

ALICE SALOMON



HOCHSCHULE BERLIN

*University of Applied Sciences*

5. IFP-Fachkongress „Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen“  
München, 18. Juni 2015

# Frühpädagogik im Spannungsfeld zwischen Professionalisierungsanspruch und Alltagswirklichkeit

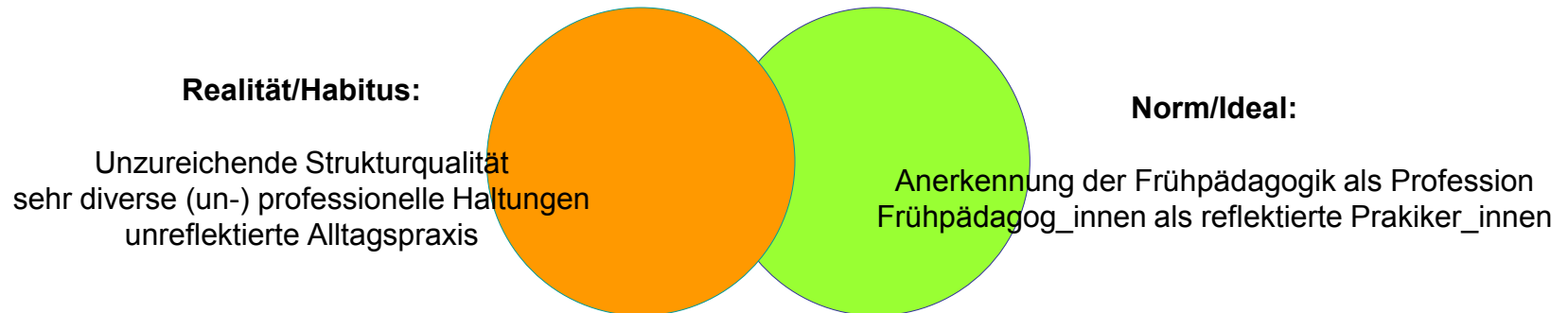
Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann

100 Jahre  
Alice Salomon  
Hochschule Berlin  
1908 - 2008

**Alice Salomon Hochschule Berlin**  
Fachhochschule für Soziale Arbeit,  
Gesundheit, Erziehung und Bildung

- Frühpädagogik: Profession und Professionalität
  - Bildungsprogramme und wissenschaftlich-fachlicher Common-Sense der Frühpädagogik treffen auf (schlechte) Rahmenbedingungen und die Eigen-Sinnigkeit habitueller Orientierungen („Schlüsselstudie“)
  - Habituelle Praktiken der pädagogische Alltagsgestaltung in Krippen (Video-Studie „Interaktionsqualität im Krippenalltag“)
  - Fazit und Schlussfolgerungen für Praxisentwicklung und Professionalisierung
-

