsraum ästhetischer Bildungsprozesse

Elisabeth Wasserbauer

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
elisabeth.wasserbauer@outlook.com

EINGEREICHT 17 MAI 2024 ÜBERARBEITET 23 NOV 2024 ANGENOMMEN 16 DEZ 2024

Im vorliegenden Beitrag werden kindliche Spielpraktiken unter dem Aspekt ästhetischer Erfahrungen als Kernelemente von Bildungsprozessen beleuchtet (Schäfer, 2014) und folglich die Bedeutsamkeit des Spiels für den Bildungsweg dargelegt (Schneider, 2017). Dabei wird von der These ausgegangen, dass es in elementaren Kinderbildungs- und betreuungseinrichtungen begleitete Spielarrangements braucht, die dem Kind einen kreativen Gestaltungsraum eröffnen, welcher ein Sammeln und Ausdifferenzieren von ästhetischen Erfahrungen ermöglicht. In enger Verbindung zur ästhetischen Bildung wird das Spiel in Bezug auf seine sinnlichen Dimensionen beschrieben, als Raum für ästhetische Erfahrungen analysiert und seine nachhaltige Bedeutung für den Bildungsprozess in der Elementarpädagogik hervorgehoben. Ziel ist es folglich, das Spiel als „Königsweg der Bildung" (Buchardt, 2008, S. 517) theoretisch herauszuarbeiten. Darüber hinaus werden pädagogische Implikationen beschrieben, welche als zentrale Einflussgrößen anzunehmen sind, um ästhetische Spielprozesse in ihrer Qualität zu begünstigen, auszudifferenzieren und zu erweitern. Auf Basis dieser Auseinandersetzung soll innerhalb der Elementarpädagogik das Bildungsverständnis reflexiv erweitert werden.

SCHLÜSSELWÖRTER: Ästhetik, Spiel, Erfahung, Wahrnehmung, ästhetische Bildung

1. Ausgangslage

„Im Kindergarten wird ja nur gespielt", scheint vielen bekannt in den Ohren zu klingen. Diesen Mythos aus bildungstheoretischer Perspektive kritisch zu beleuchten und das Spiel in seiner Ernsthaftigkeit für den Bildungsweg zu begründen, war das Ziel der in diesem Beitrag beschriebenen Bachelorarbeit, welche an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz eingereicht und von Mag.ª Anita Giener-Grün betreut wurde.

Die Auffassung, dass kindliche Bildungsprozesse ästhetisch geprägt sind, sofern Bildung als „Entwicklung eines reflexiven Selbst- und Weltverständnisses" verstanden wird (Staege, 2016, S. 42), spiegelt sich theoretisch in diversen elementarpädagogischen Konzepten wider. Trotz dieser Annahme fehlt es jedoch oftmals an einem notwendigen Bewusstsein der Pädagog:innen um den praktischen [Sinn-]Gehalt

© 2025 die Autor:innen. Dieser Open-Access-Artikel ist unter CC BY SA 4.0 lizenziert.

dieser theoretischen Annahme. Zwei Gründe sind hierfür zentral: Erstens wird der Bildungsbegriff seit PISA geradezu inflationär verwendet (u. a. Bensel & Haug-Schnabel, 2012). Zweitens erscheint auch der Begriff der ‚Ästhetik' diffus. Insbesondere Letzteres hat zur Folge, „dass alles, was im weitesten Sinne mit künstlerischen Tätigkeiten zu tun hat, mit ästhetischer Bildung betitelt wird" (Borg-Tiburcy, 2018, S. 4). Vor diesem Hintergrund bedarf es in diesem Zusammenhang einer Sensibilisierung diverse ästhetische Dimensionen betreffend, um jene „Unschärfe der Begrifflichkeiten zu konstatieren" (Staege, 2016, S. 63) und sich von der gegenwärtigen eindimensionalen Vorstellung zu lösen, dass Ästhetik ausschließlich mit Kunst und Schönheit assoziiert oder gleichgesetzt wird. Der Blick auf die Mehrdimensionalität der Ästhetik sowie eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff können dazu anregen, in der Elementarpädagogik Ästhetik in ihrer Vielfalt mitzudenken und ein Verständnis dahingehend zu entwickeln, ästhetische (Spiel-)Prozesse von Kindern als „ästhetische Impressionen […] kindliche[r] Weltentdeckung" (BMBWF, 2020, S. 22) im Alltäglichen wahrnehmen, beobachten und letztlich als Gelegenheiten ästhetischer Bildung verstehen zu können. Vor diesem Hintergrund soll der vorliegende Beitrag dazu anregen, das Spiel als ästhetische Dimension frühkindlicher Bildungsprozesse zu verstehen.

2. Theoretischer Hintergrund

Für komplexe Problemlösungsstrategien benötigen zukünftige Generationen eine ausdifferenzierte „Wahrnehmungsfähigkeit, Neugier, Vorstellungskraft, Entscheidungsfähigkeit, Eigeninitiative, Selbstständigkeit, Visionsfähigkeit, Durchhaltevermögen, […] Identifikation, Genussfähigkeit und Sinnempfinden für das eigene Tun" (Huber, 2024, S. 10). Diese Fähigkeiten, die sich unter anderem im ästhetischen Spielprozess entwickeln und ausdifferenzieren, verdeutlichen die Notwendigkeit, eine Diskussion über das Spiel und seine ästhetische Dimension als fundamentalen Bestandteil frühkindlicher Bildung zu führen. Eine Auseinandersetzung hinsichtlich ästhetischer Bildung sowie der von Staege (2016) und Schneider (2017) beschriebenen Bildungswirksamkeit ästhetischer Erfahrungen in Spielpraktiken zeigt die Mehrdimensionalität des Ästhetischen auf und löst gleichzeitig den Bildungsprozess ein Stück aus seiner gegenwärtigen Tendenz der (ökonomischen) Verzweckung. Parmentier (2013) formuliert dazu: „Die ästhetische Bildung erweist sich […] als das wohl prägnanteste Kontrastmodell zum betriebswirtschaftlichen Konzept der fremdbestimmten Bildungsfabrikation" (S. 86). Ästhetische Bildung ist dabei nicht als Gegenmodell „zum stark kognitiv dominierten Lernen" zu interpretieren, sondern vielmehr soll daraus die Einsicht reifen, „dass ästhetische Weisen des Erkundens, Verstehens und Erkennens wesentlicher Bestandteil von Lernen überhaupt sind" (Bulander, 2020, o. S.). In diesem Kontext ist die ursprüngliche Bedeutung des Begriffes der Ästhetik interessant,

welche auf das griechische Wort „*aisthesis*“ zurückführt, im Sinne von „sinnlich vermittelte[r] Wahrnehmung“ (Brandstätter, 2013, S. 1). Aisthesis beschreibt die „menschliche Möglichkeit, sich, seinesgleichen und seine Welt sinnlich zu erfahren“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 537). Wurde nach Dietrich, Krinninger und Schubert (2013) im 18. Jahrhundert Ästhetik durchaus in seiner aisthetischen Ursprünglichkeit umfassend beschrieben, so zeichnete sich im Laufe der Zeit jene Tendenz ab, das Ästhetische „von der Sinneswahrnehmung im Allgemeinen zur Kunst im Besonderen“ zu diskutieren (Arnheim, 1977, zitiert nach Brandstätter, 2013, S. 1). Dies hatte zur Folge, „dass durch mehr als zwei Jahrhunderte hindurch die Auseinandersetzung mit Fragen zur Kunst im Brennpunkt des Ästhetik-Diskurses stand“ (ebd.). Im gegenwärtigen Sprachgebrauch schließt tendenziell der Begriff der Ästhetik „positiv wertend an den Ästhetik-Begriff des 19. Jahrhunderts an und wird mit […] schön, harmonisch und kultiviert gleichgesetzt“ (Schneider, 2017, S. 52f), da es „über Jahrhunderte das vornehmste Ziel in der Kunst war, Harmonie und Schönheit anzustreben“ (Schäfer, 2014, S. 135). Die Vielfalt an komplexen Überlegungen zum Begriff der Ästhetik im Laufe der Zeit „verdeutlicht, dass es um mehr als die bloße Wahrnehmung von etwas geht“ (Schneider, 2017, S. 58). Ästhetische Bildungsprozesse charakterisieren „keineswegs nur Erfahrungen im Umgang mit Kunst, sondern darüber hinaus auch sinnlich-ästhetische Erfahrungen, die unabhängig von Kunstwerken gemacht werden können“ (Brandstätter, 2013, S. 1). Betrachtet man vor diesem Hintergrund den österreichischen BildungsRahmenPlan betreffend der Rubrik „Ästhetik und Gestalten“ (BMBWF, 2020, S. 22), zeichnet sich tendenziell eine Engführung betreffend die Künste ab. Dadurch besteht die Gefahr, das Ästhetische lediglich als ein „Beteiligt-Sein der Sinne beim […] Basteln, Malen und Singen“ zu interpretieren (Schneider, 2017, S. 53). Der Blick richtet sich weniger auf die Vielfalt ästhetischer Impressionen, welche grundlegende ästhetische Erfahrungsräume in ihrer Bedeutung miteinschließen, wie sie beispielsweise in Spielprozessen anzunehmen sind. Gelingt es, ästhetische Bildungsprozesse in ihrer Mehrdimensionalität aufzuzeigen, so kann eine Annäherung an jenes Verständnis gelingen, wonach ästhetische Prozesse als mehrdimensionale, spezifische Modi der Weltaneignung begreifbarer werden. Diese Sichtweise öffnet den Blick, neben künstlerischen Gestaltungsprozessen auch jene ästhetischen Impressionen wie die des Spiels als zentrales Element ästhetischer Bildungsprozesse in der Elementarpädagogik zu verstehen und dementsprechend Spielräume zu arrangieren, welche fernab eines Instrumentalisierungsgedankens dem Kind erlauben, mit ästhetischen Erfahrungen, Wahrnehmungen und ästhetischen Denkprozessen zu spielen und diese weiterzuentwickeln. Das Spiel, welches sich nach Heimlich (2015) und Staege (2016) durch seinen geteilten, pflichtfreien, fiktiven, sinnlichen Freiheitsraum auszeichnet, bietet sodann einen reichen Nährboden, um ästhetische Erfahrungen hervorzubringen, zu vertiefen und folglich den Bildungsprozess zu erweitern.

Das Spiel als Nährboden frühkindlicher Bildungsprozesse

Schäfers (2014) Annahme, dass frühkindliche Bildung grundsätzlich *aisthetisch* geprägt ist, fußt auf dem Verständnis, wonach das Kind „die Welt zunächst vorwiegend körperlich" (S. 45) wahrnimmt und auf „eigene Wahrnehmungen […] als Grundlage dieser Bildungsprozesse angewiesen ist" (S. 52). Er beschreibt dieses Erfahrungslernen als „Bildung aus erster Hand" (ebd.). Sobald das Kind Sprachkompetenzen entwickelt hat, findet zusätzlich zur aisthetischen Bildung eine „Bildung aus zweiter Hand" statt, ein „Lernen als Übernahme von dem, was einem erzählt wird" (ebd.), ohne die damit einhergehenden Sinneswahrnehmungen tatsächlich am eigenen Leib erfahren zu haben. Diese körperliche Erfahrung, welche den aisthetischen Bildungsprozess miteinschließt, ist notwendig, damit Wissen nicht auf der ‚Ebene des Denkens' stagniert, sondern an subjektive Erfahrungen im Zuge des ‚Beteiligtseins' anknüpfen kann und folglich ein reiches Repertoire an subjektiv wahrgenommenen Erfahrungen entsteht, die das Kind berühren – im Sinne des aisthetischen Verständnisses von ‚innewerden', ‚bemerken' und ‚empfinden'. Elementarpädagog:innen, welche ästhetische Erfahrungsräume im Kontext von Bildung reflektieren, können das Individuum in seinem ästhetischen Denken herausfordern, welches „wir benötigen, wenn wir in komplex vernetzten Zusammenhängen denken wollen" (ebd., S. 125).

Dem nachfolgenden Grundgedankengang kann die These vorausgeschickt werden, dass kindliche Bildungsprozesse ohne die Berücksichtigung ästhetischer Dimensionen weder „verstehbar noch angemessen gestaltbar" sind (Duncker et al., 2010, zitiert nach Staege, 2016, S. 63). Dementsprechend braucht das Kind in der elementaren Bildungseinrichtung Spielräume, welche „ästhetische Erfahrungsmöglichkeiten […] eröffnen" (bkj, 2016, S. 9) und das Kind dabei unterstützen, seine Erfahrungshorizonte zu erweitern, sich selbst und die Welt durch „eine Vielzahl von Sichtweisen und Ausdrucksmöglichkeiten" (ebd.) zu erkunden. Gemäß diesem Verständnis wird es Kindern möglich, dass sie „an ihren Erziehungs- und Bildungsbedingungen, mithin an ihren Selbst- und Weltverhältnissen, […] mitwirken können" (Zirfas, 2004, S. 80). Betreffend der Selbst- und Weltbezüge ist nach Zirfas entscheidend, dass sich diese „vor allem aus dem Spiel heraus" entwickeln (ebd., S. 81). Das Spiel, welches auch nach Schäfer (1980) „die Wiege schöpferischen, kulturellen Wachstums" (S. 13) darstellt wird zur Notwendigkeit, um „das Leben in all seinen Möglichkeiten zu erkunden" (Hüther & Quarch, 2016, S. 17) und sich letztlich in der Welt zurechtzufinden. Im sinnstiftenden Spiel erlebt sich das Individuum als aktiver (Mit-)Gestalter, wodurch „die Welt subjektiv bedeutsam" bleibt (Schäfer, 2014, S. 108). Demnach lässt sich das Spiel als komplexer Wahrnehmungsraum beschreiben, in dem sich „vielverzweigte sinnliche Erfahrungsmöglichkeiten" eröffnen (ebd., S. 148). Parmentier (2013) betont, dass sich letztlich nur jeder Mensch selbst – aus sich heraus und auf Basis seiner Erfahrungswelt, die sich aus einer an-

regungsreichen Umgebung und Interaktion speist – nachhaltig bildet. Daraus kann die Einsicht reifen, „dass ästhetische Weisen des Erkundens, Verstehens und Erkennens wesentlicher Bestandteil von Lernen überhaupt sind" (Bulander, 2020, o. S.) und das Spiel als ästhetische Dimension im Kontext früher Bildung an Bedeutung gewinnt. Für Huizinga (1987) ist das Spiel „[i]n seinen höher entwickelten Formen […] durchwoben von […] jenen edelsten Gaben des ästhetischen Wahrnehmungsvermögens, die dem Menschen beschert sind" (S. 15).