# Geringe Schnittmenge zwischen ‚Norm und Habitus‘ führt zu Spannungsfeldern und Dilemmata

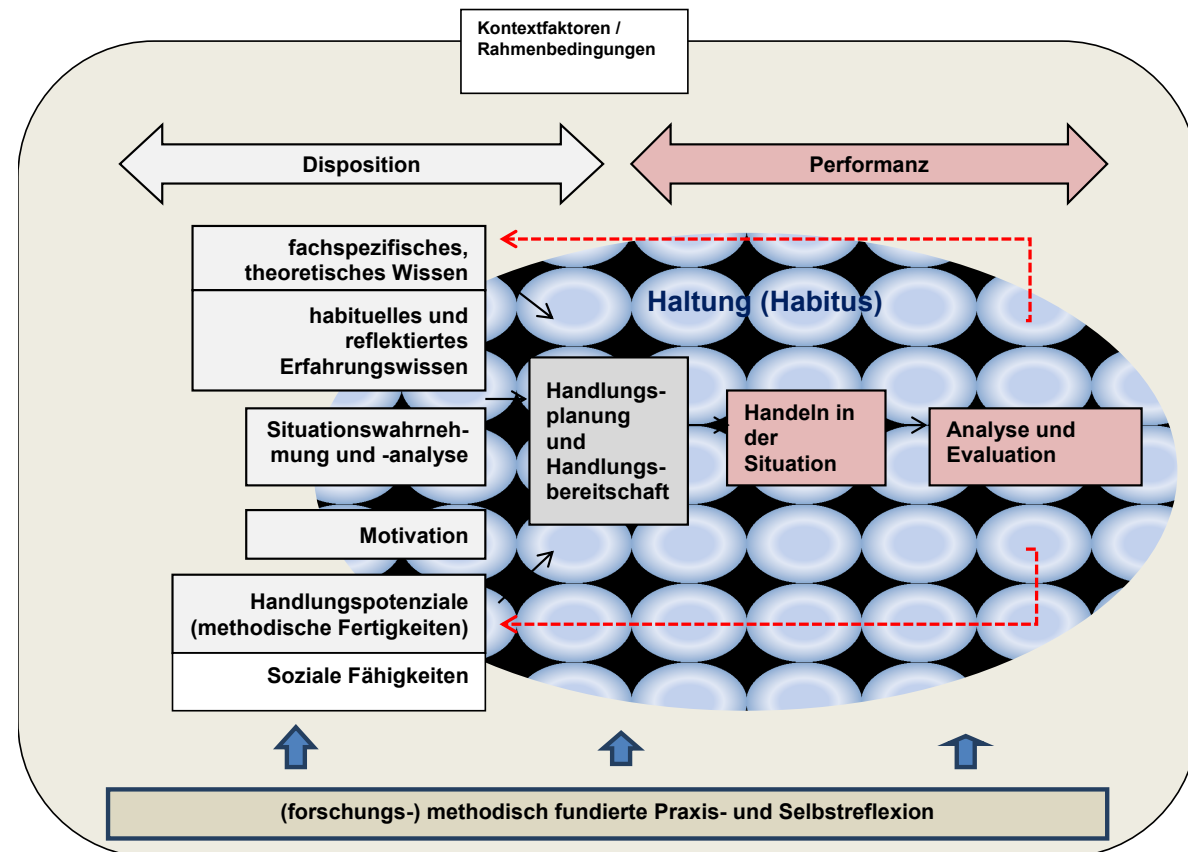


→ **Umsetzungs- und Orientierungsdilemmata**

→ **Arbeit an Strukturqualität und Haltung**

---

# Professionalität als personale UND strukturelle Qualität



→ Forderung nach Professionalität  
bei unzureichender Anerkennung als Profession

- perspektivisches und diskursiv herzustellendes Konstrukt
  - Einführung der Bildungsprogramme / -pläne als starker normativer Impuls (von außen)
    - Was ‚professionell‘ ist, muss von professionellen Fachkräften (von innen) immer neu ausgehandelt und begründet werden
  - Professionelle sind keine ‚Umsetzer‘ von Programmen, Methoden und Vorgaben

## ○ Berufsprestige und Anerkennung

→ hohe gesellschaftliche, soziale und finanzielle Anerkennung und Wertschätzung der Expertise von Professionellen und ihres Arbeitsfeldes

→ keine gefestigte „Anerkennungskonfiguration“ im Bereich der Frühpädagogik

→ Professionalität / Kompetenz ist auf die Absicherung von Qualität auf der strukturellen Ebene angewiesen

## Grundlegendes Anerkennungsdefizit

*„Gegenüber allen anderen sozialen Welten, weist die Elementarbildung wohl den größten Professionalisierungsrückstand, aber auch das größte Anerkennungsdefizit auf“ (Nittel & Schütz 2013: 126).*

- Der Kampf um Anerkennung wurde/wird in Arenen geführt, in die er nicht gehört
- unklare „Anerkennungsordnung“ durch Teil-Akademisierung
- Differenzerfahrungen als Anstoß und Chance für eine reflektierte Qualitätsentwicklung in Teams nutzen