Aisthetische Erfahrungen in Spielpraktiken

Im vorausgegangenen Abschnitt wurde bereits konstatiert, dass Schäfer (2014) frühe Bildung grundsätzlich als aisthetische Bildung beschreibt. Diese Sichtweise bringt die Chance, das Ästhetische in seiner Komplexität, Ursprünglichkeit und Bedeutsamkeit für den Bildungsprozess zu erfassen sowie aus der einengenden Sichtweise auf das rein künstlerisch Schöne zu lösen. Zugleich wird Schäfers Zugang betreffend der weiten Begriffsfassung ästhetischer Bildung auch kritisiert, mit der Sorge, eine Unschärfe und Willkürlichkeit des Begriffs der Ästhetik durch diese Verallgemeinerung zu provozieren (Staege, 2016). Dieser Kritik sei entgegengestellt, dass durch das Festhalten an einer Doppelstruktur ästhetischer Bildung zwischen ästhetischen Erfahrungen im Allgemeinen und kulturell-ästhetischen Praktiken im Konkreten die Gefahr besteht, Denkmodelle zu forcieren, welche Bildung als Ware verstehen und kulturell-ästhetische Prozesse plötzlich einer Vermittlung durch künstlerische Instruktionen unterliegen (Schäfer, 2014). Parmentier (2013) verweist in Bezug auf diverse Konzepte ästhetischer Bildung auf genau diese Problematik der „Zweiteilung: Erweiterung des symbolischen Ausdrucksvermögens und Förderung des künstlerischen Werkverständnisses" (S. 86). Er formuliert weiter: „All diese Modelle betreiben, auch wenn sie den Namen nicht benutzen, in der einen oder anderen Form ästhetische Alphabetisierung" (ebd.). Grundsätzlich ist eine ästhetische Alphabetisierung nicht abzuwerten und in Anlehnung an Bulander (2020) sogar notwendig und bedeutsam. Sie muss jedoch im Kontext ästhetischer Erziehung und somit in Abgrenzung zur ästhetischen Bildung diskutiert werden. Für das ästhetische Bildungsverständnis ist vor allem die ästhetische Erfahrung von zentraler Bedeutung, welche eine innere Beteiligung und Ergriffenheit des Subjektes voraussetzt, damit Erfahrungen eine bildende Wirkung haben. Neben Schäfer (2014) und Parmentier (2013) hebt auch Mollenhauer hervor, dass Erfahrungen nicht generell bildend sind, sondern nur dann, wenn sie „bedeutungsvoll für unser Leben" werden (1993, zitiert nach Staege, 2016, S. 42). Ästhetische Erfahrungen dieser Art können nur aus einer echten Beteiligung des Individuums selbst hervorgehen. Bezugnehmend auf Schäfers Kritiker bleibt die Frage offen, inwieweit seine Sichtweise der aisthetischen Bildung genau hier eine Chance bietet, ästhetische Erfahrungen selbst als Basis von Bildung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken. Unter diesen Aspek-

ten kann die Kritik an einem allgemeinen Verständnis frühkindlicher Bildung als aisthetische Bildung dahingehend weitergeführt werden, dass es im elementarpädagogischen Bildungsbereich weniger eine Abgrenzung und eine Fokussierung auf das Spannungsfeld und die Doppelstruktur innerhalb der ästhetischen Bildung selbst braucht als vielmehr eine Differenzierung zwischen ästhetischer Bildung und ästhetischer Erziehung. Sowohl Bildung als auch Erziehung sind für die Elementarpädagogik unerlässlich, auch im Bereich des Ästhetischen. Aber gerade im aktuellen Trend des Bildungsbegriffes darf nicht der Versuch unternommen werden, ästhetische Bildung als Synonym für ästhetische Erziehung einzusetzen und beides unter ästhetischer Bildung zusammenzufassen.

Somit kann festgehalten werden, dass durch ästhetische Erfahrungen die Wahrnehmungsfähigkeit verfeinert wird und in dieser Gedankenfolge „[a]isthetische Bildung" als „Differenzierung und Bildung des Denkens der Wahrnehmung" verstanden werden kann (Schäfer, 2014, S. 158). Je komplexer ästhetische Bildungsprozesse ausdifferenziert sind, desto mehr kann der Mensch „seine Aufmerksamkeit auf die Dinge […] richten, die eben nicht in die vertrauten Alltagsmuster passen" (ebd., S. 138). An dieser Stelle wird auch nachvollziehbar, dass aisthetische Bildung nicht bloß ein Ausdifferenzieren von Wahrnehmungen beschreibt, sondern es wird darüber hinaus das „subjektiv[e] Repertoire an Differenzierungsmöglichkeiten" erweitert (ebd., S. 155). Frühkindliche Bildung braucht „zunächst die Entwicklung einer differenzierten und strukturierten Erfahrungswelt auf der Basis eines eigenen Welterlebens, bevor Kinder aus Instruktionen von anderen einen Nutzen ziehen können" (ebd., S. 54). Welcher bildende Spielraum eignet sich demnach besser als das Spiel selbst, welches schon Schiller als „Ort der Menschwerdung aufgewertet hatte" (Parmentier, 2016, S. 265)?

Folglich stellt sich die Frage, welche Implikationen es innerhalb elementarpädagogischer Bildungsinstitutionen braucht, damit das Kind in Spielprozesse eintauchen kann, die es in seinem ästhetischen Bildungsprozess herausfordern.

3. Praktische Implikationen

In Bezug auf das Arrangement ästhetischer Erfahrungsräume in der frühen Kindheit ist der Blick auf das Spiel als Form ästhetischer Praxis in der Elementarpädagogik unerlässlich. Als Notwendigkeit gilt, dem Spiel und seiner (ästhetischen) Bildungswirksamkeit innerhalb der elementaren Bildungseinrichtung eine ernsthafte Relevanz zuzugestehen. Darüber hinaus braucht es Fachkräfte, welche spielpädagogisch „wesentliche Grundelemente" (Weltzien, 2016, o. S.) theoretisch durchblicken und in die Praxis transformieren können, damit das Spiel für das Kind tatsächlich zum Spielraum ästhetischer Bildungserfahrungen wird. Denn gerade deshalb, weil sich das Spiel durch seine Zweckungebundenheit und Selbstbestimmtheit auszeichnet, bedarf es innerhalb der elementaren Bildungsinstitution spezifischer Überlegun-

gen hinsichtlich der spielpädagogischen Begleitung. Professionelle Elementarpädagog:innen müssen nicht nur um die Kunst der *„aktive[n] Passivität*" wissen (Heimlich, 2015, S. 195, Kursiv i. O.), sondern diese auch in praktischer Hinsicht realisieren, was Deutungs- und Reflexionskompetenzen erfordert. Nur dadurch kann es Fachkräften gelingen, innerhalb des zweckfreien Spiels auch zu moderieren und zu begleiten, ohne dabei das Spiel selbst zu instrumentalisieren. Zudem eröffnen sich Chancen, eigene ästhetische Erfahrungen zu ergründen, Wahrnehmungsweisen zu verfeinern, sowie subjektive ästhetische Werturteile aufzudecken. Dietrich, Krinninger und Schubert (2013) verweisen darauf, dass ästhetische Erfahrungen „ohne Unterscheidungen, Wertungen und Urteile kaum denkbar" (S. 86) sind. Eine ästhetische Erfahrung steht demnach immer in Verbindung mit einem ästhetischen Urteil, welches höchst subjektiv ist und „auf eigenem Empfinden" beruht (ebd., S. 87). Die Reflexion eigener Wertungen im ästhetischen Kontext ist daher neben der Zuwendung zu eigenen Wahrnehmungsweisen und ästhetischen Erfahrungen auch notwendig, um subjektive Werturteile nicht unreflektiert dem Kinde aufzudrängen (Borg-Tiburcy, 2018). Folglich kann durch eine aktive, (vor)urteilsbewusste Spielbegleitung der ästhetische Spielprozess bereichert werden, indem dem Kind diverse Anregungen geboten werden, welche weniger ästhetische Urteile mit sich bringen als vielmehr Spielmomente des sinnlichen Wahrnehmens, des Innewerdens, Bemerkens und Empfindens schaffen. Dafür braucht es wiederum die Kunst des Wahrnehmens anstelle des vorschnellen Bewertens. Somit kann das Reflektieren eigener Werturteile Wesentliches dazu beitragen, dem Anspruch des Spielraums als Freiheitsraum, im Sinne von Wertfreiheit, wieder ein Stück mehr gerecht zu werden. Daraus geht hervor, dass es für Elementarpädagog:innen unerlässlich wird, sich dem Spiel mit all seiner Ernsthaftigkeit und Einflussgröße nicht nur theoretisch zuzuwenden, sondern dieses Wissen konkret im pädagogischen Handeln zu reflektieren, damit das Spiel nicht als ‚Königsweg der Bildung' in der Theorie stagniert, sondern sich dieser Weg im pädagogischen Alltag als solcher tatsächlich auch repräsentiert.

4. Abschließendes Resümee

Im vorliegenden Beitrag wurde das Spiel und dessen ästhetische Erfahrungen als bedeutsam für den frühkindlichen Bildungsprozess erläutert. Betreffend pädagogischer Qualitätsentwicklung setzen *ästhetische Spielprozesse* nicht nur eine innige Beteiligung des Kindes selbst voraus, sondern darüber hinaus eine zugewandte, wahrnehmende, vorurteilsbewusste Beobachtungs- und Reflexionsgabe der pädagogischen Fachkraft selbst. Einerseits *können ästhetische Erfahrungen im Spiel in ihrer Intensität und Vielfalt ausdifferenziert* werden. Andererseits werden die daran geknüpften Werturteile von Seiten der Fachkräfte ein Stück mehr bewusst, wodurch das Kind an der Ausschöpfung vielfältiger, ästhetischer Erfahrungen weniger gehemmt wird. In diesen Aspekten zeigt sich das Spiel als geschützter Raum für

Freiheit und Erfahrung, der insbesondere hinsichtlich ästhetischer Impressionen bereichernd wirkt. Denn „[l]etztlich ist es das unbewertete Spiel, fernab jedes Geschmacksurteils, das die Persönlichkeit des Kindes stärkt und die eigene Spur finden lässt" (Besenböck, 2016, S. 8). Elementarpädagog:innen, die das Spiel als Form ästhetischen Verhaltens verstehen, begleiten Kinder in ihrem ästhetischen Spielprozess, indem sie die Kinder „wirkungsvoll herausfordern und sie im Sinne einer ebenso breiten Resonanz unterstützen" (Schäfer, 2014, S. 68), wobei beide Sphären – das Spiel selbst sowie die dadurch ausgelösten ästhetischen Bildungswege – ihre Zweckfreiheit stets behalten. Durch Partizipation und sinnlich-wahrnehmende Leibgebundenheit bereichern ästhetische Bildungsprozesse folglich einen Bildungsraum, in dem sich das Individuum als (Mit-)Gestalter seiner Lebenswelt buchstäblich ‚ins Spiel bringt' und auf Basis einer verfeinerten, ästhetischen Wahrnehmung dem eigenen Leben und jenem der Mitmenschen mit Achtsamkeit begegnen kann. Mit dem Ausblick auf die hohe Bedeutung des Spiels innerhalb der Elementarpädagogik wird auf diesem Weg das Spiel zum Spielraum ästhetischer Erfahrungen und es können ästhetische Bildungsprozesse ausdifferenziert, erweitert und immer wieder neu hervorgebracht werden.

Literatur

Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2012). Sind Erziehung, Bildung und Betreuung gleichwertig – oder zählt nur noch Bildung? Kindergarten heute – *Das Leitungsheft 4*(2), 4–9.

Besenböck, S. (2016). In der Vielfalt die eigene Spur finden. Entwicklung einer subjektiven Ästhetik im Kindesalter. *Unsere Kinder*, 92(2), 8–10.

Borg-Tiburcy, K. (2018). Ästhetische Bildung – eine Begriffsklärung. Empfindung - Wirkung - Erfahrung. *TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, *148*(2), 4–9.

Branstätter, U. (2012/2013). Ästhetische Erfahrung. https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung

Bulander, Y. (nifbe, Hrsg.). (2020). Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit, Niederländisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=1013:aesthetische-bildung-in-der-fruehen-kindheit&catid=63

Bundesministerum für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020). Bundesländerübergreifender BildungRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (2016). *Spiel und Kunst von Anfang an. Kulturelle Bildung für junge und sehr junge Kinder*. Verfügbar unter: https://miz.org/sites/default/files/documents/2016_BKJ_Positionspapier_Spiel_und_Kunst_von_Anfang_an.pdf

Burchardt, M. (2008). Relationale Anthropologie. In U. Frost, Böhm Winfried, L. Koch, V. Ladenthin & Mertens Gerhard (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft Band 1. Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft* (S. 517–536). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Dietrich, C., Krinninger, D. & Schubert, V. (2012). *Einführung in die Ästhetische Bildung* (2. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Huber, R. (2024). Ich gestalte, also bin ich. Von ästhetischen Erfahrungen, Gestaltungskompetenz und Weltaneignung. *Unsere Kinder, 100*(2), 10–12.

Huizinga, J. (1987). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Hamburg: rowohlts enzyklopädie.

Hüther, G. & Quarch, C. (2016). *Rettet das Spiel. Weil Leben mehr als Funktionieren ist*. München: Carl Hanser.

Meyer-Drawe, K. (2008). Aisthesis. In U. Frost, Böhm Winfried, L. Koch, V. Ladenthin & Mertens Gerhard (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft Band 1. Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft* (S. 537–546). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Parmentier, M. (2013). Freiheit in der Erscheinung. Zum "Zweck" ästhetischer Bildung heute, hier und überhaupt. *Pädagogische Korrespondenz*, 26(2), 79–92.

Parmentier, M. (2016). *Neue Selbst- und Weltbekanntschaften: Ästhetische Bildung und Freizeitpädagogik*. https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00024916

Schäfer, G. E. (1980). Das Selbst im Spiel. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26(1), 13–27.

Schäfer, G. E. (2014). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens* (2. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Schneider, K. (2017). Ästhetische Erfahrung in Spielpraktiken von Kindergartenkindern. Eine ethnografische Studie im Elementarbereich. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Staege, R. (Hrsg.). (2016). Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Weltzien, D. (nifbe, Hrsg.). (2016). *Spiel als Motor der Entwicklung. Zum Verständnis zwischen Spielen und Lernen,* Niederländisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. Verfügbar unter: https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=616&catid=24&showall=1&start=0

Zirfas, J. (2004). Kontemplation - Spiel - Phantasie. Ästhetische Erfahrungen in bildungstheoretischer Perspektive. In G. Mattenklott & C. Rora (Hrsg.), Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und *empirische Forschung* (S. 77–98). Weinheim München: Juventa.