## Professionskultur trifft Praxiskultur

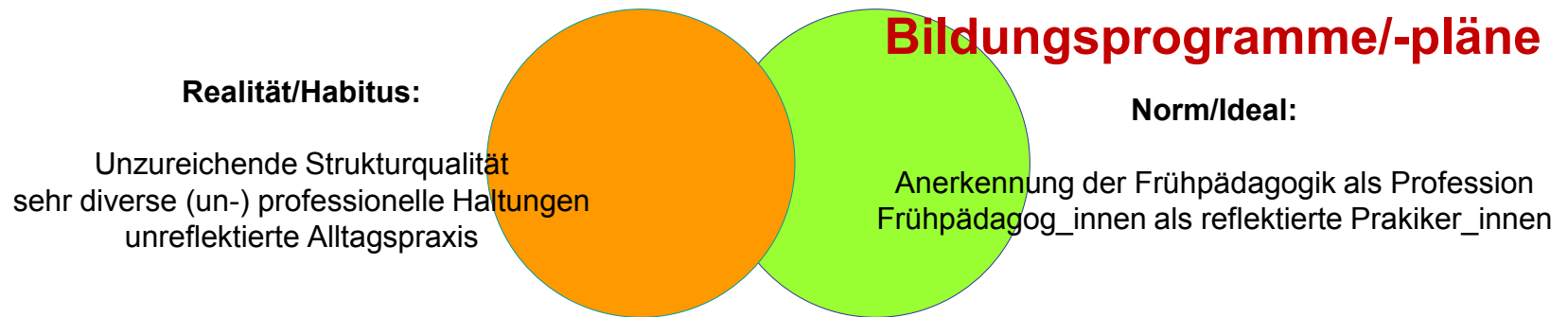
- Rahmeninkongruenz zwischen wissenschaftlich-akademischem Professionalisierungsanspruch / einer (in Entwicklung begriffenen) *Professionskultur* einerseits und realen Arbeitsfeldbedingungen / einer fröhpädagogischer *Praxiskultur* andererseits
  - Bildungsprogramme / -pläne und die mit ihnen verbundenen Anforderungen tragen nur zur Qualitätsentwicklung bei, wenn Fachkräfte einen professionellen – fachlich reflektierten und selbst-reflexiven – Umgang damit finden
-



## Wirkmächtigkeit habituelier Muster des Denkens, Deutens und Handelns

- Habitus als fundamentales generatives Prinzip ist prinzipiell ‚veränderungsträge‘
- Habituelle Muster sind veränderbar, wenn sie ‚unter Spannung‘ geraten, wenn Irritationen und Differenzerfahrungen Anstöße für Bildungsprozesse geben (Maschke 2013)
- Der forschende Habitus als „Routine der Reflexion und Reflexion der Routine“ (Helsper und Kolbe 2002) muss bereits in der Ausbildung und nachhaltig in der Diskurskultur von Fachkräfte-Teams etabliert werden

# Geringe Schnittmenge zwischen ‚Norm und Habitus‘ führt zu Spannungsfeldern und Dilemmata



→ **Umsetzungs- und Orientierungsdilemmata**

→ **Arbeit an Strukturqualität und Haltung**

---

## Forschungsbericht



### Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung

– Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen –

Susanne Viernickel / Iris Nentwig-Gesemann / Katharina Nicolai /  
Stefanie Schwarz & Luise Zenker

## Bildungsprogramme und wissenschaftlich-fachlicher Common-Sense der Frühpädagogik treffen auf (schlechte) Rahmenbedingungen und die Eigen-Sinnigkeit eingespielter Alltagspraxis

Unter welchen strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen arbeiten pädagogische Fachkräfte in deutschen Kindertageseinrichtungen?

Welche *handlungsleitenden Orientierungen* strukturieren den Umgang mit den in den Bildungsprogrammen formulierten Erwartungen und die Ausgestaltung von Praxis?