PÄDAGOGISCHE HORIZONTE
»STUDENT PAPERS«

PH student papers 1(1), 2025
https://doi.org/10.17883/ph-sp-2025-01
https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph-sp

Prozessorientierte Beobachtung und Dokumentation als Handwerkszeug für die elementarpädagogische Professionalisierung

Sandra Fuchs, Katrin Holzmann

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
sandrafuchs@gmx.at

EINGEREICHT 31 JUL 2024 ÜBERARBEITET 18 SEP 2024 ANGENOMMEN 10 OKT 2024

In diesem Beitrag werden, basierend auf der Bachelorarbeit von Fuchs, Holzmann, Huemer und Nöhammer (2023), fünf Aspekte herausgearbeitet, die prozessorientierte Beobachtungs- und Dokumentationskonzepte im Kern ausmachen. Anschließend wird versucht aufzuschlüsseln, welche Professionalisierungschancen diese Verfahren für die elementarpädagogische Praxis bieten. Im Zuge eines von der Bildungsdirektion OÖ initiierten Forschungsprojekts wurde im Zeitraum von September bis Dezember 2023 eruiert, wie sich die Anwendung von Beobachtung und Dokumentation in der Praxis aktuell gestaltet. Dazu wurden unter anderem fünf leitfadengestützte Gruppendiskussionen mit elementarpädagogischen Fachkräften (n = 22) geführt. Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass es den Fachkräften in Oberösterreich derzeit nicht nur an Kompetenzen, sondern auch an Grundlagenwissen in Bezug auf die Beobachtungs- und Dokumentationsarbeit mangelt. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, in der Aus-, Fort- und Weiterbildung eine stärkere Ausrichtung auf diesen Bereich zu legen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Elementarpädagogik, prozessorientierte Beobachtung und Dokumentation, Professionalisierung

1. Ausgangslage / Problemaufriss

Fröhlich-Gildhoff und Strohmer (2011) bezeichnen das Beobachten und Dokumentieren als „bedeutsame Kernelemente moderner Frühpädagogik“ und als „Kennzeichen von professionellem frühpädagogischem Handeln” (S. 61). Weiters untermauern sie auf theoretischer und empirischer Basis, dass die Beobachtungsergebnisse die Grundlage dafür sind, die kindlichen Interessen zu erkennen und auszubauen, sowie eine Orientierung für das pädagogische Handeln zu bieten (ebd., S. 61ff). Mit der durch PISA initiierten *Bildung*sdiskussion wurde vor mittlerweile mehr als zwei Dekaden auch der Ruf nach einer differenzierteren Beobachtung und Dokumentation der elementarpädagogischen *Bildung*sarbeit lauter. Darüber hinaus wurden seither eine Fülle an Beobachtungs- und Dokumentationskonzepten entwickelt, die eine professionelle Begleitung und Unterstützung von Kindern und ihrer in-

© 2025 die Autor:innen. Dieser Open-Access-Artikel ist unter CC BY SA 4.0 lizenziert.

dividuellen Entwicklungs- und Lernprozesse gewährleisten sollten (Cloos, 2017, S. 7f; Leu, 2011, S. 15). Grundsätzlich lassen sich die unterschiedlichen Verfahren in drei Säulen unterteilen: (1) Die *prozessorientierten Verfahren* (u. a. Bildungs- und Lerngeschichten, Leu et al., 2007) rücken die Aktivitäten und Bildungsprozesse der Kinder in den Mittelpunkt, während (2) die *merkmalsbasierten Verfahren* (u. a. Kuno Bellers Entwicklungstabelle, Beller, 2016) all jene Instrumente umfassen, die die aktuelle kindliche Entwicklung strukturiert in einem oder mehreren Entwicklungsbereichen erfassen. Die dritte Säule (3) der *Screening-Verfahren* (u. a. Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation, Koglin, Petermann und Petermann, 2017) dient dazu, Entwicklungsrisiken frühzeitig zu erkennen. Da ein einzelnes Verfahren nicht allen Erkenntnisinteressen und Ansprüchen gerecht werden kann, wird eine Kombination aus mehreren Verfahren empfohlen (Viernickel & Völkel, 2022, S. 41f). Nichtsdestotrotz bildet die Säule der prozessorientierten Verfahren die Basis für das Beobachten im Allgemeinen (Steudel, 2008, S. 16), da sie der Forderung nach einer Orientierung an den Ressourcen und Stärken und damit einer gesamtpersönlichen Förderung des einzelnen Kindes am ehesten Rechnung tragen können (Viernickel & Völkel, 2022, S. 41). Vor diesem Hintergrund stehen in der in diesem Beitrag vorgestellten Untersuchung ausschließlich prozessorientierte Beobachtungskonzepte im Mittelpunkt. Dabei wird systematisch der Frage nachgegangen, inwieweit das prozessorientierte Beobachten und Dokumentieren als Handwerkszeug zur elementarpädagogischen Professionalisierung dienen kann.

2. Theoretischer Hintergrund

Um sich auf einem theoretischen Pfad der Komplexität der Professionalisierung im elementarpädagogischen Kontext anzunähern, kann zur Begriffsklärung Helsper (2021, S. 56) herangezogen werden, welcher davon ausgeht, dass professionell Agierende neben handlungsbezogenem Erfahrungswissen über folgende Fähigkeiten verfügen sollten: soziale und (selbst)reflexive Kompetenzen, Fallverstehen und Perspektivenübernahme sowie Sicherheit in der Interaktions- und Beziehungsgestaltung. Nicht zuletzt ermöglicht ein wissenschaftlich gesichertes, feldspezifisches Wissen, dass die praktisch Handelnden im pädagogischen Handlungsfeld flexibel und interaktiv agieren können. In der elementarpädagogischen Praxis sehen sich Fachkräfte stets mit offenen, ungewissen und unvorhersehbaren Situationen konfrontiert (Viernickel, 2011, S. 205), für welche kein „Rezeptwissen" vorliegt (Neuß, 2014, S. 22). In Hinblick auf die Professionalisierung fordern Schulz und Cloos (2013, S. 788) eine Einbettung von Beobachtungaufzeichnungen von pädagogischen Fachkräften in systematisierte Verfahren, die sich an den Ressourcen und Stärken des Kindes orientieren. Aus diesem Grund wurden im Rahmen der Bachelorarbeit von Fuchs et al. (2023) fünf aktuell relevante prozessorientierte Beobachtungs- und Dokumentationskonzepte ausgewählt und dahingehend untersucht, inwieweit ih-

nen gemeinsame Aspekte inhärent sind, die explizit Professionalisierungschancen bieten. Analysiert wurden (a) das wahrnehmende Beobachten (Schäfer, 2012), (b) die Bildungs- und Lerngeschichten (Leu et al., 2007), (c) das Beobachten anhand des Early Excellence Ansatzes (Hebenstreit-Müller, 2013), (d) das *infans*-Konzept (Andres & Laewen, 2013) sowie (e) die Leuvener Engagiertheitsskala (Vandenbussche, 2009). Als zentrale gemeinsame Aspekte kristallisierten sich folgende fünf Merkmale heraus: (1) die pädagogische Grundannahme, (2) das systematische und reflektierte Vorgehen, (3) die (Selbst-)Reflexion, (4) der kollegiale Austausch sowie (5) der Dialog.

2.1 Die pädagogische Grundannahme

Situationen im elementarpädagogischen Alltag erhalten ihre Bedeutung durch das aufmerksame Hinhören und Hinsehen der pädagogischen Fachkraft (Kazemi-Veisari, 1995, S. 52). Die Ausbildung einer Grundhaltung, die eine Begegnung mit Kindern ermöglicht, die von „ganzheitlichem Verstehen" getragen ist, erfordert eine intensive und bewusste Auseinandersetzung mit eigenen Werten und subjektiven Prägungen und Einstellungen (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014, S. 79ff). Diese Arbeit an der eigenen Haltung, die auch die Persönlichkeitsbildung miteinschließt, wirkt maßgeblich auf den eigenen inneren Kompass, der das Urteilen und Handeln als Fachkraft ausrichtet (ebd., S. 103). Die Entscheidung, wohin in der alltäglichen Praxis der Blick gelenkt wird und welchen Momenten der Wert einer geeigneten Beobachtungssequenz zugestanden wird (Kazemi-Veisari, 1995, S. 50), kann sich durch einen unvoreingenommenen Blick und das Eintauchen in das Geschehen in Form des empathischen, entdeckenden Beobachtens vollziehen (Schäfer, 2014, S. 302f). Die theoretischen Rahmungen der prozessorientierten Verfahren zeigen, dass die kindlichen Weltzugänge im Fokus der pädagogischen Aufmerksamkeit stehen (Viernickel & Völkel, 2022, S. 70) und von einem konstruktivistischen Lernverständnis ausgegangen wird, in dem „Kinder als ‚kompetente Lernende' wahrgenommen" werden (Leu, 2013, S. 253). Sich selbst als Lernende zu verstehen, indem man sich durch offene Beobachtungsformen den Handlungs- und Denkweisen der Kinder anzunähern versucht, führt zu der grundlegenden Sichtweise, dass jedes Erleben und Verhalten Sinn macht, auch wenn dies auf den ersten Blick (noch) nicht erfasst bzw. verstanden werden kann (Schäfer, 2014, S. 299). Die prozessorientierten Verfahren, die an diese Grundannahme gekoppelt sind, erfordern die Anwendung in einer Praxiskultur, die sich mit diesem Kind-, Bildungs- und Erziehungsverständnis identifiziert (Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013, S. 104).

2.2 Das systematische und strukturierte Vorgehen

Durch die Metaanalyse konnte gezeigt werden, dass alle prozessorientierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren im Kern dem gleichen Ablaufprozess folgen. Der erste Schritt stellt jeweils das *Beobachten* dar und wird vom *Beschreiben/Dokumentieren* abgelöst. Darauf folgt das *Diskutieren/Dokumentieren*, das schlussendlich in die Schritte *Entscheiden und Handeln* mündet (Cloos & Schulz, 2011, S. 8f). Obwohl alle untersuchten Verfahren nach der gleichen Schrittabfolge strukturiert sind, können Unterschiede in den bildungstheoretischen Vorannahmen ausgemacht werden. Darüber hinaus lässt sich eine Divergenz der ‚theoretischen Brillen' ausmachen, durch die die Selbstbildungsprozesse der Kinder in den Blick genommen werden. Sichtbar wird dies beispielsweise im Vergleich der Bildungs- und Lerngeschichten (Leu et al., 2007) mit dem Early Excellence Ansatz (Hebenstreit-Müller, 2013). Während entlang der Bildungs- und Lerngeschichten die Beobachtungen anhand der Lerndispositionen analysiert werden, folgt Early Excellence einem entwicklungspsychologischen Ansatz und versucht, das kindliche Tun mittels Schemata zu entschlüsseln. Es steht außer Frage, dass die Beobachtungskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf das jeweilige Verfahren hin zu sensibilisieren sind, was wiederum zu einem Fokussierungs- und Selektionsmechanismus führt. Infolgedessen werden von der beobachtenden Person spezifische Sequenzen ausgeblendet und andere wiederum präferiert wahrgenommen (Staege, Eden & Durand, 2011, S. 74). Weiters darf nicht unerwähnt bleiben, dass die Schrittabfolge, der alle ausgewählten Verfahren entsprechen, nicht einem linearen Prozess gleichzusetzen ist, sondern spiralförmig abläuft. Anstatt eine Beobachtung als Ausgangspunkt und ein Bildungsangebot als Abschluss zu betrachten, geht es darum, die Ideen bzw. Interpretationen, die sich aus den Wahrnehmungen ergeben, mit den Beteiligten (Kinder, Erziehungsberechtigte etc.) rückzukoppeln und sie als Basis für neue Beobachtungen zu betrachten (Cloos & Schulz, 2011, S. 9). Inwieweit dieser Spiralprozess mit der Professionalisierung im Zusammenhang steht, beschreiben Cloos & Schulz (2011), indem sie formulieren, dass „das Beobachten als eine alltagsnahe Wahrnehmungstätigkeit erst dann zu einer professionellen pädagogischen Methode werden kann, wenn das intuitiv-unsystematische Wahrnehmen kindlicher Tätigkeiten in ein systematisiertes Verfahren der regelmäßigen, prozessorientierten Aufzeichnung, Auswertung und Reflexion der beobachteten Aktivitäten der Kinder überführt wird" (S. 14f). Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Leu (2011) gehen einen Schritt weiter und erläutern, dass durch eine sorgfältig durchgeführte und methodisch abgesicherte Analyse von dokumentierten Beobachtungen „eine fundierte und professionell begründete Ableitung pädagogischer Zielorientierungen und Planung von Bildungsangeboten" (S. 11) ermöglicht wird.

2.3 Die (Selbst-)Reflexion

Ein Aspekt, der im Zuge der prozessorientierten Beobachtung und Dokumentation nicht außer Acht gelassen werden darf, ist die (Selbst-)Reflexion. Es ist von großer Bedeutung, dass Fachkräfte das eigene Handeln, Deuten und Wahrnehmen in den Blick nehmen, kritisch hinterfragen und überprüfen. Dabei geht es darum, dass sie selbst zum Gegenstand der Beobachtung werden (Cloos, 2017, S. 8). Die Notwendigkeit hierfür ergibt sich aus der subjektiven Prägung von Beobachtungen. Diese Subjektivität kann nicht einfach ignoriert werden, sondern ist ein konstantes Element der eigenen Wahrnehmung und sollte deshalb nach Möglichkeit in vollem Bewusstsein angenommen werden (Schäfer, 2014, S. 311). Pädagogische Fachkräfte müssen sich im Klaren darüber sein, dass Wahrnehmungen nicht als Spiegelungen von äußeren Gegebenheiten zu verstehen sind (Leu, 2011, S. 16), sondern als „aktive Konstruktionsleistung von Subjekten" (Bollig, 2011, S. 34) gelten. Ein Zusammenspiel aus Wahrnehmungs- und Bewertungsprozessen, (Vor-)Urteilen, Emotionen, Gedächtnisleistungen sowie des kulturellen und sozialen Kontextes nehmen Einfluss auf das Beobachten und Wahrnehmen (ebd.). Infolgedessen nimmt das Bewusstwerden, das Analysieren und das Reflektieren dieser Wirkfaktoren einen hohen Stellenwert ein (Viernickel & Völkel, 2022, S. 61). Viernickel (2011) charakterisiert eine kritische Selbstreflexion im Sinne einer „Verfremdungshaltung gegenüber dem Erlebten" (S. 218) als wesentliche Komponente des Professionalisierungsprozesses. Vor diesem Hintergrund drängt sich die Annahme auf, dass aus einer pädagogischen Praxis eine reflektierte und selbst-bewusste pädagogische Praxis wird, indem die Beobachtung und Analyse methodisch abgesichert und systematisch erfolgen. Dies wirkt sich einerseits positiv auf die Begleitung der Kinder und andererseits auf die eigene professionelle Berufsidentität aus (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Leu, 2011, S. 12).

2.4 Der kollegiale Austausch

Die Analyse der prozessorientierten Verfahren zeigt, dass allesamt einen regelmäßigen Austausch im Fachkräfte-Team über die Themen und (Selbst-) Bildungsprozesse der Kinder empfehlen. Viernickel und Völkel (2022) konstatieren ebenfalls dahingehend, dass keine elementarpädagogische Einrichtung, „die den Bildungsauftrag, der an sie gerichtet ist, ernst nimmt" (S. 51), auf den beständigen und fachlichen Dialog im Kollegium verzichten kann. Infolgedessen erscheint es sinnvoll, die gängige Besprechungspraxis so zu gestalten, dass organisatorische Besprechungspunkte zeitlich begrenzt und das Hauptaugenmerk auf inhaltliche Diskussionen sowie Reflexions- und Auswertungsgespräche gelegt werden (ebd.). Ein weiterer Pädagoge, der die Bedeutung eines kollegialen Austausches unterstreicht, ist Schäfer (2014, S. 305): Er argumentiert, dass sich aus Wahrnehmungen reflektierte Ge-

danken entwickeln können, sofern Fachkräfte in Teamsitzungen offen die eigenen Beobachtungen und die damit verbundenen Gefühle einbringen und kollegial darüber nachgedacht wird. Auch Kazemi-Veisari (2005, S. 93) befürwortet den intersubjektiven Austausch, indem sie darauf hinweist, dass sich aus einer Beobachtung sehr unterschiedliche sowie widersprüchliche Interpretationen ableiten lassen. Vor dem Hintergrund, dass verschiedene Autor:innen für einen kollegialen Austausch plädieren, steht die Notwendigkeit eines einheitlichen Vorgehens innerhalb eines Teams außer Frage. Es empfiehlt sich, im Team gemeinsam eine Beobachtungsplanung zu entwickeln, welche einen Abschnitt der Einrichtungskonzeption bildet. Bereits das ‚gemeinschaftliche auf den Weg machen' und das ‚sich Einlassen auf den Prozess' kann den Austausch im Kollegium erleichtern (Viernickel & Völkel, 2022, S. 187).

2.5 Der Dialog

Nachdem der kollegiale Austausch in enger Verknüpfung mit dem Dialog und der Kommunikation steht, ist es naheliegend, diesen Aspekt näher zu beleuchten. Sobald das gesamte Fachkräfte-Team einer Einrichtung mit der gleichen Beobachtungs- und Dokumentationskonzeption arbeitet und ihre Beobachtungskompetenzen hinsichtlich der spezifischen Beobachtungsbrille sensibilisiert sind, ist es notwendig, dass sie sich diskursiv mit spezifischen Fachbegriffen auseinandersetzen und sich gemeinsam auf Bedeutungen verständigen. Dadurch werden professionelle Begrifflichkeiten eingeführt bzw. stabilisiert und in weiterer Folge eine disziplinäre Kommunikationspraxis im Team etabliert. Beispielhaft kann an dieser Stelle erneut auf die Bildungs- und Lerngeschichten (Leu et al., 2007) verwiesen werden, die eine begriffliche Auseinandersetzungen mit den Lerndispositionen erfordern. Ein weiterer positiver Effekt ergibt sich in Bezug auf die Kommunikation nach außen. Indem die etablierte fachspezifische Sprache von außenstehenden Personen (Erziehungsberechtige, therapeutisches Fachpersonal etc.) erfasst wird, repräsentiert sich das Team der elementarpädagogischen Einrichtung als gemeinschaftliche Vertretungspersonen ihrer Profession (Viernickel, 2011, S. 204). Eine weitere Professionalisierungschance liegt in der Verknüpfung von einem offenen Dialog mit einer prozessorientierten Beobachtungs- und Dokumentationskonzeption (ebd., S. 217). Hierbei geht es darum, sich durch Nachfragen und Gespräche der Kinderperspektive anzunähern und die Wahrnehmungen des Kindes und der Fachkraft zusammenzuführen. Dabei gilt es, zuerst den Kindern die eigene Wahrnehmung zu schildern und danach durch Rückfragen die eigenen Vermutungen zu überprüfen (Kazemi-Veisari, 2007, S. 68ff).

Aus diesen theoretischen Erkenntnissen lässt sich schließen, dass die Umsetzung von prozessorientierten Verfahren komplexer und herausfordernder ist, als der strukturierte und systematische Aufbau auf den ersten Blick erahnen lässt

(Staege et al., 2011, S. 65). Obwohl Viernickel und Nentwig-Gesemann (2014) in ihrer Studie gezeigt haben, dass eine korrekte und rein formal vollständige Durchführung von einem prozessorientierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren nicht unweigerlich zur Professionalisierung beiträgt, kann es als erster Schritt im Professionalisierungsprozess betrachtet werden (Cloos, 2011, S. 175). Durch die Einführung und Anwendung eines prozessorientierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahrens können Fachkräfte einerseits grundlegende Kompetenzen entwickeln und ausdifferenzieren, die es für die Umsetzung braucht (Viernickel, 2011, S. 205) und andererseits kann sich die erforderliche Grundhaltung gegenüber dem Kind und dem kindlichen Lernen entfalten (Cloos, 2011, S. 175). Abschließend sei in diesem Kontext auf folgende Aussage von Viernickel und Völkel (2022, S. 188) verwiesen, die klar zum Ausdruck bringt, dass die Professionalisierung im Rahmen der Beobachtung und Dokumentation einen kontinuierlichen Prozess darstellt:

> Das Beobachten selbst, das Aufzeichnen des Beobachteten und das Deuten des Gesehenen, das schließlich zu pädagogischem Handeln führt, sind Kompetenzen, die Sie nicht lesend, sondern nur durch konkretes Tun entwickeln: durch Übung, Versuch und Irrtum, gemeinsames Ausprobieren und gegenseitige Unterstützung.

3. Empirische Untersuchung

Um einen ersten explorativen Einblick in die praktische Anwendung von prozessorientierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in Oberösterreich zu erlangen, wurde eine qualitative Erhebung mit elementarpädagogischen Fachkräften durchgeführt. Dabei stand die Frage im Mittelpunkt, inwieweit elementarpädagogische Fachkräfte unterschiedliche Formen des Schreibens im Zuge der Beobachtungsdokumentation für die Planung des pädagogischen Handelns als förderlich und hilfreich erleben.

3.1 Untersuchungsdesign

Da sich in der qualitativen Forschung der „verbale Zugang, das Gespräch" zur Generierung von Daten als besonders bedeutsam erweist (Mayring, 2002, S. 66), wurde der Forschungsfrage anhand von fünf leitfadengestützten Gruppendiskussionen mit insgesamt 22 Elementarpädagoginnen im Zeitraum von September bis Oktober 2022 nachgegangen. Aufbau und Gliederung der durchgeführten Erhebungen basieren auf den Ausführungen von Schäffer (2017) zum Verfahren der Gruppendiskussion. Die Gruppendiskussionen wurden auf Tonband und Video aufgezeichnet und dauerten zwischen 60 und 150 Minuten. Der Leitfaden, der den Erhebungen strukturierend zugrunde lag, wurde in Anlehnung an Schäffer (2017)

und Mayring (2002) entwickelt. Nach einer Eröffnungsphase inklusive erzählgenerierendem Einstieg wurden von den Diskussionsleiterinnen in gewissen Abständen drei Grundreize in Form von visuellen und sprachlichen Impulsen in das Gespräch eingeführt. Diese sollten als Gesprächsanregung dienen, um die Erfahrungen und Perspektiven der Teilnehmerinnen zur Thematik rund um Beobachtung und Dokumentation möglichst breitgefächert erfassen zu können. Außerhalb dieser geplanten Grundreize sah der Leitfaden vor, dass die Diskussionsleitung einer *„großen Zurückhaltung"* unterliegt (Schäffer, 2017, S. 354, kursiv im Orig.), um in die Diskussion möglichst wenig dirigierend einzugreifen (Mayring, 2002, S. 78). Falls der Gesprächsfluss während der Gruppendiskussion stocken sollte, wurden in der Vorbereitung des Leitfadens Fragen formuliert, die von Seiten der Diskussionsleiterin eingebracht werden konnten, wobei diese stets an das Kollektiv und nicht an Einzelpersonen gestellt wurden (Schäffer, 2017, S. 355).

3.2 Stichprobe

Die Diskussionsgruppen wurden ausschließlich für diese Erhebung zusammengestellt und die Kontaktaufnahme erfolgte direkt über die Diskussionsleiterinnen. Zu den Auswahlkriterien zählte neben einer aktiven Berufstätigkeit im elementarpädagogischen Feld auch eine gewisse Erfahrung in der Verwendung von prozessorientierten Beobachtungs- und Dokumentationskonzepten. An den fünf Gruppendiskussionen beteiligten sich insgesamt 22 in oberösterreichischen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen tätige Elementarpädagoginnen aus unterschiedlichen Einrichtungen. Die Analyse der soziodemographischen Daten zeigt eine Altersspanne von 23 bis 52 Jahren und eine Berufserfahrung von vier bis 24 Jahren im elementarpädagogischen Arbeitsfeld. Die jeweiligen Einrichtungen der Teilnehmenden bestehen zwischen zwei bis acht Gruppen und sind auf 11 der 18 oberösterreichischen Bezirke verteilt.

3.3 Auswertung

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte entlang der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Friebertshäuser, Langer, Prengel & Boller, 2013, S. 327), anhand welcher das vorliegende Material „streng methodisch kontrolliert" sowie schrittweise analysiert wurde (Mayring, 2002, S. 114). Dieses Verfahren dient zur zusammenfassenden und systematischen Beschreibung von Datenmaterial durch eine Zuordnung in Kategorien (Dresing & Pehl, 2015, S. 36) und erfordert ein regelgeleitetes Vorgehen (Friebertshäuser et al., 2013, S. 328). Die Datenaufbereitung des Rohmaterials erfolgte in Form eines Transkripts (Döring & Bortz, 2016, S. 580), das die Grundlage für eine „ausführliche interpretative Auswertung" bildet (Mayring, 2002, S. 89). Der Transkriptionsprozess basierte auf vereinbarten Regeln, die sich

an Dresing und Pehl (2015) orientierten. Im Rahmen der Transkriptionserstellung wurde auf die Wahrung der Anonymität der Teilnehmenden geachtet, indem persönliche Angaben durch Codes ersetzt wurden. Anschließend wurde das der Analyse zugrunde liegende Kategoriensystem theoriegeleitet anhand der Fragestellung entwickelt, was der schrittweisen Strukturierung des Datenmaterials hinsichtlich bestimmter Aspekte dient. Diese „deduktive Kategorienanwendung" (Friebertshäuser et al., 2013, S. 327) führte zur Bildung von acht Kategorien, die für den Analyseprozess festlegten, welche Inhalte aus dem umfangreichen Datenmaterial der Gruppendiskussionen gefiltert werden sollen. Dazu wurde ein Kodierleitfaden entwickelt, um eine eindeutige Zuordnung von Textpassagen zu gewährleisten (ebd.).

3.4 Ergebnisse

Nachdem eine Fülle an erhobenen Daten vorliegt, können im Folgenden lediglich zentrale Ergebnisse dargestellt werden.

3.4.1 Rolle des Teams

In Bezug auf die Zusammenarbeit des Teams bei der Beobachtung und Dokumentation zeigte sich in allen fünf Gruppendiskussionen, dass der Wunsch nach einem intensiven kollegialen Austausch – gruppenintern und im gesamten Team – sehr groß ist, jedoch nur selten praktiziert wird. In den Dienstbesprechungen liegt der Fokus auf den organisatorischen Besprechungspunkten und nur in den seltensten Fällen wird diese Zeit dazu genutzt, um sich mit Kind-Beobachtungen auseinanderzusetzen. Weiters wurde konstant – wenn auch widersprüchlich – die Einbindung der pädagogischen Assistenzkräfte thematisiert. Manche pädagogischen Fachkräfte binden die Assistenzkräfte bewusst mit ein und erleben es als sehr gewinnbringend. Andere wiederum konnten diesbezüglich keine positiven Erfahrungen sammeln oder es brauchte eine intensive Einschulung ihrerseits. Hervorzuheben ist, dass die pädagogischen Fachkräfte der mehrperspektivischen Beobachtung ein hohes Potential beimessen. Sie formulieren ein Bewusstsein dafür, dass ihre Wahrnehmung subjektiv gefärbt ist und es mehrere Perspektiven braucht, um ansatzweise ein ganzheitliches Bild vom Kind zu erlangen. Darüber hinaus zeichnet sich ab, dass sich nach den Aussagen der Diskussionsteilnehmerinnen der kollegiale Austausch positiv auf das Kind und das eigene pädagogische Handeln auswirkt. In den Gruppendiskussionen kristallisierte sich ebenso heraus, dass eine einheitliche Vorgehensweise im Haus als wesentliche Bedingung erachtet wird, da andernfalls keine Gesprächsbasis gegeben ist.

3.4.2 Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Wirft man einen Blick auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, zeigen die erhobenen Daten, dass die pädagogischen Fachkräfte einen Mehrwert für die

Entwicklungsgespräche mit Eltern erkennen. Die Beobachtungen und Dokumentationen dienen als Gesprächsgrundlage, wodurch gemeinsam ein Blick auf die Entwicklung, die Stärken und die Persönlichkeit des Kindes gelegt werden kann und gemeinsam zum Wohle des Kindes weitere Schritte vereinbart werden können. Zudem beschreiben Erhebungsteilnehmerinnen einen verstärkten Fokus auf die Transparenz von kindlichen Lernprozessen als sinnvoll und relevant: „[…] ich glaube, dass es da ganz viel Bewusstseinsbildung bei den Eltern auch gemacht werden sollte, was wirklich im Kindergarten wichtig ist und […] wie Bildung / also wie eine Bildungseinrichtung eigentlich funktioniert." (Gd. KH, Z. 1280–1282). In diesem Zusammenhang wurden vor allem die Portfoliomappen als hilfreich beschrieben. Ferner zeigen die Ergebnisse, dass die Kinder in erster Linie bei der Gestaltung der Portfoliomappen aktiv eingebunden werden und dies die pädagogischen Fachkräfte als sehr gewinnbringend einschätzen, da sie dadurch einen Einblick in die kindliche Sicht auf Situationen oder Dinge erhalten.

3.4.3 Praktische Anwendung

In Bezug auf die pädagogische Arbeit zeichnet sich eine Abwendung von der Angebotspädagogik ab. Der Fokus der Fachkräfte liegt verstärkt auf den individuellen Interessen und Entwicklungsthemen der Kinder. Darüber hinaus wird versucht, Interessen aufzugreifen, die mehreren Kindern entsprechen. Aufgrund dieser kind- und interessensorientierten Arbeitsweise messen die befragten Elementarpädagoginnen der Beobachtung eine enorme Bedeutung für das eigene pädagogische Handeln bei. Dabei fordert sie persönlich die Vielzahl an verschiedenen Planungs- und Dokumentationsvarianten heraus und ihr unzureichendes Wissen darüber führt zu einer hohen Unsicherheit in der praktischen Anwendung. Einig sind sich die Fachkräfte darin, dass dies im Rahmen der Grundausbildung kaum thematisiert wurde und das dort erworbene Wissen in Bezug auf Beobachtung und Dokumentation praxisuntauglich sei. Stellvertretend bringt dies eine Teilnehmerin folgendermaßen zum Ausdruck: „Ja wir haben Planungen gemacht, aber das waren halt so […] Tagesplanungen - das kannst du so nicht machen! […] Umso mehr du schreibst, umso besser warst du, im Endeffekt. Alles detailliert, wirklich, bis ins letzte Detail haben wir das aufschreiben müssen" (Gd. SF, Z. 514–517). Im Rahmen der kinderdienstfreien Vorbereitungszeit ist ihrer Erfahrung nach ein Vertrautwerden mit neuen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zeitlich schwer möglich, weshalb sie sich Einführungskurse in die verschiedenen, konkreten Konzepte wünschen. Nachvollziehbar wird dies in folgender Aussage: „Jetzt kommen jetzt die Jungen von der Schule heraus und sind eigentlich im ersten Jahr da und du kannst eigentlich gar nicht losstarten, sondern musst dich so nach und nach erst einlernen, in diese ganzen Systeme" (Gd. SF, Z. 382–385). Der Großteil der Befragten berichtet von selbsterstellten Formularen, da es ihnen in standardisierten Verfahren an Platz für individuelle Notizen fehlt. Die Analyse der Daten zeigt auch, dass offene

Dokumentationsformen bevorzugt werden, um das Kind in seinem Verhalten und Ausdruck zu erfassen und dadurch Wege zu finden, nahe am Kind zu sein. „Aber dass ich zum Kind will, da muss ich mit dem Kind und am Kind arbeiten" (Gd. SF, Z. 1167–1168), ergänzt hierzu eine Fachkraft. Darüber hinaus wird sichtbar, dass in der Weiterentwicklung von Formularen viel ausprobiert und verändert wird, mit dem Ziel der Umsetzbarkeit im Rahmen der Vorbereitungszeit und Sinnhaftigkeit für die eigene pädagogische Arbeit.