- **Bundesweite schriftliche Befragung** von Fach- und Führungskräften in Kindertageseinrichtungen mit Repräsentativität hinsichtlich Trägerschaft öffentlich/ frei und Lage im Bundesgebiet Ost/West
  - je fünf **Gruppendiskussionen** mit Einrichtungsteams in drei deutschen Großstädten sowie je eine pro Stadt mit Führungskräften und lokalen Trägervertreterinnen und -vertretern  
→ insgesamt **21 Gruppendiskussionen**
  - Auswertung mit der **Dokumentarischen Methode** (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013): Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen = typische Muster des Denkens, Deutens und Handelns
-

- Realer Fachkraft-Kind-Schlüssel wesentlich höher als wissenschaftlich empfohlen: östl. Bundesländer, reine Krippengruppen: Median von 6,34 Kinder; Kindergartengruppen 11,58 Kinder; westl. Bundesländer, reine Krippengruppen: Median von 4,85 Kinder; Kindergartengruppen 8,86 Kinder
  - Ausfallzeiten von 13,8% (westl. Bundesländer) bzw. 17,4% (östl. Bundesländer) gehen nicht in Personalschlüssel-Berechnungen ein
  - Der eingeschätzte Bedarf für die mittelbare pädagogische Arbeit liegt etwa doppelt so hoch wie der aktualisierte Zeitrahmen (für Beobachtung und Dokumentation z.B. 120 statt 60 Min., für Zusammenarbeit mit Familien 60 statt 30 Min. pro Woche); Teilzeitkräfte besonders belastet
  - In den neuen Bundesländern wird nur jeder sechsten Fachkraft Zeit für die mittelbare pädagogische Arbeit zugestanden; in den alten Bundesländern sind es immerhin ca. 44%
-

- Weniger als die Hälfte der Erzieher\_innen (40%) hat das Bildungsprogramm ihres Landes vollständig gelesen,
  - 28,4% der Befragten fühlt sich nicht gut auf die Arbeit mit dem jeweiligen Bildungsprogramm vorbereitet,
  - 27,6% fühlen sich in der Arbeit mit dem jeweiligen Bildungsprogramm nicht sicher,
  - fast 90% der Befragten ist der Meinung, dass das Bildungsprogramm etwas beschreibt, das sie ohnehin „schon immer getan haben“.
-

- Erlebte Diskrepanz zwischen dem normativ-programmatischen Idealbild, den eigenen Ansprüchen und der Alltagspraxis unter den gegebenen Rahmenbedingungen
- „Krisenmanagement“ als Zumutung – Überschreiten der eigenen Belastungsgrenzen
- Anerkennungs- und Wertschätzungsdefizit → berufliche Gratifikationskrise

*„Auch die Masse an Gesprächen, die man führen soll: Die Gruppenstärke wird immer größer, umso mehr Gespräche sind es ja und die Eltern haben ja Anspruch auf ein Gespräch pro Jahr. Und die Vorbereitungszeit – **irgendwo kommt man dann doch in Konflikte mit sich selbst, mit dem Zeitmanagement.**“*

*„Naja so zum Teil auch einfach die **Klinke in die Hand** geben, ist ja keine Zusammenarbeit, oder? **Man hat so wenig Zeit für den Austausch, so wenig Zeit, um einfach auch mal grundlegende Sachen zu klären.** Und wenn das dann mal geklärt wäre, dann könnte man auch mal in die pädagogische Tiefe gehen. Das schaffen wir ja überhaupt nicht.“*

---

- Vermeiden von aktiver (Neu-) Gestaltung der pädagogischen Arbeit

*„Ansonsten haben wir mittlerweile einheitliche Beobachtungsbögen. Das haben wir geschafft nach langer Zeit. **Und die Lerngeschichten stehen nach wie vor im Raum**, wo so viele Unsicherheiten bestehen bei den Kollegen, weil wir nie eine richtige Einweisung hatten, nur der eine oder andere, der mal eine Weiterbildung in die Richtung gemacht hat.“*

- Exklusion von „Neuen“ und ‚dem Neuen‘

*„In letzter Zeit haben wir auch keine Neuen dazu gekriegt, in dem Sinne war im Prinzip kein Störfaktor da – ja genau, **der Neue ist der Störfaktor!**“*

- Höchste Erwartungen an die pädagogische Leitung

*„Ich denke, **eine Leitung muss präsent sein, also für das Team einfach präsent sein und auch für die Eltern. Und nicht den ganzen Tag im Büro hinter verschlossener Tür sitzen am Computer.**“*