Um das eigene Handeln kindzentriert ausrichten zu können, verfassen pädagogische Fachkräfte viele handschriftliche Alltagsnotizen zu Kindbeobachtungen. Müssen diese in andere Formulare übertragen werden – was in der Praxis häufig vorkommt – wird das mehrfache Aufschreiben von gleichen Inhalten an unterschiedlichen Stellen als zeitintensiv und unnötig beurteilt. Grundsätzlich erweisen sich die formlosen Gelegenheitsnotizen als bedeutsam für die Fachkräfte, um aktuelle kindliche Themen und Interessen festzuhalten und sie dienen als Basis für die Reflexion. Fachkräfte beschreiben die Sichtung von Kurznotizen sowie das Nachdenken darüber als hilfreicher für die praktische Arbeit als eine im Vorhinein erstellte Planung. Die Gruppendiskussionen zeigen auch, dass die Reflexion ein fixer Bestandteil jedes Planungsprozesses sein muss und dass diese beiden Aspekte nicht voneinander getrennt betrachtet werden können.

Insgesamt macht die Analyse der Daten sichtbar, dass es vor allem ressourcen- und prozessorientierte Formen des Schreibens sind, welche pädagogische Fachkräfte in den Fokus ihrer Beobachtungs- und Dokumentationspraxis stellen. Meist berichten sie über eine Verschriftlichung von Alltagsbeobachtungen. Dies verhilft den Fachkräften dazu, die Kinder besser kennen zu lernen, indem sie Interessen, Verhaltensweisen und Bedürfnisse sowie gruppendynamische Prozesse erfassen und beobachtete Situationen unmittelbar und möglichst unverfälscht dokumentieren können.

4. Diskussion und Ausblick

Hinsichtlich der Fragestellung, inwieweit eine prozessorientierte Beobachtung und Dokumentation als Handwerkszeug zur elementarpädagogischen Professionalisierung dienen kann, lassen sich folgende Aspekte abschließend festhalten: Unumstritten ist, dass die Anwendung von Beobachtung und Dokumentation auf das Handeln und Wissen von Fachkräften wirken kann (Andres & Laewen, 2005, S. 33ff; Leu, 2011, S. 15f; Roux, 2007, S. 3f; Viernickel & Völkel, 2022, S. 36). Die Dokumentation von kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozessen wird als bedeutsame Handlungsmethode der elementarpädagogischen Praxis betrachtet, da Dokumentation, als Ergebnis systematischer Beobachtungen, eine Grundlage für pädagogisches Handeln darstellt (Schulz & Cloos, 2013, S. 788f). Die in diesem Beitrag vorgestellte qualitative Untersuchung hat eindrücklich gezeigt, dass auch

Fachkräfte diese Bedeutung für die eigene Arbeit wissentlich nutzen und für die Arbeit mit dem Kind, der Kindergruppe, den Erziehungsberechtigten und im Team anwenden. Dazu konstatiert Leu (2011, S. 15ff), dass pädagogische Fachkräfte ein grundlegendes Fachwissen zur Bedeutung verschiedener Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren innehaben müssen, um dafür befähigt zu sein, je nach Erkenntnisinteresse und auch situationsorientiert eine passende Wahl treffen zu können. Aktuelle theoretische Erkenntnisse zeigen explizit, dass sich die Anwendung von prozessorientierter Beobachtung und Dokumentation zu einem wichtigen und unersetzlichen „Forschungsinstrument" der pädagogischen Fachpersonen entfalten kann, da die systematische Durchführung solcher Verfahren das Potential eines veränderten Selbstverständnisses von Fachkräften aufweist (Roux, 2007, S. 8f; Viernickel & Völkel, 2022, S. 57). Die Ergebnisse dieser qualitativen Untersuchung weisen jedoch auch darauf hin, dass sich Elementarpädagog:innen aufgrund der Vielzahl an Beobachtungs- und Dokumentationsmöglichkeiten und eines unzureichenden Wissens darüber orientierungslos fühlen. Die große Freiheit, aus der Fülle an Konzepten auswählen zu können und sich mit wenigen Vorgaben konfrontiert zu sehen, bedarf zumindest eines Basiswissens über die Ziele und die Handhabung der jeweiligen Instrumente. Ein fall- und situationsbezogenes Einsetzen fundierter methodischer Instrumente ist nur dann möglich, wenn pädagogische Fachkräfte geeignete Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren kennen, betonen auch Hebenstreit-Müller (2013, S. 9f) und Leu (2011, S. 16f). Grundsätzlich zeigen die Forschungsergebnisse, dass der Wunsch besteht, unterschiedliche Systeme schon während der Ausbildung und nicht erst in der Praxis kennenzulernen. Dies zeigt auf, wie sehr das erworbene Wissen zu Beobachtung und Dokumentation während der Grundausbildung mit der tatsächlichen Vorgehensweise in der Praxis auseinanderklafft und wie stark dieses Ungleichgewicht pädagogische Fachkräfte herausfordert.

Die Ergebnisse zeigen ferner, dass pädagogische Fachkräfte die mehrperspektivische Beobachtungsbesprechung, kollegiale Beratung oder Fallanalyse als gewinnbringende Methoden einschätzen. Eine Etablierung einer regelmäßigen, kollegialen Beobachtungs- und Dokumentationsbesprechung erscheint vor diesem Hintergrund sinnvoll. Die Entwicklung eines „Beobachtungsmanagements" im pädagogischen Team betonen auch Viernickel und Völkel (2022, S. 46f). Es steht außer Frage, dass für einen professionellen Austausch über Beobachtungen grundlegende Kompetenzen benötigt werden. Da sich Kindergruppen in Regelkindergärten in Oberösterreich zumeist aus einer pädagogischen Fachkraft und einer Assistenzkraft zusammensetzen, stellt sich die Frage, inwieweit Beobachtungsbesprechungen in diesem Setting möglich wären, da selten zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Die Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen zeigen die ambivalenten Meinungen der Fachkräfte zu dieser Thematik auf, da notwendige Kompetenzen, um Beobachtungen professionell zu besprechen, kaum durch die lapidare

Ausbildung der pädagogischen Assistenzkräfte erworben werden können. Andres und Laewen (2013, S. 197f) zeigen in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit der Weiterbildung von pädagogischen Leitungen auf, um diese für ein differenziertes Aufgabenverständnis der Teamführung kompetent zu machen. Dies wirkt sich dahingehend qualitätsvoll auf die pädagogische Arbeit aus, da die Leitung dadurch befähigt werden soll, Prozesse im Team zu strukturieren, zu koordinieren und zu optimieren. Das dient dem Ziel, eine anwendbare und fundierte Beobachtungs- und Dokumentationspraxis in der eigenen Konzeption zu verankern. Zugleich sollen auch gelebte Strukturen, wie beispielsweise der Ablauf und Inhalt von Teambesprechungen, dahingehend beleuchtet werden, inwieweit Zeit für die Bearbeitung von pädagogischen Themen geschaffen werden kann und es möglich ist, organisatorische Aspekte auszulagern (Viernickel & Völkel, 2022, S. 51).

In Hinblick auf die Professionalisierung fordern Schulz und Cloos (2013, S. 788) eine Einbettung von Beobachtungaufzeichnungen in systematisierte Verfahren, die sich an den Ressourcen und Stärken des Kindes orientieren. Auffällig erscheint die Entwicklung selbst entwickelter Beobachtungsbögen, die in oberösterreichischen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen angewandt werden, denen jedoch jegliche wissenschaftliche und theoretische Grundlage fehlt. Pädagogische Fachkräfte machen den Wert der selbst entwickelten Beobachtungsbögen insbesondere daran fest, dass sie dadurch Erkenntnisse erlangen, die sie nahe an das einzelne Kind und dessen Themen bringen. Diese Aussage deckt sich zwar mit den theoretischen Ausführungen, jedoch entsteht durch selbstentwickelte Formulare die Gefahr von punktuellen, zufälligen und willkürlichen Beobachtungen (Viernickel, 2020, S. 559). Das zeigt auf, dass pädagogischen Fachkräften einerseits grundlegendes Wissen zum Thema Beobachtung und Dokumentation im Allgemeinen fehlt und es andererseits an Kompetenzen zur Handhabung von fundierten prozessorientierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren mangelt. Dies wäre im Rahmen der Aus-, Fort- oder Weiterbildung zu schulen.

Um die fallspezifische, kontextgebundene und ergebnisoffene Arbeit mit Kindern verstehend wahrnehmen, reflektieren und verantworten zu können, müssen sich pädagogische Fachpersonen mit dem eigenen spontanen Handeln vertraut machen, was sich „in einem wiederholenden Muster aus Nachdenken, Überprüfen, Handeln sowie dem Wahrnehmen von Ergebnissen" vollziehen kann (Schäfer, 2014, S. 306ff). In den Gruppendiskussionen wurde die Reflexion zwar als relevant bezeichnet, wobei aber nicht konkret zum Ausdruck kommt, wie Reflexion definiert und angewandt wird. Ebenso ist fraglich, welcher Reflexionsgegenstand ihnen als Ausgangspunkt für diesen Prozess dient.

Es gilt, elementarpädagogische Fachpersonen darin zu unterstützen, eine Grundhaltung der aufmerksamen Konzentration, der empathischen Zuwendung und des reflektierten Fragens zu entwickeln (Kazemi-Veisari, 2007, S. 20), die Schäfer (2012, S. 33) als *anerkennende Resonanz* bezeichnet. Die Anwendung von Be-

obachtung und Dokumentation als „wesentliches Werkzeug für Professionalität" kann dadurch einen „spiralförmigen Verständigungsprozess" zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind anregen (Schäfer, 2014, S. 306ff). Professionalität in Form einer „reflektierten Spontaneität" verlangt von den Fachkräften vertieftes Können, das sich anhand von Nachdenkprozessen zu einem „selbstverständlichen Teil des persönlichen Handlungsrepertoires" entwickelt (ebd.). Da Professionalität im elementarpädagogischen Kontext „in jeder Situation aufs Neue ‚hergestellt' werden" muss (Viernickel, 2011, S. 205), ermöglichen prozessorientierte Beobachtungs- und Dokumentationskonzepte die Chance, den Fachkräften als methodisch abgesichertes Handwerkszeug zur Verfügung zu stehen (Hebenstreit-Müller, 2013, S. 9f).

Hier eröffnet sich ein breit gefächertes Forschungsfeld, in dem es nicht zuletzt aufzuzeigen gilt, wie die geforderten Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften erlangt werden können, um die Anwendung von Beobachtung und Dokumentation in oberösterreichischen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen methodisch abzusichern. Es stellt sich die Frage, welche Rolle die Art der Aneignung von Verfahren spielt, inwieweit sich Reflexionsprozesse in der Praxis vollziehen und in welcher Qualität dies zustande kommt. Neuß (2014, S. 28) postuliert, die Aus- und Weiterbildung in den Blick zu nehmen, die einen relevanten Schritt zur Professionalisierung beitragen kann. In diesem Sinne ist zu prüfen, inwieweit es derzeitigen Aus- und Weiterbildungsinstitutionen gelingt, das Theorie-Praxis-Verhältnis im Handlungsfeld der Beobachtung und Dokumentation zu verbinden und dies den Auszubildenden sowie auch erfahrenen Fachkräften im elementarpädagogischen Berufsfeld zugänglich zu machen.

Literaturverzeichnis

Andres, B. & Laewen, H.-J. (2005). Beobachtung und Dokumentation in Kindertageseinrichtungen. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren* (4. Aufl., S. 33–49). Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.

Andres, B. & Laewen, H.-J. (2013). *Das infans-Konzept der Frühpädagogik. Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen* (2. Aufl.). Weimar: verlag das netz.

Beller, S. (2016). *Kuno Bellers Entwicklungstabelle 0–9* (10. Aufl.). Berlin: Forschung & Fortbildung in der Kleinkindpädagogik.

Bollig, S. (2011). Notizen machen, Bögen ausfüllen, Geschichten schreiben. Praxisanalytische Perspektiven auf die Materialität der bildungsbezogenen Beobachtung im Elementarbereich. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (Kindheitspädagogische Beiträge, S. 33–48). Weinheim: Beltz Juventa.

Cloos, P. (2011). Frühpädagogische Fallarbeit. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (Kindheitspädagogische Beiträge, S. 172–187). Weinheim: Beltz Juventa.

Cloos, P. (2017). Beobachtung in der non-formalen Bildung. In Service National de la Jeunesse (Hrsg.), *Beobachtung und Dokumentation im pädagogischen Alltag* (S. 6–9). https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2021/07/Beobachtung-und-Dokumentation-im-padagogischen-Alltag.pdf

Cloos, P. & Schulz, M. (2011). Die Beobachtung und Dokumentation kindlicher Tätigkeiten. Eine Einleitung. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (Kindheitspädagogische Beiträge, S. 7–18). Weinheim: Beltz Juventa.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (Springer-Lehrbuch, 5. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.

Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.), Dr. Dresing und Pehl GmbH. https://d-nb.info/1077320221/34

Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. & Boller, H. (Hrsg.). (2013). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Handbuch, 4., durchges. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Leu, H. R. (2011). Vorwort. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. R. Leu (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik 4. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren* (Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 9, S. 11–13). Freiburg, Br.: FEL-Verl. Forschung – Entwicklung – Lehre.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Strohmer, J. (2011). Untersuchungen zum Stand von Beobachtung, Dokumentation und Diagnostik in Kindertageseinrichtungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. R. Leu (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik 4. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren* (Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 9, S. 37–68). Freiburg, Br.: FEL-Verl. Forschung – Entwicklung – Lehre.

Fuchs, S., Holzmann, K., Huemer, E. & Nöhammer, J. (2023). *Beobachtung und Dokumentation als Handwerkszeug zur elementarpädagogischen Professionalisierung und deren Relevanz für die Praxis in oberösterreichischen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen*. Bachelorarbeit. Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, Linz.

Hebenstreit-Müller, S. (2013). *Beobachten lernen – das Early Excellence-Konzept*. Berlin: dohrmann.

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung* (UTB Pädagogik, Bd. 5460). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

Kazemi-Veisari, E. (1995). *Von Kindern lernen - mit Kindern leben* (Erzieherin heute). Freiburg im Breisgau: Herder.

Kazemi-Veisari, E. (2005). Von der Beobachtung zur Achtung. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren* (4. Aufl., S. 87–94). Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.

Kazemi-Veisari, E. (2007). *Kinder verstehen lernen. Wie Beobachten zu Achtung führt* (TPS-Profil, 2. Aufl.). Seelze: Klett/Kallmeyer.

Koglin, U., Petermann, F. & Petermann, U. (2017). *Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation EBD 48-72 Monate. Eine Arbeitshilfe für pädagogische Fachkräfte in Kindergärten und Kindertagesstätten* (7. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). 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: Julius Klinkhardt.

Leu, H. R. (2011). Einführungsbeitrag: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Zur Kontroverse über eine zentrale Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. R. Leu (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik 4. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren* (Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 9, S. 15–36). Freiburg, Br.: FEL-Verl. Forschung – Entwicklung – Lehre.

Leu, H. R. (2013). Beobachtung in der Praxis. In L. Fried, S. Roux, H. Faulstich-Wieland, O. Filtzinger, M. Fingerle, B. Hauser et al. (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (Frühe Kindheit Ausbildung & Studium, 3., überarb. Aufl., S. 250–261). Berlin: Cornelsen.

Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. et al. (2007). *Bildungs-und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen* (2. Aufl.). Weimar: verlag das netz.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (Beltz Studium, 5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Neuß, N. (2014). Einführung: Professionalisierung der Frühpädagogik - eine kriteriengeleitete Analyse. In K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik* (Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 15, S. 13–46). Freiburg: FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.

Roux, S. (2007). Beobachten und Dokumentieren als Aspekte frühpädagogischer Professionalität. In S. Roux (Hrsg.), *Beobachten und Dokumentieren im Kindergarten* (VEP-Aktuell, Band 11, S. 3–14). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Schäfer, G. E. (2012). Grundlegendes zum wahrnehmenden Beobachten. In G. E. Schäfer & M. Alemzadeh (Hrsg.), *Wahrnehmendes Beobachten. Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur* (S. 26–35). Weimar: Verl. das Netz.

Schäfer, G. E. (2014). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Schäffer, B. (2017). Gruppendiskussion. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (utb Medien- und Kommunikationswissenschaft, Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Bd. 8314, 2., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 347–361). Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft.

Schulz, M. & Cloos, P. (2013). Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (Handbuch, S. 787–800). Wiesbaden: Springer VS.

Staege, R., Eden, H. & Durand, J. (2011). „Das nehme ich meistens wahr, wenn ich nicht beobachte". Zur begrifflichen und handlungspraktischen Konstruktion des Gegenstandes prozessorientierter Beobachtungen. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (Kindheitspädagogische Beiträge, S. 65–78). Weinheim: Beltz Juventa.

Steudel, A. (2008). *Beobachtung in Kindertageseinrichtungen. Entwicklung einer professionellen Methode für die pädagogische Praxis*. Weinheim, München: Juventa.

Vandenbussche, E. (2009). *Beobachtung und Begleitung von Kindern. Arbeitsbuch zur Leuvener Engagiertheitsskala* (Leuvener Engagiertheits-Skala für Kinder, Arbeitsbuch, Dt. Ausg., 3., erw. u. überarb. Aufl.). Erkelenz: Berufskolleg.

Viernickel, S. (2011). Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Einige Reflexionen über ihren Beitrag zur frühpädagogischen Professionalisierung. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (Kindheitspädagogische Beiträge, S. 202–220). Weinheim: Beltz Juventa.

Viernickel, S. (2020). Beobachtung und Dokumentation. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 559–570). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Viernickel, S. & Nentwig-Gesemann, I. (2014). Beobachtung und Dokumentation im Spannungsfeld von programmatischer Anforderung, Rahmenbedingungen und professioneller Haltung. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (Kindheitspädagogische Beiträge, S. 240–260). Weinheim: Beltz Juventa.

Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (Der Paritätische Gesamtverband, Diakonie Deutschland – Evangelischer Bundesverband, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hrsg.). (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. https://www.nifbe.de/pdf_show.php?id=226

Viernickel, S. & Völkel, P. (2022). *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag*. München: Herder.

PH student papers 1(1), 2025
https://doi.org/10.17883/ph-sp-2025-01
paedagogische-horizonte.at/student_papers

PÄDAGOGISCHE HORIZONTE
»STUDENT PAPERS«

Corona und Positive Psychologie

Proaktive Ansätze zur Bewältigung der Pandemie-Auswirkungen auf Eltern und junge Kinder in der Elementarpädagogik

Stefanie Huber

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
erwachsenenbildung4you@gmail.com

EINGEREICHT 23 AUG 2024 ÜBERARBEITET 20 NOV 2024 ANGENOMMEN 17 DEZ 2024

Viele Studien, darunter die ICKE-Studie (Flöter et al., 2021), die Corona-KiTa-Studie (Autorengruppe Corona-KiTa-Studie, 2021), aber auch die Elternbefragung des BMFSFJ (Bundesministeriums für Familie et al., 2020), die COMPASS-Befragung (Huebener et al., 2020) und die Untersuchung von Knauf (2020), kommen zu dem Ergebnis, dass Eltern von Kindern im Kindergartenalter in der Corona-Zeit vielfältigen Risikofaktoren ausgesetzt waren. Wie die Eltern diese Belastung persönlich wahrgenommen und welchen Einfluss dies auf die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten hatte, beleuchtet die Fragestellung der in diesem Beitrag beschriebenen Bachelorarbeit (Huber, 2022). Im Mittelpunkt stand die Fragestellung: *Wie haben Eltern von Kindergartenkindern die Betreuung ihrer Kinder und die Zusammenarbeit mit Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen in der Zeit von März 2020 bis August 2021 erlebt?* Mittels Leitfadengestützter Interviews (n = 4) wurde versucht in einem narrativen Gespräch mit Müttern aus der Retrospektive konkrete Entlastungs- und Risikofaktoren zu identifizieren. Die Ergebnisse zeigen, dass die Befragten während der Corona-Zeit viel Unsicherheit, Handlungsunfähigkeit, Einkommensverluste und Belastung durch Home-Schooling und parallele Kleinkindbetreuung erlebt haben. Die Mütter betonten in den Gesprächen die Bedeutung der Kindergartenöffnung als Rückkehr zur Normalität, beklagten jedoch auch den fehlenden persönlichen Austausch mit dem Personal trotz telefonischer Elterngespräche und digitaler Alternativen (Elternpost). Insbesondere die stark eingeschränkte Begleitung bei Übergängen wie der Eingewöhnung und dem Schulstart erhöhten die Unsicherheit der befragten Eltern. Vergleicht man die, von den Fragestellungen abgeleiteten, Ergebnisse mit aktuellen Forschungserkenntnissen, wie der Corona-Kita-Studie (Kuger, Rauschenbach et al., 2021) wird deutlich, wie brandaktuell diese Thematik auch weiterhin ist. Im Rahmen eines konkreten Praxistransfers anhand des Projektes „PERMA.teach Elementarstufe" (Exenberger & Wolf, 2023) wird gezeigt, wie das Forschungsthema gegenwärtig seinen Weg zurück in die Praxis findet und versucht Lösungen für die entdeckten Problemstellungen zu bieten.

SCHLÜSSELWÖRTER: Resilienz, Corona-Pandemie, Elternschaft, PERMA.teach

© 2025 die Autor:innen. Dieser Open-Access-Artikel ist unter CC BY SA 4.0 lizenziert.

1. Ausgangslage

Das Verfassen der Bachelorarbeit „Elternschaft in Zeiten der Corona-Pandemie: Wie haben Eltern von Kindergartenkindern die Betreuung ihrer Kinder und die Zusammenarbeit mit Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen in der Zeit von März 2020 bis August 2021 erlebt?" (Huber, 2022) fand unmittelbar während der Corona-Krise statt. Zu diesem Zeitpunkt waren Forschungsergebnisse zu diesem Thema noch sehr rar, weshalb sich die Qualifikationsarbeit auf resilienztheoretische Aspekte einerseits sowie eine qualitative Explorationsstudie, d. h. Interviews mit Eltern (n=4) andererseits, fokussierte. Zwei Jahre nach Fertigstellung dieser Arbeit ist die Forschungslage eine andere: Mittlerweile konnten einige Studien, wie beispielsweise die Corona-Kita-Studie (Kuger et al., 2021), beendet und erste Abschlussberichte (Kuger et al., 2022) verfasst und publiziert werden.

2. Theoretischer Hintergrund

Die Themenbereiche *Elternschaft* und *Resilienz* bildeten die theoretischen Säulen für den ersten Teil der Bachelorarbeit. Zentrale Inhalte werden nachfolgend rezipiert.

2.1 Elternschaft

Mit dem Begriff *Elternschaft* wird unter anderem die soziologische Vorstellung einer Vater-Mutter-Kind-Triade verbunden (Ahnert, 2015, S. 87). Während die biologische Elternschaft durch die Blutsverwandtschaft gekennzeichnet ist, wird laut Vaskovics (2011, S. 15) die soziale Elternschaft erfüllt, sobald ein Erwachsener die Elternrolle samt damit einhergehenden Pflichten und Rechten gegenüber dem Kind übernimmt. Das Ziel der Elternschaft liegt dabei in der Unterstützung von "Wachstum, Sozialisation und Enkulturation des Kindes", so Wiesemann (2006, S. 99). Petzold (2013, S. 62) sieht das elterliche Erziehungsverhalten als Einflussfaktor für die partnerschaftliche Interaktion, welche wiederum die Kindererziehung prägt und dadurch auf die Entwicklung des Kindes einwirkt. Noch dazu kommen die Erwartungen des sozialen Umfeldes an die Elternschaft, welche ebenfalls die Eltern-Kind-Triade beeinflussen. Vaskovics (2011, S. 32), Marx (2011, S. 38–39), aber auch Tschöpe-Scheffler (2009, S. 18) thematisieren in diesem Zusammenhang die Pluralisierung von Familienformen, welche sich nicht auf die klassische Kleinfamilie reduzieren lassen.

Während Ahnert (2013, S. 77) eine "sichere Bindungsbeziehung" als grundlegend erachtet, beschreibt Oelkers (2004, S. 339) die Erziehung als "Spiegel der Gesellschaft", welche ein Leben lang auf das System Familie einwirkt. Die Erziehung beinhaltet laut Marotzki (2006, S. 150) auch eine ethische Dimension, welche bestimmte Wertorientierungen und moralische Überzeugungen verfolgt. Um die

Familie in ihrer Aufgabe, ein Kind großzuziehen, zu unterstützen und zu begleiten, tritt der Kindergarten im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als ein institutioneller Ort für ein wohlwollendes Miteinander in den Vordergrund (Roth, 2014, S. 17).

Trotz der Mitwirkung des Kindergartens wird es laut Tschöpe-Scheffler (2009, S. 24–25) immer schwieriger, Alltags- und Erziehungsprobleme zu lösen, da sie individuell bearbeitet werden müssen und nicht durch tradierte Bewältigungsmuster gelöst werden können. Besonders kritisch wird es, wenn bisher verfügbare personale und soziale "Ressourcen in Krisensituationen nicht mehr ausreichen" (ebd.). Berg (2002, S. 175) konstatiert, dass es auch "problemüberladene Familien" gibt, bei denen bereits im Alltag mehrere Belastungen gleichzeitig auftauchen. Diese Kumulation verschiedener sozialer Probleme kann zur chronischen Krise werden (Uhlendorff et al., 2013, S. 73). Am Beispiel der Corona-Pandemie zeigt sich, wie herausfordernd es sein kann, wenn die Situation, trotz scheinbarer Fakten, unübersichtlich bleibt und auch keine zukünftigen Vorhersagen möglich sind (Leibovici-Mühlberger, 2022, S. 111–112). Deshalb braucht es "Selbstwirksamkeitserfahrung" (2022, S. 116), um gestärkt aus der Krise hervorgehen zu können. Hildebrand (2008, S. 210–211) benennt in diesem Zusammenhang familiale Überzeugungssysteme, organisatorische Muster und Kommunikationsprozesse als Fähigkeiten zur Krisenbewältigung und somit als Grundstein für Resilienz.

2.2 Resilienz

Da der Begriff der Resilienz oder „Widerstandsfähigkeit" (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 16) in vielen Wissenschaften Verwendung findet, existieren auch verschiedene Definitionsansätze. Den Ursprung der Resilienzforschung kennzeichnet jedoch ein Paradigmenwechsel im Fachbereich der Entwicklungspathologie in den 1970er Jahren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 14). Die zuvor im Mittelpunkt gestandene Risikoforschung mit der Pathogenese, welche sich auf Defizite und gesundheitsgefährdende Einflüsse bezog, wurde von dem ressourcenorientierten Konzept der Salutogenese nach Aaron Antonovsky (1997, S. 11) abgelöst und ermöglichte einen Perspektivenwechsel von den Risiko- zu den Schutzfaktoren (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2012, S. 9).

19 Längsschnittstudien bildeten die Grundlage für die Anfänge der systematischen Resilienzforschung und für viele resistivitätsanregende Maßnahmen (Opp & Fingerle, 2008, S. 14). Als älteste und bekannteste Studie gilt die „Kauai-Studie" von Emmy E. Werner und Ruth S. Smith (1992), welche den Geburtsjahrgang 1955 der hawaiianischen Insel Kauai über 40 Jahre lang begleitete und die Entwicklung von 698 Menschen dokumentierte. Ein Drittel dieser Kinder war besonderen Risikofaktoren wie beispielsweise chronischer Armut oder psychisch erkrankten Eltern ausgesetzt. Aus dem Vergleich der Lebensläufe der Risikokinder und denen der re-

silienten Teilnehmenden konnten Werner und Smith protektive Merkmale, aber auch externe Unterstützungssysteme sowie spezifische Wendepunkte im Erwachsenenalter, welche einen positiven Einfluss auf den weiteren Entwicklungsverlauf hatten, bestimmen (1992, S. 185–187). Zwei erwähnenswerte deutsche Studien sind in diesem Zusammenhang die „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie" (Wustmann, 2004, S. 92) und die „Mannheimer Risikokinderstudie" (Wustmann, 2004, S. 89). Diese beiden Studien untersuchten die Risikobelastungen sowohl bei Kindern im Alter von drei Monaten bis 11 Jahren als auch bei Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren und konnten die Ergebnisse der Kauai-Studie ebenfalls verifizieren (ebd.).

Aufgrund von verschiedenen Untersuchungsdesigns sowie unterschiedlichen Definitionsversuchen des Resilienzbegriffes ist der Vergleich von Forschungsergebnissen untereinander jedoch kaum möglich, weshalb es für jede Forschungsarbeit unabdingbar ist, eine klare Definition festzulegen, um eine eindeutige Ausgangslage zu schaffen. Während Werner und Smith (1992, S. 3) Resilienz noch mit dem Begriff der Schutzfaktoren gleichsetzen und als Gegenspieler der Vulnerabilität darstellen, beschreibt Wustmann (2004, S. 18) Resilienz mit den Synonymen „Stressresistenz", „psychische Robustheit" oder „psychische Elastizität" (S. 18). Wustmann (2004, S. 22) stellt Resilienz als Bewältigungskompetenz dar, welche sich entwickelt, wenn das Kind hohen Risikobelastungen ausgesetzt wird und diese durch eigene Fähigkeiten und Ressourcen kompensieren kann. Resilienz ist dabei als hochkomplexes, multidimensionales, situationsspezifisches, kontextabhängiges, multikausales und prozessorientiertes Phänomen zu verstehen, welches durch erworbene Ressourcen risikomildernde Belastungsregulationen ermöglicht (2004, S. 32). Wieland (2011, S. 190, zit. n. Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, S. 11) vergleicht den Begriff der Resilienz mit dem der Lebenstüchtigkeit und betrachtet diese als Metakompetenz, während Lösel und Bender (2008, S. 72) Resilienz als „Hilfe zur Selbsthilfe" bezeichnen. Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf das Resilienz-Verständnis von Wustmann (2004, S. 18), welche Resilienz als Bewältigungskompetenz beschreibt, die Menschen dazu befähigt Risikobelastungen aufgrund sozialer Ressourcen und eigener Fähigkeiten zu kompensieren.