---



## Drei Formen („Typen“) des Umgangs mit den professionellen Herausforderungen

- Typ 1: Pädagogischer Wertekern und professionelle Haltung als zentraler Orientierungshorizont – Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit (wertekernbasiert)
  - Typ 2: Das Bildungsprogramm als positiver Orientierungshorizont – Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung (umsetzungsorientiert)
  - Typ 3: Das Bildungsprogramm als negativer Gegenhorizont – Distanzierung und Ablehnung (distanziert)
-

## **Pädagogischer Wertekern und professionelle Haltung als zentraler Orientierungshorizont – Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit**

- Das im Bildungsprogramm implizierte Bildungs- und Erziehungsverständnis wird geteilt, bildet aber nicht den zentralen Orientierungsfokus der Teams
  - Kein ausgeprägtes Orientierungsdilemma: Die Anforderungen des jeweiligen Programms können zwar nicht in Gänze umgesetzt werden, die Fachkräfte arbeiten aber entsprechend ihres eigenen pädagogischen Wertekerns
  - Ressourcenorientierte Perspektive in Bezug auf Familien und Kinder
  - Wertschätzender Umgang mit Diversität im Team
  - Reflexives Verhältnis zum Bildungsprogramm: Aktives Herstellen von Passungsverhältnissen zwischen pädagogischen Grundorientierungen, den in den Programmen formulierten Anforderungen und den Rahmenbedingungen
-

# Typ 1: wertekernbasiert

*„Nimmst du das Kind komplett so an, wie es ist, liebst du das Kind und fängst du da an, seine Gaben und Fähigkeiten rauszuholen, wo sie sind, und das Kind zu stärken in der tiefsten Tiefe und dem Kind Ich-Kompetenz und Vertrauen für das Leben zu geben – und wenn du das richtig kapiert hast, dann brauchst du keinen Bildungsplan als Gebetsbuch nebendran.“*

*„Ich hab auch ganz viel Respekt vor diesen kleinen Gehirnen und vor den Kindern, dass die bilingual aufwachsen in einer Welt mit mehreren Kulturen zuhause sind; (...) Und selbst ein Kind, das nicht so toll spricht, leistet ganz viel, dass es die Balance hält zwischen arabischer Welt, Kultur, Sprache und deutscher Kultur. (...) **Die Kinder haben Stärken, die haben nur Sprachschwierigkeiten!**“*

*„Mal positiv zum Sprachlerntagebuch: Man spricht mit Eltern, erzählt – das ist sehr schön, da können wir die Familie kennenlernen, Fragen stellen. Das ist leichter mit Eltern so Kontakt aufzubauen.“*

---

## Das Bildungsprogramm als positiver Orientierungshorizont – Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung

- Das im Bildungsprogramm implizierte Bildungs- und Erziehungsverständnis wird geteilt – die Fachkräfte wollen die Anforderungen möglichst optimal umsetzen
  - Orientierungsdilemma: Das Programm kann nicht so umgesetzt werden, wie es für notwendig und gut gehalten wird; starker (Überlastungs-) Druck und Bedrohung der Selbstwirksamkeit
  - Fachkräfte erwarten vor allem Unterstützung ihrer Arbeit durch die Eltern
  - Das Bildungsprogramm wird ‚abgearbeitet‘, Anforderungen werden erfüllt – Orientierung an je spezifischen Bedingungen, Bedarfen und Bedürfnissen der beteiligten Akteure tritt in den Hintergrund
-

## Typ 2: umsetzungsorientiert

- „Der ganze Alltag wird dokumentiert über Wochenpläne, gucken wo sind die Schwerpunkte, das heißt diesen Aktivitätenspiegel, den wir täglich führen – **da wird eben farblich markiert nach den Farben vom Bildungsprogramm**, was gemacht wurde, ob das Singen oder das Fingerspiel jetzt eher den musikalischen Schwerpunkt oder die Sprachförderung als Schwerpunkt hatte.“
- „Da finde ich selten mal Zeit mich grad mal 10 Minuten am Tag raus zu nehmen und mich irgendwo hinzusetzen und zu schreiben, wo man dann aber Eingewöhnungsprotokolle schreiben muss, Aktivitätenspiegel, Situationsanalyse, also die ganzen **Formblätter bedienen** muss.“
- „Wir beobachten zu viel. Wir haben einen Wust an Beobachtungsbögen und **tun die Kinder tot-beobachten**. Es würde mehr bringen, wenn man sich hinsetzt und Zeit hat, mit den Kindern etwas zu tun.“
-