Für empirische Untersuchungen erscheint zentral, dass Resilienz als theoretisches Konstrukt nicht direkt gemessen werden kann. Vor diesem Hintergrund wurde zur Operationalisierung auf das Konzept von Rönnau-Böse und Fröhlich-Gildhoff (2022, S. 13) zurückgegriffen. Dieses gründet sich auf die Gegenpole Risiko und positive Bewältigung, um die Entwicklung der Resilienz nachvollziehbar zu machen, beispielsweise anhand der dabei entstehenden risikomildernden oder risikoerhöhenden Merkmale, welche als Risiko- oder Schutzfaktoren klassifiziert werden können (Hagen & Röper, 2007, S. 16). Bengel et al. (2009, S. 160) konstatieren, dass es veränderbare und nicht veränderbare Schutzfaktoren gibt, welche permanent in Wechselwirkung mit anderen Merkmalen und Faktoren stehen, welche sich gegenseitig beeinflussen. Dadurch können Schutzfaktoren zu Risikofaktoren werden und

umgekehrt. In der Resilienzforschung hat die Entwicklung von einer reinen Auflistung von Risiko- und Schutzfaktoren hin zur Analyse komplexer Prozesse stattgefunden (Opp & Fingerle, 2008, S. 13), weshalb jeweils die individuelle Situation betrachtet werden muss, um Rückschlüsse auf den Entwicklungsverlauf ziehen zu können. Damit ein differenzierter Einblick in die komplexe Lebenswelt der Eltern gewonnen werden kann, braucht es eine Explikation konkreter Fallbeispiele, welche mittels erzählgenerierten Interviews mit Einzelpersonen erhoben wurden.

3. Empirische Untersuchung

Im Mittelpunkt der empirischen Untersuchung stand die Beantwortung folgender Fragestellungen: *„Wie haben Eltern von Kindergartenkindern die Betreuung ihrer Kinder und die Zusammenarbeit mit Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen in der Zeit von März 2020 bis August 2021 erlebt?“* Weiters: *„Welche Entlastungs- und Risikofaktoren erkennen Eltern von Kindergartenkindern für sich in der Retrospektive für die Bewältigung der Corona-Krise?“* sowie *„Wie haben Eltern von Kindergartenkindern das familiäre Leben und die Zusammenarbeit mit Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen in der Corona Pandemie erlebt?“*

3.1 Untersuchungsdesign

Die Sichtung von Studien, welche sich wie etwa die ICKE-Studie (2021) bereits während der Corona-Pandemie mit der Bewältigung von Belastungen innerhalb der Familie beschäftigt haben, machte deutlich, dass die Erforschung konkreter Bewältigungsstrategien ein Desiderat bildet. Vor diesem Hintergrund rückte die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Kindergartenpersonal in den Fokus, um zu untersuchen, inwieweit diese Zusammenarbeit subjektiv als Unterstützung erlebt wird, beziehungsweise welche konkreten Maßnahmen als hilfreich oder weniger hilfreich erlebt wurden. Geplant wurde demnach eine erste qualitative Erkundung dieses Phänomens mittels Interviews mit betroffenen Eltern in einem Kindergarten im Mühlviertel. Über den Weg der allgemeinen Bekanntgabe des Forschungsvorhabens sowie des direkten Ansprechens einzelner Eltern erklärten sich schließlich im November 2021 vier Mütter im Alter zwischen 32 und 38 Jahren für das Interview bereit.

3.2 Erhebung

Gemäß dem qualitativen Forschungsansatz (Bennewitz, 2013, S. 48) und den „Schritte[n] qualitativer Forschung“ von König und Bentler (2013, S. 176) folgend, wurde die Untersuchung in eine Erhebungs- und eine Auswertungsphase unterteilt. Für die Erhebung der persönlichen Erfahrungen der Mütter wurde ein offe-

nes Leitfaden-Interview mit narrativem Hauptteil erstellt (Bortz & Döring, 2016, S. 356). Den erzählgenerierenden Einstieg bildete eine offene Frage und durch weitere Impulsfragen zu vier verschiedenen Themenbereichen (Herausforderungen/Resilienzfaktoren, Familie, Erziehung und Beziehung zu den Kindern, Bildungspartnerschaft) wurde das aktive Erzählen der Interviewpartnerinnen angeregt. Die Themenbereiche wurden deduktiv aus dem Theorieteil der Bachelorarbeit abgeleitet (Mayring, 2015). Um die Erzählungen der mündlich Befragten zusätzlich im Sinne eines erzählgenerierenden „Nachfrageteils" (Glinka et al., 2016, S. 17) zu vertiefen, wurde ein Zeitstreifen mit allgemein signifikanten Ereignissen der Corona-Pandemie und des Kindergartens aufgelegt. Die Interviews wurden als Tonaufnahmen festgehalten sowie durch ein „Postskriptum" (Bortz & Döring, 2016, S. 367) mit Anmerkungen, Rahmenbedingungen und soziodemographischen Daten der Interviewteilnehmerinnen ergänzt.

3.3 Auswertung

Das gewonnene Datenmaterial wurde mit dem Computerprogramm F4-Transkript transkribiert und anhand der induktiven Kategorienbildung nach Mayring und Brunner (2013, S. 327) inhaltlich analysiert. Diese Analysetechnik ermöglichte die Zusammenfassung der Inhalte zu einem Kategoriensystem, welche im Sinne der Fragestellung interpretiert werden konnten (Mayring, 2015, S. 87). Zur Auswertung wurde das Computerprogramm F4-Analyse verwendet, wobei die deduktiven Kategorien des Interview-Leitfadens als erste Orientierung für die Kategorienbildung dienten und durch induktive Kategorien aus dem Datenmaterial ergänzt wurden. Schlussendlich ermöglichte diese systematische Vorgehensweise die Ableitung von Einzelfallbeispielen und pädagogischen Konsequenzen (König & Bentler, 2013, S. 180). In der Tabelle 1 wird diese Vorgehensweise konkret veranschaulicht.

Textsequenz	Paraphrase	Induktive Kategorie	Deduktive Kategorie
„Aber man weiß es halt nicht, wie es wird. (.) Was @jetzt wieder auf uns zu kommt@." (01, Absatz 26)	Interviewte erlebt Unsicherheit und Zukunftsängste.	Ungewissheit - Sich ständig ändernde Rahmenbedingungen	Herausforderungen
„Nachdem es jetzt gerade eher wieder beunruhigend wird, das Ganze." (01, Absatz 28)	Die aktuelle Situation wird von der Interviewten zunehmend als beunruhigend wahrgenommen.		
„B: Und auf einmal war der da. Schneller als man geglaubt hat. I (= Interviewerin): Ja. B: Das hat so gar keiner geglaubt. Ich glaube die erste Lockdown-Phase war so für alle: „Uuh, was ist jetzt?"" (02, Absatz 6–8)	Die erste Lockdown-Phase kam für die Interviewte sehr überraschend und es entstand dadurch große Ungewissheit.		

TAB. 1 *Beispiel für induktive Kategorienbildung (eigene Erhebung) (Huber, 2022, S. 79)*

3.4 Ergebnisse

Neben der allgemeinen Unsicherheit und der empfundenen Handlungsunfähigkeit während des Lockdowns zählen auch Home-Schooling in Kombination mit der Betreuung jüngerer Kinder, das radikal eingeschränkte soziale Netzwerk als Alleinerziehende oder auch der vollständige wochenlange Verdienstentgang zu den eindeutigen Risikofaktoren der Corona-Zeit. Interview-Aussagen wie *„Es ist ein unüberschaubarer Dschungel. Ich mag mittlerweile mit meiner Lebensrealität zuhause nicht mehr Schritt halten mit den Veränderungen. Weil sich jeden Tag wieder alles ändert*" (I: 02, A148) verdeutlichen die genannte Problematik. Als positive Aspekte dieser Ausnahmesituation werden das bewusste Genießen von gemeinsamer Familienzeit, eine verbesserte Kommunikation unter den Familienmitgliedern, das Entwickeln einer lösungsorientierten Haltung, der Vorteil einer positiven Grundeinstellung, die Möglichkeit sich Aufgaben mit dem Partner zu teilen, aber auch das Wertschätzen eines großen Wohnraums mit Garten beschrieben. Diese Aspekte werden auch in folgendem Zitat noch deutlicher: *„Das Miteinanderreden und auch die Art vor allem wie wir miteinander reden. Einfach das diese (.) das man merkt, man sitzt so aufeinander. Du brauchst andere Problemlösungen und eine andere Gesprächskultur.*" (I: 04, A56)

In Bezug auf die Bildungspartnerschaft mit dem Kindergarten benennen die befragten Mütter die Öffnung der Kindergärten nach dem Lockdown als Beginn für die Rückkehr zu einer Normalität und thematisieren mehrfach, wie sehr ihnen

der persönliche Austausch mit dem Personal fehlte, auch wenn telefonische Elterngespräche angeboten wurden und die Kindergartenpost digital verteilt wurde. Eine Mutter berichtete beispielsweise: *„Aber, man hat einen Haushalt und Kinder und Arbeiten gehen und das ist wirklich. Es sind so viele Sachen auf einmal gekommen. Das muss ich schon sagen. Das war wirklich das Belastendste. (...) Wenn man / Ich habe ja nicht nur ein Kind, sondern drei Kinder und das muss / man muss es ja einem jedem recht machen. Da war es oft nicht schlecht, wenn wirklich eine im Kindergarten war. Man hat dann wieder so einen Rhythmus drinnen. Und das glaube ich, brauchen auch Kinder.*" (I: 03, A82) Die Absage von Feierlichkeiten und Elternabenden, so wie die Sorge um eine Ansteckung der eigenen Kinder durch den Kindergartenbesuch, aber auch die stark eingeschränkte Transitionsbegleitung für Eingewöhnungen und Schulanfänger:innen steigerte die Unsicherheit bei den Eltern zusätzlich, wie in folgenden Interviewpassagen deutlich wird: *„Der Schulanfänger-Eltern-Nachmittag (.) Der sagt mir zum Beispiel gar nichts. Den habe ich nie erlebt. Also ich kann jetzt auch nicht sagen, dass ich da irgendwas vermisst hätte. Es wäre natürlich voll schön gewesen, weil wir ja/ Also Berichte eben von anderen Eltern, schon gekannt hat. Also das war total schade.*" (I: 01, A230) *„Das ich gerne wieder mal im Kindergarten wäre. Ja, das täte mir schon einfallen. (.) Die Eingewöhnung mit 3G-Nachweis und jetzt dürfen ja die Besuchstage nicht stattfinden. Das ist schon was, was ich schade finde, muss ich sagen.*" (I: 03, A210)

Angesichts dieser Ergebnisse liegt die Schlussfolgerung nahe, dass die Eltern durch die zusätzlichen Herausforderungen der Pandemie außerordentliche Belastungen erfahren haben. Diese wurden mit Hilfe von Resilienzfaktoren wie einer optimistischen Einstellung, einer handlungsorientierten Vorgehensweise als auch durch die Angebote des Kindergartens zumindest teilweise abgefedert. Als besonders relevant für eine gelingende Bildungspartnerschaft hat sich der persönliche Kontakt zu den Eltern herauskristallisiert.

4. Retrospektive Betrachtung

Anschluss an die aktuellere Studienlage

Bereits im Dezember 2022 veröffentlicht Kuger (2022) den Abschlussbericht der in Deutschland durchgeführten Corona-KiTa-Studie. Diese umfassende Studie erhob neben dem Infektionsgeschehen in Kindertageseinrichtungen und Familien auch das Wohlbefinden von Kindern und Eltern in der Pandemie-Zeit. Erwähnenswert sind in diesem Zusammenhang die ermittelten Kategorien, welche die Belastungsfaktoren von Eltern und Kindern abbilden. Die fünf Bereiche Erwerbssituation, Erziehung und Betreuung, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, soziale Isolation und auch die Angst vor Covid-19, wie auch in Abbildung 1 zu sehen, sind kongruent mit

den Ergebnissen der genannten Herausforderungen in den narrativen Leitfaden-Interviews der Bachelorarbeit (Huber, 2022).

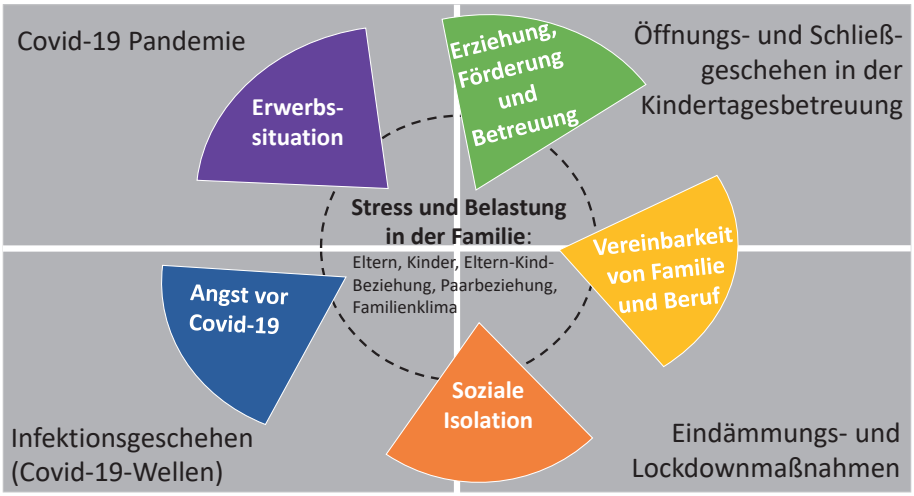

ABB. 1 *Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf Familien – vereinfachte Darstellung (Susanne Kuger et al., 2022, S. 120)*

Bemerkenswert erscheint, dass bereits im Rahmen dieser kleinen Studie im Zuge der hier zugrundeliegenden Bachelorarbeit (Huber, 2022) Erkenntnisse gewonnen werden konnten, die später auch bei Geis-Thöne (2021, S. 36) in einem größeren Umfang verifiziert wurden. Auch hier zeigte sich, dass sowohl Alleinerziehende und Mehrkind-Familien als auch Familien mit Migrationshintergrund, mit Sozialleistungsbezug oder Familien aus bildungsfernen Schichten als besonders belastet gelten, was in der vorliegenden Bachelorarbeit ebenfalls bestätigt wird. Die herausgearbeiteten Familienbelastungen schlagen sich schlussendlich auf die Kinder nieder, wie es die COPSY-Studie (Ravens-Sieberer et al., 2021, S. 254–255) zeigt, weshalb Kinder mit den von Geis-Thöne (2021) angeführten familiären Bedingungen signifikant häufiger psychosomatische Beschwerden aufzeigen sowie an einer geringeren Lebensqualität leiden.

5. Prospektive Betrachtung

Mit dem tatsächlichen Ausmaß der Auswirkungen der Corona-Pandemie beschäftigen sich u.a. aktuell Walper und Kuger (2023, S. 725), welche anhand des ‚Family Stress Models' familiäre Belastungsfaktoren in Zusammenhang mit der kindlichen emotionalen Entwicklung setzen. Während die ersten Corona-Studien zu dem Resultat kamen, dass Mehrfachbelastungen bei den Kindern höchst negative Emotionalität auslösen können, fokussieren aktuelle Studien vermehrt die Persönlich-

keits- und Beziehungsdynamik der Familie, welcher eine große Relevanz für die emotionale Gesundheit der Kinder zugesprochen wird. Dass sich diese Folgen bereits im Kindergartenalter zeigen, thematisieren Pfitscher, Wenter, Juen, Sevecke und Exenberger (2023) im Rahmen der Tiroler COVID-19 Kinderstudie und stellen einen Bezug zwischen affektivem Wohlbefinden des Kindes und seiner gesundheitsbezogenen Lebensqualität wie seinem Selbstwert, dem psychischen Wohlbefinden und posttraumatischen Stresssymptomen her. Exenberger und Wolf (2022) betonen in diesem Zusammenhang, dass es die „Behandlung der sozialen und physischen Ökologie der Kinder" (S. 52) braucht, um die Kinder zu Resilienz und psychischem Wohlbefinden zu führen.

Die Umsetzung dieses Gedankens findet sich beispielsweise im Projekt „Resiliente Kinder" (Muckenhofer et al., 2023, S. 377). Bei diesem erhalten Volksschullehrerinnen und -lehrer vorgefertigte Stundenbilder, die sich an den drei Resilienzquellen nach Grotberg (1995, zit. n. Muckenhofer et al., 2023, S. 377) orientieren, als Handreichung. Durch den Einbezug der Eltern wird nicht nur den Kindern, sondern auch den Erziehungsberechtigten eine resilienzförderliche Haltung vermittelt, wodurch das gesamte Familiensystem gefördert wird. Dies wird im Projekt „PERMA. teach Elementarstufe" (Schwarzenberger-Berthold, 2024, S. 10) weitergeführt, indem Materialien anhand der fünf Säulen des PERMA-Modelles nach Martin Seligman (2018, zit. n. Muckenhofer et al., 2023, S. 365) zum Einsatz kommen. Diese Materialien wurden zuerst für die Primarstufe (Kovich et al., 2023) entworfen, werden aktuell für den elementarpädagogischen Bereich adaptiert und im Rahmen einer Pilotierung unter anderem in 15 Wiener Kindergärten erprobt. Dieses Forschungsprojekt verfolgt das Ziel herauszufinden, welche Auswirkung der regelmäßige Einsatz der Materialien auf das subjektive Wohlbefinden der pädagogischen Fachkräfte und der Kinder hat (Schwarzenberger-Berthold, 2024, S. 10). Abschließend zeigt sich hier die gelungene Verschränkung von Forschung und Praxis, indem beides im Zusammenwirken Weiterentwicklung vorantreibt.

6. Limitation und Diskussion

Es bleibt anzumerken, dass im Zuge dieser Bachelorarbeit und der durchgeführten qualitativen Untersuchung die Intercoderreliabilität (Mayring, 2015, S. 53) nicht gegeben ist, wodurch unbewusste Fixierungen und Fehlinterpretationen nicht unmittelbar aufgedeckt werden können. Die gewonnenen Erkenntnisse, dass Resilienzfaktoren wie eine optimistische Grundhaltung, handlungsorientiertes Vorgehen oder soziale Netzwerke herausfordernde Erlebnisse abfedern, untermauern auch Werner und Smith (1992), indem sie protektive Faktoren wie folgt beschreiben: „they may increase self-esteem and efficacy, and they may lead to the opening up of opportunities" (S. 5). Die Komplexität und Prozesshaftigkeit der Pandemie-Thematik findet sich auch im Rahmenmodell der Resilienz nach Wustmann (2004, S. 65), welche sich

durch die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Mütter bestätigen. Die Wichtigkeit des persönlichen Kontakts zwischen Eltern und Kindergartenpersonal betonen auch Fthenakis et al. (2002, S. 18) und zeigen damit auf, dass spezifische Kontexte (Beruf, soziale Netze, Lebensbedingungen) die Familienentwicklung prägen und somit Bildungs- und Betreuungseinrichtungen eine Unterstützungshilfe zur Familienentlastung und Krisenbewältigung darstellen können.

Als pädagogische Konsequenz lässt sich daraus ableiten, dass es in krisenhaften Zeiten eine bewusste Kontaktaufnahme seitens der elementarpädagogischen Fachkräfte zu den Eltern braucht, um deren Bedürfnisse und Lebenssituationen wahrzunehmen und darauf reagieren zu können. Konkret könnte bereits präventiv bei der Elternbildung angesetzt werden, indem spezifische Förderprogramme für Kinder und Eltern angeboten werden.

Literatur

Aden-Grossmann, W. (2011). *Der Kindergarten: Geschichte – Entwicklung – Konzepte*. Weinheim und Basel: Beltz.

Ahnert, L. (2013). Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken bei jungen Kindern. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3. Aufl., S. 75–85). Berlin: Cornelsen.

Ahnert, L. (Nachdruck 2015). *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat*. Berlin Heidelberg: Springer.

Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Deutsche erweiterte Herausgabe von Alexa Franke. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.

Autorengruppe Corona-KiTa-Studie. (2021). *6. Quartalsbericht der Corona-KiTa-Studie (IV/2021)*. https://corona-kita-studie.de/quartalsberichte-der-corona-kita-studie

Bengel, J., Meinders-Lücking, F. & Rottmann, N. (2009). *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen: Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Bennewitz, H. (2013). Entwicklungslinien und Situationen des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitiative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl., S. 43–59). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Berg, I. K. (2002). *Familien-Zusammenhalt (en): ein kurz-therapeutisches und lösungs-orientiertes Arbeitsbuch* (7. Aufl.). Dortmund: Verlag modernes lernen.

Bortz, J. & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollst. überarbeitete, aktualisierte Aufl.). Berlin: Springer.

Bundesministeriums für Familie, Senioren & Frauen und Jugend. (Dezember 2020). *Familien in der Corona-Zeit: Herausforderungen, Erfahrungen und Bedarfe.* Berlin.

Exenberger, S. & Wolf, V. (2022). Eine sozio-ökologische Perspektive der Resilienz am Beispiel der Corona-Krise: A Socio-Economic-Perspective of Resilience Using the Example of the Corona Crisis (Themenschwerpunkt Positive Psychologie). *Psychologie in Österreich*, *1*, 48–53.

Exenberger, S. & Wolf, V. (2023). *Jedes Kind stärken für die Elementarstufe Handbuch für Pädagoginnen und Pädagogen: Übungen & Methoden aus der Positiven Psychologie für mehr Wohlbefinden* (Bd. 1). Wien.

Flöter, M., Bauer, A., Pfaff, A., Pölzl-Stefanec, E., Röhmel, J. & Walter-Laager, C. (2021). *Kurzbericht - Internationale Corona-Kita-Erhebung (ICKE): Krippe, Kindergärten bzw. Kitas und ihr Beitrag zum Wohlergehen der Kinder.* PEP – Internationales Zentrum für Professionalisierung der Elementarpädagogik Universität Graz. https://static.uni-graz.at/fileadmin/urbi-zentren/pep/OER/_ICKE_Kurzbericht_2021_05_03.pdf

Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J. & Fischer, M. (Hrsg.). (2012). *Gestärkt von Anfang an: Resilienzförderung in der Kita*. Weinheim und Basel: Beltz.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2019). *Resilienz* (5. Aufl.). *Psychologie Pädagogik: Bd. 3290*. München: Ernst Reinhardt.

Fthenakis, W. E., Kalicki, B. & Peitz, G. (Hrsg.). (2002). *Paare werden Eltern: Die Ergebnisse der LBS-Familien-Studie*. Opladen: Leske + Budrich.

Geis-Thöne, W. (2021). Das häusliche Umfeld determiniert den Problemdruck im Lockdown. In D. Dohmen & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden* (S. 20–37). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Glinka, H.-J., Otto, H.-U. & Thiersch, H. (Hrsg.). (2016). *Das narrative Interview: Eine Einführung für Sozialpädagogen* (4. Aufl.). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.

Hagen, C. & Röper, G. (2007). Resilienz und Ressourcenorientierung – eine Bestandsaufnahme. In I. Fooken & J. Zinnecker (Hrsg.), *Trauma und Resilienz: Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belastenden Kindheiten* (S. 15–28). Weinheim und München: Juventa.

Hildebrand, B. (2008). Resilienz, Krise und Krisenbewältigung. In R. Welter-Endelin & B. Hildebrand (Hrsg.), *Resilienz – Gedeihen trotz widrigen Umständen* (2. Aufl., S. 205–229). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Huber, S. (2022). *BACHELORARBEIT Elementarpädagogik: Elternschaft in Zeiten der Corona-Pandemie: „Wie haben Eltern von Kindergartenkindern die Betreuung ihrer Kinder und die Zusammenarbeit mit elementarpädagogischen Fachkräften in der Zeit von März 2020 bis August 2021 erlebt?".* Private pädagogische Hochschule der Diözese Linz.

Huebener, M., Spieß, C. K., Siegel, N. A. & Wagner, G. G. (2020). *Wohlbefinden von Familien in Zeiten von Corona: Eltern mit jungen Kindern am stärksten beeinträchtigt.* https://doi.org/10.18723/DIW_WB:2020-30-1

Knauf, H. (2020). *Corona – Familien am Limit*. Sankt Augustin/ Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e. V. .

König, E. & Bentler, A. (2013). Konzepte und Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Aufl., S. 173–182). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kovich, M. K., Simpson, V. L., Foli, K. J., Hass, Z. & Phillips, R. G. (2023). Application of the PERMA Model of Well-being in Undergraduate Students. *International journal of community well-being*, *6*(1), 1–20. https://doi.org/10.1007/s42413-022-00184-4

Kuger, S. (2022). *Kindertagesbetreuung und Infektionsgeschehen während der COVID-19-Pandemie: Abschlussbericht der Corona-KiTa-Studie*. Deutsches Jugendinstitut e. V; München/Bielefeld: wbv Media. https://dx.doi.org/10.3278/9783763973279

Kuger, S., Rauschenbach, T., Kalicki, B., Haas, W., Buchholz, U. & Loss, J. (2021). *„CoronaKita"-Studie*.

Kuger, S., Haas, W. & Kalicki, B. (2022). *Kindertagesbetreuung und Infektionsgeschehen während der COVID-19-Pandemie: Abschlussbericht der Corona-KiTa-Studie*. München/Bielefeld: wbv Publikation.

Leibovici-Mühlberger, M. (2022). *Wie wir unsere Kinder retten – und die Welt dazu*. München: Gräfe & Unzer.

Lösel, F. & Bender, D. (2008). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (3. Aufl., S. 57–78). München: Ernst Reinhardt.

Marotzki, W. (2006). Erziehung. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (2., durchgesehene Auflage, S. 146–152). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Marx, R. (2011). *Familien und Familienleben: Grundlagenwissen für soziale Arbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mayring, P. & Brunner, E. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage, S. 323–333). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Muckenhofer, B., Wolf, V., Riedl, D., Rothmund, M., Juen, B., Koch, B. & Exenberger, S. (2023). Resiliente Kinder: Evaluation eines Programms zur Förderung der Resilienz in der Elementar- und Primarpädagogik [Resilient Children: Evaluation of a Programme to Promote Resilience in Kindergarten and Elementary School]. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, *72*(4), 361–380. https://doi.org/10.13109/prkk.2023.72.4.361

Oelkers, J. (2004). Erziehung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik: Studienausgabe* (S. 303–340). Weinheim: Beltz.

Opp, G. & Fingerle, M. (2008). Erziehung zwischen Risiko und Protektion. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (3. Aufl., S. 7–18). München: Ernst Reinhardt.

Petzold, M. (2013). Zur Bedeutung der Familie. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3. Aufl., S. 55–65). Berlin: Cornelsen.

Pfitscher, G., Wenter, A., Juen, B., Sevecke, K. & Exenberger, S. (2023). Einfluss der COVID-19-Pandemie auf das affektive Wohlbefinden von Kindergartenkindern [Effects of the COVID-19-Pandemic on the AffectiveWell-Being of Preschool Children]. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, *72*(7), 574–590. https://doi.org/10.13109/prkk.2023.72.7.574

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Devine, J., Erhart, M., Napp, A.-K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R. & Hurrelmann, K. (2021). Psychische Gesundheit und Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen während der COVID-19-Pandemie. In D. Dohmen & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden* (S. 248–260). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2012). Das Konzept der Resilienz und Resilienzforschung. In K. Fröhlich-Gildhoff, J. Becker & M. Fischer (Hrsg.), *Gestärkt von Anfang an: Resilienzförderung in der Kita* (S. 9–29). Weinheim: Beltz.

Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2020). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

Roth, X. (2014). *Handbuch Elternarbeit* (1. Aufl.). Freiburg i. Breisgau: Herder.

Schwarzenberger-Berthold, A. (2024, 11. Juni). *Abstracts der Workshops und Themenforen: 26. Österreichische Gesundheitsförderungskonferenz des Fonds Gesundes Österreich, 11. und 12. Juni 2024.* Villach: Fonds Gesundes Österreich.

Tschöpe-Scheffler, S. (2009). *Familie und Erziehung in der Sozialen Arbeit*. Berlin: Wochenschau.

Uhlendorff, U., Euteneuer, M. & Sabla-Dimitrov, K.-P. (2013). *Soziale Arbeit mit Familien* (Bd. 3913). München: Ernst Reinhardt. https://doi.org/10.36198/9783838539133

Vaskovics, L. A. (2011). Segmentierung und Multiplikation von Elternschaft: Konzept zur Analyse von Elternschafts- und Elternkonstellation. In D. Schwab & L. A. Vaskovics (Hrsg.), *Sonderheft der Zeitschrift für Familienforschung: Bd. 8. Pluralisierung von Elternschaft und Kindschaft: Familienrecht, -soziologie und -psychologie im Dialog. Sonderheft Zeitschrift für Familienforschung/ Journal of Family Research, 8* (S. 11–40). Opladen: Barbara Budrich.

Walper, S. & Kuger, S. (2023). Bildung und Bildungsdefizite in Kita und Schule im Rahmen der Coronapandemie [Education and education deficits in day care centers and schools during the coronavirus pandemic]. *Monatsschrift Kinderheilkunde: Organ der Deutschen Gesellschaft für Kinderheilkunde*, 1–8. https://doi.org/10.1007/s00112-023-01779-7

Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. Ithaca: Cornell University Press.

Wiesemann, C. (2006). *Von der Verantwortung, ein Kind zu bekommen: Eine Ethik der Elternschaft*. München: Beck.

Wustmann, C. (2004). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Berlin Düsseldorf Mannheim: Cornelsen Scriptor.