## Das Bildungsprogramm als negativer Gegenhorizont – Distanzierung und Ablehnung

- Das im Bildungsprogramm implizierte Bildungs- und Erziehungsverständnis wird nicht in Gänze geteilt und zum Teil massiv abgewertet bzw. abgelehnt
  - Orientierungsdilemma: Die Fachkräfte haben den Eindruck, entgegen der eigenen Überzeugungen arbeiten zu müssen und halten an bewährten und ‚eingespielten‘ Handlungsorientierungen und -praktiken fest
  - Defizitorientierte Perspektive in Bezug auf Eltern und Kinder
  - Das Bildungsprogramm wird ‚uminterpretiert‘ und in den eigenen professionellen Habitus ‚eingepasst‘
-

## Typ 3: distanziert

- „Wenn ich sehe, wie die hier die Bildgeschichten schreiben, also dieses schwedische Modell, die Lerngeschichten, ja dann schreibe ich 18 Lerngeschichten, mir fällt das leicht. Ich sag mal: **Papier ist geduldig! Wer kann denn das nachprüfen** von unserer obersten Geschäftsreihe, ob ich wirklich alles richtig geschrieben habe.“
- „Wir müssen jeden Tag dokumentieren, eigentlich muss ich jeden Tag was aufschreiben, oder sollte ich jeden Tag was aufschreiben vom Kind – aber ganz ehrlich: **Das schaff ich nicht und ich mach es auch nicht.** Ich bin jetzt 12 Jahre hier und es hat noch keiner danach gefragt.“
- „**Das macht man eigentlich auch automatisch**, weil man einfach den Blick dafür hat. Man kennt ja seine Kinder, man sieht, ach Mensch guck mal, was für eine Entwicklung stattgefunden hat.“
-

# Erfahrungsdimensionen, die den Umgang mit dem Umsetzungsdilemma beeinflussen

- Pädagogische Grundorientierungen – passt das Bild vom Kind und professionelle Selbstverständnis zum Erziehungs- und Bildungsverständnis der Bildungsprogramme?
  - Akteurskompetenz – erleben sich die Fachkräfte als selbstwirksam und aktiv oder als passiv und machtlos?
  - Teamkultur – steht der kritisch-reflexive Diskurs im Vordergrund oder das Wohlfühlen und Festhalten am ‚Bewährten‘?
  - Leitungskompetenz – ermöglicht und fördert die Leitung eine hohe Akteurskompetenz, eine kritisch-diskursive Teamkultur und einen eigenverantwortlichen, reflexiv-adaptiven Umgang mit den Bildungsprogrammen?
-



# Geringe Schnittmenge zwischen ‚Norm und Habitus‘ führt zu Spannungsfeldern und Dilemmata

## Realität/Habitus:

Unzureichende Strukturqualität  
sehr diverse (un-) professionelle Haltungen  
unreflektierte Alltagspraxis

## Norm/Ideal:

Anerkennung der Frühpädagogik als Profession  
Frühpädagog\_innen als reflektierte Praktiker\_innen

**Professionalisierungsaufgabe:  
Erfahrungswissen in reflektiertes  
Erfahrungswissen transformieren**

→ **Umsetzungs- und Orientierungsdilemmata**

→ **Arbeit an Strukturqualität und Haltung**

## Videoanalyse als empirischer Zugriff zu professioneller Interaktionsqualität im (Krippen-) Alltag

- forschungsmethodischer Fokus: Wie kann man Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern in ihrer Beschaffenheit und Eigendynamik (Qualität) rekonstruieren?
- fachwissenschaftlicher Fokus: Welche typischen Muster der Interaktionsgestaltung im Krippenalltag lassen sich rekonstruieren und womit hängen sie zusammen?
- (hochschul-) didaktischer Fokus: Wie kann die videobasierte Fallarbeit zur Professionalisierung / Kompetenzentwicklung beitragen? (vom Erfahrungswissen zum reflektierten Erfahrungswissen)

# Wissenschaftlich abgesicherte Kriterien für entwicklungsförderliche Interaktionsbeziehungen

- Verlässliche, konsistente Begegnungserfahrungen, akzeptierende und liebevolle Zugewandtheit
- Feinfühliges Wahrnehmen der verbalen und non-verbalen Signale eines Kindes, deren angemessene Deutung und dazu passende, responsive Reaktionen.
- Anerkennung zentraler Entwicklungsaufgaben und co-regulative Unterstützung bei der Bewältigung von Spannungsfeldern (z.B. zwischen Verbundenheit und Autonomie, Fürsorge und Selbständigkeit, Nähe und Distanz)

(vgl. für einen Forschungsüberblick z.B. K. Fröhlich-Gildhoff & M. Rönnau-Böse 2015: Resilienz und Resilienzförderung. Stuttgart bzw. I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011: Professionelle Identität und Haltung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertise, München.)

- Rahmungen des Kindes werden als prinzipiell gleichwertig einbezogen; Verzicht auf Machtmissbrauch
  - Reflektierter Umgang mit Missverständnissen, Nicht-Passungen und unterschiedlichen Rahmungen; dialogische, fragende Haltung
-

**„reflexiv reziproke Interaktionsorganisation“ → Streben nach (Wieder-) Herstellung von Rahmenkongruenz: Die Akteure ‚befragen‘ und verständigen sich verbal- und körpersprachlich im Medium des Kommunikativen; Verzicht auf Rahmungsmacht**

- ✓ Feinfühligkeit bei Wahrnehmung der verbalen und non-verbalen Signale eines Kindes, deren angemessene Deutung und dazu passende, responsive Reaktionen
  - ✓ Rahmungen des Kindes werden als prinzipiell gleichwertig einbezogen; Verzicht auf Machtmissbrauch
  - ✓ Reflektierter Umgang mit Missverständnissen, Nicht-Passungen und unterschiedlichen Rahmungen; dialogische, fragende Haltung
-

# Potenzial fallbezogener, videobasierer Interaktionsanalysen für Professionalisierung

- unmittelbare Praxisnähe und -relevanz → starker persönlicher Bezug und hohe Motivation
  - methodisch kontrollierte Fremdheitshaltung → analytische Distanz eröffnet Denk-Räume
  - Diskrepanzen zwischen Überzeugungen / Orientierungen und dem tatsächlichen Handeln werden ‚augenfällig‘, biografische Standortverbundenheit gerät in den Blick → Habitus geraten ‚unter Spannung‘, habituelles Handeln wird zu professionellem/reflektiertem Handeln
  - Situationen können kontextuiert werden → Qualität von Interaktion beruht auf einer Kombination aus personalen und strukturellen Dimensionen
-

**Die Frühpädagogik ist aktuell von mehreren Spannungsfeldern zwischen Rahmenbedingungen, Professionalisierungsanspruch und Alltagswirklichkeit geprägt.**

**Um Interaktionsqualität zwischen Fachkräften und Kindern zu verbessern**

- müssen die strukturellen Rahmenbedingungen für die Arbeit in Kitas wesentlich verbessert werden
  - muss der Transfer und der wechselseitige Bezug zwischen wissenschaftlich fundierter Professions- und Praxiskultur wesentlich gestärkt werden → Qualität muss aus Teams heraus entwickelt, analysiert, reflektiert und evaluiert werden
  - muss eine methodisch differenzierte, systematische Reflexion über Praxis – ‚Fallarbeit‘ im Sinne eines rekonstruktiven Fallverstehens – fest in Studium/Ausbildung und in Kita-Teams etabliert werden
-

# Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Ich danke:

„meinen Kindheitspädagoginnen“ für ihr Vertrauen, meiner Doktorandin Katharina Nicolai für ihre Mitarbeit und Prof. Dr. Christian Widdascheck für die anregende Diskussion über diesen Vortrag

Kontakt:

Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann  
Alice Salomon Hochschule Berlin  
Alice-Salomon-Platz 5  
12627 Berlin

[nentwig-gesemann@ash-berlin.eu](mailto:nentwig-gesemann@ash-berlin.eu)

---